



Traducir para un público joven

Aproximaciones metodológicas,
nuevas contaminaciones y reflexiones
sobre prácticas colaborativas

Raffaella Tonin

Rafael Lozano Miralles

Marina Maggi
(editores)



UNR
EDITORIA

Traducir para un público joven
Aproximaciones metodológicas,
nuevas contaminaciones y reflexiones
sobre prácticas colaborativas

Raffaella **Tonin**
Rafael **Lozano Miralles**
Marina **Maggi**
EDITORES

VOLUMEN 2

Traducir para un público joven: aproximaciones metodológicas, nuevas contaminaciones y reflexiones sobre prácticas colaborativas / Isabel Pascua Febles ... [et al.]; Editado por Raffaella Tonin; Rafael Lozano Miralles; Marina Maggi. - 1ª ed. - Rosario: UNR Editora, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y disponible en:
ISBN 978-987-702-757-0

1. Traducción. 2. Literatura Infantil y Juvenil. I. Pascua Febles, Isabel II. Tonin, Raffaella, ed. III. Lozano Miralles, Rafael, ed. IV. Maggi, Marina, ed.

CDD 418.02

Ilustración de portada: Julieta Elzeard

Universidad Nacional de Rosario, 2025.

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723.

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida sin el permiso expreso del editor.



UNR editora

Editorial de la Universidad Nacional de Rosario

Secretaría de Extensión Universitaria

Urquiza 2050 - S2000AOB / Rosario, República Argentina

www.unreditora.unr.edu.ar / editora@sede.unr.edu.ar

Índice

Prefacio	6
Rafael Lozano Miralles	

Introducción	9
Raffaella Tonin, Rafael Lozano Miralles y Marina Maggi	

<i>Capítulo I</i>	La investigación de traducción de la LIJ. Análisis de una traducción multimodal: relación entre texto e imagen	16
	Isabel Pascua Febles	
	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	

<i>Capítulo II</i>	Para una relectura variacional del concepto de adaptación en la traducción de culturemas	31
	Mirella Piacentini	
	Universidad de Padua	

<i>Capítulo III</i>	“Es él. Es ella. Son ambos”: traducción para jóvenes lectoras y lectores, lengua e inclusión	48
	Roberta Pederzoli	
	Universidad de Bolonia	

<i>Capítulo IV</i>	Aprender a traducir la multimodalidad en ámbito editorial: Qué hacer cuando en la pantalla aparece <i>The end</i> de Paula Bonet	72
	Gloria Bazzocchi	
	Universidad de Bolonia	

<i>Capítulo V</i>	Mediaciones de la poesía: Lorca entre texto e imagen para públicos jóvenes. Un paisaje y un caballo azul	83
	Rafael Lozano Miralles	
	Universidad de Bolonia	

<i>Capítulo VI</i>	Traducir e ilustrar en sinergia: la traducción colectiva del álbum ilustrado <i>Il Signor Dupont</i> de Alice Keller en español	116
	Raffaella Tonin Universidad de Bolonia	
<i>Capítulo VII</i>	Los gestos de la traducción y la música de la historia	143
	Marina Maggi Universidad de Bolonia / Universidad Nacional de Rosario	
<i>Capítulo VIII</i>	Notas sobre infancia y traducción: Escribir leer traducir infantilmente	155
	Romina Magallanes Universidad Nacional de Rosario	
<i>Capítulo IX</i>	"El misterio del pico azul". Desafíos para la traducción de una leyenda regional argentina	166
	Daniela Dagoberto Universidad Nacional de Rosario	
<i>Capítulo X</i>	La traducción como gesto de rescate: <i>El rey que prohibió los globos</i> de Syria Poletti luce un traje nuevo	180
	Raffaella Tonin / Marina Maggi Universidad de Bolonia / Universidad Nacional de Rosario	

Prefacio

Rafael Lozano Miralles
Universidad de Bolonia

La traducción de la literatura destinada a la infancia y la juventud es un arte delicado, que combina la sensibilidad literaria, la destreza lingüística y la comprensión cultural para llevar historias y experiencias a jóvenes lectores de otras lenguas, de otras culturas.

En este sentido, la traducción de la literatura infantil y juvenil implica una profunda inmersión en el mundo del texto original, así como en el universo emocional y cognitivo de los jóvenes lectores. Los traductores deben ser capaces de capturar la voz y el espíritu del autor/texto original, al mismo tiempo que buscar formas creativas de hacer que el nuevo texto sea accesible y relevante para su audiencia en otro contexto cultural.

da qualsiasi lingua e in qualsiasi lingua si traduca, occorre non solo conoscere la lingua ma sapere entrare in contatto con lo spirito della lingua, lo spirito delle due lingue, sapere come le due lingue possono trasmettersi la loro essenza segreta (Italo Calvino, 1982)¹.

En este proceso, los traductores y los editores se enfrentan a desafíos únicos, pues no solo deben transmitir la esencia y el significado de las obras originales, sino también adaptarlas para satisfacer las necesidades y sensibilidades de un público joven y diverso. A esto se añade que estas prácticas de traducción se tienen que colocar en un contexto que tiene que hacer referencia necesariamente a los respectivos mercados editoriales, abarcando un conjunto textual extremadamente variado y rico como son los libros ilustrados, los cuentos, los cuentos de hadas, los poemas o los poemarios dirigidos a un público infantil o juvenil.

1. "Desde cualquier lengua o hacia cualquier lengua en que se traduzca, es necesario no solo conocer la lengua, sino también saber entrar en contacto con el espíritu de la lengua, el de ambas lenguas, y saber como pueden estas transmitirse su esencia secreta", NdT.

El volumen que se presenta es una reflexión articulada sobre un conjunto de prácticas de traducción colaborativa desarrolladas entre grupos de traductores italianos y argentinos, concentrándose en el análisis de los enfoques teóricos y en las prácticas editoriales relacionados con la traducción de literatura infantil.

El enfoque teórico y las prácticas editoriales en torno a la traducción de la literatura para las infancias han experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, reflejando la creciente importancia y reconocimiento de este campo, convirtiéndose en un área de estudio académico y en un punto de atención para los editores, que buscan garantizar una experiencia de lectura enriquecedora y culturalmente relevante para los jóvenes lectores en diferentes partes del mundo.

Los enfoques teóricos que se abordan tienen que ver con la traducción intersemiótica, con las teorías de la reescritura y con la literatura comparada, mientras que las prácticas editoriales se centran en la sensibilidad cultural, en la adaptación creativa y en la relación autor-traductor, referidas no solo al texto sino también a las ilustraciones.

El conjunto de reflexiones nace de la experiencia de un taller experimental facilitado por la reciente posibilidad de trabajar a distancia en modalidad sincrónica entre grupos de personas que residen en Italia y grupos de personas que residen en Argentina.

En un ciclo de diez seminarios preparatorios para el taller de traducción, con modalidades de participación mixtas, se abordaron aspectos teóricos y prácticos de la traducción y la edición de libros infantiles. Los textos que se tradujeron son de autores italianos y de autores argentinos, con un perfil importante y una atención particular al tema de la ilustración, es decir a una característica fuertemente connotativa de la producción editorial para jóvenes y niños. A estos elementos se añade una reflexión sobre la presencia de la memoria, articulado sobre las relaciones entre Italia y Argentina cuyo punto de referencia fundamental es el tema de los orígenes y su relación con la emigración.

Se debatieron textos teóricos y se organizaron sesiones prácticas de traducción. Se tradujeron textos de varios autores, como Antonio Ventu-

ra, Alessandro Riccioni, María Teresa Andruetto, Syria Poletti y Alice Keller, con la participación de expertos italianos y argentinos de la industria editorial. Y finalmente se abordó la traducción de libros ilustrados, con sesiones de traducción sincrónica con la presencia de ilustradores como Julieta Elzeard y Sofía Puig.

Borges, en un lejano 1926, empezó sus reflexiones sobre la traducción con una de sus paradójicas afirmaciones:

Suele presuponerse que cualquier texto original es incorregible de puro bueno, y que los traductores son unos chapuceros irreparables, padres del frangollo y de la mentira. Se les infiere la sentencia italiana de *traduttore traditore* y ese chiste basta para condenarlos (Borges, 1926).

Publicar este volumen es un gesto de confianza en nuestros traductores. Es reafirmar la belleza de la traducción. No hay nada de “chapucero” en el trabajo desarrollado, todo lo contrario: aquí explicamos cómo de una experiencia de taller colaborativo, intercultural y multidisciplinar nace un hermosísimo conjunto de propuestas editoriales que van a ver la luz en Italia y Argentina.

Bibliografía

Borges, Jorge Luis. “Las dos maneras de traducir”. *La Prensa*, Buenos Aires, 1 de agosto de 1926. Disponible en: <https://borgestodoelanio.blogspot.com/>.
Calvino, Italo. *Saggi*. 1945-1985 (II). Milano: Oscar Mondadori, 1982.

Introducción

Raffaella Tonin

Rafael Lozano Miralles

Marina Maggi

Este libro recoge una serie de reflexiones académicas en torno a la traducción de literatura infanto-juvenil entre el italiano y el español. Su nacimiento se desprende del proyecto colaborativo “Laboratorio de traducción colectiva entre italiano y español: memoria, migración e integración en textos literarios para las infancias entre Italia y Argentina”, articulado entre el Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia (DIT) y el Departamento de Italianística de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) entre octubre de 2022 y septiembre de 2023. Su planificación y coordinación principal corresponde a la profesora Raffaella Tonin, mientras que las responsables del equipo argentino son la Prof. Giovanna di Carlo, Directora del Departamento de Italianística, y la Prof. Marina Maggi¹.

Entre los principales objetivos de esta iniciativa, se destacan la difusión de la cultura de la traducción como medio de comunicación intercultural y la práctica traductora colaborativa de calidad como instrumento de cohesión social y enriquecimiento lingüístico-cultural. La elección de textos para jóvenes apuntó a dar a conocer a las nuevas generaciones una porción de historia compartida entre el nuevo y el viejo continente, es decir, la migración europea en Argentina.

La implementación del proyecto involucró una serie de actividades for-

1. Lxs participantes por parte del Departamento de Italianística de la Universidad Nacional de Rosario son María Eugenia Alessio, Silvia Bonisoni, Sandra Botta, Ana Julia Caporale, Eleonora Cominotto, Julieta Elzeard, Angela Gentile, Cielo Giacomino, María Laura Gómez González, Marcela Hammerly, Elsa Beatriz Libardi, Romina Magallanes, Melina Pastore, Sofía Puig, Ileana Ramallo Rosset, Alejandra Vannelli y Gisela MeD'eclesiis. Por parte del DIT, Universidad de Bolonia, encontramos lxs siguientes estudiantes del *Corso di Studi Magistrale in Specialized Translation*: Maria Pia Adinolfi, Valentina Baffoni, Gaia Bortolin, Roberta Ciabattini Bolla, Anita Fontana, Sara Giacomelli, Sofia González, Silvia Rita Iannone, Veronica Marinari, Livia Natalucci, Elisa Pugi, Catalina Reyes Silva, Mara Rizzardi, Viviana Traversa, Carolina Valensin, Alice Zamarchi y Elisa Zerbi.

mativas, entre las que se destacan: a) el desarrollo de un seminario teórico-metodológico, del que participaron invitados especialistas y agentes del campo de la traducción y la edición de literatura infantil, que se cerró con una mesa redonda con editores y escritores; b) la realización de un laboratorio de traducción colaborativa entre italiano y español. Este último contó con dos modalidades: un primer momento de encuentros híbridos, en el que estudiantes de la *Laura Magistrale in Specialized Translation (DIT)*, físicamente presentes en el aula, y del seminario virtual “Diálogos y cruces entre la literatura italiana y argentina a partir de la traducción y la edición” del Departamento de Italianistica (UNR), conectados online, se encontraban mediante la plataforma de *zoom* para discutir los problemas de traducción y las versiones posibles de los textos seleccionados, y un segundo momento presencial, desarrollado en las sedes de la Fundación Alma Mater de la Universidad de Bologna y la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Rosario, habilitado por el viaje de un grupo de docentes y estudiantes italianos a Argentina, y caracterizado por la discusión colectiva de las versiones establecidas por cada grupo de trabajo.

El seminario metodológico “Enfoques teóricos y prácticas editoriales en torno a la traducción de la literatura para las infancias: una aproximación a (la) distancia” constituyó la zona didáctica de un amplio recorrido de traducción en ámbito de taller, pensado para ser desarrollado de forma colaborativa y colectiva entre las sedes involucradas. Este primer acercamiento funcionó como una guía para las siguientes etapas, de naturaleza eminentemente práctica. Finalizado del seminario, antes de que comenzasen las tareas de laboratorio, se realizó además una mesa redonda con autores, editores, ilustradores, bibliotecarios y traductores italianos, españoles y argentinos especializados en libros infantiles. El objetivo de esta mesa fue conocer de primera mano las dinámicas y roles editoriales de Italia y Argentina, desde la perspectiva profesional del traductor editorial especializado.

Solo luego de la requerida profundización en contenidos académicos y profesionales, se dio inicio al laboratorio de traducción en grupo, en el que se tradujeron textos aun no publicados en los mercados editoriales de los países involucrados. Nos referimos a álbumes ilustrados, colecciones de relatos,

fábulas, poemas, canciones infantiles y cortometrajes animados. El recorrido concluyó con una escuela intensiva presencial en Buenos Aires y Rosario, denominada “Escuela Itinerante de Traducción Colectiva”. En esta instancia, se dio cierre al proceso de traducción de los textos individuados, se ahondó en problemas multiculturales, lingüísticos e interdisciplinarios, se compartieron prácticas editoriales y finalmente se presentaron los resultados del trabajo colaborativo, por medio de eventos de divulgación abiertos al público general de ambas ciudades. Por último, durante la 61° Feria Internacional del Libro para Jóvenes de Bologna, la *Bologna Children's Book Fair*, en el espacio Translators Cafè, se presentó el primero de los productos realizados en este recorrido: el álbum ilustrado bilingüe italiano-español *Il Signor Dupont / El Señor Dupont* de Alice Keller, ilustrado por Sofia Puig y editado por Libros Silvestres, de Rosario. Este evento se tituló “Io scrivo... tu illustri... noi traduciamo: storie di (stra)ordinaria traduzione tra Italia, Spagna e Argentina”².

En este libro, presentamos una parte del recorrido que une ambas orillas del Atlántico, a través de una selección de las conferencias dictadas en el seminario teórico-metodológico sobre traducción de literatura infanto-juvenil, junto con algunas propuestas de traducción surgidas de los laboratorios. Estas últimas dieron cuenta de los desafíos, así como del potencial creativo, de la tarea de traducir literatura infanto-juvenil. El volumen ofrece un abanico de posibilidades en relación al aprendizaje no solo de los pasos de la traducción de una lengua a otra –por medio de aproximaciones multidisciplinares, que van de la multimodalidad a la interculturalidad, incluyendo la preocupación por el lenguaje inclusivo y las perspectivas de género en los textos para las infancias–, sino también de métodos de observación y análisis que exceden la práctica de traducir para el mundo editorial. Tanto en el aprendizaje de una lengua extranjera como en la alfabetización visual, resulta conveniente utilizar en el aula, sea en la escuela o en otros contextos formativos, no solo manuales tradicionales de corte exclusivamente enciclopédico, sino también textos atractivos, pensados para captar la atención de los jóvenes. Las propuestas aquí presentadas representan, por lo tanto, el potencial que guarda esta literatura cuando se la introduce en espacios educativos.

2. “Yo escribo, vos ilustrás, nosotros traducimos. Historias de (extra)ordinaria traducción entre Italia, España y Argentina”. NdT.

Lxs autores de los capítulos que siguen son expertos en literatura infantil, traducción y estudios de género, y forman parte de los ya mencionados departamentos, así como del Departamento de Estudios Lingüísticos y Literarios de la Universidad de Padua (DiSLL) y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Sus trabajos ofrecen una visión heterogénea de los actuales desafíos de la traducción y la edición de textos para las infancias, entre los cuales cabe mencionar: la interacción imagen-texto y la relevancia del trabajo artístico en productos complejos como los álbumes ilustrados o las novelas gráficas; el encuentro y reconocimiento entre culturas diferentes en escrituras multiculturales; la reciente producción editorial europea avocada a una crítica de los estereotipos sociales; la inclusividad y la visibilidad de las identidades de género en cada fase de la traducción; los ricos intercambios colaborativos a lo largo de la cadena editorial y la interdisciplinariedad que caracteriza no solo las historias, sino también el abordaje hermenéutico, filosófico y autogestivo de quien las traduce o publica. El denominador común de estos desafíos es el objeto “libro”, dirigido a un público muy joven pero también adquirido, aconsejado, sustraído y leído a escondidas por un grupo más extenso, que incluye mediadores, profesores, bibliotecarixs, abuelxs, hermanas mayores y otros jóvenes lectores atentos y curiosos. Entre ellos, han ganado protagonismo los traductores, representados en este caso por lxs jóvenes participantes de nuestro laboratorio, que realizaron con dedicación y cuidado las versiones italianas y españolas de aquellos textos pensados para las infancias, con los que se identifican con amor los lectores. Las presentes contribuciones, redactadas en español o traducidas a esta lengua para garantizar su máxima difusión en el ámbito hispanohablante³, piensan la traducción como la lengua profunda, que sostiene la experiencia de la lectura desde la infancia. Además del italiano y el español, el lector encontrará reflexiones traductológicas en torno al francés y al inglés.

El libro se abre con un artículo de Isabel Pascua Febles, experta internacio-

3. Los artículos en italiano de Pederzoli y Piacentini de fueron traducidos al castellano por Mara Rizzardi y Elisa Zerbi en el marco de las pasantías curriculares del DIT bajo la supervisión de los curadores de este volumen. Las notas a la traducción corresponden a las traductoras. Por otro lado, el lector encontrará a lo largo del libro numerosas notas de traducción, que se corresponden con citas de los artículos escritas en lengua original, se trate de italiano, francés o inglés.

nal en traducción de literatura infantil y en multimodal. Su contribución ilustra, en primer lugar, la evolución de la investigación en el campo. En un segundo momento, el artículo aborda la traducción de textos multimodales mediante el análisis de un relato ilustrado, en que imagen y escritura se entrelazan. A partir de la descripción de las acciones por parte de las imágenes, que pueden a su vez modificar la interpretación de la lectura, Pascua Febles examina su influencia en el proceso traductor y en la reescritura o traducción de estos textos.

El capítulo de Mirella Piacentini nace de su investigación en torno a un *corpus* de traducciones de narrativa juvenil contemporánea, traducida del francés al italiano. Su objetivo es identificar las estrategias de traducción que intervienen en el pasaje al italiano de los culturemas, a los fines de confirmar la hipótesis de un abordaje domesticador de la traducción. La persistencia de diversas formas de adaptación acentúa la necesidad de una relectura de esta última noción en clave de variación, sobre todo allí donde se configura como estrategia traductora.

Roberta Pederzoli nos introduce en la traducción literaria para jóvenes lectores desde una perspectiva de género. En la primera parte, de índole teórico-crítica, luego de reseñar brevemente los principales ejes del marco teórico, Pederzoli interroga la posibilidad de desarrollar versiones y estrategias de traducción que pongan en juego el lenguaje inclusivo. En un segundo momento, el artículo ofrece una serie de ejemplos de traducción literaria para la pareja lingüística francés-italiano. Se trata de textos destinados a una franja etaria amplia, que van desde el álbum ilustrado a la novela gráfica para adolescentes, y que adoptan estrategias de escritura inclusiva, algunas de las cuales contemplan el binarismo de género. La conclusión del trabajo se detiene en posibles desarrollos futuros del campo de estudios, así como en ciertos desvíos o resistencias en relación a sus principios.

El trabajo de Gloria Bazzocchi analiza un objeto complejo y multimodal, el libro de Paula Bonet *Qué hacer cuando en la pantalla aparece The end* (2014), y los desafíos que comporta su traducción y publicación. En la época que atravesamos, marcada por la revolución tecnológica y digital, nos encontramos cada vez con mayor frecuencia con encargos de traducción de productos mul-

timediales, en los que distintos lenguajes y códigos dan vida a un icono-texto, capaz de asumir formas complejas y múltiples. Según Bazzocchi, no se trata solo de interpretar un texto escrito en una lengua y una cultura de partida y reproducirlo en una lengua y una cultura de llegada, sino de dar sentido a una página en la que la vista no puede detenerse en un objeto único, ya que debe moverse entre palabras, imágenes, significados e incluso sonidos.

Rafael Lozano Miralles examina las ediciones antológicas de la poesía de Federico García Lorca dirigidas al público infantil y juvenil. En la primera parte del artículo identifica los criterios que orientan la selección textual por parte de los editores y muestra cómo estos acotan y reorganizan un sector específico de la vasta producción lorquiana. La segunda parte analiza las estrategias editoriales de dos hitos: la primera antología argentina, publicada en 1975 (*Poemas para niños*, selección de Elsa Isabel Bornemann, Buenos Aires, Latina; ilustraciones de Guido Bruveris), y la más reciente, aparecida en 2022 (*12 poemas de Federico García Lorca*, Pontevedra, Kalandraka; ilustraciones de Gabriel Pacheco, en ediciones española e italiana). Finalmente, Lozano Miralles estudia algunas propuestas de los ilustradores en su diálogo visual con los poemas de Lorca.

El capítulo de Raffaella Tonin describe una de las experiencias de traducción colectiva realizadas en el marco del proyecto mencionado al principio: la traducción del italiano al español de *Il Signor Dupont* de Alice Keller, realizada en un contexto bilingüe y bicultural, desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo. El laboratorio aquí caracterizado propone un modo de interacción que va más allá de la conocida dinámica colaborativa entre traductores, al incorporar figuras fundamentales de la cadena editorial, tales como la autora, la editora invitada y sobre todo la ilustradora. De los intercambios propiciados emerge una pluralidad de propuestas lingüísticas y plásticas, así como una polifonía de voces armonizadas entre sí, merced a la estrecha colaboración entre los hablantes nativos y los estudiantes de una lengua extranjera.

El capítulo de Marina Maggi aborda la traducción del álbum *Esa cuchara* de la escritora argentina Sandra Siemens, realizada en el marco del laboratorio articulado en 2023 entre el DIT y el Departamento de Italianística de la Universidad Nacional de Rosario. La versión italiana del libro, ilustrado por Bea Lozano, nace de un diálogo entre las traductoras italianas y

argentinas del grupo, en el que se hace presente la relación entre la traducción literaria y la configuración de la memoria familiar e histórica de los inmigrantes italianos en Argentina. A partir de un análisis del ritmo de la historia y las ilustraciones, Maggi se detiene en algunas estrategias de traducción de las figuras poéticas de la obra.

La contribución de Romina Magallanes se detiene en las diversas acepciones de la noción de infancia a lo largo de la historia de la filosofía occidental. Dichas concepciones recuperan, según señala la autora, un modo específico de articulación entre lenguaje, voz y sentido, a partir de diversas perspectivas teólicas, que privilegian, sea una vertiente racionalista, sea una visión crítica y descentralizada del *logos* tradicional. En un segundo momento, Magallanes hace un llamado a la disposición hospitalaria de la infancia como posibilidad siempre latente en el lenguaje, y advierte las formas en que la traducción literaria pone en juego dicho abordaje.

La contribución de Daniela Dagoberto nos invita a descubrir una autora clásica del panorama de la literatura infantil en Argentina: la escritora italo-argentina Syria Poletti. A partir del abordaje en clave de traducción del cuento “El misterio del pico azul”, inédito en italiano, Dagoberto analiza los pasajes narrativos en los que emergen ciertos mitos de las comunidades originarias. Los desafíos de la traducción son múltiples, y van desde la puesta en escena de un lenguaje coloquial hasta la aparición de elementos nativos. A estos elementos se suman los diversos estratos temporales y la polifonía constitutiva tanto del texto como del público al que está dirigido.

El volumen se cierra con una contribución de Raffaella Tonin y Marina Maggi, quienes vuelven sobre la obra de Syria Poletti, autora de literatura para las infancias plenamente representativa de los ejes temáticos del proyecto: memoria, migración e integración. El artículo aborda otro de sus relatos, “El rey que prohibió los globos”, traducido por primera vez al italiano en el marco del taller, a la par de una serie de ilustraciones originales, realizadas en esta ocasión. Las autoras revelan un fragmento de la historia editorial de la ciudad de Rosario y de su biblioteca popular, Constancio C. Vigil, a la vez que entrelazan la memoria de un pasado reciente difícil de olvidar con la traducción como acto de excavación arqueológica y concienciación.

Capítulo I

La investigación de traducción de la LIJ. Análisis de una traducción multimodal: relación entre texto e imagen

Isabel Pascua Febles

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen: Este trabajo trata, en primer lugar, la evolución de la investigación de la traducción de textos literarios para niños. En sus comienzos los estudios se centraron en el texto original pero, posteriormente, fueron adquiriendo importancia los lectores meta; las características del género; la diferencia entre los referentes culturales del original y del meta, para decidir qué estrategia emplear; los objetivos que se quieran conseguir según los tipos de textos, en definitiva, los diversos factores que influyen al traducir. En una segunda parte, trataremos la traducción de textos multimodales y el análisis de un cuento ilustrado, donde imagen y palabra se encuentran. Comprobaremos la influencia y diálogo de la imagen sobre el texto de la traducción, ya que las imágenes también hablan sobre la acción e incluso pueden cambiar la interpretación de la lectura del cuento ilustrado. Consideramos que ese diálogo es imprescindible al acometer una *reescritura o traducción*.

Palabras clave: Investigación – Traducción – Literatura para niños – Multimodalidad

1. Introducción

Los Estudios de Traducción de la Literatura Infantil, que denominaremos *Literatura para niños*, han experimentado una clara evolución desde sus comienzos en los años 70 hasta las últimas décadas con numerosos congresos, artículos en revistas especializadas, monografías, etc., centrados especialmente en los destinatarios de la traducción, en las diferencias cul-

turales entre los textos originales y meta, en la censura en sistemas políticos rígidos, en temas sociales como los nuevos modelos de familia, identidad, género, o problemas concretos de traducción, como la dificultad de traducir la *multimodalidad*, que trataremos más adelante. Por tanto, creemos que, en la actualidad, constituye un campo de investigación consolidado.

La investigación sobre la traducción de la literatura para niños y jóvenes (LIJ) se ha estudiado desde diferentes ángulos, según las funciones que se planteen y los objetivos que se quieran conseguir. Se integra en el marco de un polisistema literario cultural que depende tanto de las características del género en sí, como de las normas del comportamiento verbal y no verbal de cada lengua o cultura; de la evolución del concepto general de traducción y del status que ocupa en un sistema literario dinámico, en una situación comunicativa histórico-social, expuesta a cambios, por lo que no se puede estudiar como una actividad aislada.

Dados los límites del presente trabajo, no ofreceremos la evolución de las reflexiones más influyentes en el estudio de la traducción de la LIJ, ya tratadas en publicaciones anteriores (Pascua 2016; Marcelo y Pascua 2022). Nos centraremos, sobre todo, en los factores y características que influyen al traducir, entrelazando, al mismo tiempo, cómo ha evolucionado nuestra experiencia de investigación en este campo. En una segunda parte, trataremos la traducción de textos multimodales y, además, se analizará un cuento ilustrado.

2. Características de la traducción para niños

Al traducir nos enfrentamos a ciertos elementos especiales del género. Los problemas no son los mismos si se traduce para niños o para adultos; sus características lingüísticas son diferentes y sobre todo un tipo de lectores peculiares pues, aunque se traduce para los pequeños, existen unos padres que compran los cuentos, los profesores que los recomiendan, los bibliotecarios, los editores y sus normas comerciales, los roles didácticos y paternalistas e incluso, en algunas ocasiones, la censura externa o la autocensura (Pascua 2011). Además, existen otros elementos fundamentales: el foco en el niño-lector; la aceptabilidad de la lectura del texto meta (TM);

cuál es su objetivo; cuáles son las convenciones textuales del cuento escrito en la lengua meta. Si partimos de que es un acto comunicativo, es esencial que la lectura resulte natural, creíble, fluida; desde el punto de vista sintáctico, el niño nunca debe notar que ese texto es una traducción.

Además de estos elementos textuales, existen otros factores: la literatura para niños está inmersa en un contexto socio-cultural nuevo que puede precisar ciertas adaptaciones, añadidos o explicaciones. A principios del siglo XXI, los estudios de traducción incluyeron las ciencias de la comunicación como una nueva línea de investigación, lo que produjo un gran cambio. Los lectores de la traducción pertenecen a una sociedad y cultura con sus tradiciones, valores, creencias; no puede estudiarse solo como actividad entre lenguas sino, también, entre culturas, visión que originó el estudio de las *referencias culturales o culturemas*, que han sido un importante objeto de debate en numerosos congresos y trabajos de investigación (Pascua 2003; 2006).

El dilema de traducir estos *culturemas* reside en que pueden verse como elementos extraños en el texto meta que dificultan la comprensión. Si seguimos las teorías de Venuti (1995), al encontrar un texto original (TO) con referencias culturales, el traductor puede considerar dos opciones: acercar el lector meta al TO (extranjerizarlo) o ajustar el TO a la lengua y cultura meta (domesticarlo). De esta forma, se aprecian dos grupos de traductores: aquellos que vemos la traducción como un puente entre culturas (Marcelo 2007), es decir, una oportunidad para acercar a los niños a otras culturas, que se refleja en una traducción *exotizante o extranjerizante*, y los que aprecian problemas, elementos extraños para la comprensión de los textos, que aplicarían la *domesticada*, que sustituye la referencia original por una de la cultura meta.

Algunos traductores plantean que las referencias culturales en una traducción exotizante pueden llevar a interpretaciones incorrectas. Creemos que no en todas las ocasiones es así; solo a través de estudios concretos de campo es posible llegar a conclusiones sobre si su presencia realmente dificulta la aceptabilidad y comprensión del TM. En este sentido, Cámara y Faber (2014) presentaron un estudio en el que analizaron la recepción de textos extranjerizantes y domesticados y dieron resultados objetivos de

aceptabilidad en textos meta con referencias culturales: “...en la mayoría la comprensión y motivación fueron mayores en el caso de los niños que leyeron la traducción domesticante” (2014, 315) pero, también señalan que a la mayoría de los niños les gustó la historia exotizante. Por lo tanto es posible que una traducción extranjerizante garantice el disfrute pero, debe hacerse según estas consideraciones.

Precisamente estas dicotomías, ese poder elegir qué estrategia usar al traducir, llevó a considerar otro aspecto importante a la hora de traducir: la autoría de la traducción: la visibilidad/ invisibilidad. Tradicionalmente, en una traducción se atribuía la autoría única al autor del original y también al ilustrador, pero con el traductor invisible. Sin embargo, el traductor crea un texto propio que funciona en otra cultura, por lo que puede considerarse coautor o, incluso, *autor* de la traducción. Es cierto que en el contexto social existen una serie de normas y reglas impuestas por los que participan en el proceso de la traducción que nos condicionan, pero el traductor puede adoptar una postura crítica frente a las instituciones, *negociando* con el cliente o la editorial. El traductor no tiene que esconderse tras el autor, debe hacerse *visible* (Pascua 1999), tomar parte en ese diálogo al que aludía Oittinen (2005), un equilibrio que se establece entre el yo (traductor) y el del autor del texto original, entre el traductor y el niño-lector, entre él como adulto con todas sus vivencias adultas e infantiles, su experiencia lectora, todo su mundo interior y anterior. Pero todos estos cambios nunca deben ser fruto de la arbitrariedad sino que deben estar motivados por razones comunicativas. El ser visibles, puede considerarse intervencionismo, pero también responsabilidad en la traducción. Sin embargo, algunos investigadores aún se resisten a reconocer estos conceptos porque llevan implícito cierto poder y *creatividad* del traductor (Pascua 2010; 2015). Para nosotros son conceptos claros, pero también nos ha asaltado la duda de hasta dónde podemos intervenir, adaptar, etc., dónde está la frontera, cuáles son los límites de lo permisible: lo que hemos denominado *ética* del traductor. No es una tarea fácil, pero es el reto al que nos enfrentamos al traducir un cuento en concreto, en una situación comunicativa determinada y diferente. Los textos, como se ha dicho tantas veces, están abiertos a la interpretación,

pero no a la *sobreinterpretación*; al traducir no podemos obviar la subjetividad, pero tampoco debemos imponerla.

Todos estos supuestos teóricos fueron acercando nuestras investigaciones al binomio ética-traducción. Ese compromiso ético, ese interés hizo que nos interesáramos por los factores ideológicos, socio-culturales que podían condicionar la labor del traductor. No hay duda de que los factores sociales influyen en todas las artes y, por tanto, en la literatura para niños que, como obra de arte original o traducida, no se da en el vacío sino en un contexto concreto, elemento que puede afectar a la elección de los textos que se van a traducir, origen de la *traducción social*. De ahí que, en nuestro grupo de investigación hayan surgido más de una veintena de publicaciones sobre migración, identidad, problemas de género, los nuevos roles de la mujer, las nuevas familias, etc., donde se puede apreciar la dificultad de traducir los referentes culturales, con los que nos sentimos realmente *mediadores interculturales*.

No podemos olvidar el contexto histórico tan actual y controvertido del movimiento feminista del *Me Too* y las numerosas investigaciones sobre género, la mujer independiente y sus nuevos roles. Ese compromiso ético nos llevó a las investigadoras G. Bazzocchi; R. Tonin; L. Lorenzo; C. García de Toro; G. Marcelo; C. Travalia; J. Lee y J. Zitawi a una publicación donde nos interesamos por la diversidad cultural de género, por los estereotipos sexistas en las películas de dibujos animados y comprobamos si ese nuevo movimiento *Me Too* de los últimos años, había provocado cambios en el campo concreto en el cine de animación de Disney (Pascua et al 2020).

Para finalizar con la evolución en investigación, nos acercaremos a la traducción de textos *multimodales* en el ámbito de la LIJ, donde se analizará la importancia de la relación y *diálogo* imagen-texto. Este último apartado teórico se basa en nuestro último trabajo (Marcelo; Pascua 2022).

3. Textos multimodales para niños. Su traducción

En este mundo actual, donde lo visual tiene tanta influencia, el mensaje visual y el verbal, están destinados a entenderse. Los personajes y la acción del texto quedan enriquecidos por las ilustraciones y, en más de una ocasión,

en nuestras lecturas o traducciones sentimos que las imágenes nos hablan y dicen mucho sobre la acción e influyen en la *reescritura* o traducción del texto.

Dado que estamos inmersos en un mundo dominado por las imágenes que invaden múltiples aspectos de nuestra vida, puede deducirse que también han afectado al ámbito académico de la traducción y que, por tanto, los últimos estudios están relacionados con ese mundo audiovisual. Así lo muestran las numerosas investigaciones sobre la traducción de textos audiovisuales. Dentro de este ámbito, ha cobrado importancia el estudio de los textos multimodales, aquellos que se apoyan en diversos *modos, medios o fuentes semióticas* (imagen, sonido, gesto, palabra, etc.) para construir el significado de un texto, según Nikolajeva y Scott (2001). Serafini (2011, 3) lo define como “un texto que recurre a la multiplicidad de modos, por ejemplo, cuadros, fotografías, lenguaje escrito, diagramas y elementos de diseño visuales”. Para un estudio más profundo sobre traducir la multimodalidad, recomendamos el volumen coordinado por Martín y Marcelo (2021).

Tradicionalmente, la mayoría de las investigaciones sobre traducción de textos para niños se ha basado en análisis comparativo-contrastivos y descriptivos entre el *medio* verbal del TO y del TM para explicar las estrategias y decisiones que tomaba el traductor en el texto traducido. Sin embargo, en la actualidad, se aprecian numerosos trabajos que buscan: analizar el efecto de un medio sobre el otro; si las ilustraciones pueden cambiar o mejorar el texto al traducirse a una nueva lengua; comprobar el efecto de las ilustraciones en el proceso de lectura. Así, en la última década, se aprecia un incremento de investigaciones sobre ese *diálogo texto-imagen*.

Estos estudios no deben parecer algo nuevo, dado que, en los cuentos ilustrados siempre han estado presentes lo verbal y lo visual, el texto y la imagen. Como plantea Oittinen: “El cuento ilustrado es una entidad multimodal formada por lo verbal, lo visual y lo oral. No se puede excluir ninguna parte sin perder la idea general” (Oittinen *et al.* 2018, 2). Sipe (1998, 98-99) definía la interacción de los dos medios, palabra-imagen, como *sinérgica*: juntas producen una nueva y mayor entidad que la que producirían por separado.

Todas esas investigaciones sobre el texto escrito y la imagen, sobre la relación o influencia de un modo sobre el otro, han hecho que la imagen en

el cuento dejara de ser algo secundario y se convirtiera en algo imprescindible. De ahí la importancia de los ilustradores y su presencia en la portada de los cuentos. Para Oittinen, la ilustración en el texto infantil ha sido siempre una herramienta interpretativa, llega antes y permanece después de pasar las páginas. Sus planteamientos y estudios abrieron camino a otros investigadores que comenzaron a centrarse en su traducción.

En su último libro, Oittinen, Ketola y Garavini (2018) han ofrecido una nueva definición interesante del cuento ilustrado, que ha tenido gran proyección en el campo concreto de la *multimodalidad*. Las autoras parten de las cuatro categorías de Bosch Andreu, a las que añaden dos más (2018, 29). Así, definen el cuento ilustrado desde seis ópticas: como imágenes y texto; como un tipo de libro; como una obra de arte; como una secuencia y, a estas cuatro, añaden: obras para un doble destinatario; obras con distintos efectos sobre su público. Respecto a la relación en estos cuentos entre lo verbal y lo visual, las autoras (2018, 14) consideran que: “las historias de cuentos ilustrados se construyen en la interacción de dos modelos diferentes: palabras e imágenes que transmiten información empleando medios totalmente diferentes”. [Nuestra traducción]. Y plantean (2018, 15) diversas preguntas como: “¿Cómo es tratada la información visual en el proceso de traducción? (*What is done?*); ¿qué estrategias emplea el traductor para esos elementos? (*How is it done?*); ¿cuáles son las razones que hay detrás de la elección de esos cambios? (*Why is it done?*)”.

Las autoras han estudiado por separado esta relación. Por ejemplo, Ketola (2017, 51-53) y posteriormente (2018), se plantea el *análisis multimodal* por fases: un análisis que debería cubrir todos los modos en interacción. En una primera fase analiza y contrasta la correspondencia del componente verbal entre el TO y el TM; en una segunda fase contrasta lo verbal y lo visual; en una tercera fase comprueba: lo que se presenta solo en el modo verbal; lo que se presenta solo en el modo visual; aquello que se presenta de igual forma entre lo visual y lo verbal; si hay diferencias entre lo visual y lo verbal; y por último, qué elementos pueden cambiar o han cambiado su significado al combinar los dos modos.

Basándonos en el trabajo de Ketola, proponemos un análisis compa-

rativo-contrastivo por fases, algo más sencillo y que pueda contestar a las cuestiones planteadas en el párrafo anterior. En primer lugar, contrastar los componentes verbales del texto original y meta para comprobar el grado de aceptabilidad; en una segunda fase, comprobar si son idénticas las ilustraciones en el original y la traducción; en una tercera fase, comparar y alinear los componentes verbales con los visuales y, en una cuarta fase, estudiar si la sinergia intermodal ha tenido un efecto real en las estrategias y decisiones del traductor.

4. Análisis práctico de una traducción multimodal

Una vez expuesta esta última línea de investigación, presentaremos un ejemplo práctico de la influencia y diálogo entre imagen y texto de la traducción, para comprobar el efecto que las ilustraciones pueden ejercer en el modo verbal, incluso si puede cambiar la interpretación de la lectura del cuento ilustrado. Este ejemplo se sustenta en una experiencia real, con estudiantes del Grado de Traducción de Las Palmas de Gran Canaria y de la Facultad de Bolonia (Forlì): “Análisis de la traducción de un cuento ilustrado del inglés al español”. El cuento que elegimos para analizar la relación imagen-texto, es *The Paper Bag Princess* (1980), del escritor canadiense Robert Munsch y del ilustrador de casi todos sus cuentos Michael Martchenko. Fue traducida al español por Shirley Langer: *La princesa vestida con una bolsa de papel* (1992). Sentimos no poder adjuntar las imágenes de los ejemplos por no haber podido obtener los derechos, por parte de la editorial.

La protagonista de esta historia es Elizabeth, una princesa que iba a casarse con un príncipe. Sin embargo, un día, apareció el típico dragón de los cuentos que, con su gran bocanada de fuego, quemó todo lo que había en el castillo, incluso los preciosos vestidos de la princesa. Pero, el dragón se llevó al príncipe a una horrible cueva y Elizabeth se quedó allí sola. Algo novedoso en los cuentos, por lo que pronto apreciamos el objetivo *feminista* de la historia. Ella fue valiente y no se rindió, salió a rescatar al príncipe, se enfrentó al dragón, pero sin recurrir a la violencia con espadas ni caballos, ni flechas, sino usando su ingenio y varios trucos, lo que implica cierto empoderamiento de la mujer. Al final de la historia, la princesa que era muy

lista rescata al príncipe, pero... él la rechaza porque estaba despeinada y su vestido era un traje de papel quemado, ya que fue lo único que encontró tras el ataque del dragón al castillo. El final es también sorprendente.

El objetivo principal de nuestra experiencia era ofrecer una traducción alternativa después de *leer y escuchar* no solo el mensaje del texto escrito, sino la intensidad de las ilustraciones del TO y compararlo con el TM1 en español, publicado en Canadá, ya que opinamos que no se aprovechó la carga semántica de las ilustraciones. Las fases del análisis fueron: primero, comparar solamente el texto inglés (TO) y el español (TM1), *sin imágenes*, para señalar problemas y ofrecer un nuevo TM; en una segunda fase, comprobar si eran idénticas las ilustraciones en el original y la traducción; en una tercera fase, comparar los componentes verbales con los visuales; en la última fase, presentar el *texto original* en inglés con sus *imágenes* para ofrecer una traducción final (TM2). Insistimos en que el objetivo no fue el análisis comparativo entre TO/TM, sino ver la relación, el efecto de las ilustraciones en el TM, si hubo diálogo entre ellos y si, de alguna forma, las imágenes habían afectado a nuestra propuesta de traducción final (TM2). Ofreceremos los ejemplos más significativos de diálogo o no diálogo entre texto-imagen.

Ejemplo 1

En este ejemplo, se muestra la segunda secuencia del libro, o sea, lo que sucedió después de aparecer el dragón, quemar todo, raptar al príncipe y la situación en la que se encuentra Elizabeth, ya sola.

TO: Elizabeth decided to chase the dragon and get Ronald back. She looked all over for something to wear but the only thing she could find that was not burnt was a paper bag. So she put on the paper bag and followed the dragon.

TM 1: Elizabeth decidió perseguir al dragón y rescatar a Ronaldo. Buscó por todas partes algo que vestir pero lo único que se había salvado del fuego era una bolsa de papel. Se vistió con ella y persiguió al dragón.

En este primer ejemplo de diálogo texto-ilustración, la traducción se acerca mucho al original, pero no se tiene en cuenta, ni se expresa el enfado de la princesa, algo muy visible en la ilustración y que ayudaría a la traducción, a la lógica del texto y a la lectura del cuento. Por tanto, ofrecimos esta variante:

TM2: Elizabeth *se enfadó mucho* y decidió perseguir al dragón *para* rescatar a Ronald. Buscó *algo que ponerse*, pero lo único que se había salvado del fuego era una bolsa de papel. Así que, *se la puso* y persiguió al dragón.

A lo largo del cuento, Elizabeth, que era muy lista, le preguntó al dragón si era capaz de quemar bosques con su fuego y dar vueltas al mundo en unos segundos; con el objetivo de cansarlo, lo adulaba y lo animaba a realizar acciones agotadoras. Lo agotó tanto, que cayó al suelo exhausto y, así, ella pudo entrar en el castillo. Veamos las dos últimas páginas del cuento y el texto que acompaña a cada imagen.

Ejemplo 2

TO: Elizabeth walked right over the dragon and opened the door to the cave. There was Prince Ronald.

TM1: Elizabeth, caminó por sobre el dragón y abrió la puerta de la cueva. Allí encontró al príncipe Ronaldo.

En este ejemplo, además de un error en español, falta expresividad y emoción y *no existe diálogo* con la imagen. Se cuenta algo que no se ve y no se dice lo que está claro. Nuestra propuesta prefirió el diálogo imagen-texto.

TM2: Elizabeth, *al ver a Ronald, se alejó del* dragón, abrió la puerta de la cueva y *¡encontró* al príncipe Ronald!

Ejemplo 3

En esta ocasión, la traducción era adecuada a la imagen, pero la mostramos para una mejor comprensión del siguiente y último ejemplo.

TO: He looked at her and said, “Elizabeth, are you a mess! You smell like ashes, your hair is all tangled and you are wearing a dirty old paper bag. Come back when you’re dressed like a real princess.”

TM1: El la miró y le dijo: — ¡Oh Elizabeth, estás hecha un desastre! Hueles a cenizas, tu pelo está todo enredado y estás vestida con una bolsa de papel sucia y vieja. Vuelve cuando estés vestida como una verdadera princesa.

En la imagen 3, se aprecia claramente en la expresión de Elizabeth que no le gustó nada el recibimiento del príncipe Ronald. De ahí, su respuesta, muy clara, en el ejemplo final.

Ejemplo 4

TO: “Ronald” said Elizabeth, “you look like a real prince, but you are a bum.” They didn’t get married after all.

TM1: Mira Ronaldo, —le dijo Elizabeth— tu ropa es realmente bonita y estás peinado a la perfección. Te ves como un verdadero príncipe, pero ¿sabes una cosa?, eres un inútil. Y al final del cuento, no se casaron.

La traducción del final del cuento es un calco del original, pero las expresiones usadas no son naturales y no reflejan la ilustración; se aleja de las convenciones textuales lingüísticas y culturales de los cuentos escritos en español. Al final, tras varias propuestas, mostramos la definitiva:

TM 2 (definitivo): Mira Ronald, —le dijo Elizabeth—tu ropa es muy bonita, estás bien peinado y pareces un príncipe, pero ¿sabes una cosa?, ¡eres un tonto presumido!

Entonces, Elizabeth se dio media vuelta y se fue muy contenta! ¡Y colorín colorado, al final no se casaron!

En nuestra opinión, el TM editado ofrece un texto muy plano, sin emo-

ción, inexpresivo, imagen y palabra entran en contradicción. Puede ser fiel al texto original, pero *no dialoga* con las ilustraciones, no se aprovechó la intensidad de su carga semántica. Da la impresión de que se tradujo solo sobre el texto, pues no se comprende la ausencia del diálogo entre lo verbal y lo visual. Elizabeth, en las imágenes, es mucho más expresiva: enfadada, ingeniosa, contenta al engañar al dragón, pero sorprendida y enfadada por las palabras que le dirige el príncipe; al final, salta de alegría, se marcha y se libera del príncipe, que solo vio su aspecto externo. Nada de esto se expresa en la traducción editada, por lo que el lector o traductor deberían reescribirla. Así que, acorde a las convenciones de la lengua y cultura del español, nuestra opción fue hacernos *visibles* y ofrecer una *reescritura* en diálogo verosímil con las imágenes; se buscó la aceptabilidad, la naturalidad con expresiones creíbles, un cuento vivo y, además, que cumpliera el objetivo de cierto empoderamiento de la mujer.

5. Reflexiones finales

Sobre el aspecto de la *multimodalidad*, presente en todos los textos ilustrados para niños, estamos de acuerdo con los autores que consideran esencial la simbiosis entre la imagen y la palabra escrita, que deben combinar en perfecta armonía y favorecer la interacción entre la historia del cuento y el niño, tanto en los TO como en los TM. También coincidimos en que, cuando se presentan conjuntamente imágenes y texto, las imágenes dejan una huella mayor y más duradera en el lector que solo el texto escrito. Por ello, al traducir la multimodalidad podemos ofrecer traducciones más ricas y plenas explotando el potencial de las ilustraciones, sin traicionar el original.

No olvidemos que, a través de la traducción, el traductor se expresa como autor, aporta una voz renovada en la nueva cultura y busca que el niño lector se identifique con los personajes de las historias. Es una cuestión también de actitud, de esa *ética* que comentamos; es indudable que, para traducir para niños se necesita rigor, pero también *pasión* por lo que se hace. La traducción para este público tan especial, para este *superdestinatario* no está exenta de callejuelas que hay que saber transitar pero, solo por la satisfacción de establecer un diálogo, además *visible*, entre los niños

que una vez fuimos y los actuales, merece la pena.

La traducción de los cuentos *multimodales* tiene un gran futuro investigador. Se necesitan más investigaciones en temas actuales y atractivos: el estudio de los cuentos post-modernos, disparatados y divertidos; de los cómics y viñetas, aliados muy actuales y motivadores; los collages; las novelas gráficas; videojuegos, etc., que pueden ayudar a seguir completando ese mosaico de los *Estudios de Traducción de Literatura para niños* y, solo así, con el incremento e incorporación de más investigaciones, se logrará que abandonen la periferia del sistema literario y académico y puedan encaminarse hacia una *bella historia interminable*.

Bibliografía

- Cámara, Elvira y Pamela Faber. (2024). "Distintos enfoques al traducir y su efecto en el receptor". *Revista Española de Lingüística Aplicada* Vol. 27:2, pp. 297-322.
- Ketola, Anne. (2017). "Libros ilustrados como textos de partida multimodales. El análisis contrastivo como herramienta para mostrar la interacción imagen-texto". *Estudios de Teoría Literaria - Revista digital: artes, letras y humanidades*. 6:12, pp. 49-60. Online. Fecha de acceso: 08/2022.
- Martín, Celia y Gisela Marcelo. (eds.). (2021). *En más de un sentido: Multimodalidad y construcción de significados en traducción e interpretación*. Tíbon V.3. Las Palmas Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica Universidad de Las Palmas de G.C.
- Marcelo Wirnitzer, Gisela. (2007). *La traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt: Peter Lang.
- Marcelo Wirnitzer, Gisela e Isabel Pascua Febles. (2022). "Perspectiva histórica de los estudios de la traducción de la literatura para niños y jóvenes". *MONTI* nº 14, pp. 53-86. Online.
- Munsch, Robert. (1980). *The Paper Bag Princess*. Toronto: Annick Press. Online. Fecha de acceso: 11/07/2022
- . (2002). *La princesa vestida con una bolsa de papel*. Toronto: Annick Press. Traducción española de Shirley Langer.
- Nikolajeva, Maria y Carol Scott. (2001). *How picturebooks work*. New York/

- London: Garland Publishing.
- Oittinen, Riitta. (2005). *Traducir para niños*. [Translating for Children]. Traducción de I. Pascua y G Marcelo. Las Palmas G.C: Servicio de Publicaciones Universidad de Las Palmas de G.C.
- Oittinen, Riitta, Anne Ketola y Melissa Garavini. (2018). *Translating Picture-books. Revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience*. New York/London: Routledge.
- Pascua Febles, Isabel y Sonia Bravo. (1999). "El traductor: intermediario visible". *Anovar-Anosar*, V III, pp. 163-169.
- Pascua Febles, Isabel et al. (2020). *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica Universidad de Las Palmas de G.C. *Tibón*V.1.
- Pascua Febles, Isabel. (2016). "Traducción de la literatura para niños en España. Evolución y tendencias en investigación". *La traducción literaria. Nuevas investigaciones*. Galanes Santos, I. et al. (eds.) Granada: Comares, pp. 205-218. 2016.
- . (2015). "Ética y traducción social. La traducción de nuevos modelos literarios para niños". *Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*. Gloria Bazzocchi e Raffaella Tonin (eds.) Bolonia: Bononia University Press, pp 35-55.
- . (2011). *Traducción y censura. La literatura para niños y jóvenes en la época franquista*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones y Difusión Científica Universidad de Las Palmas de G.C. ULPGC.
- . (2010). "Translating for Children: The Translator's Voice and Power". *Writing and Translating for Children. Voices, Images and Texts*, Di Giovanni Elena, et al (eds.) Bern: Peter Lang, pp. 161-170.
- . (2006). "Translating cultural references. The language of young people in literary texts". Van Coillie, J./W. Verschueren (eds.) *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*, pp. 111-121. Manchester: St. Jerome Publishing.
- . (2003). "Translation and Intercultural Education". *META*. V.48, nº1-2, pp.276-284.

- Serafini, Franck. (2011). "Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 54:5, pp. 342-350. Medio impreso.
- Sipe, Lawrence. (1998). "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships". *Children's Literature in Education*. 29:2, pp. 97-108. Medio impreso.
- Venuti, Lawrence. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London, New York: Routledge. 1995.

Capítulo 2

Para una relectura variacional del concepto de adaptación en la traducción de culturemas

Mirella **Piacentini**
Universidad de Padua

Resumen: El presente artículo toma como punto de partida el estudio de un corpus de narrativa contemporánea dirigida a un público de jóvenes lectoras y lectores, traducida del francés al italiano y encaminada a observar las estrategias traductorales empleadas al versionar los culturemas, con el objetivo de validar la hipótesis de un cambio *sourcière* en la traducción de la literatura infantil y juvenil (Piacentini 2020). La persistencia de estas formas de adaptación induce a la autora a subrayar la necesidad de una relectura en clave variacional de este concepto, tal y como se refleja en este artículo, sobre todo cuando constituye la estrategia traductora adoptada en relación a los culturemas.

Palabras clave: Adaptación – Traducción de literatura infantil y juvenil – Variación – Culturemas

1. Los culturemas en la reflexión traductológica

El “giro cultural” que se produce en los años ochenta redefine el concepto de cultura y le atribuye un papel fundamental en el enfoque traductológico¹. Por consiguiente, quienes traducen deben garantizar una competencia cultural del mismo nivel que la imprescindible competencia lingüística, que todo traductor debe poseer². De hecho, solo un conocimiento profundo

1. Cabe recordar que en la reflexión traductológica producida antes de esta fecha no faltan consideraciones acerca de las criticidades ínsitas en la traducción de los elementos específicos de una cultura en traducción.

2. “The concept of culture as a totality of knowledge, proficiency and perception is fundamental in our approach to translation. If language is an integral part of culture, the translator needs not only proficiency in two languages; he must also be at home

de la cultura de la que procede el texto fuente permite a quienes traducen reconocer e interpretar esos elementos que, diseminados en la narración, hacen que esta quede anclada al contexto cultural de partida, vehiculizando no solamente ese “color local” que aparece en las diferentes definiciones del concepto de *culturema*³, sino también un bagaje de connotaciones, a menudo implícitas y variables. Al subrayar la carga connotativa emotiva propia de los *culturemas*, Wecksteen-Quinio (2019, 52) hace hincapié en su doble variabilidad, en el eje diacrónico y sincrónico: si la carga connotativa se manifiesta en una época y un contexto definidos, esta manifestación se ve afectada por la subjetividad connatural a la traducción en sí misma. De la interpretación del traductor –una interpretación que presupone un conocimiento enciclopédico-cultural que va más allá de la competencia puramente léxica, así como la necesidad de saber seleccionar los rasgos connotativos relevantes para el contexto, excluyendo otros–⁴ dependerán las estrategias implementadas para cerrar la brecha que la presencia de estos elementos genera en traducción. Precisamente por estar tan anclados a la cultura de partida, puede que los *realia* no tengan correspondencias directas en la lengua-cultura de llegada; y si bien es cierto que esta asimetría abre nuevos horizontes culturales, exponiendo al lector a la riqueza de la diversidad, en un texto traducido, esta exposición depende esencialmente

in two cultures. In other words, he must be bilingual and bicultural (Crf. Vermeer 1896)” (Snell-Hornby 1995 [1988], 42).

3. Los semiólogos búlgaros Vlahov y Florin, que a la traducción de los *realia* han dedicado un volumen (1986), los definen como “parole (e locuzioni composte) della lingua popolare che costituiscono denominazioni di oggetti, concetti, fenomeni tipici di un ambiente geografico, di una cultura, della vita materiale o di peculiarità storico-sociali di un popolo, di una nazione, di un paese, di una tribù, e che quindi sono portatrici di un colorito nazionale, locale o storico” (citados en Osimo 2014, 64) (“palabras (y locuciones compuestas) de la lengua popular que constituyen denominaciones de objetos, conceptos, fenómenos típicos de un entorno geográfico, de una cultura, de la vida material o de peculiaridades histórico-sociales de un pueblo, de una nación, de un país, de una tribu, y que por lo tanto vehiculan un color nacional, local o histórico”, NdT). Newmark, en cambio, los define como “cultural words”, es decir, “token words which first adds local colour to any description of their country of origin” (1988, 95).

4. Entre las varias connotaciones de un elemento específico de una cultura, el traductor tendrá que tomar una decisión dejándose guiar por la pertinencia del rasgo seleccionado con respecto al contexto discursivo específico; se deduce que los demás rasgos se quedarán entre bastidores y que un mismo término podrá dar lugar a diferentes soluciones de traducción (Wecksteen-Quinio 2019, 60).

de las estrategias que el traductor elige e implementa para llevar estos elementos hacia el contexto cultural de llegada.

La reflexión traductológica ha generado varios paradigmas estratégicos en los que se han recogido métodos y técnicas de traducción⁵. Los intentos de sistematización de las diferentes estrategias reflejan la oposición histórica entre las dos tendencias divergentes, denominadas de varias formas, que obligan al traductor, haciendo referencia a la célebre cita de Schleiermacher, a acercar el lector al autor o, viceversa, el autor al lector⁶. Cabe recordar, sin embargo, que la práctica traductora enseña, citando a Eco (2003), que toda traducción se resuelve con un acto de constante negociación, que debe llevarse a cabo en cada paso del proceso traductor⁷. Es necesario añadir que difícilmente el traductor elija a plena conciencia, antes de empezar, anclarse firmemente a uno de los dos grandes enfoques teorizados. También vale la pena recordar que cuando Ladmiral (1983, 23) vuelve a los términos *sourcier* y *cibliste*, que él mismo acuñó y que en traductología se han venido utilizando en forma adjetival para definir dos enfoques opuestos, el estudioso los identifica como “deux modes de fidélités possibles”, y recuerda que toda traducción existe siempre “dans la tension entre ces deux exigences, néces-

5. Para el estudio del corpus, la autora se ha inspirado en el concepto de “paradigma cultural” de Michel Ballard (2001), adoptando la terminología y las particiones taxonómicas del estudioso (Ballard 2003; 2004; 2006).

6. “O il traduttore lascia il più possibile in pace lo scrittore e gli muove incontro il lettore, o lascia il più possibile in pace il lettore e gli muove incontro lo scrittore” (Schleiermacher en Neergard 1993, 153) (“O bien el traductor deja en paz al autor, en la medida de lo posible, y acerca el lector al autor, o bien deja en paz al lector, en la medida de lo posible, y acerca el autor al lector” *N. de la T.*). Según Schleiermacher, una vez emprendido uno de los dos caminos, el traductor deberá recorrerlo hasta el final (“Le due vie sono talmente diverse che, imboccatane una, si deve percorrerla fino in fondo con il maggior rigore possibile; dal tentativo di percorrerle entrambe contemporaneamente non ci si possono attendere che risultati estremamente incerti, con il rischio di smarrire completamente sia lo scrittore sia il lettore”, *ibid.*) (“Los dos caminos son tan diferentes que, una vez emprendido uno, hay que recorrerlo hasta el final con el mayor rigor posible; del intento de recorrer los dos a la vez, uno solo puede esperarse resultados extremadamente inciertos, con el riesgo de perder completamente tanto al autor como al lector” NdT).

7. Volviendo, en las páginas conclusivas de su ensayo, al antiguo concepto de “fidelidad” en traducción, Eco lo vincula a la “capacità di negoziare a ogni istante la soluzione che ci pare più giusta” (2003, 364) (“capacidad de negociar en cada momento la solución que consideramos más adecuada” NdT).

saires et contradictoires qui la définissent” (*ibid.*)⁸.

En cualquier contexto traductológico, los culturemas constituyen un desafío y mantienen inalterado su potencial intercultural. Sin embargo, esta función de apertura a la alteridad resulta estar tan intrínsecamente vinculada a las finalidades que se atribuyen a la traducción en la literatura infantil y juvenil, que la traducción de los culturemas termina siendo un elemento de reflexión específico y crucial en este ámbito traductológico.

2. La traducción de los culturemas en la literatura infantil y juvenil

En el contexto específico de la traducción de la literatura infantil y juvenil, los culturemas desempeñan un rol vital, en una literatura que reitera su firme voluntad de constituirse como patrimonio mundial, fomentando el entendimiento entre los pueblos. Caroline Griffiths enunció esta finalidad programática el 12 de noviembre de 1924, durante el discurso inaugural de la biblioteca parisina *L'Heure Joyeuse*.⁹ Dicha finalidad convierte inevitablemente la traducción en una herramienta esencial, ya que es la traducción la que garantiza y permite la superación de las barreras nacionales y, por consiguiente, el desarrollo de una literatura que aspira a ser auténticamente mundial.

8. Si bien es cierto que toda traducción termina situándose, según Ladmiral, en uno de los dos campos, la “fidelidad” al texto fuente no está necesariamente garantizada por un enfoque *sourcier*. “À quoi, à qui, une traduction doit-elle être fidèle ? à la langue-source ou à l'esprit de ce qu'il faudra rendre dans la langue-cible ? Il y a là une antinomie entre deux modes de fidélités possibles. Toute traduction existe dans la tension entre ces deux exigences, nécessaires et contradictoires qui la définissent ; et elle penchera nécessairement d'un côté ou de l'autre” Ladmiral (1983, 23). (“¿A qué, a quién debe ser fiel una traducción? ¿a la lengua de la cultura de partida o al espíritu de lo que debe traducirse a la cultura de llegada? Hay aquí una antinomia entre dos posibles formas de fidelidad. Toda traducción existe en la tensión entre estas dos exigencias, necesarias y contradictorias, que la definen; y se inclinará necesariamente en favor de una u otra”, NdT).

9. “La bibliothèque pour enfants éveille le meilleur de la curiosité des enfants envers les auteurs, elle stimule la traduction et la création en littérature de jeunesse et à terme une littérature mondiale pour la jeunesse se développera, qui élèvera le niveau de notre civilisation et contribuera à une meilleure compréhension et entente à un niveau international”, citado en Ezratty (2016) (“La biblioteca para niños despierta lo mejor de la curiosidad de los niños hacia los autores, estimula la traducción y la creación literaria infantil y, a largo plazo, se desarrollará una literatura infantil mundial que elevará el nivel de nuestra sociedad y contribuirá a mejorar la comprensión y el entendimiento a nivel internacional”, NdT).

Cae por su propio peso que la exposición a la diversidad cultural de esta literatura implica para el traductor de libros infantiles y juveniles la necesidad de manejar con mucho cuidado esos elementos que, al implicar connotaciones culturales intrínsecas, pueden desempeñar un papel clave en la apertura de los horizontes culturales de los jóvenes lectores. Conservar estos elementos en el proceso traductor podría parecer la consecuencia lógica de las finalidades expuestas anteriormente; en cambio, en su traducción, se observa una oscilación idéntica entre las dos tendencias opuestas que tradicionalmente condensan la práctica traductora; de allí se desprende la paradoja que, según O'Sullivan (2000, 64), constituye la traducción de la literatura infantil y juvenil, paradoja que se juega precisamente en el ámbito de los culturemas y que se resuelve con una práctica traductora encaminada, hoy más que nunca, a buscar un equilibrio entre extranjerización y adaptación.

There is a paradox at the heart of the translation of children's literature: it is commonly held that books are translated in order to enrich the children's literature of the target language and to introduce children to foreign cultures, yet at the same time that foreign element itself is often eradicated from translations which are heavily adapted to their target culture, allegedly on the grounds that young readers will not understand it. The translation of children's literature is thus a balancing act between the adaptation of foreign elements to the child reader's level of comprehension, and preservation of the differences that constitute a translated foreign text's potential for enrichment of the target culture (*ibid*)¹⁰.

A menudo, el debate traductológico en torno a la traducción de la literatura infantil y juvenil ha puesto de manifiesto el uso frecuente de formas

10. "La traducción de literatura infantil aloja una paradoja: se suele sostener que los libros son traducidos a los fines de enriquecer la literatura infantil de la lengua de llegada y de introducir a los niños en culturas extranjeras. Sin embargo, ese elemento extranjero suele ser omitido en las traducciones, que se adaptan en gran medida a la cultura de destino, a partir del argumento de que los jóvenes lectores no lo entenderían. La traducción de literatura infantil es, por lo tanto, un ejercicio de equilibrio entre la adaptación de los elementos extranjeros al nivel de comprensión del lector infantil y la preservación de las diferencias en las que se juega el potencial de un texto extranjero traducido para enriquecer la cultura de destino" (NdT).

extendidas de adaptación, sobre todo en las primeras traducciones de obras que hoy ocupan un lugar destacado entre los grandes clásicos de esta literatura. Los ejemplos proporcionados por Nières-Chevrel de traducciones en las que el texto fuente ha sido, como diría O'Sullivan, "fuertemente adaptado", la llevan a afirmar que, en el siglo XIX, los traductores de libros infantiles y juveniles eran más bien "adaptadores". Aun reconociendo que la traducción puede configurarse como una forma de adaptación, Nières-Chevrel condena y prohíbe enérgicamente el uso de esta estrategia, ya que la considera una forma injustificada de reescritura, que aplanar y banaliza el texto fuente (2008, 27). En este sentido, la estudiosa no se aleja de esos traductólogos que, al analizar las estrategias de traducción de los culturemas en la literatura infantil y juvenil, condenan la adaptación en todas sus formas, por motivos atribuibles a una "violación" indebida del texto fuente¹¹, o más concretamente a una obliteración inoportuna de las especificidades culturales, en virtud de la adhesión a una visión intercultural de la traducción de la literatura infantil y juvenil¹².

11. "Localization, deletion of cultural elements, simplification, and substitution by cultural elements belonging to the context of the target language are not to be recommended. When such methods are chosen, the source text is violated" (Klingberg 1986, 19) ("No se recomienda la localización, la eliminación de elementos culturales, la simplificación y la sustitución por elementos culturales pertenecientes al contexto del idioma de destino. Cuando se optan por estos métodos, se viola el texto original" (NdT).

12. "Keeping intercultural communication in mind when translating for children it is important to maintain the 'cultural references' of the original text, and pay attention to the issues of acceptability and readability. The translated text should not maintain the 'linguistic discourse' of the original language as we have to pay attention to the future readers, to the children. They will not like a text with strange-sounding sentences and complex grammatical structures. Different treatment should be given to those cultural markers which introduce [...] to new worlds. Readers will understand that it is a foreign text and should 'feel' that they are reading a translation if not only for the exotic names, places, food, clothes, customs, etc." (Pascua Febles 2003, 280) ("A la hora de traducir para niños, es importante tener en cuenta la comunicación intercultural y mantener las 'referencias culturales' del texto original, prestando atención a cuestiones como la aceptabilidad y la legibilidad. El texto traducido no debe mantener el 'discurso lingüístico' del idioma original, ya que debemos prestar atención a los futuros lectores, los niños. A ellos no les gustará un texto con frases que suenen extrañas y estructuras gramaticales complejas. Se debe dar un tratamiento diferente a aquellos marcadores culturales que introducen [...] a nuevos mundos. Los lectores comprenderán que se trata de un texto extranjero y deben 'sentir' que están leyendo una traducción, aunque solo sea por los nombres, lugares, comidas, ropas, costumbres, etc." (NdT). Es interesante notar que la adhesión a una concepción intercultural del acto traductor debe llevar, según Pascua Febles,

En general, en sus reflexiones traductológicas, la autora se ha pronunciado a favor de estrategias globalmente conservadoras con respecto a la traducción de elementos connotados a nivel cultural (Piacentini 2015). Resulta pertinente realizar algunas aclaraciones, basadas tanto en las investigaciones de la autora como en su experiencia como traductora. En concreto, en las siguientes páginas se hará hincapié en la eficacia de una relectura variacional, no solamente para dar cuenta de la traducción de los culturemas, en virtud de su carga connotativa (Wecksteen-Quinio 2019), sino también para profundizar en el concepto de adaptación. Dicha adaptación no se entiende aquí como un enfoque global de la traducción, sino como una estrategia puntual en la traducción de culturemas en el contexto específico de la traducción de la literatura infantil y juvenil.

3. Una traducción globalmente más “*sourcière*”

En un interesante volumen coordinado por Douglas (2015), la estudiosa evidencia una mayor propensión por el respeto del texto fuente en la traducción de la literatura infantil y juvenil contemporánea. Según Douglas, la tendencia actual se inclina hacia una traducción “globalmente más *sourcière*”, en la que el instinto pedagógico parece estar guiado en mayor grado por la voluntad de educar a las nuevas generaciones en la diferencia y la alteridad, mediante una traducción “ética (que presupone menos censuras, adaptaciones, aplanamiento de las diferencias)”. En cuanto a la adaptación, Douglas afirma que esta práctica no ha desaparecido, sino que ha experimentado una evolución “tanto cualitativa como cuantitativa”, modificando sus propios contenidos de manera no perceptible a primera vista (*ibid.*: 35-39; NdT).

El análisis de un corpus de novelas juveniles contemporáneas, traducidas del francés al italiano (Piacentini, 2020), confirma, sin lugar a dudas, una tendencia globalmente más *sourcière* por lo que concierne los culturemas. Sin embargo, el corpus muestra una correlación entre estrategias y categorías de culturemas, confirmando el empleo de la adaptación como estrategia puntu-

a decisiones traductológicas conservadoras por lo que se refiere a los elementos específicos de la cultura del texto fuente, mientras que, en virtud de los principios de legibilidad y conformidad, se justifican todas esas intervenciones que, adaptando el “linguistic discourse” (*ibid.*), garantizan mayor fluidez en la lectura.

al que se resuelve con la obliteración del culturema, sustituido por un equivalente en uso en la cultura de llegada. Más concretamente, la conservación no incrementada¹³ del elemento específico de la cultura de partida resulta ser dominante en el caso de patronímicos, antropónimos¹⁴, ergónimos y topónimos¹⁵. La obliteración del culturema también puede darse como resultado del empleo de hiperónimos, que pueden coexistir, en la misma traducción y para un mismo culturema, con alternativas más conservadoras¹⁶.

Si bien es verdad que la adaptación como enfoque global que se resuelve con una auténtica relocalización de la narración en el contexto cultural de llegada no es detectable en el corpus, la adaptación en cuanto estrategia puntual llega a ser dominante en el caso de todos esos elementos que atañen al ámbito de la escuela. Cuando esta última no constituye el telón de fondo de la narración, se queda en segundo plano, diseminando en el texto elementos pertenecientes a un léxico escolar que no siempre resulta fácil traducir. Incluso países muy cercanos a nivel cultural, como pueden ser Francia e Italia, presentan diferencias en cuanto a la organización de los respectivos sistemas escolares; en general, estas diferencias se aplanan mediante el uso de hiperónimos o, más frecuentemente, mediante adaptaciones que implican la sustitución del referente original con un equivalente funcional en la cultura de llegada. Sin embargo, en el corpus analizado, se observa un caso tan interesante como inusual de exhibición de las diferencias entre los dos sistemas escolares. En el incipit de la novela de Marie-Aude Murail, *Trois mille façons de dire je t'aime*¹⁷, los tres protagonistas se presentan como “trois collégiens de

13. Se hace referencia a la estrategia que Ballard define “report” (2003, 154). Se describe como “no incrementada” para distinguirla de los casos en los que el traductor versiona el culturema, pero añade algunos elementos explicativos, empleando la estrategia que Ballard denomina “incrémentalisation” (ibid., 156). Para algunas de las categorías mencionadas, se incrementa el elemento específico de la cultura de partida, es decir, se expande de manera sintética el texto con el objetivo de proporcionar información adicional al lector para una comprensión más inmediata del elemento en cuestión.

14. Salvo en el caso de nombres parlantes.

15. A excepción de los topónimos para los que existe una traducción documentada y de uso corriente en la cultura de llegada.

16. Para los ejemplos, se remite a Piacentini (2020, 40-46).

17. La novela fue publicada en Francia por L'école des Loisirs en 2013, y traducida en

cinquième”, poniendo desde el principio a la traductora, Federica Angelini, ante el dilema de traducir dos términos específicos del léxico escolar francés, *collégiens* y *cinquième*. A pesar del uso predominante de hiperónimos o de formas de adaptación en el corpus por parte de la misma traductora en otros textos, en este caso concreto Angelini elige combinar la traducción literal del término *cinquième* con una estrategia insólita para la traducción de la literatura infantil y juvenil, la nota al pie de página, en la que explica que “nel sistema scolastico francese, dagli 11 ai 15 anni, si frequenta il Collège: la quinta corrisponde alla nostra seconda media”.¹⁸ Si la nota proporciona al lector información adicional que establece de hecho una equivalencia, esta no esconde la diferencia entre los dos sistemas sino que, por el contrario, la exhibe.

Aun coincidiendo con lo dicho en estudios anteriores sobre la importancia de conservar, en la medida de lo posible y especialmente en la traducción de la literatura infantil y juvenil, los elementos específicos de la cultura de partida en cuanto ventanas abiertas a otros mundos y culturas, la autora considera que el uso de la adaptación no puede medirse según lógicas binarias basadas en la oposición *sourcier-cibliste* y que no tiene por qué asociarse necesariamente a estrategias traductoras irrespetuosas con la fuente. Cabe recordar, por si hiciera falta, que toda traducción es expresión de un acto que sin duda muestra rastros de la subjetividad de quienes traducen, pero que al mismo tiempo es fruto de negociaciones que, a partir del texto, se extienden a las figuras con las que el traductor debe dialogar. No hay que olvidar que cualquier traducción nace y se desarrolla dentro de un contexto editorial específico, en el que maduran decisiones de las que el traductor asume plena responsabilidad, pero que en realidad pueden ser fruto de reflexiones compartidas y negociaciones. La apertura de los archivos de traducción, una mayor participación de traductores y traductoras en el debate traductológico y la disponibilidad de espacios (peritextuales, epitextuales) en los que dar voz a quienes traducen podrían decir mucho sobre la compleja génesis de algunas decisiones.

Italia para Giunti por Federica Angelini (*3000 modi di dire ti amo*, 2016).

18. En la nota al pie de página, Angelini explica que en el sistema escolar francés, los niños de 11 a 15 años cursan el Collège y establece una correspondencia con el sistema escolar italiano (NdT).

4. La adaptación: de la narrativa al teatro *jeunesse*

En 2018, la editorial italiana Camelozampa publica *3300 secondi* de Fred Paronuzzi y la traducción queda a cargo de la autora. *Là où je vais*, título original, alterna las voces de los cuatro protagonistas: Ilyès, Océane, Léa y Clément. La escuela es el telón de fondo de la narración, que discurre durante una hora de clase, y algunos términos del léxico escolar se repiten, asumiendo a veces un papel central: basta pensar en la historia de Océane, que encuentra en la CPE el amparo que necesita para hacer frente al trauma de la violencia sufrida en una fiesta. Sin duda, esta sigla sería completamente opaca para el lector italiano, así como la figura en sí, que no tiene correspondencia directa en la plantilla escolar italiana¹⁹. Esta asimetría, que, además, en este caso concreto, atañe a un personaje de particular importancia para la narración de la delicada historia de Océane²⁰, convence a la autora de este artículo, en los primeros borradores de la traducción, a tomar el camino de la exhibición de las diferencias, con el objetivo de desmontar la percepción equivocada de que la organización escolar se basa en un único sistema, válido a nivel universal, percepción que la práctica de la adaptación de los referentes escolares termina generando inevitablemente en los jóvenes lectores.

Las estrategias traductorales empleadas por la autora como alternativa a la adaptación se descartan debido a la decisión de la editorial de publicar el título en papel y, al mismo tiempo, como audiolibro. La necesidad de que la traducción sea funcional para su lectura en voz alta obliga a la traductora a reconsiderar algunas elecciones, no solamente con respecto a las modalidades de traducción de los referentes escolares. Ante tales circunstancias, resulta fundamental para la traductora, y sin obligación alguna por parte de la editorial, producir un texto que favorezca más que nunca la *mise en voix*, es decir, que tome la forma de un “texte en bouche”, garantizando esa inmediatez típica de los textos en los que no hay posibilidad de consultar una versión escrita.

19. La sigla hace referencia a la figura del “Conseiller Principal d’Éducation”, funcionario contratado por el Ministerio de Educación, presente en los colegios e institutos para llevar a cabo tareas organizativas y apoyar a los docentes en la relación con los estudiantes y sus familias.

20. Océane encuentra refugio en la figura de la CPE después del trauma de la violencia sufrida durante una fiesta en casa de una amiga.

En este sentido, las modalidades de gestión del texto en traducción reflejan actitudes traductoras típicas de quienes traducen para la escena²¹. Mientras tanto, la autora, en su práctica traductora, se había cruzado con la traducción teatral: el deseo de dar a conocer a los lectores italianos el amplio repertorio francés de textos teatrales *jeunesse* la llevó a lanzar una colección de textos teatrales infantiles y juveniles, haciéndose cargo de su dirección y traduciendo personalmente los primeros títulos: *Cappuccetto Uf* de Jean-Claude Grumberg e *Il paese di Niente* de Nathalie Papin²². Aunque la traducción de los dos títulos ya ha sido comentada por Piacentini (2022), cabe recordar que las formas de adaptación a las que se sometió, por ejemplo, *Cappuccetto Uf*, hasta llegar a su relocalización²³ en el contexto italiano, no contradicen las posiciones adoptadas en relación con la adaptación de los culturemas.

5. Adaptación, traducción y variación

En las páginas anteriores se ha demostrado, citando en particular a Nières-Chevrel, que el uso de la adaptación en la traducción de la literatura infantil y juvenil se ha asociado, no sin razón, a un enfoque traductológico poco respetuoso con el texto fuente, llegando a designar de forma genérica ese conjunto de intervenciones a las que se puede someter el texto de partida y que socavan su integridad. A pesar de la reconocida afinidad entre las dos operaciones, la adaptación se opone, de esta manera, a la traducción y se asocia a una operación de aplanamiento del texto fuente, que lo banaliza. En esta operación, la invariante resulta ser la falta de respeto del texto fuen-

21. Al reflexionar sobre la traducción del texto teatral, Delay insiste en la necesidad de que la traducción genere “un texte de bouche” (1988, 28).

22. La colección “Stelle di carta. Parole in scena”, actualmente inactiva, fue lanzada por la autora de este artículo en 2014 para la editorial Cleup (Pádua) e inaugurada con la publicación de *Cappuccetto Uf*, traducción italiana de *Le Petit Chaperon Uf* (Actes Sud, 2005), a la que sigue, en 2016, la publicación de *Il paese di Niente*, traducción italiana de la pieza *Le pays de Rien* (L'École des Loisirs 2002).

23. El término “localización”, utilizado en traductología para indicar la adaptación lingüística y cultural de contenidos digitales, con el objetivo ponerlos al alcance de un público extranjero en una óptica de internacionalización, se emplea también en las reflexiones sobre la traducción de la literatura infantil y juvenil, para describir esas intervenciones en el texto fuente encaminadas a recolocar la narración en el contexto cultural de llegada. Se remite a la sección 2 de Piacentini, Pederzoli y Tonin (2023).

te, de sus peculiaridades y, argumento recurrente, de su calidad literaria²⁴. Sin embargo, cabe recordar que cuando Nières-Chevrel (2008, 27) condena el uso de la adaptación y acusa a los traductores de la época de convertirse muy a menudo en “adaptadores”, introduce un parámetro diacrónico sustancial. La estudiosa puntualiza que la metamorfosis se cumple en el momento en que se observan las decisiones tomadas a la luz de los criterios que se aplican hoy en día (“selon nos critères d’aujourd’hui”). Del mismo modo, las tendencias traductorales actuales, y en concreto el supuesto cambio *source-oriented*, se deben interpretar en diacronía, a la luz de los avances que se han producido en las disciplinas involucradas y en el concepto mismo de traducción. Además, al traducir culturemas, es importante considerar las consecuencias que puede acarrear, en términos de decisiones traductológicas, la conciencia de vivir en un mundo cada vez más interconectado, en el que las fronteras se vuelven más difusas y los jóvenes lectores están inmersos en contextos que fomentan la exposición a la diversidad cultural.

En traductología, Bastin (1993, 477) describió el concepto de adaptación como un procedimiento “creativo y necesario” que interviene cuando la traducción resulta inadecuada para mantener abierto el canal de comunicación en el diálogo entre el texto de partida y el de llegada. En el caso específico del implícito cultural, el traductor, según Ladmiral, puede elegir el camino de la explicitación²⁵, decisión que puede resultar “necesaria” y que el estudioso relaciona con una “forma de adaptación inherente a la traducción misma” (2014, 88, NdT). El fuerte vínculo entre adaptación y traducción se resume en el término “tradaptation”, acuñado por el poeta y traductor Michel Garneau y del cual Delisle (1986, 4) subraya la eficacia, especialmente en el caso de la traducción teatral, en la que, a menudo, la frontera entre traducción y

24. Según Nières-Chevrel, el estatus controvertido de una literatura que difícilmente se reconoce como tal favorecería el instinto “adaptador” del traductor de literatura infantil y juvenil. Prueba de ello, según la estudiosa, es el frecuente empleo de la adaptación en la traducción de la literatura infantil, frente a su casi total ausencia en la literatura general (2008, 27).

25. Ladmiral emplea más concretamente el verbo “paroliser”, dotar de palabra, es decir, expresar “lo que no se dice en el texto fuente” (“[...] voudra-t-il *paroliser* (expliciter) ce non-dit dans le texte-cible [...]?” “¿Querrá poner en palabra lo que no se dice en el texto fuente?” (NdT) (2014, 88).

adaptación resulta confusa. La autora de este artículo comparte la opinión de Gambier, según el cual el concepto de “tradaptation” puede abarcar cualquier texto pasible de traducción; al igual que Gambier, considera, sobre todo, que el término “tradaptation” ilustra de manera eficaz la naturaleza intrínsecamente adaptativa del mismo acto traductor, a condición, sin embargo, de que la adaptación sea tomada como una estrategia traductiva, que se manifiesta según dinámicas escalares (1992, 425).

La adaptación como estrategia global, pero principalmente como estrategia puntual para la traducción de los culturemas en la traducción de la literatura infantil y juvenil, requiere por lo tanto una relectura variacional, realizada sobre el eje diacrónico, aunque no exclusivamente.

Si a lo largo de estas reflexiones la adaptación de los culturemas se ha considerado una práctica que obstaculiza la función intercultural de la traducción –esencial en el caso específico de la traducción de la literatura infantil y juvenil–, cabe recordar que lo que se pretendía y se pretende condenar eran y son todas esas formas infantilizantes de adaptación, es decir, aquellas que atribuyen al joven lector una supuesta incapacidad para gestionar lo desconocido. La autora no está de acuerdo con que estos motivos se aleguen en apoyo del uso de la adaptación, ya que suelen ser fruto de una falta de confianza injustificada en los jóvenes lectores: no faltan ejemplos que demuestran hasta qué punto la mediación del adulto puede conllevar valoraciones que subestiman las capacidades reales de los jóvenes lectores para gestionar lo desconocido, ya sea un elemento específico de la cultura de partida, un lexema, una estructura compleja, hasta un tema que el mediador adulto considera como “tabú”. No se trataba y no se trata de condenar la adaptación sin más, sino de rechazar la adaptación que apriorística e invariablemente tiende a la simplificación, por las razones antes indicadas, es decir, la adaptación que –a causa de meras suposiciones– priva al joven lector de enriquecerse a través de su experiencia de lectura. Cabe puntualizar, además, que las observaciones de la autora se inspiraron en experiencias de traducción de novelas juveniles. Es esencial destacar este aspecto, ya que introduce un parámetro variacional fundamental: la literatura infantil y juvenil no constituye un bloque homogéneo, sino que se divide en

varios géneros, que deben ocupar un lugar destacado en la reflexión traductológica, ya que el cambio de un género a otro influye no solo en la escritura de autoría, sino también en la reescritura alógrafa traductora. En el caso específico de la adaptación como estrategia traductora, y en concreto como recurso para la traducción de los culturemas, se impone la introducción de un parámetro variacional que se podría definir como diamésico. Esto se debe a que el medio narrativo orienta el uso de la adaptación, convirtiéndola en una estrategia aceptable, e incluso indispensable, por razones que pueden no depender de anteriores macroorientaciones traductológicas *target-oriented* y mucho menos de la voluntad de generar una traducción éticamente discutible y poco respetuosa con el texto fuente.

El análisis del corpus mencionado anteriormente permite introducir otro parámetro variacional, que se podría definir “diaculturemático”, ya que muestra una relación entre algunas tipologías de culturemas y el uso de la adaptación: en concreto, y por lo que se refiere a la combinación lingüística francés-italiano, la adaptación resulta ser un recurso estratégico privilegiado para la traducción de términos que pertenecen al ámbito escolar. Sin duda, merecería la pena investigar las razones de este vínculo y su evolución –y en general el establecimiento de posibles relaciones preferenciales entre culturemas y estrategias de traducción– en el doble eje diacrónico y sincrónico.

6. Conclusión

Las consideraciones expuestas anteriormente, que introducen parámetros variacionales con respecto al concepto de adaptación, especialmente como estrategia puntual adoptada en la traducción de los culturemas, se inscriben en el marco de una reflexión más amplia sobre la valoración de las decisiones y estrategias traductoras, a menudo realizada desde perspectivas comparativas, en la que la atención se centra en el paso lineal del texto de partida al texto de llegada. Si bien es verdad que la génesis del producto, con todas las estratificaciones que conlleva, queda encerrada en esos archivos de traducción a los que el traductor generalmente no tiene acceso, no hay que olvidar que el producto que el traductor observa es un texto polifónico²⁶, fir-

26. Varios editores y traductores hacen hincapié en la dimensión colaborativa que

mado por el traductor, pero atravesado por una multiplicidad de voces, que pueden condicionar las orientaciones y las decisiones traductológicas. Cuando Pierre-Jules Hetzel, editor y traductor indiscutiblemente “adaptador”, se siente obligado a justificar las adaptaciones a las que somete los textos que publica y traduce, los argumentos que presenta en apoyo de sus decisiones no se alejan del pragmatismo editorial que, aún hoy, puede llevar a ajustes considerados necesarios en virtud de las especificidades del público y del mercado editorial de llegada²⁷. En la polifonía de voces que pueblan un texto traducido, no se pueden ignorar el contexto en el que se encuentran –y a veces chocan– las múltiples subjetividades que lo conforman, y las variables que entran en juego. Aunque todavía queda por construir una genética de la traducción en el ámbito de la literatura infantil y juvenil, resulta evidente la necesidad de un enfoque traductológico articulado, variacional y no binario, en un ámbito que ha ganado terreno e importancia en los estudios de traducción.

Bibliografía

- Ballard, Michel. (2006). “À propos des procédés de traduction”. *Palimpsestes* [En línea], Hors série | 2006, publicado en línea el 01 de septiembre de 2008, pp. 113-130. <https://doi.org/10.4000/palimpsestes.386>. Fecha de acceso: 12/04/2023.
- . (2004). *Versus : la version réfléchie Vol. 2. Des signes au texte*. París: Ophrys.
- . (2003). *Versus : la version réfléchie, Vol. 1. Repérages et paramètres*. París: Ophrys.

implica la traducción de un texto literario dirigido a un público de jóvenes lectores. Se remite, también en este caso, a la lectura del apartado 2 del número monográfico coordinado por Piacentini, Pederzoli y Tonin (2023).

27. Cuando Hetzel afirma haber sometido *Silver Skates* a una “toilette d’adaptation et d’acclimatation”, consciente de que para muchos podría tratarse de un método “bárbaro”, entre los argumentos que alega en su defensa está el deseo de que “disfrutemos del libro como se merece” (Sthal 1875: 2-4; NdT). Hetzel no se aleja de las sugerencias de Oittinen, según el cual el traductor es fiel al autor cuando la traducción hace que el texto sea “amado” y “aceptado” en la cultura de llegada (2000, 84; NdT), dando así gran cabida a la adaptación como “manipulación positiva” en la traducción de la literatura infantil y juvenil. Si bien es verdad que hoy las posiciones de Oittinen, a quien hay que reconocer su significativa contribución a los estudios sobre la traducción de la literatura infantil y juvenil, están “más aisladas” (Douglas 2015, 38; NdT), su eficacia podría rehabilitarse mediante una recontextualización diamésica.

- . (2001). *Le nom propre en traduction*. París: Ophrys.
- Bastin, Georges. (1993). "La notion d'adaptation en traduction ". *Meta journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. 38, 3, pp. 473-478. <https://doi.org/10.7202/001987ar>. Fecha de acceso: 12/04/2023.
- Delay, Florence. (1982). "Le traducteur de verre". *Théâtre/Public* 44, pp. 25-29.
- Delisle, Jean. (1986). "Dans les coulisses de l'adaptation théâtrale". *Circuit* 12, pp. 3-8.
- Douglas, Virginie (ed). (2015). *État des lieux de la traduction pour la jeunesse*. Ruán: Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Eco, Umberto. (2003). *Dire quasi la stessa cosa*. Milán: Bompiani.
- Ezratty, Viviane. (2016). "Les fonds d'archives du Fonds patrimonial Heure Joyeuse de la médiathèque Françoise Sagan : une histoire 'humaine' ". *Strenæ* [En línea], 11 (2016). <https://doi.org/10.4000/strenae.1674>. Fecha de acceso: 12/04/2023.
- Klinberg, Göte. (1986). *Children's fiction in the hands of the translators*. Lund: Gleerup.
- Gambier, Yves. (1992). "Adaptation : une ambiguïté à interroger ". *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. 37, 3, pp. 421-425. <https://doi.org/10.7202/002802ar>. Fecha de acceso: 12/04/2023.
- Ladmiral, Jean-René. (2014). *Sourcier ou cibliste*. París: Belles Lettres.
- Nergaard, Siri (Ed.). (1993). *La teoria della traduzione nella storia*. Milán: Bompiani.
- Nieres-Chevrel, Isabelle. (2008). "Littérature de jeunesse et traduction : pour une mise en perspective historique". Nic Diamant, Corinne Gibello y Laurence Kiéfé (Eds.). *Traduire les livres pour la jeunesse. Enjeux et spécificités*. París: Bnf/Hachette, pp. 18-30.
- O'Sullivan, Emer. (2005). *Comparative children's literature*. Traducido al alemán por Anthea Bell. Londres y Nueva York: Routledge.
- Oittinen, Riitta. (2000). *Translating for Children*, Nueva York: Garland.
- Osimo, Bruno. (2014 [2010]). *Manuale del Traduttore*. Milán: Hoepli.
- Pascua Febles, Isabel. (2003). "Translation and Intercultural Education". *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal, Traduction pour les enfants*, número especial dirigido por Riitta Oittinen. 48, 1-2, pp. 276-

284. <https://doi.org/10.7202/006974ar>.
- Piacentini, Mirella. (2022). "Enjeux et perspectives traductologiques dans la diffusion en Italie du répertoire théâtral jeunesse français ". *La Place des traducteurs*. Édés Anne-Rachel Hermetet y Claire Lechevalier. París: Classiques Garnier, pp. 135-147.
- . (2020). *Le paradigme culturel au prisme de la traduction pour la jeunesse*. Mantua: Universitas Studiorum, colección 'Strumenti'.
- . (2015). "'Une offrande faite au texte original" : da *Trop de chance* a *Troppa Fortuna* ". *Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per i ragazzi*. Eds Gloria Bazzocchi y Raffaella Tonin. Bolonia: Bononia University Press, pp. 179-199.
- Piacentini, Mirella, Roberta Pederzoli y Raffaella Tonin (Eds.). (2023). "Tradurre per l'infanzia e l'adolescenza Riflessioni per una sfida culturale e professionale", InTRAlinea Special Issue. https://www.intraline.org/specials/trad_infanzia_adoloscenza. Fecha de acceso: 12/04/2023.
- Schleiermacher, Friedrich. "Sui diversi metodi del tradurre". (1993). *La teoria della traduzione nella storia*. Ed. Siri Nergaard. Bompiani: Milán, pp. 143-179 (traducción italiana a cargo de Giovanni Moretto de Friedrich Schleiermacher, *Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens*, 1813).
- Snell-Hornby, Mary. (1995 [1988]). *Translation Studies. An integrated Approach*, Ámsterdam/Filadelfia: J. Benjamins.
- Stahl, Pierre-Jules. (1875). *Les Patins d'argent. Histoire d'une famille hollandaise et d'une bande d'écoliers*, adaptado del inglés de Me Mary Mapes Dodge. París : Hetzel.
- Vlahov, Sergej y Sider Florin. (2020). *La traduzione dei realia: Come gestire le parole culturospecifiche in traduzione*, Osimo [traducción italiana de Перевод реалий, Moskvà, Visšaja škola, 1986, a cargo de Bruno Osimo y Lidia Lipari].
- Wecksteen-Quinio, Corinne. (2019). "Connotations culturelles et traduction: entre variation diachronique et variation synchronique". *Traduction et interculturalité*. Eds Nikol Dziub, Tatiana Musinova y Augustin Voegele. Berlín: Peter Lang, pp. 51-63.

Capítulo 3

“Es él. Es ella. Son ambes”: traducción para jóvenes lectoras y lectores, lengua e inclusión

Roberta Pederzoli

Universidad de Bolonia

Resumen: Esta contribución pretende abordar el tema de la traducción literaria para jóvenes lectoras y lectores desde la perspectiva de la inclusión de género, un tema hasta ahora descuidado. En la primera parte, de carácter crítico-teórico, tras un breve repaso de los estudios existentes, se discute la conveniencia de una traducción más atenta al llamado “lenguaje amplio” y las estrategias que permiten traducir utilizando una escritura más inclusiva. Posteriormente, el artículo propone una serie de ejemplos, relativos a la combinación lingüística francés-italiano, de traducciones de textos literarios destinados a un abanico de edades muy amplio, desde álbumes ilustrados hasta novelas gráficas para adolescentes, que adoptan diversas estrategias de escritura inclusiva, superando en algunos casos el binarismo de género. Para concluir, se analizan los posibles desarrollos futuros de este campo de estudio y sus implicaciones desde la perspectiva de la práctica de la traducción.

Palabras clave: Traducción – Literatura juvenil – Lenguaje inclusivo – Estudios de género – LGBTQ+ – Modelos y representaciones de género – Traducción con perspectiva de género

1. Traducción literaria, lengua e inclusión

Las primeras reflexiones sobre el lenguaje desde una perspectiva de género se remontan a los años setenta y son obra de escritoras, lingüistas y traductoras abiertamente feministas, motivadas por el deseo de devolver la debida visibilidad (y legitimidad) a las mujeres en y a través de la escritura. Estas reflexiones no solo dieron pie a estudios teóricos de gran interés, sino tam-

bién a atrevidos experimentos tanto en el ámbito de la literatura como en el de la traducción (Di Giovanni, Zanotti 2018; Bosinelli 2005; Godard 1990; De Lotbinière-Harwood 1991; von Flotow 1997; Simon 1996). En esa época, gracias a la escuela canadiense de traducción feminista, se desarrollaron conceptos fundamentales (Baccolini, Illuminati 2018): una visión de la traducción como forma de resistencia y como acto político de reescritura destinado a subvertir el discurso del patriarcado mediante estrategias de feminización (*woman-handling*) y de transformación (*transformance*) (Godard 1990). Esto también permitió a las traductoras reivindicar una visibilidad y una autoría negadas durante mucho tiempo a la traducción, que siempre se había concebido como una actividad ancilar y poco prestigiosa (de Lotbinière-Harwood 1991).

Otros estudios más recientes sobre la traducción desde una perspectiva de género y queer han retomado y reelaborado dichos conceptos (cfr. p. ej. Federici, Santaemilia 2022; von Flotow, Kamal 2020; Castro, Ergun 2017; von Flotow, Farahzad 2017; Epstein, Robert 2017). Al mismo tiempo, hoy en día el interés por un lenguaje más inclusivo¹ que promueva la igualdad de género y el respeto de todas las identidades que componen la sociedad es muy vivo, aunque se encuentra en el centro de animados debates y agrias polémicas (cf. Giusti 2022; Loison-Leruste, Perrier, Noûs 2020; Adamo, Zangabro, Tigani Sava 2019; Viennot 2014). Sin embargo, cuando se consideran los avances más recientes en estos ámbitos, los estudios sobre el lenguaje inclusivo aplicado a la traducción literaria son relativamente escasos, y más aún cuando se considera la literatura juvenil. Entre las pocas excepciones en este sentido se destaca un interesante artículo de Olga Castro, donde se denuncia una especie de "missing link" between feminist approaches to linguistics and translation studies" (2013, 53-54).

Este trabajo se propone por lo tanto reflexionar sobre las cuestiones mencionadas desde una perspectiva literaria, traductológica y de género,

1. La propia expresión 'lenguaje inclusivo' no exime de críticas, ya que "includere vuol dire letteralmente 'chiudere dentro', e in questo senso l'inclusione è spesso vista dalle minoranze come un gesto offerto loro dalla maggioranza" (Acanfora 2022: online) ("incluir significa literalmente 'encerrar', y en este sentido, a menudo, la inclusión es percibida por las minorías como un acto que les ofrece la mayoría", NdT). Por este motivo, a veces se prefiere hablar de 'convivencia de las diferencias' (ibídem) o de 'lenguaje amplio' (Gheno 2022). Aun siendo conscientes de sus limitaciones, en este artículo se utilizarán las expresiones 'lenguaje inclusivo' o 'escritura inclusiva', ya que están ampliamente aceptadas en el debate sobre el tema.

centrándose en primer lugar en aspectos más generales y teóricos, para luego reseñar algunos ejemplos prácticos que reflejan una mayor inclusión a través de la lengua. Se examinará principalmente la combinación lingüística francés-italiano, focalizándose no solo en la cuestión de la igualdad hombre-mujer y la visibilidad de lo femenino, sino también en el binarismo de género y las estrategias utilizadas hasta ahora para superarlo. Los textos del corpus abarcan un amplio abanico de grupos etarios: desde álbumes ilustrados para la primera infancia y la escuela primaria hasta novelas gráficas para adolescentes. Este artículo forma parte de un proyecto de investigación más amplio sobre la traducción literaria y la escritura inclusiva², tanto para un público adulto como para jóvenes lectoras y lectores. El objetivo de la investigación es localizar, de manera gradualmente más amplia y detallada, casos y estrategias de traducción sensibles a los problemas de la inclusión lingüística, así como analizar su recurrencia y eficacia, también en relación con tipos y géneros textuales específicos y con distintas colecciones y editoriales, para llegar finalmente a una propuesta abierta y no dogmática de enfoques y estrategias aplicables a la traducción de distintos tipos de texto literario.

2. El reto de traducir la literatura infanto-juvenil

Tal como se ha mencionado, la literatura infantil apenas se ocupa del lenguaje inclusivo. Sin embargo, esta última representa un ámbito de gran interés, por un lado, por el potencial que encierra para la experimentación lingüística y, por otro, por la creciente atención que se presta a cuestiones como la igualdad, las identidades de género y las diferentes orientaciones sexuales.

Desde el punto de vista de las implicaciones éticas, se cruzan tres niveles distintos y complementarios: en primer lugar, el valor educativo, ético y político de la literatura infantil, entendido e interpretado de forma divergente en las distintas épocas históricas, pero siempre muy presente en la mente de cualquiera que se ocupe de esta producción literaria. Asimismo, se destaca la idea, que se ha extendido en épocas más recientes, de que

2. Cfr. Pederzoli actualmente en publicación.

quoi qu'il advienne et dès maintenant, toute jeune existence devrait pouvoir compter sur ses lectures pour développer, à son rythme, de l'estime pour elle-même, un mieux-être immédiat, une jouissance esthétique et ludique, une intelligence sensible, sociale et politique du proche et du lointain (Bruehl 2022, 11).

En segundo lugar, está la dimensión ética e ideológica de la traducción, que también evoluciona constantemente y se concibe en términos diferentes a lo largo de los siglos, oscilando entre el texto de origen y el público de destino, las necesidades estéticas y los retos sociales y políticos (Alvstad 2021). Por último, hay que mencionar las implicaciones de la traducción feminista y desde una perspectiva de género, "the urgency of developing an intersectional, transnational, decolonial, and interconnectionist ethical framework of feminist translation with a revised conceptualization of borders, inter/subjectivity, and solidarity" (Ergun 2021, 125).

Entre los pocos estudios realizados hasta ahora, cabe mencionar Illuminati y Pederzoli (2021), que se centran en el papel de las editoriales independientes y militantes en la sensibilización en favor de un lenguaje más inclusivo. Illuminati (2022) asimismo propone un estudio sobre las retraducciones italianas de clásicos franceses e ingleses del siglo XIX para niñas y jóvenes centrado en el uso del masculino genérico, las elecciones léxicas en términos de asimetrías en la representación y, por último, la falta de visibilidad resultante de ciertas intervenciones a nivel sintáctico. Aunque a menudo la investigación revela, por parte de quienes traducen e incluso en tiempos recientes, poca conciencia en cuanto a un uso del lenguaje más atento a las desigualdades entre hombres y mujeres y a las implicaciones de género, "gli spunti positivi emersi dal lavoro condotto sui testi lasciano però intravedere spazi concreti in cui si può agire attivamente"³ (ibídem: 324), a partir del paratexto, que el estudio define como "luogo di mediazione"⁴ (ibídem), retomando así las propuestas de la traducción feminista (von Flotow 1997).

3. "Los indicios positivos que han surgido del trabajo realizado sobre los textos dejan entrever, sin embargo, espacios concretos en los que se puede actuar concretamente", NdT.

4. "Lugar de mediación", NdT.

Un último estudio interesante es el de Spallaccia (2022), que se centra en cambio en la traducción del inglés al italiano de novelas y novelas gráficas juveniles que presentan personajes no binarios recurriendo a diversas estrategias para nombrarlos, desde el uso de los pronombres “they/them” hasta estrategias más subversivas como los pronombres Spivak. Spallaccia, por lo tanto, subraya el valor añadido de la traducción y su extraordinaria capacidad de innovación:

Far from being dogmatic solutions, these strategies are better understood as ways to show that further investigation and experiments are much needed to create a truly open, inclusive society, where gender diversity is not feared and censored, but welcomed and celebrated (2022, 81).

3. Estrategias de inclusión lingüística en la traducción de literatura infantil y juvenil

Las relaciones entre literatura infantil, traducción e inclusión son tanto más profundas, en cuanto

le passage d'un langage non inclusif à un langage inclusif nous confronte à un besoin de traduction, linguistique et littéraire, mais aussi culturelle, c'est-à-dire une transformation de la langue et de ses normes, qui vise une transformation des aspects culturels implicites dans tout acte linguistique. (Sofa 2019, 109)⁵

Además de las cuestiones éticas y educativas ya mencionadas, el uso de un lenguaje más inclusivo en la traducción francés-italiano (y viceversa) supone también un reto importante desde el punto de vista estilístico y estético. De hecho, se trata de dos lenguas que marcan el género gramaticalmente, a diferencia de otras que se caracterizan por el género natural, como el inglés,

5. “el pasaje de un lenguaje no inclusivo a uno inclusivo nos enfrenta a una necesidad de traducción, lingüística y literaria pero también cultural, es decir, a una transformación de la lengua y de sus normas, que apunte a una transformación de los aspectos culturales implícitos en todo acto lingüístico, NdT.

lo cual facilita la redacción de textos neutros desde el punto de vista del género. La traducción mediante un lenguaje que atienda a invisibilizar lo femenino y evitar el masculino genérico puede contribuir a transmitir una visión del mundo más inclusiva e igualitaria, ya que "stereotipi e lingua rimandano, in modi più o meno evidenti [...], a una generale priorità maschile, a una considerazione della donna soprattutto nei suoi ruoli famigliari (di moglie e madre), e spesso alla sua riduzione a oggetto sessuale" (Bazzanella 2010, online)⁶. Esta estrategia de traducción proporcionaría a las niñas herramientas para fomentar su autovalidación y empoderamiento, y a los niños estímulos para el respeto y un enfoque igualitario (Houdebine 2003). Al mismo tiempo, algunas de las críticas que se hacen al lenguaje inclusivo, es decir, sobrecargar el texto y afectar negativamente a su fluidez y legibilidad (Loison-Leruste, Perrier, Noûs 2020; Giusti 2022), plantean un reto aún mayor en el caso de un texto literario, en el que la forma es parte integrante del significado del propio texto. Se trata, pues, para quienes traducen,

de repenser entièrement notre rapport à l'écriture pour concevoir dès l'origine des textes qui intègrent ces questions et qui pensent leur syntaxe et leur vocabulaire de façon à embrasser la musicalité des formulations dites 'inclusives'. Faire un travail d'écrivain, en somme (Grunenwald 2021, 95)⁷.

Aunque se trata de dos lenguas romances con género gramatical, el italiano y el francés han desarrollado algunas estrategias comunes (por ejemplo, la reduplicación o el uso de términos epicenos, perífrasis, reformulaciones en voz pasiva, formas impersonales, sustantivos colectivos), y otras distintas. En francés, el uso del "point médian", que consiste en colocar un

6. "Los estereotipos y el lenguaje remiten, de forma más o menos evidente [...], a una prioridad masculina general, a una consideración de las mujeres centrada sobre todo en sus funciones familiares (como esposa y madre) y, a menudo, a su reducción a objeto sexual", NdT.

7. "de repensar completamente nuestro vínculo con la escritura, para pensar desde el principio textos que integren estas cuestiones y que piensen su sintaxis y su vocabulario de forma tal que abarquen la musicalidad de las formulaciones llamadas 'inclusivas'. En definitiva, se trata de hacer el trabajo de un escritor", NdT.

punto más alto que el punto canónico⁸ combinando las formas masculina y femenina en una sola palabra (sustantivo, adjetivo, pronombre, etc.) como en “écrivain-e” o “avocat-e”, se ha consolidado, aunque en medio de mucha controversia (Sofó 2019). En francés, en la mayoría de los sustantivos, la forma femenina se obtiene añadiendo el sufijo -e a la forma masculina, lo que da lugar a un sustantivo (u otra parte de la oración) que de hecho incluye ambas, como en el caso de las dos palabras mencionadas anteriormente. En aras de la legibilidad y para que ambas formas sigan siendo visibles, Viennot (2019) sugiere limitar el uso del point médian a los sustantivos con terminación femenina en ‘e’, prefiriendo la duplicación en los casos en que las formas masculina y femenina se excluyen mutuamente (por ejemplo, en “auteur/autrice”). También en italiano se intentó recorrer este camino, en concreto mediante el uso de la barra, que, sin embargo, parece relativamente infrecuente, salvo en documentos administrativos o en contextos asociativos. Además, contrariamente al point médian, que sugiere una adición, en italiano la barra señala más bien una oposición, ya que “le féminin et le masculin se différencient en italien par une opposition à la fois morphologique et graphique” (Sofó 2019, 115).

De todas formas, el uso de estrategias como el point médian y la barra es muy poco frecuente en el texto literario, excepto en el caso de los personajes no binarios, tema que se abordará en el apartado 4. En términos más generales, sigue habiendo pocos intentos de utilizar un lenguaje más inclusivo, probablemente para evitar sobrecargar el texto o distorsionar su fisonomía estética y estilística. Sin embargo, en algunos casos se observa una mayor sensibilidad hacia estos temas, sobre todo por parte de editoriales independientes y abiertamente feministas, como las italianas Settenove o la colección Sottosopra de EDT/Giralangolo. Un ejemplo significativo es el libro *Mon super cahier d'activités antisexistes* de Claire Cantais, traducido para Settenove por la escritora Guia Risari. Se trata de un “cuaderno de ejercicios” para niñas y niños a partir de 6 años que combina y mezcla hábilmente narrativa, juego e información sobre cuestiones de género desde una perspectiva de supera-

8. En muchos casos, para simplificar, el punto se coloca abajo, en la misma posición que el signo de puntuación.

ción de los estereotipos. El libro incluye, por ejemplo, juegos de puzle, espacios para dibujar, personajes para recortar y luego jugar con las ocupaciones, un juego de la oca, reflexiones, información y, por último, partes narrativas al estilo de un libro-juego. Junto a los textos, concisos pero eficaces y bien escritos, están las coloridas ilustraciones creadas por la autora. Intercaladas con fragmentos de fotos, hacen de este cuaderno un libro ilustrado sui generis, estéticamente cuidado y totalmente interactivo, con el objetivo de estimular el pensamiento crítico de quienes leen. Es evidente que la lengua de este texto también se ha cuidado desde el punto de vista de la inclusión lingüística, y lo mismo puede decirse de la traducción italiana:

- | | |
|---|---|
| 1) On appelle "féministes" celles et ceux qui se battent pour l'égalité entre les filles et les garçons et contre les préjugés sexistes. (Cantais 2015: 12) | Si chiama "femminista" la persona che si batte per l'uguaglianza di diritti tra le femmine e i maschi. (Cantais 2019: 12) |
| 2) De nombreuses personnes pensent que les filles et les garçons sont si différents qu'ils ne peuvent pas avoir le même rôle dans la société. Ils pensent que les garçons aiment les voitures, et que les filles aiment le rose. (Ibid.: 8) | Molte persone pensano che le ragazze e i ragazzi siano così diversi che non possono avere lo stesso ruolo nella società. Pensano che i ragazzi amino le macchine e che le ragazze amino il rosa. (Ibid.: 8) |
| 3) Voilà six féministes célèbres (Ibid.: 12) | Ecco sei tra femministe e femministi celebri. (Ibid.: 12) |
| 4) Cite une et un féministe et rejoue (Ibid.: 21) | Cita una o un femminista e gioca di nuovo (Ibid.: 21) |
| 5) Allez, tout le monde bouge son popotin! (Ibid.: 20) | Forza! Tutti a dimenare il sedere! (Ibid.: 20) |
| 6) Les parents écureuil sont très occupés! (Ibid.: 22). | Mamma e papà scoiattolo sono molto occupati! (Ibid.: 22). |

Como se observa en los ejemplos, tanto en el libro francés como en la versión italiana, el uso de una escritura inclusiva no se produce de forma sistemática, sino únicamente en algunos pasajes clave, lo que puede representar un buen compromiso entre la necesidad de un lenguaje amplio y el temor a hacer demasiado denso un texto literario. También es evidente que autora y

traductora han recurrido a las peculiaridades léxicas y morfosintácticas de cada lengua: en el ejemplo 1, el italiano utiliza el término “femminista” en singular como epiceno, en lugar de en plural, y también evita la duplicación de los pronombres demostrativos franceses (“celles et ceux”) recurriendo a un sustantivo colectivo (“una persona che...”). Al evitar el uso del masculino genérico, la traducción resulta ser más legible y fluida, mientras que la versión francesa, con la duplicación, subraya con fuerza el hecho de que se hable *tanto* de mujeres *como* de hombres. Es difícil establecer cuál de las dos formas es preferible: la alternancia del *degendering*, u oscurecimiento del género, y del *engendering*, o visibilización del género (Bazzanella 2010), puede servir precisamente para crear un conjunto armónico en el que quepan formas que marquen explícitamente lo femenino junto a otras impersonales o epicenas. En el ejemplo 2, en ambas versiones aparece el sustantivo colectivo “persona”, pero en la frase siguiente la posibilidad en italiano de omitir el sujeto al principio de la frase permite a la traductora evitar el masculino genérico que en cambio se utiliza en francés (“Ils pensent que...”). En el ejemplo 3, la palabra “féministe” es epicena tanto en singular como en plural, lo que no ocurre en italiano, que se ve obligado a duplicar (“tra femministe e femministi”), mientras que en el ejemplo 4, la forma singular, epicena en las dos lenguas, permite duplicar solo el artículo. En el ejemplo 5, la expresión con sujeto impersonal “tout le monde bouge” se traduce con un masculino genérico (“tutti a dimenare il sedere”), mientras que en el ejemplo 6, frente a la forma epicena “parents”, el italiano recurre a la duplicación, “mamma e papà”. Las estrategias en las dos lenguas son similares, pero la traducción exige un esfuerzo por repensar el texto de partida en una nueva lengua, con su idiosincrasia. Por último, más allá de la elección de no aplicar mecánicamente estrategias inclusivas en cada porción individual de texto, se advierte en el conjunto el intento de variarlas, creando un texto literario estéticamente pulido, cohesionado y no sobrecargado.

En ocasiones, las diferencias léxicas y morfosintácticas entre las dos lenguas permiten producir efectos interesantes desde el punto de vista de las marcas de género, como en *Drôle de planète*, un álbum publicado en 2013 por Talents hauts, escrito por la clase de primaria ganadora del concurso

"Lire égaux" e ilustrado por Gwen Keraval. La historia se desarrolla en una escuela de un pequeño planeta llamado Glatifus. Durante la clase, el profesor pregunta a sus alumnos y alumnas cómo distinguir entre terrícolas masculinos y femeninos. Se suceden varias respuestas: según la longitud del pelo, el tipo de ropa, el deporte que practican, etc., todas puntualmente rechazadas por el profesor en cuanto los hombres también pueden tener el pelo largo y llevar falda, así como las mujeres jugar al fútbol. Solo al final del libro, cuando el profesor muestra a un niño y a una niña duchándose, la clase se da cuenta de que la única diferencia entre chicos y chicas es anatómica y fisiológica. Por lo tanto, se trata de una forma divertida de explicar la diferencia entre el sexo biológico y el género como concepto sociocultural. En el libro no se utiliza un lenguaje inclusivo. Al contrario, tiende a prevalecer la masculinidad genérica y, desde el principio, en francés, se hace referencia al maestro como "le professeur". Las ilustraciones, en cambio, cuentan una historia menos marcada en cuanto al género: los alumnos y las alumnas de la clase y el profesor aparecen representados con un solo ojo, cuatro brazos y varios tentáculos, ropas y colores poco marcados, lo que impide determinar, según los cánones tradicionales, si son chicos o chicas. Desde este punto de vista, la traducción al italiano del escritor Anselmo Roveda para la colección Sottosopra (EDT, Giralangolo) introduce un elemento que refuerza de algún modo el mensaje de las ilustraciones, al traducir "le professeur" por "l'insegnante". El uso de una forma ambigua no permite deducir si se trata de un varón o de una mujer, creando un efecto de sinergia con las ilustraciones. Tan solo al final del libro se hace referencia a esta figura como "il professore", revelando así su sexo. Cabe señalar que, en francés, tal opción no era posible, ya que todas las formas que pueden utilizarse en este contexto están marcadas (l'enseignant/e; le professeur/la professeure; le maître/la maîtresse), y probablemente ni siquiera era la intención de la clase que escribió el cuento. Sin embargo, considerando que el contenido del libro se centra precisamente en la distinción sexo/género, y dado que las ilustraciones no permiten asignar un género a los habitantes de Glatifus, la elección de una forma italiana no marcada crea una suspensión del juicio en sintonía con la parte icónica, que tal vez permita reflexionar sobre los

estereotipos comúnmente asociados a lo masculino y lo femenino.

4. Más allá del binarismo de género

Junto a la necesidad de devolver a las mujeres el lugar que les corresponde en y a través de la lengua, desde hace varios años la reflexión sobre el lenguaje inclusivo se ha extendido a otras identidades y subjetividades que siempre han sido discriminadas e invisibilizadas, en concreto las identidades de género no conformistas y sobre todo no binarias⁹. Aunque la “queerisation de la langue” (Gérardin-Laverge 2020, 31) puede servir de estrategias comúnmente utilizadas en la lengua en sentido amplio (como, por ejemplo, las formas impersonales, el epiceno, la concordancia de proximidad), este enfoque declaradamente militante ha dado lugar, en las diferentes lenguas, a algunas de las estrategias consideradas más atrevidas y subversivas y, en consecuencia, también más combatidas: el uso del pronombre “they/them” en inglés para hablar de personas no binarias, el pronombre no binario francés IEL, el símbolo fonético “ə”(schwa) utilizado en italiano como terminación no binaria. El reto de estas prácticas discursivas es, al fin y al cabo, contribuir “à destabiliser la naturalisation du genre dans la langue, à mettre en évidence l’existence de conflit dans la communauté sociale et linguistique, et à faire exister de nouveaux possibles” (ibid.: 55). Nacidas inicialmente en un contexto asociativo y militante, estas prácticas lingüísticas se han ido extendiendo progresivamente a otros ámbitos, en mayor o menor medida según los países, pero siguen suscitando una fuerte perplejidad y duras críticas¹⁰.

9. Las identidades no conformes con el género se refieren en concreto a las identidades “trans”, es decir, las personas que no se identifican con el género asignado al nacer (Cavallo, Lugli, Prearo 2021). Por “no binaria” se entiende una “persona che rifiuta lo schema binario maschile-femminile nel genere sessuale e, a prescindere dal sesso attribuito alla nascita, non riconosce di appartenere al genere maschile né a quello femminile” (Vocabolario Treccani: https://www.treccani.it/vocabolario/non-binario_%28Neologismi%29/) (“persona que rechaza el esquema binario hombre-mujer en el género sexual e, independientemente del sexo asignado al nacer, no reconoce su pertenencia al género masculino o femenino”, NdT)

10. Basta pensar que en 2021, la inclusión por el prestigioso diccionario Le Petit Robert del pronombre “iel” exclusivamente en la versión en línea desencadenó una tormenta mediática de críticas, lo que llevó al redactor jefe a publicar una carta argumentando las razones de esta elección (<https://dictionnaire.lerobert.com/dis-moi-robert/raconte-moi-robert/mot-jour/pourquoi-le-robert-a-t-il-integre-le-mot-iel-dans-son-dictionnaire-en-ligne.html>).

Preocupaciones y críticas que en países como Italia y Francia han alimentado las acusaciones de las franjas más conservadoras y reaccionarias de la sociedad contra la llamada "ideología de género"¹¹, pero que también proceden de lingüistas históricamente comprometidas en la batalla por la feminización de la lengua. Es el caso de Cecilia Robustelli, que se pronunció en contra del uso de la schwa, ya que "dopo il lungo percorso socioculturale compiuto dalle donne [...] sarebbe opportuno cercare con tutti i mezzi di rappresentarle nella lingua in modo da riconoscerne la presenza anziché cancellarle" (2021: Online)¹². De hecho, uno de los riesgos de este debate es enfrentar estrategias y reivindicaciones diferentes, el derecho a una representación equitativa de las mujeres frente al de la comunidad LGBTQ+, algo que, evidentemente, debería evitarse a toda costa (Giusti 2022).

Más allá del debate sobre estas cuestiones, las personas no binarias siempre han existido, y "leur existence précède les formations identitaires contemporaines qui, vues de l'extérieur, semblent être une mode" (Swamy, Mackenzie 2022: 21). Y a menudo es la literatura la que más experimenta con el lenguaje en un intento de relatar la existencia, real o imaginaria, de estas personas. En la literatura infantil (pero también en la literatura en general), los libros que retratan a personajes no binarios y utilizan estrategias lingüísticas que intentan superar el binarismo de género son todavía escasos, aunque existen y han marcado una tendencia positiva en los últimos años. Por lo que respecta a Italia, un caso interesante es el de la editorial IdeeAli del grupo il Castello, que, en la traducción de un álbum ilustrado publicado por una pequeña editorial inglesa, *You can*, utilizó sistemáticamente la schwa para evitar toda etiqueta de género¹³. Escrito por Alexandra Strick e ilustrado por Steve Antony, el libro se inspiró en una serie de vide-

11. Ideología que no tiene ningún fundamento y que es más bien una invención instrumental de tales flecos para desacreditar las reivindicaciones feministas y LGBTQ+.

12. "después del largo camino sociocultural que han recorrido las mujeres [...] sería conveniente intentar representarlas en el lenguaje por todos los medios, de forma que se reconozca su presencia en lugar de borrarlas", NdT.

13. Lamentablemente, en el libro no se menciona el nombre de la(s) persona(s) que lo tradujeron, una tendencia relativamente habitual en la literatura infantil, sobre todo en el caso de aquellos libros ilustrados que suelen traducirse internamente.

ollamadas en las que varios niños, niñas y adolescentes participaron con la autora y fueron invitados a compartir “preziosi consigli e suggerimenti su cose utili che avrebbero voluto sapere quando erano bambini, per ispirare e rassicurare, soprattutto durante i periodi difficili. Vogliono incoraggiarti a difendere ciò in cui credi, a trovare la tua strada e farti sapere che tu vali esattamente così como sei” (Strick 2022, epílogo np)¹⁴. Así pues, se trata de un libro construido en torno al concepto de empoderamiento e inclusión tanto a través de las imágenes como del lenguaje. Es un himno a la valorización de la diversidad y la autorrealización, cuyos protagonistas se muestran evolucionando, primero en la infancia, luego en la adolescencia y finalmente en la edad adulta, inmersos en múltiples contextos que revelan sus distintas facetas en términos de psicología, relaciones, pasiones y profesiones. En el texto origen no hay formas explícitamente no binarias, como el pronombre “they/them”, pero tampoco hay marcas de género (por ejemplo, pronombres masculinos o femeninos). Por lo tanto, el texto puede calificarse de “neutro” o no marcado desde el punto de vista de la expresión de género, un efecto que puede conseguirse con bastante facilidad en inglés ya que se trata de una lengua con género natural. Para lograr el mismo efecto, en italiano se utilizó sistemáticamente la schwa como terminación de adjetivos, pronombres y artículos, excepto cuando la lengua ofrecía una forma invariable para el masculino y el femenino:

7) You can...

be brave,

be beautiful,

be clever,

be strong.

(Strick 2021: n.p.)

Tu puoi...

essere coraggioso,

essere gentile,

essere intelligente,

essere forte.

(Strick 2022: n.p.)

14. “valiosos consejos y sugerencias sobre cosas útiles que hubieran deseado saber en su infancia, para inspirar y tranquilizar, especialmente en los momentos difíciles. Quieren animarte a defender aquello en lo que crees, a encontrar tu propio camino, y hacerte saber que vales tal y como eres”, NdT.

8) You can...
overcome your fears,
challenge yourself,
surprise others,
surprise yourself.

(Ibidem)

9) You can...
find a friendship
in surprising places,
be proud to be a good friend,
be happy for others.

(Ibidem)

Tu puoi...
superare le tue paure,
sfidare te stessə,
sorprendere ə altrə,
sorprendere te stessə.

(Ibidem)

Tu puoi...
trovare unə amicə
dove meno te lo aspetti,
sentirti orgogliosə di essere unə
buonə amicə,
gioire per ə altrə.

(Ibidem)

Como puede observarse en los ejemplos, se han seguido las reglas de uso sugeridas por Gheno (2021) y Lugli, Cavalli, Prearo (2021), evitando la distinción entre la forma singular y plural de la schwa, tal y como sugiere Luca Boschetto en la ya famosa página web dedicada al italiano inclusivo¹⁵. La schwa también se adoptó en otros dos volúmenes del mismo editor, *Da grande farò... Dottorə* y *Da grande farò... Ballerinə*. En el catálogo 2023 de la editorial, a propósito de estos dos volúmenes, se afirma: "abbiamo scelto di adottare lo schwa al posto della vocale, che è discriminante, perché non esistono solo maschi e femmine... L'inclusività, infatti, si impara da piccoli, per essere un giorno persone migliori!"¹⁶. Más allá de las buenas intenciones, el argumento se formuló de manera bastante ingenua, y por ello se presta a varias críticas. No se trata solo de la eliminación de las etiquetas femeninas, como afirma Robustelli (2021), sino también de que tiende a confundir el género como categoría sociocultural con el género como categoría gramatical (a veces arbitraria, aunque no suele ser así en el caso de los seres animados). Además, el uso de la schwa afecta no solo a la ortografía, sino también a la morfología, la sintaxis y la textualidad del italiano. De hecho, como denuncia De Santis, este uso sigue reglas inciertas y, en varios casos, poco convincentes (2022a), y puede causar

15. <https://italianoinclusivo.it/nascita/>

16. "hemos optado por adoptar la schwa en lugar de la vocal, que es discriminatoria, porque no solo hay chicos y chicas... La inclusividad, de hecho, se aprende desde pequeños, ¡para ser mejores personas algún día!", NdT.

problemas de comprensión a las personas con discapacidades visuales, auditivas o neurodiversas (y que, por tanto, utilizan lectores de voz) y a los niños y niñas (2022b). Por lo tanto, la schwa plantea algunos problemas críticos, pero quizá dependa mucho de las intenciones de quienes la utilizan, así como de la forma en que se emplea. En el caso del libro citado, el efecto es el de una “invisibilidad de género” (De Santis 2022a), que parece ser una forma de experimentación limitada a este caso y a unos pocos más (el resto del catálogo de IdeeAli, aparte de los dos álbumes mencionados, no incluye schwa). Además, se trata de un volumen centrado precisamente en la inclusión y la valorización de la diversidad. Sin duda, esta experimentación puede tener aspectos problemáticos, pero ante todo pretende ser una invitación a desarrollar un espíritu crítico y una mente abierta. Por supuesto, también existe el problema de cómo mediar en dicha lectura: dado que se trata de una práctica poco conocida y experimental, debería presentarse adecuadamente a los adultos (que la exponen) y a su público, explicando qué es la schwa, por qué se utiliza y cómo se pronuncia. Se podría, por ejemplo, utilizar el paratexto (peri y epitexto) como espacio de profundización y mediación, recuperando así una práctica establecida de la traducción feminista (Baccolini, Illuminati 2018).

El uso de estrategias que intentan superar el binarismo de género puede, además, dosificarse de diferentes maneras, utilizando dichas estrategias de una manera mucho menos omnipresente, o limitando su uso únicamente a los personajes no binarios. Un magnífico ejemplo de ello es la novela gráfica *Polly*, escrita por el dramaturgo Fabrice Melquiot e ilustrada por Isabelle Pralong. En este caso se confirma la tendencia de la novela gráfica para jóvenes adultos a convertirse, desde hace años, en un lugar de innovación y experimentación también en términos de escritura inclusiva¹⁷. Protagonista de este roman graphique es Polly, un personaje intersexual cuya historia es contada desde antes de su nacimiento a través de las expectativas de sus padres hasta el momento en que se descubre algo considerado como una anomalía a corregir. De allí, se pasa por las cirugías para ser “asignado”

17. Otros ejemplos interesantes son la novela gráfica de Maia Kobabe *Gender queer* (cf. Spallaccia 2021) y *On a Sunbeam*, de Tillie Walden, que presentan personajes no binarios, ambas traducidas al francés y al italiano.

(y así educado) al sexo masculino¹⁸, hasta llegar al largo camino de investigación y autorrealización durante el cual Polly comprende tener una identidad de género no binaria, no reconociéndose ni como hombre ni como mujer, "ni l'un ni l'autre", "et tous les deux" (Melquiot, Pralong 2021: np). En un mundo "où l'on doit trancher, définir, déterminer, ranger, organiser, classier", estos verbos que quieren reconducirlo todo a una visión normalizadora, "glissent des mains menues de Polly comme de petits poissons" (ibidem). La fluidez de la identidad de género de Polly se expresa entonces no solo a través de gestos y acciones, sino también mediante el uso de un lenguaje no binario. Melquiot recurre a diversas estrategias de escritura inclusiva, sin recurrir a neologismos como el pronombre no binario "iel" y sin que el texto resulte ilegible o estilísticamente recargado, consiguiendo en cambio transmitir un efecto de ligereza, poeticidad y fluidez. La copresencia de masculino y femenino ("tous les deux") también emerge con gran fuerza gráfica en la página en blanco, y el uso de signos gráficos como el guión y el point médian junto con la duplicación le confieren una existencia casi material al género no binario de Polly, en sintonía con las imágenes que representan la identidad única del personaje y sus difíciles interacciones con el mundo exterior con extraordinaria sensibilidad, demostrando lo crucial que es el lenguaje en la representación del yo (y de otras personas).

En concreto, Melquiot utiliza el "point médian" en el caso más sencillo de las palabras (sustantivos, verbos, adjetivos) que tienen la terminación femenina en "e" (ej. 10). En el caso de las formas pronominales o de los adjetivos posesivos, el autor prefiere la duplicación, uniendo las dos formas con un guión, una estrategia hoy obsoleta en el lenguaje inclusivo en lengua francesa, pero aquí redescubierta en clave creativa (ej. 11). En otras instancias, opta por una simple duplicación (ej. 12). En algunos casos, inventa verdaderos neologismos, como "ziziette" (ej. 1), crasis de los dos términos que designan, en el lenguaje utilizado con los niños, los genitales masculinos y femeninos, "zizi" y "zézette". Algo parecido pasa con "guille" y "farçon",

18. En este sentido, la novela es también una denuncia de una práctica habitual, la de intervenir quirúrgicamente a los niños intersexuales decidiendo arbitrariamente su sexo, independientemente de cuál sea su identidad de género en la edad adulta (femenino, masculino o no binario, como en el caso de Polly).

donde invierte las primeras letras de “fille” y “garçon” (ej. 12). En la traducción italiana, publicada por Settenove, Marta Capesciotti y Sarah Di Nella también optaron por estrategias diferentes¹⁹:

10) Polly est né.e avec une ziziette. Quelque chose qui n'est pas un zizi, ni une zézette, mais la rencontre de l'un avec l'autre. (Melquiot, Pralong 2021 : np)	Polly è natə con unə pisellinə. Ovvero, qualcosa che non è un pisellino né una pisellina ma l'incontro dell'uno con l'altra. (Melquiot, Pralong 2023 : np)
11) Polly finit par former avec elle- lui-même sa propre bande. Polly est une bande à elle-lui-seul.e. [...] Ils sont nombreux à le-la trouver beau- belle. (ibidem)	Polly finisce per formare con se stessə la sua banda. Polly è una banda sé. [...] Sono in molti a trovarla bellə. (ibidem)
12) Polly flotte. Il-elle est beau-belle à voir, flottant, flottante. Polly flotte, incertain, incertaine, sans identité fixe. C'est Polly. C'est lui. C'est elle. Les deux. [...] Polly marche. Il-elle pense et re- pense à cet arbitre qui lui a dit : je suis libre demain, sans lui demander si guille ou farçon (ibidem).	Polly fluttua. Lui-lei è bello-bella da vedere, fluttuante. Polly fluttua, incerto, incerta, senza fissa identità. È Polly. È lui. È lei. Entrambə. [...] Polly cammina. Lui lei pensa e ripensa e ri-pensa a questo battitore, che lə ha detto sono libero domani senza chiederlə se fosse memmina o faschio (ibidem).

Como se desprende de los ejemplos propuestos, en muchos casos las traductoras optaron por la schwa o la schwa larga (ɜ ²⁰) en las desinencias, sobre todo frente al uso del point médian en francés, mientras que en otros

19. Las traductoras se mencionaron en la portada del libro, una práctica virtuosa de valorización de la traducción, aún infrecuente en la literatura y menos todavía en la literatura infantil.

20. Recomendada por Luca Boschetto en la página web italianoinclusivo para diferenciar las formas singulares de las plurales, pero no, por ejemplo, por Gheno (2021) y Cavallo, Lugli, Prearo (2021). Sin duda, la presencia de diferentes normas de uso de la schwa en los textos publicados también presenta varias cuestiones críticas, pero por el momento no se puede hablar de un uso estable y codificado.

casos conservaron la duplicación, incluso acompañada del guión. También crearon neologismos para conseguir el mismo efecto que en francés: en el caso de "pisellə"/"pisellinə", primero concordaron en femenino lo que suele ser una forma usada solo en masculino, "pisellino"/"pisellina", y luego sustituyeron la desinencia de las dos formas canónicas de género por la schwa. En el caso del par de términos con la primera letra invertida, "guille"/"farçon", operaron de forma similar a los franceses, con un resultado igualmente eficaz, "memmina"/"faschio".

En general, mientras que en el caso de la versión francesa el no binarismo de género también se hace visible gráficamente mediante el point médian, los guiones y las reduplicaciones, y, de nuevo gráficamente, se representa de algún modo como la copresencia de masculino y femenino, en italiano esta copresenciase observa solo en las reduplicaciones. En cambio, la schwa, que también tiene un fuerte impacto tipográfico aunque quizá un poco menos visible que los guiones, es una forma "priva di genere"²¹ (Ghenó 2022) y, por tanto, produce otro efecto. En lugar de subrayar constantemente la mezcla de los dos géneros, esta estrategia tiende a ocultarlos, ya que no son tan fundamentales, al menos en el caso de Polly. La misma historia, contada en dos lenguas romances con género gramatical, adquiere así matices de significado algo diferentes, pero que en cada caso cuestionan la concepción de los géneros, gramaticales e identitarios, abriendo nuevas posibilidades, hasta ahora poco exploradas.

5. Para una conclusión que no concluye

La escritura inclusiva representa un reto difícil, complejo y apasionante para la literatura. Los ejemplos presentados en esta contribución no permiten aún generalizaciones ni propuestas orgánicas, pero sí formular algunas conclusiones, aunque provisionales e *in fieri*. Ante todo, toda reflexión y práctica de la traducción debe basarse en la toma de conciencia de la importancia de madurar una mayor sensibilidad hacia la inclusión a través del lenguaje y las repercusiones de la traducción desde una perspectiva de género. Sensibilidad que puede manifestarse, según los casos, en una mínima

21. "sin género", NdT.

atención al uso del lenguaje, pero también en el empleo de estrategias más penetrantes y atrevidas, teniendo en cuenta obviamente la subjetividad del traductor, así como el texto de partida y el contexto de traducción. Una de las primeras cuestiones que cabe plantearse, por ejemplo, es qué hacer cuando se traduce un texto que no presta atención a la escritura inclusiva y si, y en qué medida, deben adoptarse estrategias encaminadas a un lenguaje más amplio. Por otra parte, en el caso de los textos “fuente” que ya están orientados en esta dirección, es esencial desarrollar estrategias eficaces que sean capaces de transponer de una lengua a otra un enfoque que preste atención a la inclusividad, fijándose en la transición entre las lenguas con género natural y las lenguas con género gramatical, así como en las diferencias entre lenguas con género gramatical.

Esta reflexión y sus repercusiones en la práctica de la traducción no atañe solo a quienes reflexionan sobre la traducción y a quienes la practican, sino que también debe implicar a las editoriales, creando una sinergia virtuosa de intercambio y colaboración, desgraciadamente a menudo ausente en este ámbito (D’Arcangelo, Elefante 2020). No es casualidad que, en ciertas realidades editoriales, estén ganando terreno los llamados *sensitivity reader*, cuya estigmatización con la consiguiente acusación de “dictadura” de lo políticamente correcto o incluso de apología de la *cancel culture* también permite recordar que se trata de temas que dividen a la opinión pública y que, por lo tanto, deben abordarse con sumo cuidado y sensibilidad.

Asimismo, es crucial no caer en simplificaciones trivializadoras: no es tanto la lengua como sistema la que discrimina en algunos casos, sino el discurso, es decir, el uso (social) que se hace de ella (De Santis 2022b). Tampoco basta con cambiar la lengua para cambiar profundamente la mentalidad de las personas (Perreau 2022). Por último, la escritura literaria y su traducción no pueden basarse en estrategias utilizadas de forma mecánica y repetitiva. Por otra parte, como señala Grunewald,

les réponses que je trouve à ces questions sont mouvantes. Aucune règle figée ne m’aide à y répondre. Je cherche des solutions au cas par cas. Je me laisse la liberté de changer de règle selon les moments

(dans un texte donné) ou selon les contextes (en fonction du genre littéraire, du cadre éditorial, etc.) (2021, 105).

En otras palabras, "c'est sans doute là une des principales vertus de l'écriture inclusive: inviter à travailler sa propre langue et à y vivre sans exclusive, c'est-à-dire un peu plus intensément" (Perreau 2022, 74). Esto no quita que sea útil e importante localizar las distintas estrategias que pueden utilizarse y se utilizan en el contexto literario contemporáneo para evaluar su menor o mayor eficacia, o más bien su pertinencia en función del tipo de texto y del contexto de traducción. En este sentido, la traducción puede contribuir a consolidar estrategias que aún no han sido plenamente legitimadas y a probar su uso sobre el terreno mediante soluciones concretas, resolviendo con el tiempo las ambigüedades, incertidumbres e incoherencias propias de una fase preliminar (como en el caso del uso de la schwa). Naturalmente, dada la complejidad de estas cuestiones, el reconocimiento y análisis de las estrategias también deberá tener en cuenta su posible aleatoriedad y la posibilidad de que con el tiempo se produzcan evoluciones que podrían convertir en obsoletas soluciones que se consideraron válidas durante un tiempo.

Experimentación, apertura, contaminación, identidad: tal vez la literatura, y la literatura para chicas y chicos más que muchos otros géneros o tipos textuales, puede dar voz a nuevas demandas de representación, volviendo a acercarse a la littérature engagée, pero sin dogmatismos ni soluciones preestablecidas. En este contexto, el debate, siempre que sea constructivo y abierto a la crítica de todos los implicados, es más necesario que nunca no tanto para llegar a un punto fijo, sino para mantener viva la extraordinaria capacidad de la literatura para renovarse y renovar.

Bibliografía

Textos literarios citados

- Cantais, Claire. (2019). *Il mio super eserciziario femminista*. Trad. Guia Risari. Cagli: Settenove.
- . (2015). *Mon super-cahier d'activités antisexistes*. París: La ville brule.
- Gwen Keraval. (2013). *Drôle de planète!* París: Talents Hauts.

- . (2014). *Il pianeta stravagante*. Trad. Anselmo Roveda. Turín: Giralangolo.
- Melquiot, Fabrice, Isabelle Pralong. (2023). *Polly*. Trad. Marta Capesciotti y Sarah Di Nella. Cagli: Settenove.
- . (2021). *Polly*. Ginebra: La joie de lire.
- Strick, Alexandra, Anthony Steve. (2022). *Tu puoi!*. Cornaredo: Il Castello, IdeAli.
- . (2021). *You can!*. Hereford: Otter-Barry Books.

Bibliografía crítica

- Adamo, Sergia, Giulia Zanfabro, Elisabetta Tigani Sava (ed.). (2019). *Non esiste solo il maschile. Teorie e pratiche per un linguaggio non discriminatorio da un punto di vista di genere*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Alvstad, Cecilia. (2020). "Literary Translation Ethics". *The Routledge Handbook of Translation and Ethics*. Ed. Koskinen, Kaisa, Nike K. Pokorn. Londres & Nueva York: Routledge. 180-194.
- Baccolini Raffaella, Valeria Illuminati. (2018). "Visibilità, co-creazione, identità: l'incontro fecondo tra prospettive di genere e traduzione". *Donne in traduzione*. Ed. Elena Di Giovanni, Serenella Zanotti. Milán: Bompiani. 521-556.
- Bazzanella, Carla. "Genere e lingua". (2010). *Enciclopedia dell'Italiano (EncIt)*. Ed. R. Simone con la colaboración de G. Berruto e P. D'Achille. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana. 2 voll., vol. I, 556-558. Online: [https://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/genere-e-lingua_(Enciclopedia-dell%27Italiano)/)
- Bollettieri Bosinelli, Rosa Maria. (2005). "Dire al femminile: riflessioni su genere e linguistica". *Le prospettive di genere. Discipline soglie confini*. Ed. Raffaella Baccolini. Bologna: BUP. 47-59.
- Bruel, Christian. (2022). *L'aventure politique du livre de jeunesse*. París: La Fabrique.
- Castro, Olga, Ergun Emek (ed.). (2017). *Feminist translation studies: local and transnational perspectives*. Nueva York: Routledge.
- Castro, Olga. (2014). "Talking at cross-purposes? The missing link between feminist linguistics and translation studies". *Gender and Language*. 7(1):

- 35-58. Online: <https://doi.org/10.1558/genl.v7i1.35>
- Cavallo, Arianna, Ludovica Lugli, Massimo Prearo. (2021). *Cose, spiegate bene. Questioni di un certo genere. Le identità sessuali, i diritti, le parole da usare: una guida per sapere di più e parlare meglio*. Milán: Iperborea-Il Post.
- De Santis, Cristiana. [2022a]. "L'emancipazione grammaticale non passa per una e rovesciata", *Treccani*. 09/02/2022 Online: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/Schwa.html
- De Santis, Cristiana. [2022b]. "Emancipazione grammaticale, grammatica ragionata e cambiamento linguistico", *Treccani speciale*. 21/3/2022. Online: https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/Schwa/3_De_Santis.html
- Di Giovanni, Elena, Serenella Zanotti (ed.). (2018). *Donne in traduzione*. Milán: Bompiani.
- Epstein, B. J., Robert Gillett (ed.). (2017). *Queer in Translation*. Londres: Routledge. Ergun, Emek. "Feminist Translation Ethics". *The Routledge Handbook of Translation and Ethics*. Ed. Koskinen, Kaisa, Nike K. Pokorn. Londres & Nueva York: Routledge. 114-130.
- Federici, Eleonora, José Santaemilia (ed.). (2022). *New Perspectives on Gender and Translation. New Voices for Transnational Dialogues*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Gérardin-Laverge, Mona. (2020/2). "Queeriser la langue, dénaturiser le genre". *Cahiers du Genre*. N° 69: 31-58.
- Gheno, Vera. ([2019]2021). *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Florencia: effequ.
- Giusti, Giuliana. (2022). "Inclusività della lingua italiana, nella lingua italiana: come e perché. Fondamenti teorici e proposte operative". *DEP. Rivista telematica di studi della memoria femminile*. 1 N. 48: 1-19. Online: <https://www.unive.it/pag/44259/>
- Godard, Barbara. (1990). "Theorizing Feminist Discourse/Translation". *Translation, History and Culture*. Ed. Susan Bassnett, André Lefevere. Londres: Pinter, 87-96.
- Grunenwald, Noémie. (2021). *Sur les bouts de la langue. Traduire en féministe/s*. La Contre Allée.

- Houdebine-Gravaud, Anne-Marie. (2003). "Trente ans de recherche sur la différence sexuelle, ou Le langage des femmes et la sexualité dans la langue, les discours, les images". *Langage et société*. 106(4). 2003: 33-61. Online: <http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2003-4-page-33.htm>
- Illuminati, Valeria. (2022). *La traduzione dei classici per l'infanzia in una prospettiva di genere*. Bologna: Bologna University Press, Online: https://buponline.com/az13zg/uploads/woocommerce_uploads/illumina-ti-la-traduzione-dei-classici.pdf
- Loison-Leruste, Marie, Gwenaëlle Perrier, Camille Noûs (ed.). (2020/2). "Introduction. Le langage inclusif est politique: une spécificité française?". *Cahiers du Genre*. N° 69 : 5-29.
- Lotbinière-Harwood, Susanne De. (1991). *Re-Belle et Infidèle. La traduction comme pratique de réécriture au féminin/The Body Bilingual. Translation as a Rewriting in the Feminine*. Montréal/Toronto: Les Éditions du Remue-Ménage/The Women's Press.
- Pederzoli, Roberta. "Langue, identité de genre et enjeux traductologiques dans *Orlanda* de Jacqueline Harpman et *Le corps est une chimère* de Wendy Delorme et dans leurs traductions italiennes". *Expériences de traduction* 2. Ed. Dorothée Cailleux, Chiara Denti, Lucia Quaquarelli. Bruxelles: Peter Lang, actuellement en publication.
- Perreau, Bruno. (2022). "L'écriture sans exclusive". *Raison présente*. 1. N. 221 : 63-74. Online: [10.3917/rpre.221.0063](https://doi.org/10.3917/rpre.221.0063).
- Robustelli, Cecilia. "Lo schwa? Una toppa peggiore del buco". *Micromega*. 30/04/2021. Online: <https://www.micromega.net/schwa-problemi-limiti-cecilia-robustelli/>
- Sapiro, Gisèle. (2021). "Les formes d'engagement des écrivains : continuité et ruptures", *Elfe XX-XXI*. 10: Online: <http://journals.openedition.org/elfe/4015>
- Servoise, Sylvie. (2023). *La Littérature engagée*. Paris: PUF.
- Simon, Sherry. (1996). *Gender in Translation. Cultural Identity and the Politics of Transmission*. Londres: Routledge.
- Sofa, Giuseppe. (2019). "Traduction du langage inclusif et échanges entre le

- français et l'italien". *Savoirs en prisme*. N. 10: 105-131.
- Spallaccia, Beatrice. (2021). "Identità trans e sfide al binarismo normativo di genere: la letteratura anglofona per l'infanzia a tema LGBTQ+ e la sua traduzione in italiano". *Tra genere e generi. Tradurre e pubblicare testi per ragazze e ragazzi*. Ed. Roberta Pederzoli e Valeria Illuminati., Milán, FrancoAngeli, 79 - 104. Online: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/736>
- Spallaccia, Beatrice. (2021). "Queering the Gender Binary American Trans-Themed YA Literature and Its Translation into Italian". *La traduction dans une perspective de genre. Enjeux politiques, éditoriaux et professionnels*. Ed. Sara Amadori, Cécile Desoutter, Chiara Elefante, Roberta Pederzoli. Milán: Led, 69-87. Online: <https://www.ledonline.it/index.php/LCM-Journal/pages/view/qlcm-17-traduction-perspective-genre>.
- Swamy, Vinay, Louisa Mackenzie. (2022). "Introduction". *Devenir non-binaire en français contemporain*. Ed. Vinay Swamy, Louisa Mackenzie. París: Éditions Le Manuscrit, 21-39.
- Von Flotow, Luise. (1997). *Translation and Gender: Translating in the "Era of Feminism"*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Von Flotow, Luise, Hala Kamal (ed.). (2020). *The Routledge Handbook of Translation, Feminism and Gender*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Von Flotow, Luise, Farzaneh Farahzad (ed.). (2017). *Translating Women. Different Voices and New Horizons*. Londres & Nueva York, Routledge.
- Viennot, Éliane. (2014). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin ! Petite histoire des résistances de la langue française*. Donnemarie-Dontilly: éditions iXe.
- Viennot, Éliane, Véronique Le Ru. (2019). "Entretien avec Eliane Viennot". *Savoirs en prisme*. N. 10: 13-20.

Capítulo 4

Aprender a traducir la multimodalidad en ámbito editorial: *Qué hacer cuando en la pantalla aparece The end* de Paula Bonet

Gloria **Bazzocchi**

Universidad de Bolonia

Resumen: En nuestra época de revolución tecnológica y digital es cada vez más frecuente enfrentarse con encargos de traducción de productos multimedia en que diferentes lenguajes y códigos contribuyen a la creación de un icotexto que puede presentarse bajo formas complejas y múltiples. No se trata tan sólo de interpretar un texto escrito en una lengua y una cultura base y de reproducirlo en una lengua y una cultura meta, sino de interpretar una página en que la vista no puede fijarse en un solo objeto, ya que tiene que moverse entre palabras, imágenes, sentidos y a veces incluso sonidos. A través del análisis de un producto de este tipo, es decir el libro de Paula Bonet, *Qué hacer cuando en la pantalla aparece the end* (2014), trataremos de reflexionar sobre la traducción multimodal y sus desafíos en ámbito editorial.

Palabras clave: Textos multimodales – Traducción multimodal – Didáctica de la traducción – Paratraducción

1. *Qué hacer cuando en la pantalla aparece The end* de Paula Bonet: análisis de un texto multimodal

En 2014, la joven, pero ya afirmada artista valenciana Paula Bonet (1980), publica *Qué hacer cuando en la pantalla aparece The end*, su primera experiencia editorial con Lunwerg, sello de Planeta, obteniendo un sorprendente éxito de público y de ventas, sobre todo entre los jóvenes lectores que la siguen asiduamente a través de las redes sociales.

Según declara Bonet (Ávalos 2018), la obra nace para cerrar su etapa post-adolescente y denunciar una situación caracterizada por agresiones de género y abusos de poder: “Un tiempo en el que yo era lo que el contexto esperaba de mí como mujer: que hablara bajito, fuera complaciente y sonriera”. De hecho, el protagonismo femenino es evidente, a partir de la presencia de una narradora en primera persona y los magníficos retratos de las jóvenes mujeres protagonistas que a menudo solo tienen una inicial como nombre.

Tratándose del fruto de una ilustradora que por primera vez se dedica a la escritura, resulta difícil encasillar la obra en un género textual bien definido. En efecto, después de casi diez años y varias obras publicadas¹, en la actualidad Bonet sigue considerándose una pintora que escribe: “Yo me defino siempre como pintora, porque pienso que toda mi obra parte de la mirada y es muy plástica, también mi obra literaria es muy tangible, abordo el cuerpo de una manera muy física” (en Martín Rodrigo, 2022).

Definirlo como un libro de relatos ilustrados resultaría parcialmente incorrecto, ya que para su autora (Bono 2014) se trata más bien “de un conjunto de ilustraciones que cuentan historias acompañadas de palabras”. Por lo tanto, sería más adecuado, según Castro (2017), leerlo como el libro de una artista “que domina a la perfección el retrato y la energía de los rostros”, además de “una autobiografía de instantes, un inventario de recuerdos y quizá una confesión”.

Pasando a la dinámica de relación entre texto e ilustraciones, podemos notar que los dos contenidos se combinan entre ellos sin seguir un esquema fijo: a veces son las imágenes que se acompañan al texto escrito, aclarándolo y añadiendo elementos, a veces es el texto que describe o nos revela elementos del sujeto ilustrado; en algunas ocasiones, incluso, los dos medios narrativos parecen contar una historia independiente la una de la otra. Siguiendo la clasificación de Nikolajeva y Scott (2001) con respecto a la in-

1. Recordamos 883. *Truffaut por Paula Bonet* (2015), homenaje personal al director francés y su filmografía; *La sed* (2016), donde texto, ilustración, óleo y aguafuertes se entrelazan para hablar de desamor, mujeres, soledad, erotismo y libertad; *Roedores. Cuerpos de embarazadas sin embrión* (2018), diario íntimo sobre el dolor de la pérdida causado por el aborto espontáneo; *La anguila* (2021), su primera novela, también de corte autobiográfico, en que denuncia los abusos sufridos en su juventud; *Los diarios de la anguila* (2018) basados en un importante viaje en solitario a Chile.

teracción entre los componente visuales y textuales en los libros de Literatura infantil y Juvenil, es decir su división en cinco categorías –interacción simétrica, de ampliación, complementaria, de contrapunto y contradictoria– se puede llegar a la conclusión que la obra de Bonet las incluye todas.

Con respecto a la construcción narrativa, tampoco existe una línea precisa, ya que el iconotexto crea muchas posibilidades de lectura, aunque es posible identificar un hilo conductor en aquel “the end” que aparece en el título, entendido tanto como oportunidad para cambiar el tipo de relación o como situación definitiva:

Hay muchos finales pero también muchos principios. No es un libro sobre el duelo, ni el desamor. Como la cita de Bolaño que abre el libro: de pronto todo fue un caos de espacios, palabras, silencios... todo enredado entre sí. El hilo podría ser la vida misma (Bonet en López, 2014).

Ese caos de espacios, palabras, silencios del que habla Bolaño en su *Detective salvajes* se refleja muy bien en las doscientas páginas que integran el libro. La autora, en efecto, no sigue ningún esquema ni en la estructura de las cuarenta historias ni en la composición de la página: hay historias muy breves, de unas pocas líneas, y otras, en cambio, que se desarrollan a lo largo de dos o tres páginas. En la mayoría de ellas hay un narrador en primera persona, que es una mujer, aunque no faltan casos de narración impersonal, o en segunda o tercera persona.

Si nos fijamos en los títulos de los cuentos, la mayoría tienen que ver con la naturaleza y los espacios abiertos: puede tratarse de fenómenos meteorológicos (1. *Llovizna*, 4. *La lluvia en el suelo*, 5. *Nieve*), de elementos paisajísticos (12. *Cómo cruzar un río*, 19. *Icebergs*, 20. *El suelo*, 36. *Llorar mares y que se te queden dentro*), fauna (8. *Observando ballenas en Husavik*, 10. *Las focas*, 14. *Gatos y perros*, 16. *Los acantilados de pájaros de Latrabjarg*, 24. *Trineo con perros*, 28. *Anfibios*, 31. *Aristaeomorpha foliacea*, 34. *El tucán*) o flora (13. *Hombre cactus*, 27. *Botánica*). De cada uno de ellos existe también la representación plástica que se enriquece de varios elementos como lagos, montañas, islas, árboles, flores y más animales. Si es verdad que los espacios exteriores predominan,

no faltan historias que se desarrollan en interiores, como el apartamento del Barrio Alto de Lisboa del cuento número 15, *Lucernario*, o el restaurante del barrio de Ruzafa en Valencia del número 22, *Mudanza*. A nivel temporal no se sigue una cronología, aunque a veces aparecen datos que contribuyen a establecer el tiempo más o menos exacto de la narración: “unas noches de finales de 2002” (2. *Neopreno*), “era un lunes soleado”, “aquel lunes de noviembre” (5. *Nieve*), “en el verano de 1997” (10. *Las focas*), “los restaurantes de Santiago de Chile de 2001” (18. *Mnemotecnia*).

La variedad se refleja también a nivel gráfico, con una alternancia entre tipografía manual, que reproduce en negrita la letra de la autora, y tipografía digital, con algunas citas en cursiva, y una riqueza extraordinaria de ilustraciones (retratos, paisajes, animales u objetos) realizadas todas a mano, con lapicero, acuarelas y pintura acrílica.

La naturaleza multimodal de la obra se puede apreciar desde el comienzo, con la historia número uno: aquí la llovizna del título cobra vida y se convierte en un elemento visual, con las gotas que ocupan buena parte de la página hasta dejar paso al texto, breve y escrito a mano, cuya espontaneidad se refleja en la tachadura del verbo “te emborriona”, desplazado al final. La importancia de la naturaleza se anuncia ya en este primer microrrelato, como se puede observar en su texto –Una capa de niebla que suaviza los bordes puntiagudos y convierte una nube en una montaña nevada, te emborriona” (Bonet, 2014, 8)– y en la representación plástica del mismo: un dibujo híbrido, el primero de los tantos y magníficos retratos de mujeres, cuya cara se funde con un busto ocupado por un paisaje verde que culmina en una montaña cubierta de nieve. A pesar de una capa de niebla que crea un velo azul delante de sus ojos, es posible igualmente percibir la mirada de la joven dirigida hacia el lector, estableciendo un diálogo con él, una experiencia que se repetirá en muchos retratos a lo largo del libro. Como banda sonora para la lectura de esta primera historia, la autora sugiere la pista número tres de un disco de Tom Waits².

Todas las historias, de corte íntimo y melancólico, requieren, por lo tanto, una interpretación de varios elementos a la vez. El texto, las imágenes,

2. En el apartado final del libro, en la sección Citas, se aclara que se trata de Hold on, una canción cuya letra invita a seguir esperando a pesar de las dificultades.

los grafismos, las citas y las muchas voces que se añaden a la de la autora no solo trazan un mapa de sus intereses culturales³, sino que amplifican la dimensión multimedia y multisensorial del libro. A veces se trata de citas, escritas en cursiva, y reveladas solo al final, como en la historia número 36, *Llorar mares y que se te queden dentro*, donde las palabras de Rosa Montero –“El verdadero dolor es una ballena demasiado grande para poder ser arponeada”– sacadas de *La ridícula idea de no volver*, constituyen el texto mismo del relato. Algo parecido pasa en la historia número 32, *Ausencia*, cuyo texto coincide con un breve diálogo entre Travis y Walt, los dos hermanos de la película *Paris Texas* (1984) de Wim Wenders, anunciado por la famosa silla B 32 Cesca, dibujada en la página anterior.

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta para la lectura y la interpretación de la obra es el valor simbólico de algunos colores, a partir del rojo, cifra de la pintura de Bonet, con que tiñe las mejillas y otras partes del cuerpo de sus retratos: “La culpa de todo esto la tiene el texto *Un mar de fuegos* de Galeano. Cuando lo leí la metáfora me atrapó y tiño de rojo todo mi trabajo” (Torrón-Stock 2015). Como reflejo de la importancia del elemento natural en la obra, también son muy presentes el verde y el azul, declinados en varios matices, símbolo del fuerte contacto entre lo humano y la naturaleza salvaje. Varios relatos, en efecto, tienen que ver con el elemento del agua encarnado en paisajes de ríos, mares o lagos que se funden con el cuerpo de las mujeres retratadas. El color negro, como símbolo de muerte, aparece, en cambio, en la historia número 16, cuyo título, *Los acantilados de pájaros de Látrabjarg*, constituye la leyenda de la ilustración que ocupa las dos primeras páginas del cuento: un paisaje islandés, con un acantilado oscuro y una gaviota que vuela por encima del mar encrespado, igualmente oscuro. El color negro y su simbología aparecen también en la letra de la canción del grupo estadounidense Death Cab for Cutie aquí citada: *Love of mine, some day you will die. But I'll be close behind. I'll follow you into the dark.*

3. Referencias extratextuales de tipo literario (Kundera, July, Coetzee, Bulgakov, Sagan, J.M. Rodríguez, Hustvedt, Roig, McCarthy, R. Montero, Perec), cinematográfico (Truffaut, Wenders, Leconte) y musical (T. Waits, Fountains of Wayne, Buckley, Oasis, N. Young, Sexsmith, Baden Baden, Death Cab for Cutie, The Eels, The Kinks, J. Williams, N. Vegas, The Smiths, J. Rouse).

Por último, el presagio de la muerte se revela de manera explícita en el breve texto, escrito a mano, que se encuentra en la página siguiente y retoma los elementos de la naturaleza de la ilustración anterior: “No fue la inmensa tristeza, ni el penetrante olor a mar o los chillidos de las gaviotas perforándome los tímpanos lo que hizo que me precipitara por el acantilado. Fue el viento” (Bonet 2014, 86). Dichas palabras parecen ser pronunciadas por la joven mujer retratada de perfil con expresión triste y casi ausente; su pelo negro, despeinado por el viento, ocupa gran parte de la doble página y es una continuación del mar oscuro del acantilado.

A través de las ilustraciones y de sus colores se comunican por lo tanto sentimientos, sensaciones y emociones, así como se evocan recuerdos que combinados con el texto y las demás referencias incluidas crean una experiencia lectora activa, muy especial y compleja, que involucra más sentidos a la vez y que en muchas ocasiones requiere una verdadera decodificación de los mensajes que la autora pretende transmitir.

2. La multimodalidad como herramienta en la didáctica de la traducción

Traducir una obra como la que acabamos de describir, caracterizada por una elevada multimodalidad, es decir por un “aumento exponencial del significado a nivel formal-sintáctico, semántico y funcional del texto, a causa de la interrelación e interacción de los diferentes signos a nivel del texto global” (Hannecke 2019, 6), prevé un proceso dinámico “que ocurre tanto a nivel intratextual, por la interacción de signos de diferentes modalidades, como a nivel extratextual, a través de la participación activa de los receptores en la reconstrucción del sentido” (*ibid.*).

En efecto, como hemos visto, el libro de Bonet no es tan sólo lo que se lee y se ve, ya que se enriquece también de muchos elementos paratextuales, voces, imágenes y sonidos procedentes de la literatura, la música y el cine, imprescindibles para entender a fondo la obra. Esta tercera línea narrativa, así como sus elementos epitextuales (entre todos, el *booktrailer* oficial⁴ y la lista de Spotify con las canciones que la autora sugiere para acompañar su

4. <https://www.youtube.com/watch?v=Fx-xqtRiFaM>

lectura)⁵, prolongan el libro más allá de sus páginas físicas, y le confieren un ritmo y un movimiento que se añaden al de las palabras del y de las ilustraciones, creando relaciones dinámicas diferentes, según la historia que se cuenta. Por lo tanto, en *Qué ocurre en la pantalla cuando aparece the end*, la relación que se establece entre los elementos visuales, incluidos los ortotipográficos, y los puramente verbales adquiere muchas facetas y matices, un aspecto que es fundamental tener en cuenta a la hora de elegir las estrategias y técnicas de traducción más adecuadas para recrear en otra lengua la misma experiencia lectora. Se trata, por lo tanto, de un libro cuya apariencia visual requiere una habilidad específica que hace falta aprender, la misma a la que se refiere Oittinen (2005, 123) con respecto a la traducción de libros ilustrados en ámbito infantil y juvenil:

Al traducir libros ilustrados, en donde la imagen es un elemento esencial de la historia, los traductores tienen que poseer también la habilidad de leer imágenes en la misma medida que tienen que leer y escribir en idiomas extranjeros hablados y escritos.

El mismo concepto lo expresa también Yuste Frías (2008, 143), insistiendo en la necesidad de adquirir una competencia especial:

[...] a pesar de que todavía constituya un auténtico oxímoron decirlo porque muchos siguen pensando que las imágenes sólo se ven, se miran o se contemplan, los traductores tenemos que saber “leer las imágenes” para poder interpretarlas y traducirlas.

Desde el punto de vista metodológico, O’ Sullivan (2010; Garavini 2014, 140) sugiere como proceso traductor ideal en casos parecidos una primera fase de lectura que incluya el elemento verbal (A) y el elemento visual (B). A la hora de traducir, el traductor deberá recrear el mensaje que nace de los dos elementos y que no puede ser simplemente la suma de A + B, sino un efecto sinérgico (C), fruto de la interdependencia entre A y B. Respetar esa sinergia es

5. <https://open.spotify.com/playlist/4bpU2zxfabnw4mnbgeYeiH>

fundamental para no caer en la tentación de explicitar mensajes en el texto que se deducen de las ilustraciones, lo que conllevaría un cambio importante en el papel del lector, como subraya Garavini (2014, 141): “I destinatari della traduzione non rivestiranno lo stesso ruolo attivo dei destinatari del testo di partenza, perché non verrà loro richiesto alcuno sforzo di inferenza”⁶.

Claramente, para interpretar la interacción entre los varios códigos involucrados, como sugiere Tonin (2021, 336), hace falta también “un atento análisis previo al proceso de traducción para poder encontrar, a partir de la percepción estética y comprensión profunda de ese diálogo mestizo, inspiraciones y, por consiguiente, propuestas traductorales viables”.

De hecho, profundizando en la interacción entre palabras e imágenes en los libros ilustrados para niños, Oittinen, Ketola y Garavini (2018, 31-32) focalizan su atención en los mecanismos de lectura de los traductores:

The translators of picturebooks start their task as readers. The multimodal composition of the source text invites them to oscillate between the verbal text and the illustrations. They reinterpret the verbal text based on their interpretation of the illustrations, and they reinterpret the illustrations based on their perception of the verbal text. The translators' thorough reading process involves studying the story various times, which, indeed, is a prerequisite for an adequate interpretation of how the modes combine to create the story. The input for the translation assignment consists of verbal and visual information welded together.

En nuestra era digital, los encargos de traducción que suponen la presencia de material lingüístico y paralingüístico constituyen ya una realidad muy común. Sin embargo, en la didáctica de la traducción, como denuncia Hennecke (2019, 4), la práctica se enfoca casi siempre en textos meramente verbales “y muy pocas veces se incluyen textos multimodales, a pesar del hecho de que la multimodalidad constituye el estado normal y no la excepción”.

6. Los destinatarios de la traducción no revestirán el mismo rol activo que los destinatarios del texto de partida, ya que no se les solicitará ninguna inferencia.

Por eso, es importante favorecer durante la formación del traductor experiencias didácticas basadas en textos multimodales. En ámbito editorial, por ejemplo, introducir en los programas de los cursos universitarios la traducción de álbumes ilustrados, cómics, novelas gráficas o libros como el de Bonet⁷, consiente aplicar un enfoque didáctico de tipo “paratraductivo” que incremente la habilidad de leer e interpretar más códigos a la vez. Como sostiene Yuste Frías (2008, 145),

Hoy en día los traductores no sólo traducimos material lingüístico sino que también traducimos todo lo que rodea, envuelve, prolonga y presenta dicho material lingüístico en la cultura de llegada, es decir todo el material paralingüístico: el sonido, la música, el ruido, los símbolos, las imágenes, los colores, las señales, etc. Los traductores traducimos textos y paratraducimos paratextos.

Como subraya Tonin (2021, 336), con la adopción de dicha práctica, quien traduce textos que presenten las peculiaridades que hemos visto, “sabe que va a traducir un mestizaje de signos y significados y, por lo tanto, debe saber leer, interpretar y luego traducir esa mezcla como si fuera una unidad indivisible”.

La paratraducción debería por lo tanto entrar a formar parte de la didáctica de la traducción porque: “Cada día se impone más una pedagogía de la traducción que oriente el sentido de la mirada del futuro traductor profesional” (Yuste Frías 2008, 142).

3. Conclusiones

Como hemos visto, *Qué hacer cuando en la pantalla aparece the end* es un claro ejemplo de libro que supone una experiencia lectora muy dinámica debido a la especial y compleja interacción que se genera entre palabras, sonidos e imágenes. A través de un viaje de doscientas páginas, Bonet grita

7. En este caso concreto, en el año académico 2014-2015 tuve la ocasión de dirigir el Trabajo de fin de Máster de Cecilia Natale (licenciada en Traducción Especializada en la Universidad de Bolonia, Campus de Forlì), titulado: “Tradurre l'interazione tra parole, suoni e immagini: *Qué hacer cuando en la pantalla aparece The end* di Paula Bonet”, en que se propone una traducción al italiano de la obra.

y denuncia el abuso que sus protagonistas femeninas sufren o han sufrido, compartiendo no solo sus historias íntimas, sino la representación plástica de las mismas y todo un universo literario, fílmico y musical que completa su manera de contar. La copresencia e interrelación de los diferentes códigos involucrados confieren a la obra un carácter multimodal muy acentuado cuyo significado se puede reconstruir solo a través de un proceso dinámico activo de decodificación tanto a nivel intratextual que extratextual.

En una época como la actual donde los textos multimodales se encuentran en cualquier ámbito de la comunicación, dicho proceso resultará especialmente provechoso también para aquel super lector que es el traductor. Favorecer experiencias de traducción y paratraducción, como la que supone la obra de Bonet, incluyéndola, por ejemplo, en la didáctica de la traducción editorial, permite desarrollar en el futuro traductor profesional un perfil de competencias ampliado y sobre todo adecuado a los desafíos que los nuevos paradigmas comunicativos requieren.

Bibliografía

- Avalos, Almudena. (2018). “Los hombres pueden intentar ponerse en nuestro lugar, pero no saben qué es gestar un niño o parir uno muerto”. *El País*. Online: https://elpais.com/elpais/2018/07/09/icon/1531141678_827927.html Fecha de acceso: 20/06/2023.
- Bonet, Paula. (2014). *Qué hacer cuándo en la pantalla aparece The end*. Barcelona: Lunwerg Editores.
- Bono, Ferran. (2014). “Ver el desamor con banda sonora”. *El País*. Online: https://elpais.com/cultura/2014/03/04/actualidad/1393967187_333507.html Fecha de acceso: 12/07/2023.
- Castro, Antón. (2017). “Paula Bonet: Seis rostros que cuentan la ciencia”. *Mètode*. Online: <https://metode.es/revistas-metode/metodart-es/paula-bonet-seis-rostros-que-cuentan-ciencia.html> Fecha de acceso: 13/06/2023.
- Garivini, Melissa. (2014). *La traduzione della letteratura dal finlandese all'italiano: l'esempio degli albi illustrati di Mauri Kunnas*. Turku: University of Turku.
- Hannecke, Angelika. (2019). “Desafíos en un contexto laboral cambiante:

- el papel y la importancia de textos multimodales en la práctica de traducción”. *NUEVA ReCIT*. 2: 1-27. Online: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReCIT/issue/view/1887> Fecha de acceso: 15/07/2023.
- López, Esther. (2023). “Paula Bonet, la ilustradora nostálgica: ‘Todo mi universo está en este libro’” (blog). *Divinity*. 10 de marzo de 2014. Online: https://www.divinity.es/blogs/elpuntod/paula-bonet-it-lustradora-universo-libro_6_1761465006.html Fecha de acceso 25.06. Fecha de acceso: 13/05/2023.
- Martín Rodrigo, Inés. (2022). “Paula Bonet: ‘Puedes hablar de que has sido víctima cuando ya no lo eres’”. *El Periódico de España*. Online: <https://www.epe.es/es/abril/20221013/paula-bonet-puedes-hablar-has-76966463> Fecha de acceso: 13/05/2023.
- Nikolajeva, Maria y Carole Scott. (2001). *How Picturebooks Works*. London and New York: Garland.
- Oittinen, Riitta. (2005). *Traducir para niños*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de publicaciones.
- Oittinen, Riitta et al. *Translating picturebooks. Revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience*. New York: Routledge, 2018.
- O’ Sullivan, Emer. (2010). “More Than the Sum of Its Parts? Synergy and Picturebook Translation”. Ed. Elena Di Giovanni et al. *Ecrire et traduire pour les enfants. Writing and translating for children*. Bruxelles: Peter Lang. 133.148.
- Tonin, Raffaella y Rubén Tortosa. (2021). “Traducir texto e imagen: del cómic al subtítulo”. *LETI. Lengua española para traducir e interpretar*. Ed. Félix San Vicente y Gloria Bazzocchi. Bologna: Clueb, 335-356.
- Torrón Stock, Andrea Nuñez. (2023). “La pintura que nos salva”. *Literaturbia*. (2015). Online: <https://www.literaturbia.com/2015/10/19/entrevista-paula-bonet/> Fecha de acceso: 13/05.
- Yuste Frías, José. (2008). “Pensar en traducir la imagen en publicidad: el sentido de la mirada”. *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*. 2, 1: 141-170.
- . (2015). “Paratraducción: la traducción de los márgenes, al margen de la traducción”. *D.E.L.T.A*. 31: 317-347.

Capítulo 5

Mediaciones de la poesía: Lorca entre textos e imágenes para públicos jóvenes. Un paisaje y un caballo azul

Rafael **Lozano Miralles**
Universidad de Bolonia

Resumen: El artículo analiza cómo la poesía de Federico García Lorca se media y recontextualiza para públicos infantiles y juveniles a través de ediciones antológicas ilustradas, entendidas como procesos de adopción y de traducción intersemiótica entre palabra e imagen. Partiendo de la noción de lector implícito, se muestra que estas publicaciones no simplifican necesariamente el texto, sino que transforman sus condiciones de recepción mediante paratextos, diseño y estrategias visuales que orientan la interpretación y garantizan accesibilidad estética. Tras un panorama histórico de antologías monográficas (“García Lorca para niños”) desde los años setenta hasta la actualidad, el estudio se centra en dos casos representativos: la publicación argentina *Poemas para niños* (Editorial Latina, Buenos Aires, 1975), con selección de Elsa Isabel Bornemann e ilustraciones de Guido Bruveris y la española *12 poemas de Federico García Lorca* (Kalandraka, 2014/2022), ilustrado por Gabriel Pacheco. El artículo concluye que la literatura infantil y juvenil actúa como laboratorio de renovación del canon: no es Lorca quien “se adapta” a la infancia, sino la infancia la que redescubre a Lorca mediante una ecología editorial donde texto, imagen, paratexto y sonido reactivan el asombro y mantienen viva la potencia simbólica del poeta.

Palabras clave: Mediación editorial – Lector implícito – Intermedialidad – Poesía infantil y juvenil – Federico García Lorca

1. Premisa

Federico García Lorca (1898–1936), figura cardinal de la literatura española contemporánea, se ha consolidado como un clásico moderno cuya obra mantiene una resonancia universal, trascendiendo fronteras generacionales, geográficas y culturales. La adaptación/adopción de su poesía, su teatro, su música y su producción plástica al ámbito de la literatura infantil y juvenil constituye no solo un ejercicio de traducción intersemiótica y literaria, sino también un proceso complejo de reinterpretación y recontextualización cultural (O'Sullivan 2005).

En la literatura infantil contemporánea, se advierte una tendencia creciente hacia la integración de libros ilustrados de poesía, en los cuales la imagen no se limita a acompañar el texto, sino que lo amplifica, lo reinterpreta y dialoga con él en un entramado de significaciones múltiples (Neira-Piñeiro 2012). Estas obras no solo introducen creaciones poéticas originales, sino que también reelaboran textos preexistentes, configurando nuevas formas de lectura a partir de la interacción entre lo verbal y lo visual (García Padrino 2018). En el caso de las adaptaciones de la poesía lorquiana, dicho proceso implica una reconfiguración del lector implícito: aunque el texto original pueda mantenerse intacto, su modo de recepción y su potencial semántico se transforman para interpelar al lector infantil, garantizando la accesibilidad y la atractividad estética del mensaje.

El concepto de lector implícito, desarrollado por Wayne C. Booth (1961), alude a la imagen del lector ideal que el autor proyecta en su obra. En el ámbito de la literatura infantil, este concepto adquiere una relevancia particular, puesto que el lector implícito no es tanto una construcción autoral como una figura delineada por el editor, quien media entre el texto original y su público destinatario. Adaptar o adoptar las poesías de Lorca para la infancia implica, por tanto, considerar las competencias lingüísticas y literarias, así como los intereses estéticos y pedagógicos del nuevo receptor (Colomer 1998).

La adaptación de textos literarios originalmente concebidos para adultos constituye un fenómeno recurrente y de notable valor cultural y educativo. Este proceso, designado por Zohar Shavit (1986) como “adopción”,

puede entenderse como una forma de traducción cultural en la que se introducen modificaciones estructurales, semánticas y pragmáticas destinadas a hacer el texto accesible y formativo según las normas socioculturales que definen lo apropiado para la infancia. Dichas adaptaciones, lejos de empobrecer la obra, abren vías de apropiación simbólica que permiten a los lectores jóvenes participar del canon literario desde una perspectiva situada en su propio horizonte de comprensión.

Las ilustraciones desempeñan un papel esencial en la adopción o mediación visual de la poesía destinada al público infantil y juvenil. Más allá de su función decorativa, actúan como vectores semióticos que facilitan la comprensión, orientan la interpretación y enriquecen la experiencia estética del lector (Sipe y Pantaleo 2008). A través de la representación de personajes, espacios y emociones, las imágenes no solo contextualizan los versos, sino que proponen lecturas alternativas que estimulan una recepción activa y plural del texto poético. Asimismo, el estilo visual adoptado por los ilustradores contribuye a configurar el lector implícito, al movilizar códigos icónicos y simbólicos diseñados para atraer la atención infantil, haciendo que la poesía resulte comprensible, sensorialmente estimulante y emocionalmente significativa (Neira-Piñeiro 2016).

En este sentido, la poesía lorquiana plantea un desafío singular. Su lenguaje, aparentemente sencillo, se sustenta en una estructura retórica de alta densidad metafórica y simbólica, en la que conviven la inocencia lírica y la complejidad expresiva. La ilustración, en consecuencia, asume una función traductora y mediadora, capaz de visualizar las metáforas y activar la imaginación simbólica del lector, abriendo un espacio de encuentro entre la experiencia estética y la comprensión poética¹. De este modo, la adaptación/adopción de la poesía de Lorca para la infancia no solo fomenta el desarrollo de competencias interpretativas, sino que también contribuye a cultivar el gusto y el amor por la poesía, garantizando la transmisión viva de un legado literario cuya universalidad se renueva en cada relectura.

1. Véase, por ejemplo: Martín-Rogero y Villalba-Salvador, *El mundo de García Lorca en imágenes. Aproximación desde el álbum ilustrado* (2020).

2. García Lorca para niños

El concepto antológico "*García Lorca para niños*" aparece de manera reiterada en la producción editorial dirigida a la infancia y la juventud desde mediados de la década de los 70, consolidándose como una categoría que trasciende una lectura meramente política o biográfica del autor, la del poeta trágicamente asesinado durante la Guerra Civil, para adentrarse en una relectura estética, simbólica y pedagógica de su obra.

En este sentido, las palabras de Jorge Guillén, amigo íntimo y corresponsal de Lorca, resultan iluminadoras para comprender la naturaleza de esa resonancia infantil y la razón por la cual su poesía puede considerarse particularmente afín al universo de la niñez. En su retrato incluido en el epistolario *Federico in persona*², Guillén ofrece una visión que articula la infancia como principio poético y ontológico en la creación lorquiana. Reproducimos algunos fragmentos que condensan esa percepción:

Lo sabe todo el mundo, es decir, en esta ocasión el mundo entero: Federico García Lorca fue una criatura extraordinaria. [...] Porque Federico nos ponía en contacto con la creación, con ese conjunto de fondo en que se mantienen las fuerzas fecundas. [...] Dentro del hombre latía su infancia. Federico nunca fue un mozalbete sin fundamento: se lo impedía ya aquel fondo de niño. Nada más contrario a la 'puerilidad' —verdadera pura grave— que la frivolidad de que adolecen tantos adultos [...]. La infancia, libre, sin vínculos útiles, sin metas interesadas, retozando, triscando, derrocha espíritu: juega. Federico guardaba una agilísima capacidad de juego [...]. Lo primordial no es la niñez como tema, sino como actitud. [...] El niño que existe en el poeta —y los dos son uno— está disponiendo esas palabras en combinaciones caprichosas —hasta cierto punto, porque forman sentido— como si estuviese jugando en una playa con piedras y conchas. Así jugaba Fe-

2. La primera versión del epistolario con el retrato introductorio de Guillén aparece en Argentina en 1954, en la Editorial Losada. Se incorpora, con algunos recortes censorios, en la primera edición de las *Obras Completas* en 1954. Pocos años después, en 1960, Vanni Scheiwiller publica en su editorial el libro de Jorge Guillén *Federico in persona. Carteggio*, Milán, All'insegna del pesce d'oro, 1960 (con traducción en italiano de Margherita Guidacci).

derico, entre su imaginación y sus manos, con el mundo³.

Las observaciones de Guillén, más allá de su valor testimonial, proporcionan una clave hermenéutica fundamental: en Lorca, la infancia no se configura como un motivo temático o sentimental, sino como una disposición estética y cognitiva ante el acto creador. La capacidad lúdica, la imaginación sensorial y el asombro ante el mundo emergen como rasgos estructurales de su poética, y explican por qué una parte de su obra, incluso en su complejidad simbólica, encuentra una afinidad natural con el lector infantil. Lorca no escribe *para* niños, pero su lenguaje, arraigado en la oralidad, el ritmo y la imagen, invita a una lectura infantil sin condescendencia, en la medida en que la niñez funciona como un arquetipo de la creatividad y la libertad expresiva.

Desde esta perspectiva, las ediciones bajo el rótulo antológico “*García Lorca para niños*” no constituyen una mera simplificación pedagógica, sino una relectura de su imaginario desde la estética. Dichas adaptaciones revelan cómo la poesía lorquiana, atravesada por la musicalidad y el juego simbólico, puede restituir al lector joven la experiencia originaria del lenguaje como descubrimiento.

2.1 La producción editorial

A continuación, se presenta un panorama descriptivo, no exhaustivo y con carácter provisional, de la producción editorial que ha antologado de manera monográfica la poesía de Lorca destinada a un público infantil o juvenil. Para delimitar el corpus, se citan únicamente las primeras ediciones de dichas antologías, excluyendo aquellas compilaciones colectivas en las que el poeta granadino aparece junto a otros autores.

- 1975, Ilustraciones de Daniel Zarza, *Canciones y poemas para niños*, Madrid-Barcelona, Labor.
- 1975, Ilustraciones de Guido Bruveris, *Poemas para niños*, selección literaria de Elsa Isabel Bornemann, Buenos Aires, Latina.

3. FGL, *Obras Completas*, 1 ed., XIII-XVIII.

- 1978, Ilustraciones de José Ruiz Navarro, *Federico García Lorca y los niños*, selección y texto de José María Garrido Lopera, León, Everest.
- 1983, Dibujos de Federico García Lorca, *Federico García Lorca para niños*, edición a cargo y con prólogo de Eutimio Martín, Madrid, Ediciones de la Torre.
- 1999, Ilustraciones de Alicia Cañas, *Federico García Lorca para niños*, selección y prólogo de José Morán, Madrid, Susaeta.
- 2004, Ilustraciones de Daniel Zarza, *Canciones, poemas y romances para niños*, prólogo de Manuel Ruiz Amezcua, Barcelona, Octaedro.
- 2007, Ilustraciones de Miguel Calatayud, *Federico García Lorca para niños, niñas... y otros seres curiosos*, Madrid, Ediciones de La Torre.
- 2014, Ilustraciones de Gabriel Pacheco, *12 poemas de Federico García Lorca*, Pontevedra, Kalandraka.
- 2014, Ilustraciones de Maikel Sotomayor Vargas, *Los mejores poemas para niños de Federico García Lorca*, Madrid, Verbum.
- 2018, Ilustraciones de Elena Hormiga, *Poemas para niños chicos de Federico García Lorca*, Madrid, Jaguar.
- 2020, Ilustraciones de Carolina Monterrubio, *Cuando sale la luna. Federico García Lorca para niñas y niños*, selección de poemas y edición de Marta Mearin, Santiago de Chile, Planeta Sostenible.
- 2022, Ilustraciones de Gabriel Pacheco, *12 poemas de Federico García Lorca*, Pontevedra, Kalandraka.
- 2022, Ilustraciones de Gabriel Pacheco, *12 poesie di Federico García Lorca*, Pontevedra, Kalandraka.

Las dos primeras publicaciones aparecidas en España en 1975 y 1978 fueron elaboradas para las editoriales Labor y Everest, ambas con una presencia consolidada en el ámbito escolar y con catálogos de notable relevancia en la literatura infantil y juvenil. Estas obras se sitúan en un momento de transición histórico y cultural, en el que la edición para la infancia comenzaba a redefinir su función estética y pedagógica. El contexto político español de entonces era de profunda transformación: en noviembre de 1975 fallecía el dictador Francisco Franco, y en 1978 se promulgaba la Constitu-

ción democrática, que simbolizaba el cierre de la prolongada y trágica etapa franquista, cuya violencia inaugural tuvo entre sus primeras víctimas al propio Federico García Lorca, asesinado en 1936. Así, la recuperación editorial de su obra durante aquellos años también puede leerse como un gesto cultural y ético de restitución, una manera de reincorporar su voz poética al patrimonio simbólico de la nueva España democrática.

Contemporáneamente, en 1975, aparece en Argentina una pequeña joya bibliográfica: en la “Colección Pétalos” de la Editorial Latina una selección de 10 poemas efectuada por Elsa Isabel Bornemann e ilustrados por Guido Bruveris añade a Federico García Lorca a una lista de libritos antológicos publicados como *Poemas para niños* encabezada (en orden alfabético) por Rafael Alberti, Elsa Isabel Bornemann, María Hortensia Lacau, Fryda Schultz de Mantovani, Juan Sebastián Tallon, Pedro Juan Vignale y cerrado por María Elena Walsh.

En 1983, la publicación de la gran antología preparada por Eutimio Martín, reconocido especialista en la obra lorquiana, marca un hito decisivo en esta trayectoria. Además de una introducción articulada y de carácter interpretativo, esta edición se distingue por un rasgo singular: las ilustraciones que acompañan los textos son dibujos originales del propio Federico García Lorca, lo cual refuerza la dimensión autorreferencial y estética de la obra⁴. La presencia de las imágenes del poeta no solo aporta un valor documental, sino que también establece un diálogo entre la palabra y la plástica, anticipando la sensibilidad multimodal que caracterizará las ediciones posteriores.

A partir de esta fecha, se suceden diversas antologías que incorporan nuevas interpretaciones gráficas de la poesía lorquiana. En algunos casos, estas responden a renovadas propuestas editoriales, como las de Daniel Zarza, quien ilustra tanto la edición de Labor (1975) como la de Octaedro

4. Federico García Lorca, dentro del amplio abanico de su producción artística, es también autor de una obra gráfica que emergió con fuerza tras la publicación de las primeras *Obras completas* y el posterior proceso de catalogación, recuperación y visibilización de un rico material disperso. Lorca solía dibujar en hojas que regalaba, realizaba dibujos como dedicatorias en sus propios libros a amigos o conocidos, o a petición de alguien. Véase el catálogo fundamental: FGL, 1990, *Libro de los dibujos* de Federico García Lorca. En lo que respecta a la primera presentación de los dibujos de Lorca, véase: FGL, 1954-1986, *Obras completas* (1.ª edición en 1954; última edición, en 3 volúmenes, en 1986).

(2004); en otros, se inscriben en revisiones dentro de un mismo sello, como ocurre con las ediciones ilustradas por Alicia Cañas para Susaeta, publicadas de forma continuada desde 1999. Este proceso de relectura visual revela una diversificación de estrategias editoriales, acorde con los cambios pedagógicos, estéticos y tecnológicos que transformaron la edición infantil desde finales del siglo XX.

Durante este período, la producción editorial destinada al público infantil y juvenil experimenta mutaciones significativas, impulsadas tanto por nuevos paradigmas pedagógicos como por la expansión del diseño gráfico y tipográfico y el crecimiento del mercado no adulto⁵. A ello se suma una mayor conciencia en torno a las cuestiones de género, perceptible en la selección de títulos y enfoques temáticos, como demuestran las ediciones de Ediciones de la Torre (2007) y Planeta Sostenible (2020), que incorporan perspectivas vinculadas a la igualdad, la diversidad y la sostenibilidad.

Un rasgo distintivo del inicio del siglo XXI es la aparición de la multimodalidad en la edición literaria para niños. A los tradicionales componentes textuales e icónicos se añaden ahora recursos digitales como enlaces a sitios web, materiales interactivos, actividades escolares, pódcast o grabaciones musicales, que amplían el horizonte de la lectura hacia un entorno intermedial. Entre los ejemplos más representativos de esta tendencia figuran las ediciones de Kalandraka (2014, 2022) y Planeta Sostenible (2020), que integran la poesía de Lorca en un ecosistema de lectura expandido, combinando soporte impreso y contenido digital.

En términos de diseño y estructura, los productos editoriales más recientes tienden a mantener el carácter antológico de las compilaciones anteriores, pero lo hacen mediante una concepción visual altamente elaborada, en la que el diseño gráfico adquiere un papel central, si no preponderante. Ejemplos paradigmáticos son los álbumes ilustrados por Calatayud (2007) y por Pacheco (2014, 2022), donde el texto lorquiano se integra, y en ocasiones se subordina, a un sistema visual-gráfico de gran densidad esté-

5. Sobre el uso de Federico García Lorca y de otros poetas incorporados a la práctica pedagógica en el ámbito escolar, véase la interesante investigación de: Moreno Fernández, 2007, *Últimos poemas para primeros lectores. (Antologías y libros escolares)*.

tica. De este modo, el libro-objeto se configura como un espacio de lectura multimodal y sensorial, concebido para un lector implícito infantil o juvenil cuya experiencia se sitúa en la intersección entre la palabra poética y la imagen artística.

En conjunto, estas transformaciones delinean un sistema editorial contemporáneo que ya no concibe la adaptación de Lorca como una mera simplificación pedagógica, sino como un acto de mediación estética y cultural, en el que confluyen lectura, visualidad, diseño y tecnología para mantener viva la potencia simbólica del poeta en la sensibilidad de las nuevas generaciones.

A continuación examinaremos dos casos interesantes. La primera antología publicada en América latina (1975) y la última antología publicada tanto en español como en italiano (2022).

3. *Poemas para niños. Federico García Lorca (Editorial Latina, Colección Pétalos, 1975)*

La colección *Pétalos*, publicada en Buenos Aires por Editorial Latina en 1975 bajo la dirección de Elsa Bornemann⁶, constituye un corpus singular dentro del panorama de la literatura para niños y niñas argentina de los años setenta⁷. Conformada por ocho volúmenes no numerados, de dieciséis páginas y pequeño formato (14,5 x 10 cm), la serie se destacó por el esmerado cuidado en su diseño y materialidad, elementos que configuran una dimensión estética inseparable de su propuesta literaria. La colección ha sido rescatada y digitalizada por Catalina y Angélica Munuce⁸.

En un contexto histórico inmediatamente anterior a la última dictadura militar argentina, la colección se inscribe en un momento de efervescencia cultural y de redefinición del campo editorial destinado a la infancia (Tosi 2019).

6. Véase un perfil de Bornemann en <https://www.educ.ar/recursos/118274/elsa-bornemann-1952-2013-la-escritora-que-les-hablaba-a-los->

7. El estudio de referencia para esta antología es el de Gabriela Purvis (2023), *Deshojando 'poemas para niños': Elsa Bornemann y la colección Pétalos de Editorial Latina*.

8. Las hermanas Catalina y Angélica Munuce han realizado una encomiable labor de digitalización, conservación y restitución de piezas imprescindibles de la literatura infantil descatalogadas o imposibles de consultar. Mi agradecimiento por haberme facilitado el acceso a los ejemplares digitales que se encuentran en su imprescindible blog <http://mimamamemima2009.blogspot.com/2014/10/poemas-para-ninos-coleccion-petalos.html>

La serie reunió textos poéticos de los ya mencionados ocho escritores y escritoras (Rafael Alberti, Elsa Isabel Bornemann, Federico García Lorca, María Hortensia Lacau, Fryda Schultz de Mantovani, Juan Sebastián Tallón, Pedro Juan Vignale y María Elena Walsh), seleccionados y editados por Elsa Bornemann. La lista da cuenta de un criterio de selección que trasciende las fronteras nacionales y los límites de una literatura infantil “intencional” al incorporar textos originalmente no escritos para niños, pero fuertemente resignificados por la mediación editorial. Esta decisión revela una novedosa concepción, amplia y no restrictiva, de la poesía para la infancia, orientada por una valoración estética antes que por una función pedagógica o moralizante (Cañón y Couso 2023).

El análisis de *Pétalos* desde la perspectiva de la mediación editorial pone de relieve la manera en que las decisiones gráficas, visuales y materiales articulan un discurso coherente con la poética de Bornemann. Cada volumen, integrado por una decena de poemas, fue ilustrado por los artistas plásticos Alba Ponce y Guido Bruveris, cuyas imágenes no cumplen una función meramente decorativa, sino que introducen una polisemia visual que amplía el horizonte interpretativo de los textos. Lejos de ilustrar de manera literal el contenido verbal, las imágenes dialogan con el texto poético desde una lógica simbólica y estética, estimulando la imaginación de los pequeños lectores y proponiendo un tipo de lectura activa, sensorial y creativa.

La inclusión de ilustraciones y la elección de conocidos artistas vinculados al circuito de las artes plásticas adultas (Bruveris y Ponce) evidencian el desplazamiento del paradigma didáctico hacia una valoración de la edición infantil como objeto artístico. Esta concepción dialoga con las transformaciones que, desde la década del sesenta, impulsaron figuras como María Elena Walsh o Laura Devetach⁹, quienes renovaron los modos de representación de la infancia y el lenguaje poético destinado a ella (García 2013). Así, *Pétalos* se inserta en una genealogía de propuestas que entienden la literatura infantil como un territorio estético autónomo, alejado de los fines pedagógicos tradicionales.

9. Dos lecturas imprescindibles para entender en profundidad el papel que tuvieron en esta radical transformación son: Walsh, *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995*; Devetach, *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*.

El formato material —libros de bolsillo reunidos en una caja portable con la inscripción “La mejor literatura infantil en pequeños libros de arte”— refuerza esta dimensión simbólica.



Figura 1. La caja contenedor de la colección Pétalos¹⁰.

La caja se erige como un umbral doble (Genette 2001): retrasa el acceso al texto y, a la vez, lo enmarca dentro de un discurso de prestigio artístico. De este modo, la mediación editorial no solo vehicula los textos, sino que los reinterpreta, inscribiéndolos en un campo cultural donde la infancia es concebida como un sujeto de experiencia estética y no como un receptor pasivo.

Asimismo, el análisis de los peritextos (cubiertas, guardas, tipografía, prólogos y solapas) confirma la existencia de un proyecto editorial unificado y coherente. Los elementos gráficos, la organización del texto y las declaraciones explícitas de Bornemann conforman un entramado discursivo

10. <http://mimamamemima2009.blogspot.com/2014/10/poemas-para-ninos-coleccion-petalos.html>

que orienta la lectura hacia la sensibilidad, la curiosidad y la imaginación, en detrimento del didacticismo.

4.12 poemas de Federico García Lorca (Kalandraka, 2022)

El caso que se analizará a continuación resulta particularmente significativo desde el punto de vista editorial y filológico, al ejemplificar la convergencia de múltiples códigos expresivos —textual, visual y sonoro— en el marco de la producción multimodal contemporánea dirigida al público infantil y juvenil.

Se trata de la edición publicada por la editorial Kalandraka (Pontevedra), sello de referencia en el ámbito de la literatura infantil y juvenil iberoamericana, que en junio de 2014 lanza el volumen titulado *12 poemas de Federico García Lorca*, en formato 28 x 19 cm. La selección textual estuvo a cargo de Manuela Rodríguez y Antonio Rubio.

El álbum ilustrado se compone de doce láminas —más la portada— realizadas por el artista mexicano Gabriel Pacheco, cuyas ilustraciones se caracterizan por una estética onírica, simbólica y de alta densidad metafórica, en estrecha sintonía con la imaginería lorquiana. La disposición material del volumen responde a un diseño de clara intencionalidad compositiva: las láminas ocupan las páginas pares, mientras que los textos poéticos se sitúan en las páginas impares, estableciendo una alternancia rítmica entre imagen y palabra. La portada, cuya ilustración se prolonga hasta la contraportada, constituye una unidad visual envolvente, mientras que la página en blanco que precede al índice retoma la gama cromática dominante de la cubierta, reforzando la coherencia estética del conjunto. El índice, por su parte, incorpora un motivo gráfico derivado de la lámina de la página 24, lo que evidencia una integración orgánica entre los elementos visuales y la estructura editorial.

A lo largo de los años el libro ha conocido diversas reimpresiones, lo que confirma su relevancia en el catálogo contemporáneo de adaptaciones lorquianas. En la edición de 2022 —que analizaremos sucesivamente— se introduce un componente adicional de notable interés intermedial: la portada incluye la indicación “con música”, y en la última página, destinada a los cré-

ditos y metadatos editoriales, se incorpora un código QR que redirige a una lista de reproducción en *Spotify*. Este añadido consolida el volumen como un producto plenamente multimodal, en el que la lectura se articula como una experiencia sinestésica, combinando poesía, imagen y sonido en un formato que responde a las nuevas tendencias del mercado editorial infantil y juvenil.

Asimismo, la dimensión internacional del proyecto se manifiesta en su traducción al italiano, publicada por primera vez por Kalandraka en 2016, con una segunda edición en 2022, coincidente con la última versión española.

4. La selección poética: disposición y criterio textual

Tanto Pétalos como Kalandraka, ya desde su título, se presentan explícitamente como una antología poética. En el marco de la literatura infantil y juvenil contemporánea, esta denominación implica una operación editorial de naturaleza selectiva y mediadora, en la que los curadores y/o los editores asumen la tarea de configurar un corpus textual que, a su juicio, resulte adecuado y accesible para un lector infantil o juvenil, es decir, para un lector implícito.

En este proceso de selección antológica, como ha sucedido en la mayoría, si no en la totalidad, de las ediciones lorquianas destinadas a públicos jóvenes, el punto de partida textual lo proporciona el propio autor: el libro *Canciones*. Esta obra, publicada originalmente en 1927 en Málaga por la Imprenta Sur -como suplemento de la revista *Litoral*, dirigida por Emilio Prados y Manuel Altolaguirre- y reeditada en 1929 por la Revista de Occidente bajo la dirección de José Ortega y Gasset, constituye la fuente primigenia y vertebral de casi todas las antologías infantiles de García Lorca.

Los poemas reunidos en *Canciones* abarcan una amplia y compleja producción poética escrita entre 1921 y 1924, periodo en el que Lorca desarrolla una escritura que conjuga espontaneidad popular y depuración formal, proyectando una voz lírica que oscila entre la ingenuidad, el juego y la inquietud metafísica¹¹. La concepción del libro como unidad estructural y estética fue, en Lorca, una constante a lo largo de su trayectoria autorial: la organización

11. Véase, por ejemplo, la introducción de Piero Menarini en FGL, 1986, *Canciones y Primeras canciones*.

en secciones, la corrección minuciosa de los textos, la revisión junto a sus amigos y la consulta con su hermano Francisco formaron parte de un proceso consciente de autoedición iniciado ya con *Impresiones y paisajes* (1918)¹².

El propio poeta, en una carta dirigida a su hermano, describe su plan editorial con claridad programática:

Son tres. Un libro de *Suites*. Un libro de canciones cortas, ¡el mejor! Y el poema del cante jondo de las canciones andaluzas¹³.

Y reafirma poco después: “He arreglado mis libros. Han salido estupendos. Tres. Tienen, cosa que yo no creía, una rarísima unidad”.

Esta declaración ilustra la concepción orgánica de su obra y la importancia del orden y la estructura interna en su sistema poético. *Canciones*, en consecuencia, presenta una organización seccional, en la que los poemas se agrupan siguiendo criterios temáticos, musicales o simbólicos¹⁴, otorgando relieve a la articulación interna de cada bloque.

Entre dichas secciones, una de las más significativas lleva por título “Canciones para niños”, integrada por siete poesías elaboradas en busca de la recuperación de la espontaneidad e ingenuidad populares, pero sin falsos infantilismos, en las cuales ecos e incluso traslaciones literales de canciones infantiles se funden con audaces metáforas que volveremos a encontrar en la poesía posterior de Lorca: véase, por ejemplo, *Paisaje*. Los pocos manuscritos relativos a esta sección que poseemos confirman inequívocamente cómo la esencialidad y la simplicidad expresivas fueron siempre obtenidas mediante un arduo trabajo de modificación y una progresiva depuración que excluyen la inmediatez creativa¹⁵.

12. Véase la introducción de Rafael Lozano Miralles, en FGL, 1998, *Impresiones y paisajes*.

13. Carta a Francisco García Lorca, febrero de 1926. En: FGL, 1997, *Epistolario completo*, p. 329.

14. Véanse los estudios de Agraz Ortiz, 2016, *La poética musical de Canciones, de Federico García Lorca*; Cerrillo Torremocha, 2005, *El cancionero infantil en la obra de Lorca: La activación del intertexto lector*; Barrantes Martín, 2016, *La literatura infantil de Federico García Lorca: escritor y conferenciante de nanas*.

15. Menarini en FGL, 1986, p. 21.

4.1 Pétalos

Elsa Borneman en su edición *Pétalos* explicita claramente la fuente: “Los [10] poemas que integran este volumen han sido seleccionados de su libro *Canciones*”. De hecho, incorpora los siete poemas que configuran la sección “Canciones para niños” (no obstante, altera el orden original dispuesto por Lorca, reconfigurando así la secuencia interna del conjunto) y añade otros tres de otras secciones (uno de “Canciones de luna” y dos de “Teorías”):

Tabla de correspondencias

PÉTALOS	Fuente textual y sección
1-CARACOLA	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
2-CANCIÓN TONTA	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
3-(LA TARDE CANTA)	<i>Canciones</i> , “Canciones de luna”
4-PAISAJE	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
5-(EL LAGARTO ESTÁ LLORANDO)	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
6-CANCIONCILLA SEVILLANA	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
7-CAZADOR	<i>Canciones</i> , “Teorías”
8-CANCIÓN CHINA EN EUROPA	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
9-CANCIÓN CANTADA	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
10-CORTARON TRES ÁRBOLES	<i>Canciones</i> , “Teorías”

Desde el punto de vista textual y filológico, los poemas seleccionados para *Pétalos* no presentan variantes con respecto al canon fijado para *Canciones* por las ediciones críticas y las *Obras Completas* de García Lorca.

Aunque se desconocen los criterios exactos que determinaron la configuración final del corpus, conviene destacar tanto el buen conocimiento de la obra lorquiana que muestra Bornemann como la posible intervención del ilustrador Guido Bruveris en la concepción integral del proyecto. La armonía entre los poemas seleccionados y la atmósfera visual del volumen apunta a una colaboración interdisciplinaria, aspecto que será examinado con mayor detalle en la sección dedicada a la relación entre palabra e ilustración.

4.2 Kalandraka

Los editores de *Kalandraka*, en la misma línea, pero adoptando criterios propios, no incorporan la totalidad de los siete poemas que integran la sección “Canciones para niños”, sino únicamente cinco de ellos: *CanCIÓN ton-*

ta, *El lagarto está llorando*, *Cancioncilla sevillana*, *Caracola* y *Paisaje*. También Kalandraka altera el orden de Lorca.

Además, la antología incluye otros dos poemas extraídos de la sección “Trasmundo” —*El niño mudo* y *Despedida*—, una de las más enigmáticas del libro *Canciones*:

Siete canciones de difícil interpretación tanto individual como colectiva. El título mismo propone un neologismo lorquiano que parece querer indicar no el llamado “otro mundo”, el del más allá, sino lo que está tras el mundo visible, aparente, y que por lo tanto convive con él (con nosotros)¹⁶.

El volumen incorpora asimismo un texto procedente del proyecto inacabado de Lorca, *Suites*, concretamente el poema *Escuela*, incluido originalmente en la sección “Historietas del viento”. *Suites*, concebido y organizado a lo largo de varios años, pero publicado póstumamente¹⁷, constituye uno de los proyectos más experimentales del autor, en el que la estructura musical y la asociación libre de imágenes adquieren un protagonismo compositivo central.

A ello se suma un poema extraído del ámbito teatral: *Mariposa*, tomado del primer acto de *La zapatera prodigiosa* (estrenada en 1930)¹⁸. Este texto se integra plenamente en la sensibilidad lírica de *Canciones*, y se vincula con una de las obsesiones temáticas de Lorca: el amor imposible, ya prefigurado en su temprana pieza dramática *El maleficio de la mariposa* (1920)¹⁹, donde los protagonistas —un escarabajo y una mariposa blanca— encarnan la

16. Menarini en FGL, 1986, p. 34.

17. La primera gran sistematización y publicación crítica corresponde a André Belamich: FGL, 1983, *Suites*.

18. Lorca trabajó en la primera redacción de *La zapatera prodigiosa* entre 1926 y 1930 (año del estreno en Madrid). Se conservan dos manuscritos y al menos un mecanografiado: manuscrito con la versión de esta farsa representada en Madrid por Margarita Xirgu en 1930; manuscrito con la versión ampliada representada por Lola Membrives en 1933 en Buenos Aires; y una copia mecanografiada de uso actoral de 1935. Véase, por ejemplo, FGL, 2012, *La zapatera prodigiosa*, donde Mario Hernández, editor, propone la versión de 1935, muy distinta de la canónica de las *Obras Completas*, utilizada por Kalandraka.

19. Véase el ensayo introductorio de Piero Menarini al texto y su excelente traducción en FGL, 1996, *El maleficio della farfalla*.

tensión entre deseo, pureza y fatalidad.

El último poema original incorporado por Kalandraka, *Vals en las ramas*, procede del libro póstumo *Poeta en Nueva York* (1940), concretamente de la sección “Huida de Nueva York. (Dos vals hacia la civilización)”. Este texto introduce una tonalidad más simbólica y surrealizante, ampliando el arco cronológico y estilístico de la selección, desde la etapa juvenil y folklórica hasta la modernidad experimental del exilio interior.

Finalmente, la antología se completa con dos composiciones pertenecientes al corpus de las “Canciones o Cantares populares”, *La Tarara* y *Los reyes de la baraja*. En ellas se refleja la profunda familiaridad de Lorca con la tradición oral y musical española, así como su labor como recolector y armonizador de canciones populares, de las cuales llegó a armonizar para piano al menos quince, interpretadas en público y grabadas en 1931 por la casa discográfica *La Voz de su Amo*, con Lorca al piano acompañando la voz de La Argentinita²⁰.

Tabla de correspondencias

KALANDRAKA	Fuente textual y sección
CANCIÓN TONTA	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
EL LAGARTO ESTÁ LLORANDO	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
CANCIONCILLA SEVILLANA	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
MARIPOSA	<i>La zapatera prodigiosa</i> , “Acto I”
LA TARARA	<i>Cantares populares</i>
VALS EN LAS RAMAS	<i>Poeta en Nueva York</i> , “Huida de Nueva York”
LOS REYES DE LA BARAJA	<i>Cantares populares</i>
ESCUELA	<i>Suites</i> , “Historietas del viento”
EL NIÑO MUDO	<i>Canciones</i> , “Trasmundo”
CARACOLA	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
PAISAJE	<i>Canciones</i> , “Canciones para niños”
DESPEDIDA	<i>Canciones</i> , “Trasmundo”

Desde el punto de vista textual y filológico, los poemas seleccionados por Kalandraka no presentan variantes significativas con respecto al canon

20. De la Ossa Martínez, 2014, *García Lorca, la música y las canciones populares españolas* ofrece un excelente recorrido sobre los problemas de las canciones populares. El corpus de canciones fue depurado y grabado en el LP *Colección de Canciones Populares Españolas*, 1989, y posteriormente digitalizado en CD en 1995. El autor del libreto también sistematizó la cuestión de los textos: Pedro Vaquero, 1997, *Las verdaderas letras de las canciones populares de Federico García Lorca*.

fijado por las ediciones críticas y las *Obras Completas* de García Lorca, lo que evidencia un criterio de fidelidad textual y de respeto por la tradición editorial consolidada.

Aquí de nuevo, si bien se desconocen los criterios específicos que guiaron la configuración final del corpus, resulta pertinente subrayar tanto el sólido conocimiento de la obra lorquiana demostrado por los curadores y la más que probable participación del ilustrador Gabriel Pacheco en la concepción global del proyecto. La coherencia entre los poemas seleccionados y la atmósfera visual del álbum sugiere una colaboración interdisciplinar, cuestión que se abordará con mayor detalle en la sección dedicada a la relación entre texto e ilustración.

5. De paratextos

Desde una perspectiva paratextual, siguiendo la terminología de Gérard Genette (2001), resulta pertinente aludir a algunos elementos liminares que acompañan a los textos, ya que desempeñan una función significativa en la orientación interpretativa y en la mediación cultural del lector.

5.1 Sobre la edición en Pétalos

Los paratextos de la Colección Pétalos cumplen una función decisiva en la construcción de un Lorca para la infancia, articulando una mediación afectiva, pedagógica y legitimadora entre el canon poético y su apropiación escolar. Leemos en la portadilla:

El corazón español de Federico sigue aleteando en sus poemas. Ahí está él: Alegre, sumando ángeles y duendes; mago, repartiendo ritmos y luces. Era un muchacho cuando lo mataron injustamente. (Pero ustedes ya saben dónde encontrar el corazón de Federico).

Bornemann opera mediante una estrategia doble: por un lado, mitifica a Federico a través de imágenes entrañables (corazón español, ángeles y duendes, mago) que desplazan su figura trágica hacia un registro lúdico y luminoso; por otro, menciona explícitamente su asesinato, con una ape-

lación afectiva (era un muchacho. Esta tensión produce una figura autorral apta para la infancia: un poeta cercano, casi fantástico, cuya muerte se enuncia como injusticia redimida en la permanencia del corazón-poesía, lugar donde “ustedes ya saben” encontrarlo. Así, el paratexto transforma un trauma histórico en herencia cultural accesible.

El colofón, en cambio, se dirige directamente al lector infantil:

Chicos: Los libros de la Colección Pétalos quisieron parecerse a ustedes. Por eso, son pequeños y hermosos. En ellos van a encontrar los mejores cuentos y poesías infantiles, escritos e ilustrados por “grandes” que saben jugar con palabras formas y colores.

Ya aparecieron varios; a elegir entonces: Rafael Alberti, Elsa Isabel Bornemann, María Hortensia Lacau, Federico García Lorca, Fryda Schulz de Mantovani, Juan Sebastián Tallon, Pedro Juan Vignale, María Elena Walsh.

Mediante el uso del vocativo (“Chicos:”) y su tono cómplice establece una relación de igualdad imaginaria entre el lector y los libros, “pequeños y hermosos como ustedes”. Aquí la colección se legitima por la presencia de autores consagrados, pero desde una retórica del juego: “grandes que saben jugar”. De este modo, se produce una operación fundamental: al relajar el prestigio literario, el libro se convierte en un espacio compartido entre niños lectores y autores. La enumeración final de nombres ofrece a la vez un canon y un menú, reforzando la idea de elección y libertad.

Ambos paratextos, en conjunto, construyen una puerta de entrada afectiva a la poesía, donde autoridad estética y empatía infantil se equilibran para democratizar el acceso al canon.

5.2 Sobre la edición Kalandraka de 2022 y su traducción al italiano

Dos años después de la publicación original del volumen en España, la Editorial Kalandraka emprendió una edición dirigida al mercado italiano, que vio la luz en 2016, con traducción a cargo de Franca Lazzeri y Lola Barcelò. Este proceso de internacionalización forma parte de la estrategia

editorial transnacional del sello, que ha consolidado una red de difusión simultánea en varias lenguas europeas.

En diciembre de 2022 la edición española y la italiana se reeditan de manera paralela, pero incorporando, como se indicó antes, la novedad del componente musical, elemento que amplía el horizonte semiótico de la obra y la sitúa plenamente en el contexto de la edición multimodal contemporánea. Esto se subraya desde la portada a la que se añade un sello circular con la indicación “con música” rodeando una clave de sol.

Un detalle revelador se encuentra en la portada interior del volumen, donde la frase española “7 poemas musicados por Quesia” se traduce como “7 poesie cantate in spagnolo da Quesia”. Este cambio no es meramente lingüístico, sino que obedece a un criterio de transparencia comunicativa hacia el lector o comprador italiano, al precisar que las canciones se interpretan en lengua original (*in spagnolo*). La opción traductológica refuerza así el principio de fidelidad cultural y contextual, evitando inducir al lector a esperar una versión musical en italiano y subrayando, al mismo tiempo, la autenticidad sonora del texto lorquiano.

El acceso a las poesías musicalizadas o cantadas se realiza mediante un código QR, elemento característico de la edición digital complementaria. Dicho código dirige a una plataforma de escucha (Spotify), donde se encuentran las interpretaciones de Quesia Bernabé, quien armoniza los poemas seleccionados con un estilo de clara sensibilidad lírica. No obstante, el nombre completo de la intérprete aparece únicamente en la última página del volumen —en el apartado de créditos editoriales—, mientras que en la portada interior figura solo el apelativo “Quesia”, escrito en caligrafía artística, siguiendo la línea gráfica del título. Esta decisión refuerza la unidad visual y estética del diseño y, al mismo tiempo, construye una identidad paratextual propia para la intérprete, tratada como una firma artística más que como un crédito técnico²¹.

En la sección final del libro, tras el corpus poético, se incluyen dos tex-

21. <https://quesia.es/> El álbum de Spotify que contiene las canciones está fechado el 3 de octubre de 2022. Las canciones armonizadas e interpretadas por Quesia Bernabé son: *Canción tonta*, *Cancioncilla sevillana*, *Mariposa*, *El niño mudo*, *Caracola*, *Paisaje*, *Despedida*. Enlace a Spotify

tos complementarios: una nota biográfica sobre Federico García Lorca, concebida con finalidad introductoria y pedagógica, y un texto de Gabriel Pacheco, titulado *Elegía de la imposibilidad / Elegia dell'impossibilità*. Esta doble inserción responde al modelo editorial de álbum ilustrado comentado, en el que la dimensión informativa (biográfica) y la reflexiva (poética) coexisten en equilibrio, ofreciendo al lector un marco contextual y una prolongación interpretativa del universo del libro.

En cuanto al texto de Pacheco, la traducción italiana se muestra fiel y lineal, respetando el tono meditativo y la estructura argumentativa del original. Las reorganizaciones menores de párrafos introducidas por las traductoras obedecen a criterios de fluidez sintáctica y adecuación estilística, sin que ello suponga alteración semántica relevante. El resultado mantiene intacta la voz autoral del ilustrador, su ritmo introspectivo y su dimensión filosófica, en perfecta correspondencia con el tono elegíaco del texto español.

En lo que respecta a la traducción de los poemas, nos hallamos ante un trabajo cuidadoso y respetuoso con la musicalidad lorquiana, en el que se privilegia la naturalidad rítmica por encima de la literalidad métrica. Dado que los textos seleccionados presentan una estructura formal de relativa simplicidad —brevedad, versos cortos, repeticiones, rima asonante o irregular—, las traductoras optaron por una estrategia de equivalencia funcional que busca conservar la cadencia oral y el tono lúdico de los originales. El resultado es una versión limpia, precisa y armónica, que preserva tanto la transparencia del sentido como la musicalidad inherente al verso lorquiano, rasgo particularmente relevante en una edición destinada a lectores jóvenes, para quienes el ritmo constituye un vehículo privilegiado de recepción estética.

En suma, la traducción y los paratextos de la edición italiana de *12 poesie di Federico García Lorca* consolidan el proyecto de Kalandraka como un ejemplo paradigmático de mediación cultural transnacional. La fidelidad textual, la atención a los elementos gráficos y musicales, y la sensibilidad hacia las expectativas del lector infantil configuran un producto editorial en el que texto, imagen, sonido y diseño convergen en un todo coherente, reafirmando la vigencia universal de la poesía de Lorca y su capacidad para dialogar con la infancia a través de lenguas, culturas y soportes diversos.

6. Guido Bruveris y Federico García Lorca

Guido Bruveris (1922-1987), nacido en Riga (Letonia), se estableció en Argentina en 1949. Tras nacionalizarse argentino, se convirtió en una figura destacada del arte local. Reconocido por sus acuarelas y óleos, sobresalió especialmente en la representación de escenas de costumbres y en la recreación de paisajes urbanos y rurales. A partir de 1957 llevó a cabo numerosas exposiciones individuales en las principales galerías de arte de Buenos Aires. Sus obras incluyen vistas del interior del país, escenas porteñas, representaciones del Teatro Colón y diversas estampas de las tradiciones argentinas como el tango, el polo o los casamientos. Tuvo gran reconocimiento como ilustrador para las revistas *El Hogar*, *Mundo Argentino* y *Caras y Caretas*, así como para los diarios *Clarín* y *La Nación*. En 1965 obtuvo el primer premio de la Editorial Códex por sus ilustraciones para Don Segundo Sombra, y en 1967 realizó los dibujos para *Los siete locos* de Roberto Arlt.



Figura 2. La ilustración de Guido Bruveris al poema *Paisaje*²²

22. <http://mimamamemima2009.blogspot.com/2014/10/poemas-para-ninos-coleccion-petalos.html>

El caso de *Paisaje en Pétalos* permite observar cómo la literatura infantil argentina de los años setenta se apropia de la lírica lorquiana. Bornemann, como directora de la colección, y Bruveris, como ilustrador, median entre el canon poético y la didáctica escolar. El poema conserva su poder de extrañamiento y musicalidad, pero se resignifica en una clave que privilegia lo visual, lo lúdico y la identificación infantil.

El texto lorquiano se abre con una personificación que instala extrañeza: “La tarde equivocada se vistió de frío”. La “equivocación” temporal y climática inaugura una atmósfera disonante. La perspectiva recae luego en “todos los niños”, situados “detrás de los cristales, turbios”. El poema otorga así centralidad a una mirada colectiva e infantil, mediada por la transparencia opaca de un vidrio que filtra la percepción. El núcleo de la imagen recobra la metamorfosis: “ven convertirse en pájaros / un árbol amarillo”. El árbol, figura vegetal y estática, deviene bandada, movimiento y sonido. Finalmente, la tarde se “tiende” a lo largo del río y un “rubor de manzanas” tiembla en los tejadillos. El poema conjuga visión, movimiento y color, ensamblando un paisaje lírico que oscila entre la impresión naturalista y la ensoñación fantástica.

El diminutivo (*tejadillos*) y las repeticiones vocálicas (*frío, río, niños*) refuerzan una cadencia próxima a la canción popular, recurso característico de *Canciones* (1927). Lorca explora aquí un registro de accesibilidad y juego formal que explica su frecuente apropiación, como hemos visto en antologías para niños.

La imagen que acompaña al poema concentra el motivo central en la metamorfosis: un árbol amarillo colmado de pájaros. Pero, a diferencia del texto, la ilustración introduce en primer plano un grupo de niños que observan el fenómeno con expresiones de asombro. Uno de ellos enmarca la visión con las manos (apoyándose en los cristales), casi como metáfora del acto de focalizar la mirada poética.

La paleta cromática —ocres, amarillos, verdes— transmite calidez, en contraste con el “frío” textual. Esta disonancia plástica subraya, paradójicamente, la condición “equivocada” de la tarde. El ilustrador opta por omitir otros elementos presentes en el poema (el río, los tejados, el rubor de manzanas), y el poema, originalmente atmosférico y polisémico, se reconfigura

como escena narrativa (niños que ven un árbol transformado en pájaros). La ilustración se convierte así en puente entre la complejidad simbólica lorquiana y la capacidad interpretativa de un lector en formación.

7. Gabriel Pacheco y *Federico García Lorca*

El diálogo entre la poesía de Federico García Lorca y el universo visual del artista mexicano Gabriel Pacheco constituye uno de los ejemplos más sugerentes de interacción intermedial en la edición infantil contemporánea.

Nacido en Ciudad de México en 1973, Pacheco es un ilustrador de proyección internacional, cuya obra se caracteriza por una profunda densidad simbólica y filosófica. A través de su blog y de múltiples entrevistas, el artista ha desarrollado una reflexión sistemática sobre la naturaleza estética y ontológica de la ilustración, entendida no como acompañamiento decorativo del texto, sino como acto poético y hermenéutico²³. Su producción ha sido publicada y traducida en México, Brasil, Estados Unidos, Italia, España, Francia, Portugal, Rusia, Corea y Japón, y ha recibido numerosos galardones internacionales, entre ellos la nominación al Astrid Lindgren Memorial Award, uno de los reconocimientos más prestigiosos en el ámbito de la literatura infantil y juvenil. En Italia, sus obras han sido editadas por Zoolibri, Kalandraka, Arka y Logos, y en la 31ª edición del festival *Le immagini della fantasia* fue invitado de honor, festival donde actualmente se desempeña como director artístico²⁴.

El estilo de Gabriel Pacheco se distingue por su atmósfera evocadora y melancólica, en la que confluyen elementos realistas y surrealistas articulados mediante un uso sutil de texturas, transparencias y gamas cromáticas contenidas. Su trabajo privilegia la expresión simbólica y emocional, de manera que la imagen adquiere un estatuto autónomo de poesía visual, antes que de simple ilustración narrativa.

Las ilustraciones realizadas para *12 poemas de Federico García Lorca* transforman el volumen en una auténtica obra de arte total, capaz de in-

23. Blog extraordinario, aunque no actualizado desde 2015, que presenta una muestra sobresaliente de sus trabajos: <https://gabriel-pacheco.blogspot.com/2015/04/web.html>.

24. <https://fondazionezavrel.it/>.

terpelar a lectores de todas las edades. Pacheco, considerado por la crítica un poeta visual, logra traducir e interpretar el texto lorquiano a través de imágenes de alta carga metafórica, otorgándole nuevos significados sin traicionar su esencia poética. Su técnica, mezcla de procedimientos digitales y materiales, potencia una estética de lo etéreo y lo onírico, que dialoga de modo natural con el universo simbólico del poeta granadino.

En una entrevista, el propio Pacheco confiesa (las cursivas son nuestras):

Para mí ha sido muy grato ilustrar a autores que me gustan mucho, como Federico García Lorca, aunque fue un reto increíble por la emotividad que contienen sus poemas [...]. Comencé a ilustrar no literalmente, a trabajar mucho en los simbolismos y a despegarme de las representaciones textuales. [...] Ahora realizo una parte de mi trabajo en material y otra en digital; [...] sin embargo, creo que la atmósfera que puedes tener, independientemente de la técnica, se debe al espíritu que poseas, la forma de mirar, todos tienen su postura y su color, en mi caso: *es el color azul*. [...] Hay algo en el azul que me permite vincularme con lo onírico, con lo *taciturno*. Todos tendrán una relación un poco diferente con el azul, pero yo lo vinculo mucho con las sensaciones que trato de expresar, la forma de ver el mundo bajo esa luz. *El gris*, por otra parte, tiene que ver mucho con la parte pictórica de una forma teatral; en el teatro se ilumina a través del negro y con la luz va apareciendo el color²⁵.

Estas declaraciones permiten comprender el programa estético de Pacheco: una poética del color como manifestación del espíritu, donde el azul actúa como símbolo de lo onírico y lo trascendente, y el gris remite al teatro de la luz y la sombra, es decir, a la revelación visual del sentido.

25. Todas las citas de Gabriel Pacheco que siguen están tomadas de un artículo/entrevista publicado en la revista mexicana en línea Siempre. El artículo/entrevista fue realizado por Javier Vieyra y Jacquelin Ramos, y se publicó el 28 de abril de 2018 con el título *Gabriel Pacheco, un dibujante de la literatura*. <https://www.siempre.mx/2018/04/gabriel-pacheco-un-dibujante-de-la-literatura/>.

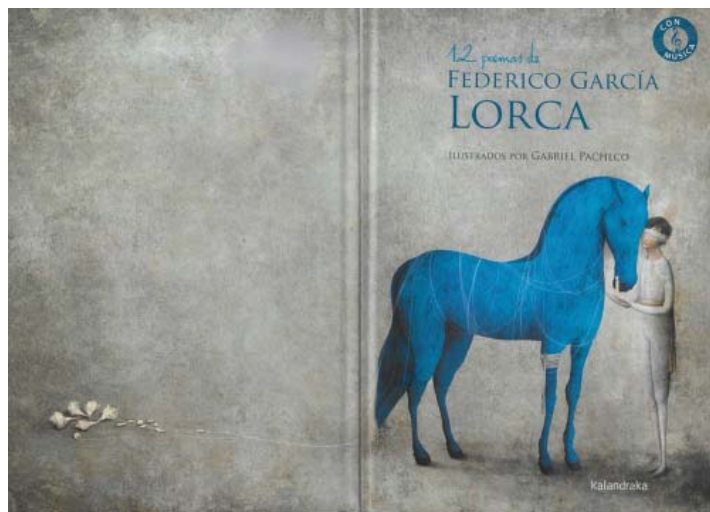


figura 4. portada y contraportada del álbum *12 poemas de Federico García Lorca*
[© ilustraciones: Gabriel Pacheco. © de la edición: Editorial Kalandraka].

La portada y contraportada del álbum sintetizan de manera magistral esta concepción. En ellas, el espectador se ve invitado a penetrar en el universo poético de Lorca mediante una imagen cargada de ambigüedad simbólica y profundidad emocional. El caballo azul y la figura vendada que sostiene una vela configuran un paisaje surrealista de misterio y descubrimiento, en plena sintonía con motivos recurrentes de la obra lorquiana: la infancia, el sueño, la muerte y la revelación interior.

El color dominante, el azul intenso, impregna la figura del caballo, que ocupa el centro compositivo de la portada sobre un fondo grisáceo y neutro, generando un fuerte contraste visual. La figura humana, aparentemente un niño o un joven, aparece con los ojos vendados, en actitud de búsqueda, sosteniendo una vela encendida en una mano y apoyando la otra sobre el costado del animal. Una cinta blanca, que rodea tanto el brazo del niño como la pata delantera del caballo, actúa como símbolo de unión y reciprocidad, mientras que hilos blancos que se extienden hacia la contraportada, enlazando caracolas marinas, sugieren la continuidad entre ambos planos del libro y refuerzan la idea de travesía, conexión y memoria.

La iconografía de la portada se presta a múltiples niveles de lectura: la venda alude a la ceguera o a la visión interior, la vela representa la bús-

queda de conocimiento o iluminación, y el caballo azul encarna la energía espiritual y la fuerza poética del deseo. Esta tríada simbólica configura una alegoría de la creación, donde el niño, imagen del poeta, se adentra, guiado por la luz interior, en los territorios de lo invisible.

El motivo del caballo azul permite, además, establecer un diálogo intertextual e interartístico que remite al grupo expresionista *Der Blaue Reiter* (“El jinete azul”), fundado por Vasili Kandinsky y Franz Marc en Múnich en 1911. El célebre lienzo *El caballo azul I* (1911) de Franz Marc constituye una de las obras paradigmáticas de ese movimiento, en la que el azul simboliza —según el propio pintor— la espiritualidad y la pureza ascética.

La genealogía del “caballo azul” atraviesa también la historia de la literatura infantil moderna: en 2011, Eric Carle²⁶ publicó *The Artist Who Painted a Blue Horse*, homenaje explícito a Franz Marc, traducido al español por Kalandraka en 2012 bajo el título *El artista que pintó un caballo azul*.²⁷ Resulta significativo que la misma editorial publique pocos años después el álbum de Lorca ilustrado por Pacheco, estableciendo una continuidad simbólica entre las figuras del pintor expresionista, el ilustrador contemporáneo y el poeta andaluz, unidos por la mediación estética del color y del símbolo animal.

La relación entre Pacheco y Lorca, sin embargo, no se agota en la dimensión icónica o cromática. El artista mexicano ha declarado que ilustrar a Lorca fue “un reto increíble por la emotividad que contienen sus poemas”²⁸, lo que revela una lectura profunda y transversal de la obra lorquiana, especialmente de *Poeta en Nueva York* (1940), obra póstuma pero difundida por el propio autor en conferencias y recitales durante su estancia en Estados Unidos. Este libro, con su potente imaginería surrealista y su acumulación de símbolos de extrañada belleza, constituye sin duda una de las principales fuentes de inspiración del artista.

No es casual, en este sentido, que el “caballo azul” aparezca en *Poeta en*

26. <https://eric-carle.com/>.

27. <https://kalandraka.com/el-artista-que-pinto-un-caballo-azul-acartonado-castellano.html>. En Italia, el libro fue publicado por Mondadori Ragazzi: <https://www.ragazzimondadori.it/libri/lartista-che-dipinse-il-cavallo-blu-eric-carle/>

28. *ibid*

Nueva York en dos versos memorables²⁹, donde se asocia, respectivamente, a la soledad existencial y a la infancia perdida:

- Sólo un caballo azul y una madrugada. (*Nocturno del hueco*)
- Allí, caballo azul de mi locura. (*Tu infancia en Mentón*)

Un análisis de concordancias de la obra revela 15 apariciones del término “caballo”, 10 de “azul”, y de especial relevancia para el presente estudio, más de 40 referencias al motivo del niño o la infancia. Estos datos refuerzan la hipótesis de que Pacheco reconstruye visualmente un imaginario lorquiano esencial, en el que el niño, el color azul y el caballo constituyen nudos simbólicos convergentes.

Puede afirmarse, por tanto, que la formación artística de Gabriel Pacheco, su conocimiento del expresionismo alemán, y en particular de Franz Marc, su predilección cromática por el azul y el gris, y su lectura profunda de *Poeta en Nueva York* confluyen en la creación de una lámina de extraordinaria síntesis simbólica: la portada de *12 poemas de Federico García Lorca*.

El volumen se cierra con un breve texto del propio Pacheco, titulado *Elegía de la imposibilidad*, donde el artista formula una suerte de poética visual del límite y del deseo:

Pensé entonces en Lorca, en la espléndida fecundidad de la imposibilidad, y también pensé que necesitaría dos vidas para siquiera poder bocetar algo. El sueño, el deseo, el anhelo, el recuerdo, la muerte. ¿Cómo dibujar estas semillas?

Estas palabras condensan el espíritu que atraviesa todo el proyecto: la conciencia de la imposibilidad como fuente de creación, la aceptación de que el arte, como la poesía de Lorca, nace del anhelo de representar lo irrepresentable. En este sentido, la colaboración entre Federico García Lorca y Gabriel Pacheco, aunque mediada por el tiempo, constituye un encuentro de poéticas afines, una alianza transgeneracional entre palabra e imagen, donde la visión surreal y musical del poeta andaluz encuentra un eco visual contemporáneo de extraordinaria fidelidad estética y profundidad simbólica.

29. FGL, *Obras Completas*, 506 y 452.

8. Epílogo

Al término de este recorrido, que ha transitado por la filología, la teoría de la lectura, la traducción y la estética visual, se impone una constatación: Federico García Lorca no ha sido adaptado a la infancia; ha sido la infancia quien, a través de la mediación editorial contemporánea, ha redescubierto a Lorca. Las ediciones, antologías e interpretaciones aquí analizadas demuestran que el encuentro entre el poeta y el lector niño no se produce en el plano de la simplificación, sino en el de la resonancia simbólica: la niñez funciona como espacio de reactivación del asombro, como territorio donde la palabra recupera su potencia originaria.

La operación *Pétalos* concebida por Elsa Bornemann constituyó una experiencia singular de mediación entre la literatura canónica y la infancia en la Argentina de los años setenta. La colección apostó a “miniaturizar” el canon poético universal, en formato, lenguaje e imagen, sin reducir su densidad simbólica. En este marco, la antología dedicada a Federico García Lorca funcionó como núcleo ejemplar: convirtió al poeta trágicamente desaparecido en una figura accesible para los primeros lectores. Las ilustraciones de Guido Bruveris tradujeron la metáfora lorquiana en clave visual y pedagógica, consolidando un diálogo entre texto, arte y sensibilidad infantil. Así, *Pétalos* operó como un proyecto estético y político: democratizó la poesía, defendió la imaginación y proyectó a Lorca como emblema de libertad creadora.

El proyecto editorial *12 poemas de Federico García Lorca* simboliza, en este sentido, una alianza intergeneracional e interartística. Desde la voz del poeta hasta la mirada del ilustrador y la música de la intérprete, el libro encarna un tejido de mediaciones que reactualiza la poesía en el tiempo digital sin perder su densidad metafórica. Cada capa, el verso, la imagen, la melodía, aporta una vía de acceso a lo inefable: a esa “fecundidad de la imposibilidad” de la que hablaba Gabriel Pacheco.

La literatura infantil y juvenil, en este contexto, deja de ser un ámbito subordinado para devenir un laboratorio de renovación del canon. En el diálogo entre Lorca y la edición multimodal, en la convergencia de texto, imagen y sonido, se revela una forma contemporánea de humanismo estético, donde la poesía vuelve a ser experiencia sensorial, juego, conocimiento y memoria. El *niño lector* de hoy, que desliza un dedo sobre un código QR

o contempla la figura de un caballo azul, prolonga la estela de aquel *niño interior* que, como recordó Jorge Guillén, latía en el propio Lorca: “libre, sin vínculos útiles, retozando, derrochando espíritu”.

En última instancia, ambos procesos editoriales y estéticos reafirman una intuición que atraviesa toda la obra lorquiana: la poesía es un acto de reencuentro con la infancia del mundo. En cada versión, en cada traducción, en cada ilustración, el poeta vuelve a jugar en la playa de las palabras, rodeado de piedras y conchas, de pájaros y caballos azules con caracolas.

Bibliografía

Estudios críticos

Agraz Ortiz, Alba, (2016). "La poética musical de *Canciones*, de Federico García Lorca", en *Revista de Literatura*, julio-diciembre, LXXVIII, 156, pp. 473-497.

Barrantes Martín, Beatriz, (2016). "La literatura infantil de Federico García Lorca: escritor y conferenciante de nanas", en *Cartaphilus. Revista de investigación y crítica estética*, 14, pp. 17-26.

Booth, Wayne C., (1961). *The Rhetoric of Fiction*, Chicago, University of Chicago.

Cañón, Mila y Couso, Lucía Belén, (2023). *Elsa Isabel Bornemann: modos de intervención en la consolidación del campo de la literatura argentina para niños y niñas (1952-2013)*, en "LIJ Ibero. Revista de Literatura infantil y juvenil contemporánea", 16 (8), <https://lij.iberomx/index.php/lij/article/view/363>

Carle, Eric, (2011). *The Artist Who Painted a Blue Horse*, Amherst, The World of Eric Carle.

Carle, Eric, (2012). *El artista que pintó un caballo azul*, Pontevedra, Kalandraka, trad. esp. de Chema Heras.

Cerrillo Torremocha, Pedro, (2005). *El cancionero infantil en la obra de Lorca: La activación del intertexto lector*, en "Campo Abierto", 27, pp. 121-130.

Colomer, Teresa, *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*, Barcelona, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

De La Ossa Martínez, Marco Antonio, (2014). *García Lorca, la música y las canciones populares españolas*, en "Alpha", 39, pp. 93-121.

- Devetach, Laura, (2007). *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*, Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- García Padrino, Jaime, (2018). *Historia crítica de la literatura infantil y juvenil en la España contemporánea (1868-2010)*, Madrid, Marcial Pons Ediciones de Historia.
- García, Laura Rafaela, (2013). *Acerca de la literatura infantil y su posicionamiento en la literatura argentina*, en <https://academialij.wordpress.com/2013/09/15/acerca-de-la-literatura-infantil-y-su-posicionamiento-en-la-literatura-argentina/>
- Genette, Gérard. (2001). *Umbrales*, México, Siglo XXI.
- Guillén, Jorge. (1960). *Federico in persona. Carteggio*, Milán, All'insegna del pesce d'oro, trad. it. de Margherita Guidacci.
- Martín-Rogero, Nieves; Villalba-Salvador, María, (2020). *El mundo de García Lorca en imágenes. Aproximación desde el álbum ilustrado*, en "Ocnos", 19 (2), pp. 42-52.
- Moreno Fernández, José, (2007). *Últimos poemas para primeros lectores. (Antologías y libros escolares)*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, Colección Educación n.1.
- Neira-Piñeiro, María del Rosario, (2012). *Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado*, en "Lenguaje y Textos", 35, pp. 131–138.
- Neira-Piñeiro, María del Rosario, (2016). *Children as Implied Readers in Poetry Picturebooks: The Adaptation of Adult Poetry for Young Readers*, en "International Research in Children's Literature", 9.1, pp. 1-19.
- O'Sullivan, Emer, (2005). *Comparative Children's Literature*, London/New York, Routledge.
- Purvis, Gabriela Laura, (2023). *Deshojando 'poemas para niños': Elsa Bornemann y la colección Pétalos de Editorial Latina*. En "Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños", 17 (9), pp. 54-69.
- Shavit, Zohar, (1986). *Poetics of Children's Literature*, Athens/Londres, University of Georgia.
- Sipe, Lawrence R. y Pantaleo, Sylvia (eds.), (2008). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*, New York, Routledge.
- Tosi, Carolina, (2019). *La mediación editorial en la literatura infantil. Acerca*

de los vínculos entre libros, escuela y mercado en “Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños”, 8 (4), pp. 4-15.

Vaquero, Pedro, (1997). *Las verdaderas letras de las canciones populares de Federico García Lorca*, en “Revista de Folklore”, 17a, 198, pp. 210-214.

Walsh, María Elena, (1995). *Desventuras en el país-jardín-de-infantes. Crónicas 1947-1995*, Buenos Aires, Seix Barral.

Fuentes lorquianas (FGL: Federico García Lorca)

Colección de Canciones Populares Españolas. FGL (piano), La Argentinita (voz). LP Sonifolk, Ref. J-105, Madrid, 1989.

Colección de Canciones Populares Españolas. FGL (piano), La Argentinita (voz). CD Sonifolk, Ref. 20105, Madrid, 1995.

FGL, 1.^a ed. 1954; última ed. en 3 volúmenes, 1986, *Obras completas*, recopilación, cronología, bibliografía y notas de Arturo del Hoyo, prólogo de Jorge Guillén, epílogo de Vicente Aleixandre, Madrid, Aguilar.

FGL, 1983, *Suites*, edición crítica de André Belamich, Barcelona, Editorial Ariel.

FGL, 1986, *Canciones y Primeras canciones*, edición crítica de Piero Menarini, Madrid, Espasa-Calpe.

FGL, 1990, *Libro de los dibujos de Federico García Lorca*, edición de Mario Hernández, Madrid, Tabapress-Grupo Tabacalera-Fundación Federico García Lorca.

FGL, 1996, *Il maleficio della farfalla*, texto original con traducción italiana al frente, a cargo de Piero Menarini, Parma, Guanda.

FGL, 1997, *Epistolario completo*, edición de Andrew A. Anderson y Christopher Maurer, Madrid, Cátedra.

FGL, 1998, *La zapatera prodigiosa*, edición de Mario Hernández, Madrid, Alianza.

FGL, 1998, *Impresiones y paisajes*, edición de Rafael Lozano Miralles, Madrid, Cátedra.

Antologías de Federico García Lorca y álbumes citados

FGL, Ilustraciones de Daniel Zarza, 1975, *Canciones y poemas para niños*, Madrid-Barcelona, Labor.

- FGL, Ilustraciones de Guido Bruveris, 1975, *Poemas para niños*, selección literaria de Elsa Isabel Bornemann, Buenos Aires, Latina.
- FGL, Ilustraciones de José Ruiz Navarro, 1978, *Federico García Lorca y los niños*, selección y textos de José María Garrido Lopera, León, Everest.
- FGL, Dibujos de Federico García Lorca, 1983, *Federico García Lorca para niños*, edición preparada y prologada por Eutimio Martín, Madrid, Ediciones de la Torre.
- FGL, Ilustraciones de Alicia Cañas, 1999, *Federico García Lorca para niños*, selección y prólogo de José Morán, Madrid, Susaeta.
- FGL, Ilustraciones de Daniel Zarza, 2004, *Canciones, poemas y romances para niños*, prólogo de Manuel Ruiz Amezcua, Barcelona, Octaedro.
- FGL, Ilustraciones de Miguel Calatayud, 2007, *Federico García Lorca para niños, niñas... y otros seres curiosos*, Madrid, Ediciones de La Torre.
- FGL, Ilustraciones de Gabriel Pacheco, 2014 y 2022, *12 poemas de Federico García Lorca*, Pontevedra, Kalandraka.
- FGL, Ilustraciones de Maikel Sotomayor Vargas, 2014, *Los mejores poemas para niños de Federico García Lorca*, Madrid, Verbum.
- FGL, Ilustraciones de Elena Hormiga, 2018, *Poemas para niños chicos de Federico García Lorca*, Madrid, Jaguar.
- FGL, Ilustraciones de Carolina Monterrubio, 2020, *Cuando sale la luna. Federico García Lorca para niñas y niños*, selección de poemas y edición de Marta Mearin, Santiago de Chile, Planeta Sostenible.
- FGL, Ilustraciones de Gabriel Pacheco, 2022, *12 poesie di Federico García Lorca*, Pontevedra, Kalandraka.

Capítulo 6

Traducir e ilustrar en sinergia: la traducción colectiva del álbum ilustrado *Il Signor Dupont* de Alice Keller en español

Raffaella **Tonin**
Università di Bologna

Resumen: Este capítulo describe una experiencia de traducción colectiva realizada en el marco del proyecto colaborativo articulado entre el Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia y la Universidad Nacional de Rosario. Se trata de la traducción en italiano de un álbum ilustrado inédito, realizada en un contexto bilingüe y bicultural, a partir de un abordaje de aprendizaje colaborativo. El laboratorio propone una modalidad de interacción dinámica entre los traductores, los ilustradores y otras figuras fundamentales de la cadena editorial, tales como la propia autora y la editorial involucrada en el proyecto. El artículo presenta una gama de propuestas verbales e icónicas desplegadas a lo largo de la traducción del álbum, fruto de una estrecha colaboración entre hablantes nativos y estudiantes de la lengua de llegada. Tal colaboración pone en evidencia el valor formativo del intercambio, tanto en lo que respecta a la versión realizada del texto como al nivel lingüístico del proceso de traducción.

Palabras clave: Traducción colaborativa – Literatura para las Infancias – Edición – Ilustración – Interculturalidad

1. Desarrollo de la competencia traductora a partir de la (difícil) práctica colaborativa en contextos híbridos

En trabajos precedentes (Tonin 2017; 2019; 2021), hemos presentado experiencias de traducción colectiva y colaborativa en el ámbito universitario, cuyos objetivos se orientaban tanto hacia el proceso traductor, comprendido como modelo didáctico para la adquisición de la competencia

traductora, como hacia su producto final, destinado al proyecto editorial. En el primer caso, las actividades fueron pensadas para desarrollar o afinar el conjunto de capacidades, habilidades y actitudes que constituyen el abanico de subcompetencias en las que se divide la competencia traductora, tales como la estratégica, la instrumental y la extralingüística, etc. (cfr. PACTE 2011 y Hurtado Albir 2015), así como aquellas de naturaleza más interpersonal y psicofísica (Kelly 2002). Abordadas de forma integral, estas impulsan, en quien traduce, un grado de conciencia decisivo a lo largo de todos los procesos dinámicos, de índole cognitiva, social, comunicativa e intercultural, que caracterizan la práctica traductora.

En el segundo caso, nos referimos a experiencias profesionalizantes que desembocan en la edición del texto traducido. No se trata, por lo tanto, de la simple simulación realista de un encargo dentro del ámbito editorial, sino de una auténtica publicación, para la cual es necesario, además de saber traducir, conocer la peculiaridad de toda la cadena productiva del libro. Ya se han desarrollado experiencias colaborativas de este tipo en contextos asociativos y escolares de diversos niveles (cfr. Sacchini 2023; Mambrini 2023; Agrosi 2019)¹, así como en el ámbito universitario, en la formación específica del traductor editorial y no editorial (Celis Mendoza, 2019; Rey & Cunillera 2013; Prieto-Velasco & Fuentes-Luque 2016; Sánchez Robayna 2012; Sánchez Ramos, 2019; Trapassi 2023). Tales experiencias se basan, por lo general, en los principios del *Situated Learning* (Mansilla & González-Davies 2017) y del *Enfoque por tareas y proyecto de traducción* (Hurtado Albir 2015). Estos principios solicitan que al texto a traducir se sumen, en el marco de un contexto profesional verosímil, actividades y tareas preparatorias para

1. Al respecto, pueden consultarse las experiencias de traducción a varias manos que exceden la formación universitaria, tales como aquellas desarrolladas por Stella Sacchini desde hace años con estudiantes de la escuela obligatoria (Mambrini 2023), que participan de las actividades del Festival BookMarchs – L'altra voce, o aquellas realizadas con inmigrantes que están aprendiendo la lengua italiana (Sacchini 2023). La traducción colectiva, además, es empleada asimismo por traductores editoriales, sea como experiencia de intercambio entre expertos del sector a los fines de ponerse a prueba, por ejemplo, en la traducción de los clásicos (Agrosi 2019), sea en los numerosos master o cursos intensivos de traducción literaria que forman a jóvenes traductores y les permiten contar con una publicación activa al final del recorrido, como sucede en la Escuela de Verano dirigida por Anna Rusconi e Gina Maneri (cfr. <https://www.scuolaestivaditraduzione.it>).

la traducción –como la documentación específica–, y que se estimule concomitantemente la capacidad de resolver aquellos problemas que puedan surgir en las diversas etapas de la cadena productiva del texto de llegada.

Estas experiencias de “aprendizaje situado” prevén que el contexto formativo sea construido como una experiencia social auténtica, interactiva y participativa, a los fines de mejorar tanto la calidad del producto como la del proceso, y de favorecer de esta manera la transición del mundo de la formación al ámbito profesional (Mansilla & González-Davies 2017).

Por otro lado, al tratarse de simulaciones realistas de encargos colaborativos, estos no se limitan a la simple subdivisión y distribución de los segmentos de texto entre los miembros del grupo. Quien traduce no trabaja por su cuenta, ni puede circunscribir su labor a la tarea única de traducir, sino que debe responder asimismo por el nivel cualitativo del producto final, pues el éxito del proyecto depende de esto y, en consecuencia, de la prolífica colaboración con los otros actores de la cadena, involucrados desde el principio en la experiencia de taller. La clave del buen resultado del laboratorio y del desarrollo por parte del aprendiz de competencias transversales e interpersonales —como la capacidad de trabajar en grupo, la apertura mental, la sensibilidad hacia otras culturas, el espíritu crítico y la capacidad de organizar el trabajo en virtud de la aptitudes personales específicas— reside justamente en la implicación activa de cada individuo, incluidas aquellas figuras y roles editoriales a los que se les solicita competencias *otras* respecto a las de quien traduce.

No obstante, uno de los aspectos más controversiales de la acción colectiva es la autogestión del tiempo y de las dinámicas de grupo, dado que el docente actúa por lo general como motivador, sin intervenir en las decisiones y en la organización interna de cada grupo, ni siquiera allí donde ciertos rasgos de carácter o cuestiones interpersonales pueden comprometer la realización del proyecto. Lo que se busca promover es, en cambio, la valoración del *capital humano*, es decir, de todas aquellas aptitudes personales y competencias específicas adquiridas también en otros ámbitos, que pueden emerger tanto en los procesos de aprendizaje de la práctica traductora como en la realización de su producto, la traducción, comprendida como obra de ingenio y creatividad.

El laboratorio que describiremos a continuación se enriqueció con factores socioafectivos, ligados a la necesidad de establecer un contacto entre participantes provenientes de diversos lugares, en el marco de un ambiente virtual en el que la proximidad física estaba ausente o fuertemente limitada. Esto se debe a que la mitad de las personas no se encontraba presencialmente en el aula, sino que se conectaba de forma remota a una plataforma de videoconferencia. Mantener la motivación, derrotar el aburrimiento y el cansancio y lograr promover un nivel mínimo de satisfacción no resultan objetivos fáciles en un ambiente de aprendizaje virtual, pero son perseguidos con convicción, ya que aumentan la productividad y la calidad del trabajo. Simultáneamente, para que el trabajo en grupo resulte prolífico, para que su producto final sea de alta calidad y los participantes desarrollen competencias transversales, debe reinar un clima de sinergia:

only the sum of the parts, i.e., positive team work – in which each member of the team strives towards attaining the best collective performance – can contribute to reduce peer pressure, improve communicative and social skills, bridge linguistic and cultural diversity, and increase group cohesion, thus resulting in more effective learning. This is not about dividing a text in parts for different students to translate or about forming groups that do not cohere. It is about creating a working atmosphere where each student feels actively involved in, and responsible for, the process and the end product (González-Davies, 2004, 13)².

2. Solo la suma de las partes, es decir, el verdadero trabajo en equipo —en el que cada miembro del equipo se esfuerza por alcanzar el mejor rendimiento colectivo— puede contribuir a reducir la presión de los pares, mejorar las habilidades comunicativas y sociales, salvar las diferencias lingüísticas y culturales y aumentar la cohesión del grupo, lo que resulta en un aprendizaje más eficaz. No se trata de dividir un texto en partes para que diferentes alumnos lo traduzcan ni de formar grupos que no sean homogéneos. Se trata de crear un ambiente de trabajo en el que cada alumno se sienta activamente involucrado y responsable del proceso y del producto final (NdT).

2. Variaciones en la praxis traductora dentro del laboratorio bilingüe y bicultural

Antes de abordar en detalle el caso específico de la traducción colectiva y colaborativa del relato para las infancias *El señor Dupont*, de Alice Keller³, así como sus etapas de realización, objetivos y resultados, resulta oportuno encuadrar esta actividad en una perspectiva didáctica más amplia. A nivel preparatorio y documental, el laboratorio fue la conclusión de un seminario que abordó histórica, teórica y metodológicamente la literatura para las infancias y su traducción, y tuvo lugar luego de una mesa redonda centrada en aspectos profesionales de la edición para jóvenes. En lo que refiere a la estructura del taller, este se articuló a través de una serie de encuentros dedicados a la traducción a varias manos –con prevalencia del español hacia el italiano, aunque también del italiano hacia español– de textos de naturaleza heterogénea, algunos de ellos inéditos, otros fuera de catálogo y otros de reciente publicación pero no traducidos aún al italiano. El ejemplo que analizaremos a continuación es la reconstrucción del laboratorio que vio nacer la versión española de *Il Signor dupont / El señor Dupont* de Keller, su ilustración y finalmente, en abril de 2024, la edición bilingüe en italiano y español, a cargo de Libros Silvestres.

En el caso específico de la traducción y publicación de este texto, se introdujeron algunas variaciones a la ya consolidada práctica de la traducción a varias manos. En primer lugar, se buscó ajustar la asimetría entre quien traduce para las infancias y quien se ocupa de ilustrar los textos. Por lo general, quien traduce trabaja *a posteriori* sobre un producto ya com-

3. Alice Keller, autora emergente en el panorama italiano de la literatura para las infancias, ha puesto gentilmente a disposición del grupo de trabajo un manuscrito inédito propio, luego de haber participado en la mesa redonda sobre editoriales desarrollada el 2 de diciembre de 2022 en el Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia, titulada “Escribir, traducir y publicar para un público joven de lectores y lectoras: mesa redonda sobre prácticas, tendencias y nuevos horizontes en el ámbito editorial italiano e hispánico de calidad”. Keller es autora de numerosos álbumes ilustrados, novelas e historietas para el público joven, editados por casas editoriales especializadas como Sinnos, Camelozampa y Kira Kira edizioni, algunos de los cuales fueron traducidos para el mercado extranjero. Se ocupa también de recorridos formativos sobre escritura y lectura con educadores y docentes y coordina talleres en escuelas, librerías y bibliotecas. Para más detalles sobre su producción: <https://www.alicekeller.it/>.

pletamente terminado, incluso en su faceta icónica, y no interactúa con el ilustrador, sobre todo si se trata de un artista consagrado. Este, como bien sabemos, reviste un rol privilegiado en la interpretación visual de un texto y en el desarrollo, por parte del lector, de numerosas competencias ligadas a la experiencia estética, tales como la alfabetización visual, las competencias inferencial y metafórica, etc. En nuestro caso, tal interacción fue posible gracias a la presencia, en el seno del grupo de traductores, de dos jóvenes ilustradoras argentinas: Sofía Puig y Julieta Elzeard⁴. En nuestro caso, la colaboración sinérgica entre los participantes durante los procesos creativos de la traducción y la ilustración potenció ambas tareas y democratizó el diálogo entre las diversas propuestas, tanto en lo que respecta a la dimensión lingüística-intertextual, como a la traducción intersemiótica.

Por otro lado, más allá del contexto híbrido del grupo de traductores (una parte se encontraba en presencia en el aula compartida, la otra se conectaba virtualmente, de manera individual), un elemento novedoso adicional respecto a la práctica de traducción en el ámbito editorial fue la naturaleza bilingüe y bicultural de los grupos de trabajo, constituidos por italófonos e hispanófonos, todos ellos convocados a traducir al español y/o a revisar la propuesta final del texto de llegada. Además del conocimiento de los mecanismos de traducción y de las competencias específicas ya mencionadas, este laboratorio se caracterizó por contar con el dominio tanto de la lengua de partida, o sea el italiano, como de aquella de llegada, el español. De hecho, los italófonos nativos eran todos estudiantes avanzados de español L2, mientras que los hispanófonos nativos eran estudiantes de italiano L2. Esto hizo de los pasos de decodificación del texto de partida y su posterior reformulación en la lengua de llegada, por lo general secuenciales, una especie de flujo con-

4. Además de Elzeard y Puig, han realizado esta actividad, divididas en cinco grupos, las siguientes estudiantes del Departamento de Italianística de la Universidad Nacional de Rosario: María Eugenia Alessio, Silvia Bonisoni, Sandra Botta, Ana Julia Caporale, Eleonora Cominotto, Angela Gentile, Cielo Giacomino, María Laura Gómez González, Marcela Hammerly, Elsa Beatriz Libardi, Romina Magallanes, Melina Pastore, Ileana Ramallo Rosset ed Alejandra Vannelli. Por su parte, los estudiantes del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Bologna fueron: Maria Pia Adinolfi, Valentina Baffoni, Gaia Bortolin, Roberta Ciabattini Bolla, Anita Fontana, Sara Giacomelli, Sofia González, Silvia Rita Iannone, Veronica Marinari, Livia Natalucci, Elisa Pugi, Catalina Reyes Silva, Mara Rizzardi, Viviana Traversa, Carolina Valensin, Alice Zamarchi y Elisa Zerbi.

tinuo da una lengua a la otra, en el cual se reflexionaba simultáneamente, de forma espontánea y plural, sobre la comprensión del texto de partida y la amplitud de sus reformulaciones posibles en el texto meta.

En síntesis, en la fase de traducción y de revisión se introdujeron dos innovaciones respecto a la práctica ya consolidada en contextos de laboratorio: por un lado, la oportunidad de colaborar, a lo largo de todo el proceso creativo, con quien interpreta con estilo y visión únicos y personales la potencialidad de la historia, para ilustrarla bajo la forma del álbum; por otro, el cambio en la direccionalidad de la traducción, es decir, la traducción inversa por parte de muchas de las personas involucradas, lo cual hizo indispensable la participación constante y dialógica de los hablantes nativos de la lengua de llegada, el español hablado en Argentina.

En lo que atañe, en cambio, al ambiente de aprendizaje –para algunos virtual, para otros presencial, desplegado tanto en encuentros sincrónicos como en sesiones asincrónicas–, este no hizo más que reflejar la interacción, dentro del contexto de trabajo, entre distintas figuras profesionales, sobre todo en relación al oficio de la traducción, que por su naturaleza exige una apertura internacional, indudablemente facilitada por la interacción a distancia.

Para cerrar el circuito de la cadena editorial, es necesario mencionar la implicación activa de la casa editorial⁵ dispuesta a publicar el álbum en versión bilingüe. Algunos vínculos e instancias emprendedoras, que sin la presencia activa de la editora no habrían sido considerados relevantes, han guiado las elecciones interpretativas de pasajes ambiguos del texto original, tanto en lo que respecta a su representación visual, como a su versión final. A continuación, abordaremos algunos ejemplos de esta prolífica interacción.

3. Ilustrar y traducir al unísono

Quien traduce un álbum ilustrado suele encontrarse con la interacción imagen-texto, que en algunos casos limita las posibilidades de traslación, como cuando por ejemplo se trata de metáforas, juego de palabras y formas

5. Nos referimos a la casa editorial de Rosario (Argentina) Libros Silvestres, y a su responsable, Carolina Musa. Para más detalles sobre la publicación del álbum: <https://www.librossilvestres.com/libros-1/el-se%C3%B1or-dupont>.

polisémicas representadas visualmente. Simultáneamente, la imposibilidad de cambiar la ilustración estimula la búsqueda de soluciones creativas, aún si estas se distancian de la formulación inicial (Tonin 2017). En el caso del inédito de Keller, texto de partida aún privado de ilustraciones, fue posible gozar de la libertad de traducir sin constricciones icónicas, e imaginarlo entonces no solo desde el punto de vista de su realización verbal en la lengua de llegada, sino también como un complejo dispositivo visual⁶, que va tomando forma y color en la propia fase traductora, en una especie de círculo virtuoso que nutre los procesos creativos, tanto de quienes traducen de una lengua a otra, como de quien traspone un sistema de signos verbales a otro icónico.

A continuación, presentaremos la síntesis del trabajo realizado en este laboratorio interlingüístico, intercultural e intersemiótico, tanto dentro como fuera del aula. Por motivos logísticos, este fue subdividido en sesiones colectivas –desarrolladas en modalidad sincrónica e híbrida, o en el marco de las clases de la docente, dictadas presencial o virtualmente a través de la plataforma de videoconferencia– o de pequeños grupos –en modalidad asincrónica, organizadas autónomamente a partir de carpetas y hojas de escritura compartidas, plataformas de videoconferencia y envío de mensajes a través de diversos canales–.

En primer lugar, abordaremos lo sucedido durante la primera sesión sincrónica e híbrida, dedicada a la lectura *dibujada* del texto de partida y a la puesta en común de las dificultades del texto, así como de las potencias de la ilustración. Luego, pasaremos a la metodología de trabajo adoptada por cada grupo. Con el fin de verificar el aporte de las contaminaciones visuales e interculturales al proceso creativo, objetivo del laboratorio, analizaremos algunas versiones de traducción y ciertos bocetos de las propuestas visuales.

3.1 La lectura *dibujada* del texto de partida: *Il Signor Dupont* de Alice Keller

En la fase de lectura y análisis que precede la traducción, en la que por lo general se ponen en evidencia los posibles ejes del texto, se releva la in-

6. Para más detalles sobre la naturaleza del álbum ilustrado, la flexibilidad que caracteriza el vínculo imagen-texto y las contaminaciones provenientes de otros lenguajes, como por ejemplo el cine, la fotografía, la historieta, etc., ver Terrusi (2012).

tencionalidad de quien escribe, se interpretan los implícitos del texto y, desde la perspectiva disciplinar, se señalan posibles problemas de traducción (sean estos de naturaleza lingüística, extralingüística, pragmática, etc.) (Nord 2012; Hurtado Albir 2015), se sumó en nuestro caso la invitación a visualizar escenarios figurativos y, para quien estuviese en grado de hacerlo, a dibujar o simplemente bosquejar la parte ilustrada. Este tipo de traducción toca la dimensión intersemiótica, incluso antes que la lingüístico-textual.

Cabe señalar que las dos ilustradoras ya mencionadas habían recibido por anticipado el texto original en italiano, con el fin de optimizar el tiempo a disposición en la parte presencial del laboratorio y posibilitar que ambas pudiesen comenzar a idear un proyecto gráfico para el álbum entero. En lo que respecta al grupo, este tuvo contacto con el texto solo a partir de su lectura en voz alta en el aula, durante la presentación del texto de Keller, realizada frente a la propia autora. La lectura fue escandida por medio de breves pausas entre los pasajes, que posibilitaron el bosquejo de los detalles relativos a los fragmentos de texto leídos progresivamente, en una especie de reproducción del ritmo de lectura de un álbum, que, como es sabido, prevé la continua interacción entre lo que se lee y lo que se observa, a lo largo de la dimensión narrativa de la página doble (cfr. Van der Linden 2016, 28-29).

Por motivos de espacio, transcribimos a continuación solo algunos pasajes del texto original, intercalados con bocetos elaborados por las estudiantes durante las pausas de lectura. Los dibujos de las ilustradoras, por su parte, serán retomados en un segundo momento⁷.

Tutto iniziò di lunedì mattina, più precisamente alle dieci e diciassette, orario in cui il signor Dupont sgranocchiò l'ultimo biscotto e guardò la scatola.

7. La versión en español puede consultarse en: Keller, Alice. (2024). *El señor Dupont/ Il Signor Dupont*. Edición bilingüe. Editorial Libros Silvestres. Ilustraciones de Sofía Puig. Coord. de traducción a cargo de Raffaella Tonin y Marina Maggi.



Figura 1. Dibujo realizado en la primera parte de la lectura

Era una scatola di latta azzurra, anzi no: a guardarla meglio, lontana dal riflesso della luce elettrica, era di un blu cobalto intenso, leggermente ammaccata sulla sinistra ma ancora splendente. Sul coperchio, in rilievo, in un corsivo stretto, la marca dei biscotti.

Oh, non era una marca famosa, né la scatola era particolarmente preziosa. Gliel'aveva regalata per Natale la signorina Latapié che, conoscendola, sicuramente l'aveva presa al supermercato, magari nello scaffale deluxe. Però aveva qualcosa... qualcosa. Quasi dicesse: non buttarmi via. Così la prese e la appoggiò su una piccola scansia.

Al pomeriggio, l'occhio gli cadde su un garbuglio di oggetti ammucchiati proprio a fianco ai bidoni. C'erano una teiera, quattro bicchieri, qualche piatto, forchette, coltelli senza manico e manici senza lama e... una scatola rossa, leggermente arrugginita, con su scritto, in lettere dorate, caramelle confetti cioccolatini Torino.

Il signor Dupont si abbassò e restò a guardarla con occhi di meraviglia. Poi sentì un certo prurito al naso. Così la prese, se la mise sotto braccio e la sistemò vicino all'altra sulla scansia. Ora le scatole erano due, entrambe piuttosto grandi, e si guardavano l'un l'altra.

E le guardava il signor Dupont, ciondolando sulla sua poltrona a dondolo a un passo dalla stufa. Anche se... a guardarle così, tutte sole su quella scansia vuota... il naso gli prudeva e sentiva un certo raschietto in gola.

Nel pomeriggio uscì e setacciò ogni bidone della città. Il giorno dopo fu la volta dei robivecchi, mercatini delle pulci, svuota cantine.

A ogni ritorno a casa, almeno cinque scatole grandi e dieci scatoline. C'erano scatole su tutto il primo ripiano, e sul secondo, avevano ricoperto il terzo, il quarto e raggiunto il televisore, la poltrona, il divano, il lampadario.

[...] Ce n'erano di latta, di stoffa, di legno, di plastica, di biscotti, cioccolatini, caramelle, ma chissà quali diavolerie di cose ci avevano tenuto dentro i loro proprietari precedenti.

Ogni tanto, nella penombra, il signor Dupont si metteva a pensarci. Immaginava la sarta conservarci rocchetti di filo, bambine metterci a letto le bambole, ragazzini seppellirle sotto terra come un prezioso tesoro pirata. Magari una coppia di innamorati ci aveva tenuto le lettere, e un vecchio signore come lui lampadine di ricambio e pomelli. [...]



Figura 2. Dibujo realizado en la segunda parte de la lectura

Altre volte pensava con orgoglio a quante scatole era riuscito a prendere, e allora quella stanza così piccola gli sembrava grande, con le sue scatole cinesi e africane, australiane, messicane, thailandesi [...]. Un pomeriggio si alzò, stando attento a non pestare niente, e andò fino al bagno che si trovava al piano di sopra. Aprì la porta, si acciambellò sul gabinetto, restò qualche secondo a contemplare la stanza – vuota – con solamente la vasca e lo specchio e il lavello...

Fu allora che l'occhio gli cadde sul piccolo pettine di plastica color avorio a cui mancava un dente. Nella fretta della mattina l'aveva buttato nel bidoncino e ora se ne stava là, un po' accasciato, dentro al sacchetto. Non che fosse un pettine speciale, eh, se ne trovavano sicuro di simili al supermercato, eppure... aveva qualcosa, senza quel dente, quasi dicesse: per favore, non buttarmi via. Così lo prese, lo pulì un poco, e lo ripose su una piccola scansia (Keller 2024, 5-30).



Figura 3. Dibujo realizado en la parte final de la lectura

3.2. La puesta en común de las dificultades del texto, las potencias de la ilustración y los vínculos editoriales

Luego de la lectura *dibujada*, la autora relató brevemente la génesis del texto. Este se inspiró en un adulto mayor acumulador aparecido en cierto noticiero regional a raíz de su extraño pasatiempo de coleccionar y catalogar compulsivamente objetos de escaso valor, hasta llegar a transformar su propia casa en un museo de cachivaches, los cuales eran portadores, sin embargo, de memorias e historias de épocas pasadas. A continuación, nos detuvimos en ciertos elementos lingüístico-textuales potencialmente problemáticos para la etapa de traducción. Desde una perspectiva lingüística,

citamos solo a título de ejemplo la palabra recurrente *scatola*, que en italiano hace referencia a una amplia gama de objetos de diversas dimensiones, materiales y funciones, mientras que su traducción inmediata al español, “caja”, no tiene la misma valencia polisémica. En lo que concierne a los problemas extralingüísticos, el nudo que llevará a los diversos grupos a la reflexión sobre el método de traducción será el pasaje que menciona explícitamente la ciudad de Turín y reenvía explícitamente a su tradición de confitería (“caramelle confetti cioccolatini Torino”). ¿Domesticábamos el texto y encontrábamos un equivalente cultural argentino, o intentábamos promover en los lectores la curiosidad y el impulso de conocer una realidad distinta a la propia? Finalmente, en relación a los problemas de intencionalidad, es decir, cuando el propósito implícito de quien escribe puede resultar difícil de captar, mencionamos el modo en que la autora ironiza sobre uno de sus personajes (“la señorita Latapié”) y su deseo de ostentar una clase social que no es la suya, o bien donde se nombra una “góndola de ofertas importadas” del supermercado, probablemente la oferta de una cadena de supermercados que no suele ofrecer productos muy prestigiosos, sino solo bien confeccionados y cuidadosamente publicitados.

El diálogo con la autora confirmó estas lecturas implícitas y relevó, principalmente, la capacidad, por parte de quien traduce, de husmear en los pliegues del texto en busca de aspectos llamativos e imaginar caminos interpretativos. A esta fase le siguieron reflexiones y propuestas de traducción iniciales, para dar luego espacio a la parte más creativa, la apreciación de los bocetos de los participantes. Se trata de una lectura *dibujada*, sobre todo aquella de las dos ilustradoras, que interpretaron de forma muy distinta tanto la figura del señor Dupont (edad, complexión, rasgos del rostro, etc.), como su mundo (los espacios en que se mueve, los objetos que lo rodean, etc.). Por ejemplo, respecto a su aspecto físico, recogimos muy poca información del texto de Keller, salvo que “se rascaba la nariz, tenía un cosquilleo en la garganta y le picaba el mentón”. En cuanto a la edad, aparecen pocos indicios, como la comparación con “un viejo señor como él” y la mención de que se hamacaba “en su mecedora”, actividad usualmente atribuida a personas de una cierta edad. A continuación, se comparten y comentan algunas imágenes

que corresponden a las propuestas estilística de Julieta Elzeard (fig. 4) y Sofía Puig (fig. 5), respectivamente. En el primer caso, el señor Dupont lleva puestos unos lentes, que subrayan la capacidad de percibir los objetos que desea conservar. En el segundo, se resalta especialmente su nariz, que sabemos que le pica cada vez que se anuncia un elemento a recuperar del olvido.



Figura 4. El señor Dupont según Julieta Elzeard



Figura 5. El señor Dupont según Sofía Puig

Finalmente, el diálogo con la editora nos permitió identificar, más allá del valor simbólico del uso de los colores en un álbum, ciertas implicancias relativas a la instancia comercial, es decir, el costo de producción del álbum, comprendido como soporte físico. De hecho, además de la calidad del papel utilizado y del tipo de encuadernación, la gama de matices de los colores y, de modo más general, la complejidad del objeto gráfico, inciden en el presupuesto de producción, sobre todo en las pequeñas editoriales independientes. Respecto a los colores, las indicaciones de usarlos de forma prudente se convirtieron en reflexiones autogestivas operativas en relación a las ilustraciones, que ambas propuestas tuvieron en cuenta. Ambas ilustradoras reservaron el uso de pigmentos solo allí donde eran estrictamente necesarios para guiar la atención del lector.

3.3 La devolución de los trabajos grupales

Luego de la clase preparatoria de los trabajos de los cinco grupos mixtos (italófonos e hispanófonos), constituidos aproximadamente por siete personas cada uno, cada grupo se organizó autónomamente, sea para poder realizar una traducción en castellano durante las sesiones de trabajo organizadas de forma autónoma, sea para presentar las peculiaridades de la propia labor y el desenvolvimiento del proceso de traducción durante una lección sincrónica. En esta devolución final de los trabajos grupales (que a continuación resumiremos, por motivos de espacio), emergieron ciertos aspectos metodológicos de la práctica traductora compartidos, así como producciones muy diferentes. Esto demuestra cómo el pasaje a la traducción habilita, a partir de un texto de partida, múltiples textos de llegada con sus propios estatutos, públicos y colocaciones específicas en el panorama editorial.

4. Aspectos metodológicos de la práctica colaborativa

En relación al método de trabajo, entre los elementos recurrentes de la traducción colectiva se subraya la ventaja del uso de plataformas de escritura colaborativas por parte de todos los grupos. En ellas, cada participante puede editar y modificar contenidos propios y ajenos, dejando un rastro visible de la propia intervención. La traducción a varias manos en una página comparti-

da de video-escritura permite asimismo traducir con una red de protección, sabiendo que siempre habrá algún otro participante del grupo, posiblemente un hablante nativo, que revisará o propondrá alternativas, aduciendo las razones correspondientes en los espacios reservados para los comentarios.

Además, la modalidad de trabajo interactivo, por lo general asincrónico debido a la diferencia de huso horario, puso de relieve el aporte imprescindible de los hablantes nativos, ya sea al subrayar la riqueza expresiva de la lengua española para luego examinar, en el interior de la amplitud de elecciones lexicales y terminológicas disponibles, aquellas apropiadas para un público joven, ya sea al encarnar el destinatario específico del encargo de traducción, esto es, no el lector general de habla hispana, sino el público argentino. Por añadidura, la proveniencia geográfica de las distintas participantes argentinas aportó un rico panorama de variaciones diatópicas bajo la forma de potenciales sinónimos, sobre los que también sumaban indicaciones detalladas acerca de su uso regional. Un ejemplo de esto es la reflexión surgida respecto a las diversas entradas léxicas de la palabra *biscotto*, tal como aparece en el comentario que dejó una estudiante argentina en la hoja de trabajo compartida de su grupo: “galletita, bizcochito: estas denominaciones varían de una provincia a otra en Argentina: en Córdoba Capital usan galleta, en Santa Fe usamos galletita o masita”.

En relación a la interacción con las dos ilustradoras –que colaboraron con todos los grupos, incluso durante la traducción–, algunas traductoras destacaron cómo la práctica de traducción *en tiempo real* estimula la creatividad, ya que permite visualizar ideas y puntos de vista distintos al propio, e identificar detalles secundarios no percibidos inicialmente. Simultáneamente, tal como fue subrayado por Sofía Puig, a veces las ambigüedades del texto, señaladas contextualmente por quien traduce en su afán de encontrar las palabras justas para resolverlas, pueden ser fácilmente clarificadas por la ilustración. Puig suele afirmar también que trabajar con álbumes ilustrados luego de haber comprendido su fuerte valencia lúdica autoriza a quien ilustra a jugar con el lector. A partir del vínculo imagen-texto resulta posible, por ejemplo, anticipar la aparición visual de un objeto antes que este sea mencionado en el texto y, a la inversa, no representarlo en la ilu-

stración cuando aquel es nombrado. En la imagen 6, en el fondo de un cesto de baño, se entrevé un peine que despunta debido a su color naranja tenue. Al girar la página (fig. 7), ya no se ve el peine, debido a que el recipiente no es ya representado desde lo alto, sino desde una perspectiva frontal. En el primer caso, que corresponde a las páginas 26 y 27 del álbum, el peine no es mencionado en el texto. Este es introducido verbalmente solo en la página 28 (“peine de plástico color marfil [...] tirado a la basura [...] despatarrado, en la bolsa”), allí donde solo es posible intuirlo dentro del recipiente situado en posición central frente a los azulejos del baño.

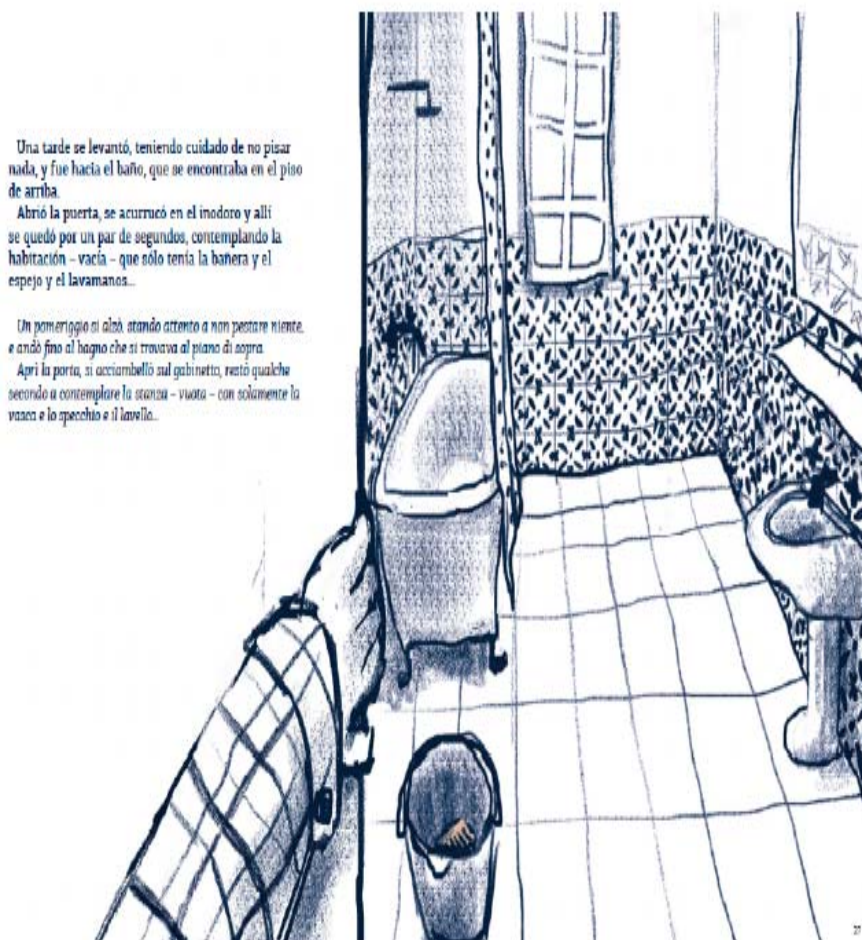


Figura 6. páginas 26 y 27 de *El señor Dupont / Il Signor Dupont*, © Alice Keller e Sofía Puig, Libros Silvestres, Rosario, 2024.



Figura 7. página 28 de *El señor Dupont / Il Signor Dupont*, © Alice Keller e Sofía Puig, Libros Silvestres, Rosario, 2024.

Por el contrario, entre los aspectos problemáticos señalados por todas las participantes, se encuentra la dificultad de gestionar el tiempo, sobre todo en aquellos grupos numerosos o constituidos por personas muy ocupadas. Sin embargo, esta dificultad fue superada sin la intervención de la docente, con la reasignación interna de los roles. Si traducir colectivamente resultaba trabajoso, frustrante e irrealizable, incluso en modalidad asincrónica, algunos grupos se organizaron en subgrupos dispuestos a intervenir solo en determinadas fases, sean estas la traducción, la revisión, la edición del texto o la preparación de la presentación final.

Finalmente, cabe señalar la práctica introducida por un grupo para superar el punto muerto al que llevan las múltiples posibilidades de traducción de algunos pasajes, e impulsar las decisiones finales. Dado que era necesario presentar una traducción colectiva, realizada por el conjunto de los participantes de un grupo, una estrategia para mediar entre las opciones propuestas, luego de seleccionar aquellas que se adecuasen al contexto de recepción, consistía en proponer encuestas anónimas, destinadas a individuar la elección lexical preferida por la mayoría. A partir de este método, se sumó un mecanismo democrático al trabajo grupal compartido y dialogado.

5. Pluralidad de propuestas y abordajes de traducción

Tal como se anticipa en el análisis previo a la traducción, algunos elementos lexicales y enciclopédicos exigieron a los diversos grupos optar por versiones lingüístico-textuales precisas, con una clara visión de aquello que se deseaba alcanzar con la nueva propuesta en español, así como del público al que se dirigía y del encargo de traducción.

En relación a la palabra italiana *scatola*, comentada anteriormente, se recibieron algunas propuestas por parte de las integrantes argentinas de un grupo:

- Una posible solución para abordar el problema de la multiplicidad de términos con que se puede traducir la palabra *scatola* podría ser el de alternarlos a lo largo de la traducción (caja, lata, envase, paquete, etc.) y no elegir una única forma
- envase, envoltorio, paquete...
- En Argentina se dice habitualmente la lata /o el tarro de las galletitas
- “envase” me parece una mejor opción que “envoltorio” en este caso, pero escribiría aquí: “lata”.

Como se desprende de los ejemplos presentados, para algunos la elección debía orientarse hacia la variación sinonímica en la lengua de llegada, a fines de promover una narración más expresiva y, consecuentemente, un enriquecimiento lexical por parte del público infantil. Con esta finalidad didáctica en mente, la palabra *scatola* –que en el relato reenvía a objetos

reunidos alrededor de la función de contener memorias de otros– devino “envase”, pero también “latita”, “lata” y finalmente “caja”. A diferencia de lo que sucede con el texto original y con las otras cuatro propuestas de traducción –en las que prevalecen “lata” y “caja” como traducciones específicas de la primera *scatola di latta azzurra* y todas las recolecciones sucesivas del señor Dupont–, esta alternancia lexical y estilística fue pensada en función del aprendizaje de palabras y sus matices de uso.

Sin embargo, luego de recordar las palabras con que Alice Keller describió al auténtico señor Dupont y su humilde voluntad de rescatar del olvido objetos de escaso valor, así como de reflexionar sobre las actuales dificultades socio-económicas que atraviesa Argentina, se optó por sostener la fidelidad al espíritu de este relato, mostrando cómo no solo las espléndidas latas de colección, sino también una simple “caja” –salvada tal vez por un cartonero, es decir, por alguien que recoge cartones a cambio de unos pocos pesos a lo largo de sus jornadas de economía circular– puede volverse un objeto digno de atención. Como prueba adicional de la versatilidad de los usos y las connotaciones positivas que pueden aplicarse, a partir de una lectura global, a este término aparentemente muy genérico y poco adecuado al arte del coleccionismo, interviene el diálogo imagen-texto, que, desde un inicio, otorga estatuto a la palabra *caja*, asociándola al recipiente de una conocida marca de galletitas, claramente reconocible en la página 6 de la versión definitiva del álbum (fig. 8).

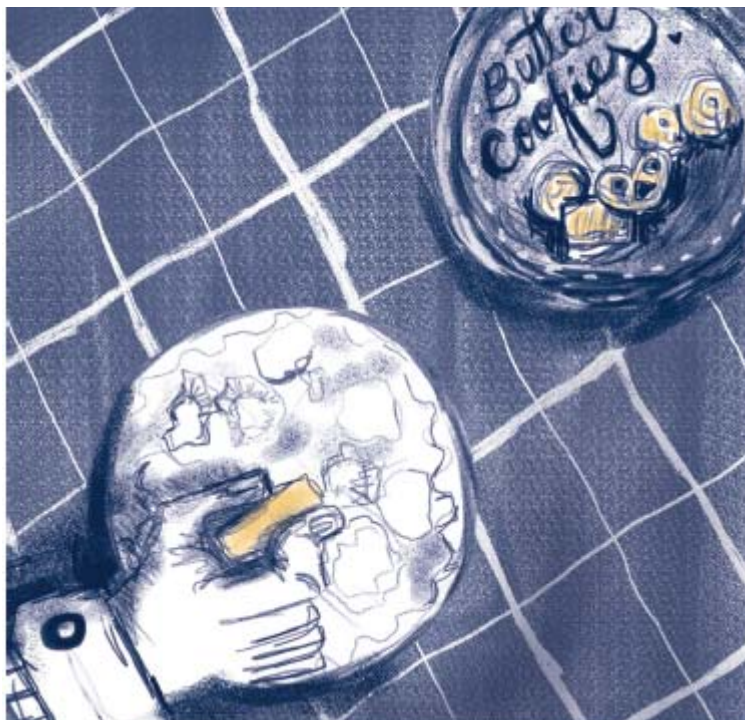


Figura 8. página 6 de *El señor Dupont / Il Signor Dupont*, © Alice Keller e Sofía Puig, Libros Silvestres, Rosario, 2024.

La palabra “lata” –o más bien “otra lata”– aparece solo luego. La ilustración la deja entrever apenas, y resulta claro además que el protagonista no discrimina ningún tipo de caja (“cajas de lata, de tela, de madera, de plástico” / “di latta, di stoffa, di legno, di plastica”): todas ellas encontrarán refugio en su casa.

Las reflexiones post-traducción y las sucesivas versiones también tienen valor pedagógico y socioafectivo, ya que evidencian la forma en que el proceso introspectivo de quien traduce a su propia lengua, interrogándose y confrontándose con el resto del grupo, permite a quien aprende un idioma extranjero enriquecer su bagaje lexical. Esto se da a partir de la incorporación de nuevas connotaciones de uso, por medio de ciertas experiencias indirectas, narradas por los hablantes nativos en los comentarios vertidos la página en común. Análogamente, dada la radicación del texto en el contexto de recepción argentino, en el caso del vocablo que traduce *lampadina*

(“Magari una coppia di innamorati ci aveva tenuto le lettere, e un vecchio signore come lui lampadine di ricambio e pomelli”), se sugirió “lamparitas” o a lo sumo “bombitas”, pero sin duda no “bombillas”. En los comentarios que siguen, se especifica por qué sería preferible evitar la ambigüedad de este término, que reenvía, en la cotidianidad argentina, al instrumento con se bebe el mate:

- bombitas o lamparitas, porque bombillas son las del mate
- sí, “lamparitas” está perfecto. “Bombillas” suena muy español de España. Y para nosotros es la bombilla del mate

En lo que respecta a la traducción del culturema italiano poco antes mencionado, *caramelle confetti cioccolatini Torino*, constatamos cómo las cinco versiones despliegan escenarios diferentes:

1. “caramelos confites chocolates Torino”
2. “bombones turrone garrapiñadas Bariloche”
3. “caramelle confetti cioccolatini Torino”
4. “caramelos, confites y chocolates Rosario”
5. “caramelos confites bombones Torino”

En el caso de las opciones 2 y 4, se optó por una adaptación que ubica el texto en su contexto de recepción. Ambos casos reenvían a dos topónimos argentinos (Bariloche y Rosario), que evocan tradiciones culinarias muy conocidas en Argentina, las cuales se corresponden culturalmente con las de Turín en Italia. Esta elección denota una clara visión domesticadora del proceso de traducción, implementada a partir de la localización, que busca ambientar la historia en un lugar muy próximo al lector potencial del mercado argentino. Por el contrario, las opciones 1, 3 y 5, a partir de una visión que promueve la multiculturalidad en los textos para las infancias, reenvían al universo enciclopédico-cultural original, si bien mediado por la traducción de las palabras que acompañan la mención de la ciudad en el caso de la 1 y la 5: “caramelos confites chocolates” y “caramelos confites

bombones”. Esta elección posibilita que el lector comprenda inmediatamente el contenido original de la caja, al tiempo que mantiene una dosis de exotividad en el topónimo no traducido al castellano (ninguna opción propone, justamente, “Turín”).

Finalmente, la opción 3, que recupera el nombre original en italiano –el cual corresponde a un verdadero objeto de colección *vintage*, presumiblemente la caja de lata roja de la marca turinesa de dulces Stobbia–, da a entender que la caja ha viajado mucho de una orilla a otra del Atlántico, tal vez en la valija de un inmigrante italiano. En este último caso, la comprensión mutua entre las lenguas romances permite que el lector intuya fácilmente su contenido, a la vez que evoca el origen exótico del nombre y hace resurgir de forma implícita la memoria del pasado en que confluyen la historia italiana y argentina, que se corresponden con la lengua de partida y la de llegada, respectivamente. En todo caso, las distintas posibilidades exhiben cómo de un texto de partida se desprenden distintos caminos interpretativos, con sus consecuentes traducciones heterofuncionales en relación al original, las cuales quedan por negociar, como siempre, según las condiciones del encargo de traducción.

Por último, retomamos la interacción entre traductores e ilustradoras, con el fin de mostrar que la representación gráfica del personaje del señor Dupont resultó decisiva en relación a la expresión elegida para traducir el sintagma nominal *vecchio signore*, que, tal como hemos visto, es uno de los pocos indicios que da el texto sobre la edad del protagonista. También en este caso, los cinco grupos propusieron versiones diferentes:

1. “viejo señor”
2. “señor anciano”
3. “anciano señor”
4. “un caballero ya entrado en años”
5. “un señor viejo”

Uno de los grupos que colaboró con Julieta Elzeard comentó que optó por “un caballero ya entrado en años” en lugar de “señor mayor”, ya que la

ilustradora lo imaginaba como un señor de mediana edad, no como un anciano. Los integrantes, por lo tanto, tuvieron en claro desde el comienzo las opciones a descartar para hacer dialogar el texto con la imagen.



Figura 9. El señor Dupont según Elzeard, quien lo retrata con una vaga semejanza a Walter Benjamin, debido a la notable pasión de este último por el coleccionismo.

6. Conclusiones

La colaboración sinérgica entre las figuras que giran alrededor de la traducción y publicación de textos para las infancias, tanto durante las etapas de análisis previo del texto como a lo largo del doble proceso de traducción —el de la traducción a varias manos y el de la ilustración—, acrecentó en nuestro caso la riqueza del texto de llegada. El ambiente de trabajo plurilingüe y multicultural transformó las habituales etapas pautadas del proceso traductor en una continuidad bidireccional, en la que las competencias lingüísticas y culturales singulares contribuyeron a la comprensión

profunda y a reformulaciones fluidas, así como a la colocación del texto en un contexto de recepción auténtico. Las estrategias puestas en juego en la labor colaborativa, tales como el uso de plataformas útiles en sesiones de trabajo autónomas y asíncronas, se mostraron en grado de resolver problemas de naturaleza práctica (por ejemplo, la diferencia de huso horario), pero también de valorizar el saber de cada participante, merced a la posibilidad de incluir comentarios puntuales, además de propuestas alternativas. En síntesis, a partir del intento de observar, en el acto de traducir, contaminaciones provenientes de otras formas de la creatividad, tales como el dibujo y el diseño gráfico que están detrás del nacimiento de un álbum, así como de indagar la potencialidad del trabajo colaborativo, ha sido posible verificar cómo una visión holística del proceso traductor —que comprende a todos los actores de la cadena productiva— beneficia no solo el texto traducido en sus múltiples posibilidades, sino sobre todo a aquellos que lo reconstruyen a partir de palabras, dibujos, reflexiones, intenciones y tomas de decisión democráticas. Gracias al diálogo entre las distintas propuestas, tanto en lo que respecta a la versión del texto en español como en la traducción intersemiótica, y al rol periférico del docente (si bien no siempre resulta fácil construir el recorrido entero, asignar tareas realistas y mantener al mismo tiempo la justa distancia), cada traductor singular puede, simultáneamente, afinar la L2, aprender estrategias traductoras, practicar competencias transversales e interaccionar con figuras profesionales ante las que usualmente no cuenta con poder de negociación.

Bibliografía

- Agrosí, Dori, (2019). "La traduzione collaborativa", in *N.d.T. La nota del traduttore*, 15, s.p., <https://mailchi.mp/3d56aaccb09c/flashletter-la-nota-del-traduttore-143?e=353b4876b9>, ultimo accesso 22 maggio 2024.
- Celis-Mendoza, Martha, (2019). "La traducción colectiva como proceso o producto. Reflexiones sobre el trabajo en colaboración a partir de casos de estudio concretos", *Mutatis Mutandis*, 12 (2), 540-558, <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/338506>, ultimo accesso 22 maggio 2024

- González-Davies, María, (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*, Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Hurtado Albir, Amparo, (2015). *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica*, Madrid, Edelsa.
- Keller, Alice, (2024). *El señor Dupont / Il Signor Dupont*, Rosario, Libros Silvestres, Tr. dall'it. Raffaella Tonin e Marina Maggi.
- Kelly, Dorothy, (2002). "Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular", in *Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*, 1, 9-20.
- Mambrini, Simona, (2023). "Tradurre in classe: un'esperienza di inclusione. Incontro con Stella Sichel", in *Andersen. Mensile di letteratura e illustrazione per il mondo dell'infanzia*, 399, 23-25.
- Mansilla, Diego, María González-Davies, (2017). "El uso de estrategias socio-afectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica", in *RIDU. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (2), 251-273, <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/568>, ultimo acceso 22 maggio 2024.
- Nord Christiane, (2012). *Texto base – texto meta. Un modelo funcional de análisis pretraslativo*, Castelló, Universitat Jaume I.
- PACTE, (2011). "Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index", in O'Biern Sharon, edited by, *Cognitive Explorations of Translation. IATIS Yearbook 2010*, London, Continuum, 30-56.
- Prieto-Velasco, Juan Antonio, Adrián Fuentes-Luque, (2016). "A collaborative multimodal working environment for the development of instrumental and professional competences of student translators: an innovative teaching experience", in *The Interpreter and Translator Trainer*, 10 (1), 76-91, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1750399X.2016.1154344?scroll=top&needAccess=true&role=tab>, ultimo acceso 22 maggio 2024.
- Rey, Joëlle, Monserrat Cunillera, (2013). "Metodología de proyecto y aprendizaje cooperativo en traducción: una aplicación en el marco de un encargo real", in *Hemēneus*, 15, 161-190, <https://uvadoc.uva.es/han>

- dle/10324/8627?locale-attribute=es, ultimo accesso 23 maggio 2024.
- Sacchini, Stella, (2023). "La lingua di mezzo", in *Il post*, 2 aprile, <https://www.ilpost.it/2023/04/02/le-lingue-di-mezzo/>, ultimo accesso 23 maggio 2024.
- Sánchez Ramos, María del Mar, (2019). "La incorporación de la traducción colaborativa en la didáctica de la traducción", in *Hikma*, 18 (1), 261-281.
- Sánchez Robayna, Andrés, (2012). "De la traducción colectiva a la traducción revisada", in *El cuaderno*, 39 (3), https://pre-textos.com/wp-content/uploads/2022/08/ars_poetica-el_cuaderno.pdf, ultimo accesso 23 maggio 2024.
- Terrusi, Marcella, 2012, *Albi illustrati: leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci.
- Tonin, Raffaella, (2017). "La traducción colectiva de un álbum ilustrado como experiencia didáctica: de la propuesta editorial a la publicación italiana de Tu corazón en un cofre", in *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 15, 153-170. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/1001>, ultimo accesso 20 maggio 2024.
- Tonin, Raffaella, (2019). "Barbarismos di Andrés Neuman: la sfida di tradurre un dizionario", in *InTRAlinea. Online Translation Journal* [Translation section], s.p., <https://www.intralinea.org/specials/article/2403>, ultimo accesso 25 maggio 2024.
- Tonin, Raffaella, (2021). *Del taller de traducción colectiva a la publicación italiana de la novela gráfica Tutto quello che non dimenticherai mai del tuo Erasmus: el papel de la experiencia directa en la práctica y adquisición de la competencia traductora*, in "Estudios de traducción", 11, 21-32, <https://revistas.ucm.es/index.php/ESTR/article/view/73668/4564456558241>, ultimo accesso 25 maggio 2024.
- Trapassi, Leonarda, (2023). "La propria lingua e la lingua dell'altro: percorsi di traduzione collaborativa in contesti universitari", in *LTO – Lingue e testi di oggi*, 2, 63-75, <https://www.francoesatieditore.com/wp-content/uploads/2024/02/LTO-2-2023.pdf>, ultimo accesso 4 giugno 2024.
- Van der Linden, Sophie, (2016). *Álbum[es]*, Barcelona, Ekaré.

Capítulo 7

Los gestos de la traducción y la música de la historia

Marina **Maggi**

Universidad de Bologna

Universidad Nacional de Rosario

Resumen: El presente capítulo aborda el trabajo colaborativo e interdisciplinar de traducción del relato *Esa cuchara* de la escritora argentina Sandra Siemmens, realizado en el marco del laboratorio colectivo de traducción articulado entre la Universidad de Bologna y la Universidad Nacional de Rosario. A partir del análisis de los principales ejes interpretativos del texto, se reflexiona sobre el vínculo entre traducción e ilustración en relación a la versión en italiano del texto y las implicancias críticas de las discusiones grupales y la perspectiva intersemiótica que sostiene el proyecto.

Palabras clave: Traducción intersemiótica – Literatura para las Infancias – Crítica Literaria – Ilustración

Las reflexiones que siguen se desprenden de las notas y observaciones recabadas a lo largo del proceso de traducción colaborativa que dio lugar a la versión en italiano del cuento del álbum *Esa Cuchara*, editado en 2023 por la editorial argentina El limonero. La selección de la obra dio lugar a un dispositivo de traducción específico, que involucró la colaboración entre estudiantes de la carrera de Traducción e interpretación, inscrita en el Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Bologna, y profesionales argentinas asociadas a la enseñanza y la traducción de la literatura italiana, nucleadas en el Departamento de Italianística de la Universidad Nacional de Rosario¹.

1. Cfr. La Introducción a este volumen

El trabajo de traducción consistió en la elaboración de una primera versión en italiano por parte de las estudiantes bolognesas, que luego expusieron un primer borrador ante grupo argentino, en el encuentro presencial realizado en septiembre en la sede de la Fundación de la Universidad de Bologna en Buenos Aires. En ese intercambio, se pusieron en discusión decisiones lingüísticas específicas, tales como elecciones léxicas, giros sintácticos, contrastes tonales, variantes idiomáticas de nombres propios, indicaciones aportadas por la gráfica del álbum. Dicho dispositivo crítico, articulado en un laboratorio colectivo, permitió el deslinde y la profundización en los siguientes ejes críticos, que abordaremos: la polifonía y el reconocimiento de la alteridad como rasgos constitutivos de la tarea traductiva, el lazo entre la ilustración y la versión en una segunda lengua, y la necesidad de afrontar creativamente la dimensión rítmica, musical y afectiva del relato a traducir.

Esa Cuchara reúne la escritura de Siemens y las ilustraciones de Bea Lozano. La historia que despliega se disloca levemente de los lugares comunes de la cultura argentina, para iluminar la herencia de la inmigración italiana en la memoria familiar y colectiva. En su contratapa, leemos: “¿Qué hace en el cajón de los cubiertos esa cuchara si no se puede usar? Tal vez solo está esperando que una niña cuente su historia” (Siemens). Lo que está en juego aquí, se nos anuncia, son los usos y relatos que mantienen vivos los objetos de una cultura. El relato comienza con una escena hogareña: “Mamá hizo sopa de arroz. Yo puse la mesa. Los platos hondos, los vasos, las servilletas azules y las cucharas. Al lado de mi plato puse esa cuchara” (1)². Ya desde el puntapié, se percibe el destello del objeto protagonista, la cuchara de la “abuela vieja” (18), bisabuela de la voz femenina que hila el *racconto* en primera persona. En múltiples ocasiones, se le impedirá a la niña hacer uso de la pieza en sus juegos. Esa cuchara no es cualquier cuchara, porque ingresó a la Argentina junto con su dueña, quien la recibió como regalo de bodas. El valor aurático de la reliquia familiar –que asume una función ritual– proscribire la invención de nuevos usos, y la cuchara permanece silenciada

2. Si bien el álbum no cuenta con páginas numeradas, reponemos la localización de las citas dentro del libro.

en el cajón de los cubiertos: conserva la proximidad con sus pares, pero se distancia de su razón instrumental. Ahora bien, el hecho de que no pueda ponerse en juego una utilidad pautada o nueva para el artefacto, obstruye asimismo la puesta en discurso de la memoria generacional de la que este sería portador. La prohibición de mover de su lugar las cosas que condensan simbólicamente un legado percibido como propio indica la preocupación por mantener intactas las huellas de quienes nos precedieron, aun a costa de la fosilización de la experiencia, su fetichización. Si pudiese cultuvarse una enseñanza de *Esa cuchara*, esta sería que la tradición se activa cuando la dimensión ritual cede paso, distraídamente, al juego. La profanación que habilita el olvido del deber-ser de las cosas (Agamben *Infancia*) permite que estas nos vuelvan a hablar, que interpelen nuevamente nuestras vidas.

No es casual que en un relato que encarna la memoria inmigratoria italiana entre en escena cierta cuchara, cuyo valor simbólico enlaza el gesto nutricional con la potencia receptiva de lo cóncavo. La cuchara no clava ni corta, sino que reúne lo fluido, lo contiene, sin forzarlo. Aquello que llega a nuestra boca merced a la sutil inteligencia del utensilio no es apresable o medible. Cuando comemos con cuchara, la resignación animal del hambre se fusiona con la consciencia del movimiento infinito de la materia. Es necesario fijar la vista en el objeto, seguir su trayecto. El pulso puede temblar, la torpeza o un imprevisto pueden hacernos errar la trayectoria, lo que está contenido puede rápidamente volver a derramarse. Nuestro control sobre el cubierto es precario, mantiene algo de la torpeza tribal de la especie. Este comercio entre sustancia y espíritu, alimento y contemplación, adquiere asimismo una proyección social, ya que muchos de los platos tradicionales de diversos países poseen un alto contenido líquido: piénsese simplemente en los guisos y las sopas regionales. Para acentuar este influjo cultural, la cuchara del cuento es la única que queda del juego de cubiertos que la bisabuela trajo de su tierra. La cuchara es lo que resta cuando todo lo demás se ha perdido. Es la pieza que ha sobrevivido al tiempo, el testigo mudo de la resistencia ante el desarraigo. Es un recuerdo feliz: un regalo de casamiento, una promesa de prosperidad –podemos presumir que es de plata–. Poco entiende la niña de su origen (no el de la cuchara en sí, sino

el de la cuchara-reliquia), más que la aventura que se insinúa detrás de la prohibición: “Esa cuchara no” (3).

La rebeldía de la primera persona ante el mandato familiar hace del pronombre “esa” el estandarte de un litigio tácito en torno al valor de un legado. Si para los padres y la abuela la cuchara representa un *souvenir* nostálgico de la destrucción de la guerra, para la niña se trata de un juguete especial, mágico en su simplicidad, capaz de hacer hoyos fértiles para las semillas de calabaza y producir una música inigualable. El “esa” de la cuchara indica su sacralización por parte de los padres, y el deseo recreativo y lúdico por parte de la pequeña.

La ambivalencia del demostrativo se puso de manifiesto en los intercambios desarrollados en el seno del taller de traducción colectiva. La versión literal del título en italiano, *Quel cucchiaino*, resultaba compleja de pronunciar debido a la repetición consonántica. Las palabras que juntas resultan cacofónicas en una lengua pierden contundencia semántica. Es como si la falta de armonía fónica atentase contra la verosimilitud de la dicción y condenase lo que así es nombrado a la vaguedad ontológica. Se hacía necesario, por lo tanto, una alternativa a esta encrucijada sonora. Luego de una serie de propuestas, resolvimos devolver al objeto su referencia generacional: *Il cucchiaino della nonna*. La figura de la *nonna* aparece en escena antes que en el original, en un gesto traductivo que subraya el lugar matricial de las abuelas en el imaginario cultural italo-argentino. Al mismo tiempo, el término *nonna* es familiar para la cultura argentina. El idioma materno –no sujeto, precisamente, a la institucionalización, inquieto y dúctil en su performatividad, capaz de recrearse y propiciar diversas posiciones subjetivas– sostiene con la lengua de los ancestros un diálogo rico en ramificaciones, ambigüedades y metáforas, que se filtra en los vínculos intergeneracionales. La posibilidad de decir nuestra historia (la historia de los nuestros) a partir de giros o expresiones heredados, haciendo con los retazos que tenemos a mano un tejido posible, un mapa encantado para comprender el mundo, es un modo de sensibilidad que acompaña como marca enunciativa los relatos sobre inmigración.

La emergencia de la *nonna* en el título italiano explicita el hilo implícito de la ficción, se adelanta a un secreto, sin por ello develarlo por completo: el misterio que acompaña el sintagma “della nonna” señala que tal posesión será el asunto de la historia. Lo que no sabremos, hasta abrir el álbum, es la forma en que aparecerá. La voz del antepasado, sin articularse en enunciados concretos, parece ser la que guía los descubrimientos fantásticos de la narradora. Como una compañera invisible, la *nonna* dejará, poco a poco, de ser el garante de un legado asegurado, para pasar a ser una presencia inquieta, una memoria viviente.

En este sentido, la cocina, espacio que la ilustración pone en escena en el umbral del relato, se configura como el rincón hogareño por excelencia, allí donde las mujeres comparten sus recetas, sus confidencias. Donde los chicos escuchan, como al pasar, los secretos que mantienen viva una casa –los secretos no son lo que no se dice, sino aquello que, sin exponerse en el enunciado, impulsa la enunciación predilecta, *a sottovoce*: los secretos encuentras siempre su ocasión, su *kairós*–. La negación, si se traspasa el umbral de la prohibición, advierte sobre un deseo: que la cuchara salga del cajón, que cambie de lugar y se convierta en otra cosa, que se reintegre al jardín de los días:

Una vez hice un pozo con esa cuchara. Jaime, el verdulero, me regaló semillas de calabaza. Me dijo que tenía que plantarlas en cinco pocitos así de hondos y que para el verano iban a nacer mis calabazas. Había hecho solo dos pocitos cuando llegó mi abuela: –Esa cuchara no es para hacer pozos. Se la llevó de vuelta al cajón de los cubiertos y, a cambio, me dio una palita verde para que terminara de plantar las tres semillas. Pero no es lo mismo: las palitas no cavan igual. En verano crecieron dos calabazas. Las que planté con esa cuchara (8).

Para crecer, la vida pide mas que acciones mecánicas. No es lo mismo un hoyo realizado con una palita cualquiera, que aquel cavado con atención, con esmero. La fertilidad femenina se hace presente como fuerza latente, un saber-hacer que nos precede y nos cobija, en estrecho dialogo con

la naturaleza, concebida como la configuración material de una forma de espiritualidad. Cocinar y sembrar son tareas comunitarias, ligadas a la historia de nuestra especie y al ciclo de las estaciones, que comprometen gestos y ritmos ancestrales. Si profundizamos en esta vertiente, el verdulero Jaime funciona como un mediador comunitario, que acerca los frutos de la tierra a las nuevas generaciones, llamándolas al cultivo del porvenir.

Las plantas de calabaza que prosperan a partir del cultivo realizado con “esa” cuchara crecen con la insistencia de un milagro que se ramifica. Sus flores, que no aparecen en el cuento, son, como se sabe, amarillas, y el fruto, naranja. Podemos ver este último tinte, mitigado, en la ilustración de la página. La gracia de las calabazas queda amortiguada en el gesto de Lozano. Una recurrencia descriptiva destacada por el trabajo traductor fue, precisamente, el uso de los colores en el relato. Así, en el primer fragmento, ya citado, nos enteramos de que las servilletas son azules, y la palita que le dan a la niña es verde. La ilustración, sin embargo, no adscribe a los tintes enunciados, sino que se despliega en tonos rojos, azules y grises, suavizados por una pátina sepia. La ilustradora Sofía Puig intervino oportunamente para explicar que, dado que el sepia homogeneiza los colores y brinda una visión apaciguada del mundo, la referencia constante al pasado es escenificada en la ilustración mediante el juego con esta gama, sin necesidad de atender a las referencias concretas del texto.

Una cita tomada de los *Diapsálmata* de Soren Kierkegaard ilustra el contrapunto entre vivacidad y atenuación que se juega en los colores del recuerdo. Sobre el “verde claro amarillento” que luce el gabán de un mendigo con el cual se cruza en la calle, el narrador del fragmento en cuestión evoca los colores con que solía pintar en su infancia y medita:

¿No es una lástima que tales mezclas cromáticas, que todavía me es muy grato recordar, no se encuentren ya en la vida? Todo el mundo las encuentra llamativas, extravagantes, sólo aplicables a las baratijas nuremburguesas. (...) ¡Ese tinte que la vida tenía entonces acaba siendo demasiado intenso para nuestra esmerada retina, demasiado llamativo! (48-49).

La cita contrapone la vivacidad de los tintes que encienden la memoria de la niñez con la “esmerada retina” con que acostumbramos a mirar el mundo. Si seguimos esta reflexión, la inclinación hacia el sepia de la paleta de Lozano funcionaría estratégicamente como alusión cromática, de forma tal que el lector se remita hacia la temporalidad pasada y reponga creativamente la potencia de los colores. Esta instancia subraya la importancia de atender al álbum como un artefacto iconico-textual, en el que la materialidad –tanto la de la estampa como la del soporte– se intrinca con la inteligibilidad de la historia. No es lo mismo traducir un álbum atendiendo a la ilustración que hacerlo sin este ejercicio: la observación del detalle, el *punctum* gráfico, se desplaza hacia el texto, proyecta sobre este nuevos interrogantes. Otro de los casos que llamó nuestra atención fue el descubrimiento de un hilo significativo que enlaza la figura de la cuchara con la del perro: “Esa cuchara nos va siguiendo como un perro que quiere un hueso” (23). De la misma manera en que el título italiano adelanta la figura de la abuela en relación a la versión castellana, Bea Lozano anticipa, de forma indirecta, la aparición de esta comparación, a partir de la inserción del perro en las páginas anteriores.

La citada analogía dice mucho de los modos en que se presenta la herencia. Esta nos llega, más que como un acervo instituido, como una pátina apenas perceptible que recubre fotos, muebles, vajillas, como un acento especial de la voz, la parca sugestión de un silencio. El don que nos es legado acompaña nuestros pasos con una porfía misteriosa, expresiva pero no articulada. Pero, ¿cuál es el hueso? ¿Qué pide de nosotros aquello que se nos aparece como un legado? Como los ojos de los animales que nos siguen, la esperanza en la redención del pasado es obstinada e insondable. ¿Qué hace la traducción con esa insistente expresividad, significativo pero no representada?

Henri Meschonnic (2007) afirma que en el ritmo de todo acto poético se juega la invención de un sentido singular, que a su vez encarna una forma de vida. Es en la prosodia, las resonancias y asociaciones fónicas de un texto donde se encuentra su potencia literaria y la propuesta de una ética existencial. La música, que se resiste a la sujeción de la razón instrumental –si bien puede, en manos del poder, seducir bestialmente–, aparece en el cuento como otro de los usos proscritos, esta vez por el padre:

Sé tocar la canción del ratón llorón.

La toco con una olla y esa cuchara.

—No —dijo papá.

—¿Por qué?

—Buscá otra cuchara.

—Las otras cucharas no suenan igual.

—Esa cuchara no es para hacer música.

Y la guardó otra vez en el cajón.

El “no” sin ecos del padre interrumpe la experimentación musical, ape-la a la identidad nominativa (“todas las cucharas son iguales para el juego”), no reconoce más que la investidura sacra del instrumento. Nuevamente, el “esa” de la cuchara no alude a su singularidad, sino a la necesidad de mantener su distancia ritual. Si, para la ley familiar, esa reliquia porta la memoria de una posesión, para la zona del juego, profana y profanatoria, la cuchara es capaz de hacer una música distinta, en la que los ratones lloran. Nótese el juego aliterativo entre “ratón” y “llorón”, que exhibe la exploración de la escucha infantil. No hay aquí ningún significante que sedimente, sino un tejido de sonidos que da lugar a la invención de figuras móviles, animales dotados de sensibilidad, que sin embargo insisten en extrañar lo humano a partir de la asunción de sus gestos. La versión castellana hace hincapié en la miniatura, que contrasta con la terminación -on, cuya apertura vocálica sugiere cierta dilatación espacial de la construcción. Las propuestas de la traducción italiana reponen la rima dentro del sintagma nominal, pero seleccionan “il leone” como núcleo, calificado como “piagnone” (llorón) o “buffone” (payaso). Resulta llamativo que la adjetivación oscile entre el llanto y la risa: lo que revela esta polarización es el imaginario circense en que se apoya la imagen original del texto. En este marco, la acrobacia del humor consiste en saltar de la tristeza al júbilo, sin anular la ambivalencia de la semblanza. El ratón llorón es capaz de hacer sonreír al público con su música de hojalata, de la misma manera que un león payasesco. Ambos hacen guiños hacia otro mundo posible, en el que lo animal se humaniza para promover un desajuste tonal, asociado a la ligereza y la libertad del baile.

Otra de las estancias musicales del relato, ya casi sobre el final, remite al sonido del caracol:

Mi abuela dice que esa cuchara está llena de historias.
 Pienso en un caracol que adentro tiene el ruido del mar.
 Me la pongo en la oreja, pero no habla.
 Por ahora, se calla la boca (17-18).

La estructura laberíntica del caracol conserva en su interior el aire, cuyo sonido evoca el oleaje. La cuchara no dice aun su historia, pero la atesora, de la misma manera en que el crustáceo conserva el ruido del mar: no se trata de un registro, una grabación mimética, sino de una analogía instantánea, favorecida por la contigüidad –entre el caracol y la playa, entre el utensilio y la historia migratoria–. Paradójicamente, solo los ejercicios performáticos de la pequeña permiten que la cuchara aparezca como la mediadora de un relato. De otra manera, no haría sonar ninguna música ni abriría nuevas posibilidades de existencia. Siguiendo esta disposición lúdica, la traducción se inclina a inventar un habla infantil grácil, ligera, abierta a las posibilidades melódicas y rítmicas de la historia. “Quiero que me hable para escucharle la voz y para que nos pongamos de acuerdo./ Quiero saber qué vamos a hacer cuando esa cuchara sea mi cuchara./ Antes de guardarla en el cajón, le digo un secreto” (28).

La voz antigua de nuestros antepasados nos llega como la música lejana del mar. El viento de la historia está atrapado en la humildad de la caracola. Para que el silencio se rompa o la música se desteeja –para que algo de la letra caiga en la tierra y florezca– es necesario apelar a la ocurrencia. El secreto infantil no cuenta con las credenciales de la verdad o la seriedad; circula como la moneda de lata de la poesía, maleable y ágil como la brisa, gentil y a veces riesgoso, como los arroyos de montaña. Nada de oleaje o tempestad: salpicar con palabras el mundo, dar brincos en el lenguaje. Algo de la tontera y algo del terror, algo del amor y algo del fraude se conciertan en los murmullos de los niños. Esas cosas que se dicen o nos dicen por lo bajo son el rumor de fondo del lenguaje, su selva fabulosa. La protagonista devuelve la cuchara a su mau-

soleo ordinario. Pero la memoria no está nunca bajo llave, sino al desnudo, deslucida por la opacidad de la costumbre constatativa y los letargos trágicos. Para contar nuestra historia y para traducirla nos basta, como a la pluma de Siemens, con la sagacidad de la inocencia.

El 20 de septiembre de 2023, se presentó *Esa cuchara* en la librería Oliva de la ciudad de Rosario. El evento consistió en el diálogo entre la autora y la poeta y filósofa Belen Campero. Al final de la conversación, la traductora italiana Sara Giacomelli leyó la traducción integral del cuento. A lo largo del encuentro, la puesta en escena de la voz propició la emergencia de nuevos sentidos y afectos vinculados a la historia. Si esta última propicia la recuperación de la memoria familiar, la traducción funcionó como un segundo momento, de actualización, de dicho legado. Por su parte, la lectura compartida puso en abismo el gesto de hospitalidad que implica recobrar retazos genealógicos en otra lengua. Aquello que la cuchara simboliza, el origen siempre latente de un desplazamiento, vuelve a configurarse en el idioma de los antepasados.

Lejos de representar un cierre de ciclo, volver a la lengua “de partida” es extrañar el racconto en castellano, sin restituirlo por ello a una patria estable. Al poner el cuerpo en acto de la voz en la presentación, la traducción se instituye como un acto performático, que trae al presente el gesto interpelativo de la protagonista en relación a la cuchara. Si el juego de la niña profana el valor cultural del objeto y encuentra para este nuevos destinos, la traducción trae a la superficie la vocación multilingüe de un cuento que despliega la exploración irreverente del recuerdo. Solo podemos apropiarnos de lo que nos han dejado nuestros antepasados a partir de la construcción de dispositivos improvisados, que desajusten la seriedad y la melancolía que portan las historias y objetos. La lectura en italiano funcionó, entonces, como una apuesta lúdica y afectiva, que convocó la imaginación y la participación activa del público.

La versión que se leyó en voz alta constituye el resultado de un proceso de traducción colectiva, por lo que aquello que efectivamente se escuchó es la armonización de una suerte de concierto polifónico de elecciones y debates traductivos. Si bien no se repusieron las decisiones o interrogantes cruciales

que emergieron a lo largo del trabajo grupal, la inflexión tonal del relato y su plasticidad, en términos lexicales y sintácticos, dieron cuenta de esta dimensión plural, colaborativa. De no haber sido así, el propio ejercicio de compartir la versión en la presentación habría carecido de sentido: ningún traductor individual habría puesto su voz a la versión realizada. Sara Giacomelli encarnó, con su lectura, el conjunto de voces que se trenzaron en el proyecto.

El público asumió, ante esta puesta en escena de la historia, un rol activo, de participación. Posteriormente a la lectura, se continuó con la conversación, en la que intervinieron algunos de los presentes. Visiblemente emocionada, la autora agradeció la traducción como un don, un gesto que volvió a poner en marcha la memoria del relato.

Lo que en una traducción llama a ser pensado es, precisamente, la necesidad de que un texto circule, llegue a nuevos lugares, toque el oído de otras lenguas. El gesto de compartir el cuento en italiano durante la presentación permitió que se abriesen nuevos horizontes para la pregunta por nuestros antepasados, a partir de la experimentación de ese juego de fuerzas que Bárbara Cassin llama la “inteligencia de la diferencia entre lenguas” (32). Esta inteligencia nos enseña, en primer lugar, que se habla una lengua, y no la lengua, destituyendo el presupuesto del universal lingüístico, en pos del hallazgo del “cuerpo de las lenguas” (54), su constitución poética.

Traducir es un modo de tejer nuevos presentes, haciendo de los desplazamientos, vacíos o pérdidas del pasado la oportunidad de recrear la historia. La voz pone en estado de presente el cuento versionado, lo teatraliza, lo extraña. El público argentino, al escuchar la historia de Esa cuchara en italiano, sintió tal vez la extrañeza de aquellos que, al pisar nuestro país por vez primera, debieron contar de dónde venían, quiénes eran, así como atender, también, a las coordenadas y solicitudes de la tierra a la que llegaban.

El final del relato compartido en italiano ofició como la ejecución rítmica y tonal de un secreto transmitido a *sottovoce*, que apunta al origen lingüístico y cultural de la cuchara heredada. Como si se tratase de hacer temblar la trama, conmover su sustancia discursiva, la puesta en voz transmitió al público el pacto entre la niña y la cuchara: “Voglio che mi parli per sentire la sua voce e per metterci d'accordo./ Voglio sapere cosa faremo

quando quel cucchiaino sarà mio./ Prima di metterlo nel cassetto, le confido un segreto” (versión en italiano). Según la filósofa y psicoanalista Anne Dufourmantelle, el secreto “no es, en su esencia, captable”, a la vez que es “el carozo inseparable del devenir de un ser, su motricidad interna”. Todo secreto sería un “devenir”: “Es secreto lo que se hace secreto a sí mismo” (30). No sabemos qué le dijo la niña a la cuchara, pero el verbo italiano “confido” (siendo la expresión original “le digo un secreto”) acentúa la complicidad entre la nueva generación y el pasado inmigratorio. Allí, en ese discurso que no puede reponerse, se suspende la historia. Y en esa suspensión, que sella la conjugación mágica entre palabra y aventura, trabaja, paso a paso, la traducción: lo que no puede terminar de decirse, y sin embargo, no deja de comenzar, es el “carozo” secreto que alimentó el trabajo colaborativo de nuestro laboratorio.

Bibliografía

Corpus

Siemens, Sandra. (2020). *Esa cuchara*. Buenos Aires: Limonero.

Bibliografía teórica

Agamben, Giorgio. (2018). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo. Traducción del italiano de Silvio Mattoni.

Cassin, Bárbara. (2019). *Elogio de la traducción. Complicar el universal*. Buenos Aires: Cuenco de Plata. Traducción del francés de Irene Agoff.

Duffourmantelle, Anne. *Potencia de la dulzura*. Editorial Nocturna Ediciones, 2021. Traducción de María del Carmen Rodríguez.

Kierkegaard, Sören. (1977). *Diapsálmata*. Buenos Aires: Aguilar. Traducción del danés de Javier Armada.

Meschonnic, Henri. (2007). *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo Editores. Traducción del francés de Hugo Savino.

Capítulo 8

Notas sobre infancia y traducción: escribir leer traducir infantilmente

Romina **Magallanes**

Universidad Nacional de Rosario

Resumen: El presente artículo indaga las diversas acepciones filosóficas del concepto de infancia, asociadas a la articulación racional del lenguaje y los modos de comprender la temporalidad. En un segundo momento, se articula dicha noción con la de extranjería. A partir de este vínculo, se señalan posibles abordajes de la traducción como tarea hospitalaria respecto a la alteridad lingüística, capaz de potenciar una disposición infantil de la escritura.

Palabras clave: Infancia – Traducción – Filosofía – Hospitalidad – Escritura

La in-fancia que está en cuestión en el libro no es simplemente un hecho, cuyo lugar cronológico sería posible determinar, ni algo similar a una edad o un estado psicosomático que una psicología o paleoantropología podrían construir alguna vez como hecho humano independiente del lenguaje.

Giorgio Agamben. *Infancia e historia*.

La infancia es un grito. Seco, prolongado, intermitente. Una voz sin palabra, la infancia es puro grito. Literalmente. La filosofía es también un grito. Igualmente: puro grito. Es la velocidad de un grito que no se detiene, que comienza y recomienza, una y otra vez, en el pensamiento. La infancia es un grito de voz que hace vibrar las palabras. La filosofía es un grito en palabras que hace vibrar la voz. La primera, un rumiar de pensar. Un pensar rumiante, la segunda. Bastaría un grito para decir la infancia y sería también suficiente otro para decir la filosofía. Así, alcanzaría el despliegue de la intensidad de un grito conjugado para decir “infancia y filosofía”

Walter Kohan. *Infancia y filosofía*.

1. Perspectivas de infancia

La noción de infancia es profundamente histórica, y su vinculación con la filosofía es tan antigua como la filosofía misma, afirma Jeanne Marie Gagnebin en “*Infância e pensamento*” (2012, 167). La autora plantea que existen dos líneas de interpretación de la infancia que nacen con Platón. Una de ellas atraviesa la pedagogía cristiana de San Agustín y llega hasta el racionalismo cartesiano. Esta línea piensa a la infancia como un “mal necesario, una condición próxima al estado animalesco y primitivo” (2012, 168), y considera a los niños seres privados de razón, cuyas tendencias salvajes, irreflexivas, egoístas, amenazan una construcción social consensual y deben ser corregidas. También Freud es incluido en esta línea, ya que señala la necesidad de la represión para llegar a “la sublimación creadora de valores culturales” (2012, 169). La otra línea, que también nace con Platón, atraviesa el renacimiento con Montaigne y llega hasta Rousseau. Esta línea asegura que no sirven de nada las reglas, normas, contenidos con los que se pretende llenar a los niños, dado que la educación verdadera consiste en la preparación adecuada de sus almas para que ellas, por impulso propio y natural, puedan crecer y desenvolver la inteligencia de cada niño según sus tiempos e intereses propios (169).

Gagnebin resalta, siguiendo a Giorgio Agamben en el epígrafe citado, que la palabra infancia, no se refiere a una determinada edad, sino más bien a la ausencia de discurso (2012, 170). Según su etimología *in-fancia* remite a *sin phone*, sin voz, sin palabra, sin decir; y señala, así, las respuestas que se encuentran en la historial de la filosofía de esa ausencia primordial.

Para San Agustín, la infancia reúne lo salvaje del animal y la disponibilidad del hombre para el mal. La infancia es el testimonio del pecado marcado en nosotros, contra el que solo podemos luchar cuando salimos de ella (172). Para Rousseau esa ausencia es un signo de nuestra naturaleza corrupta, el no hablar esconde nuestra proximidad con el animal y nuestro alejamiento de la simplicidad de su instinto (170).

La infancia es, asimismo, “un lugar de perdición y confusión” para el Renacimiento y el racionalismo (172). Descartes, por ejemplo, ve en ella el

lugar de error, del “preconcepto, de creencia ciega”, vicios de los cuales el pensamiento debe liberarse. Es decir, la infancia deja de ser espacio del pecado, sin embargo, continúa considerándose como la permanencia en la “sin-razón”. Para Descartes, debemos librarnos de la mejor manera de ese período infeliz que es la infancia, creando otras condiciones, que propicien el crecimiento rápido de la luz natural del alma, del *nous* platónico (una especie de inteligencia superior) y de la razón cartesiana para volvernos adultos o, como decía Kant, salir de la minoridad (173).

El Iluminismo celebra junto a la edad de la razón que es la edad adulta, la emancipación ética y política que es imposible en la edad de la sin-razón que es la infancia (173).

Por su parte, el Iluminismo celebra, junto a la edad de la razón que es la edad adulta, la emancipación ética y política que es imposible en la edad de la sin-razón que es la infancia (173). En oposición a la razón calculista, Rousseau valoriza una naturaleza primera que lo conduce a su teoría de la deformación, de la decadencia que tiene lugar a través de la historia y la cultura. Ya no se trata de corregir la naturaleza infantil, sino escuchar esa voz de la naturaleza del infante, ayudar a su desenvolvimiento armonioso, no a las dictadas por las convenciones sociales, sino las más cercanas a la naturaleza de las facultades infantiles, más auténticas e inocentes opuestas al mundo adulto que las pervierte (177). La infancia aparece como un paraíso perdido (178).

Sin embargo, la contemporaneidad ha expuesto otros modos de ver la infancia. Walter Benjamin abre otra dimensión del prefijo “in”, zona sin lenguaje, sin logos, sin razón. Esa “falta” es una apertura que Agamben retomará para mostrar justamente que esa falta será la condición de posibilidad de su eclosión, la aparición del lenguaje, que muestra que la humanidad de lo humano no tiene que ver únicamente con su fuerza, su poder, sino de una forma más secreta y esencial con sus faltas y flaquezas, con ese vacío de Logos que no debería encubrirse sino más bien ser acogido, cuidado.

2. Devenir-infantes, exploradores y ensayistas de formas

Walter Kohan también plantea una perspectiva diferente para pensar la infancia, siguiendo a pensadores como Gilles Deleuze y Giorgio Agamben.

Según el autor, existen al menos tres grandes mitologías respecto de la infancia que suelen estar presentes en las perspectivas que abordan la literatura infantil. El mito pedagógico de la formación, que implica una forma de educación política para aquellos que llegan al mundo y, con ella, programas curriculares organizados sobre respuestas ya sabidas a las preguntas propuestas, programas para la formación de la ciudadanía, etc. El mito antropológico de la primera etapa de la vida humana, que se encuentra organizada cronológicamente en la lógica de la sucesión, consecución y progresión hacia lo que se considera lo mejor y abunda en las teorías psicológicas del aprendizaje. Y el mito filosófico de las etimologías que apuntan a la infancia como ausencia, negatividad, imperfección, ignorancia (Kohan 2008, 7-8).

Las obras de Kohan proponen confrontar, directa o indirectamente, estos mitos desde discursos que parten de la exploración de otras nociones de tiempo, de otras formas de relación entre política, educación, formación e infancia, de otros modos de pensamiento que resitúa las categorías enunciadas anteriormente en una zona de la potencia y la afirmación vital, y que se extiende a los espacios de la educación y formación en filosofía.

La tradición que vincula la infancia y la filosofía a través de la formación que plasma valores, ideas, proyectos considerados como adecuados para la vida ciudadana es muy fuerte e imperante. La idea de concebir una *polis* ideal y basar una educación para la infancia que la reproduzca se encuentra muy afianzada. Kohan intenta desmontar la idea de “formar a nuestra manera”, la de los adultos, la de quienes ya sabemos y articular problematizaciones que movilicen esas tradiciones (69) y, así, disponer “otro lugar para la infancia” (70) donde podamos pensar con ella, junto a ella, no encima de ella; donde podamos dejarnos pensar por la infancia. A partir del concepto planteado por Gilles Deleuze de “devenir” se abren posibilidades múltiples para ese trabajo.

¿Qué implica “devenir-infante”? En primer lugar, instaaura una nueva temporalidad, que no es la histórica cronológica. En griego clásico encontramos al menos tres palabras para dar sentido al tiempo. Una de ellas es *cronos*. Ella designa el tiempo lineal, sucesivo de la continuidad: “Platón la definió como una imagen móvil de la eternidad (*aion*) que se mueve según el número (Timeo, 37d), y Aristóteles (2001: IV, 22a) como ‘el número del movimiento según

el antes y el después” (93). Otra significación griega para el tiempo es *kairós*, que implica momento crítico, oportunidad. Y la tercera es *aion*, que indica “la intensidad del tiempo de la vida”, una temporalidad que no es numerable.

Kohan pone de relieve la relación que se establece en el fragmento DK 22 B 52 de Heráclito entre una de estas formas del tiempo y la infancia, dice el fragmento aludido: *Aion pais esti paizon pesseuon paidos he basileie*, que Kohan traduce: “El tiempo es un infante que juega un juego de oposiciones; su reino [es el] de un infante” (93). Su interpretación fragmento apunta a resaltar que allí se muestra que la numeración del movimiento no agota el pensar del tiempo, y que esa otra temporalidad posible hace lo que hace un infante: juega (*paizon*), por ello el tiempo es un reino infantil. Esto implicaría una lógica temporal del juego, un tiempo que, dice Kohan, *infancea* con los números, les sacude la determinante numeración progresiva. Con esto, la infancia establece otro modo temporal que tiene que ver con una “intensidad”, una “fuerza infantil” a la que señalaría el *aion* del fragmento.

De modo que tal vez sea interesante precisar qué estamos otorgándole a la infancia cuando le damos un presente en el tiempo, si un límite, una frontera, un instante, una duración, una intensidad, una posibilidad, una fuerza o alguna otra cosa. Si le damos carta de ciudadanía en un tiempo ya consagrado, instituido, cuantificado, o si le abrimos una posibilidad en un espacio de tiempo para que juegue su juego, un juego que, tal vez, no sea nuestro juego. Más aún, quizás no sea posible o interesante pretender delimitar anticipadamente las reglas de ese juego (Kohan 2008, 94).

Volviendo a Deleuze, el devenir se vincula al concepto de acontecimiento, que también es acrónico e irrumpe la historia, es dinamismo e intensidad. “Devenir-infante” es lo que Kohan denomina *infanciar*, infinitivo que inventa para evitar el “infantilizar” que conlleva una carga despectiva. Devenir-infante es un movimiento siempre en proceso, lo que lo libera “es un cierto nomadismo” que escapa a toda totalización, unificación y control. Es “una fuerza de resistencia” (94).

Por esta razón, devenir no es imitar, asimilarse, hacer como un modelo, volverse o tornarse una cosa en un tiempo sucesivo. Devenir-infante no es volverse un niño, infantilizarse, ni siquiera retroceder a la propia infancia cronológica. Devenir es encontrarse con una cierta intensidad. Devenir-infante es la infancia como intensidad, un situarse intensivamente en el mundo, un salir siempre de “su” lugar y situarse en otros lugares, desconocidos, inusitados, inesperados; es algo sin pasado, presente o futuro; algo sin temporalidad cronológica (...); es una infancia que no es ni mía ni tuya, ni la de nadie, que no es un recuerdo, una etapa o un momento, sino un bloque, un fragmento anónimo infinito (Kohan 2008, 85).

No obstante, un infante es habitante de las dos infancias, cohabitan, se tocan, cruzan, confunden. De ninguna manera Kohan pretende ni condenar un tipo de infancia ni formular cómo deben ser ni cómo deben hacer los infantes. Tampoco proponer una nueva pedagogía. Sus trabajos no tratan de normativizar. La distinción que propone es ontológica y política. Si bien el panorama de la educación pública en América Latina parece árido la práctica de *infanciar* es una apuesta por “potencias de vida infantil allí donde todo parece indicar negación” (98).

Quizás el movimiento incesante de devenir pueda propiciar actitudes de ensayista, de explorador, de aventureros de formas de leer, escribir, pensar, vivir experiencias escriturales y traductoras. Esa actitud puede dar formas a éticas de la intensidad como mutaciones de la temporalidad sucesiva y normativa de los currículums. El estar en situación de escritura, lectura, traducción puede ser también un situarse en la zona de lo inusitado, un salirse del lugar conocido, transitado, agotado de los programas de formación para ubicarse o des-ubicarse (ser y padecer de extranjería) en un proceso de sensibilidad, un trabajo de atención y un juego de exploración respecto de ellos mismos. Interrogarnos con la pregunta por la potencia ¿Qué puede la literatura infantil? ¿Qué puede una traducción hospitalaria? Dejarlos ser afectados por la infancia.

3. Infancia, traducción, extranjería

La pregunta por la hospitalidad comienza ahí: ¿debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos de este término, en todas sus extensiones posibles, antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros? Si ya hablase nuestra lengua, con todo lo que implica, si ya compartiésemos todo lo que se comparte con una lengua, ¿sería el extranjero todavía un extranjero y podríamos hablar respecto a él de asilo o de hospitalidad? Es esta paradoja lo que veremos precisarse.

La hospitalidad. Jacques Derrida

Existe un paralelismo entre infancia y extranjería. Walter Kohan señala algunos puntos de ese contacto. Uno de ellos es la etimología latina de *infans* como falta: *in - fari*: ausencia de habla (2007, 10). También Giorgio Agamben ha hecho hincapié en la etimología griega del término, *in-fancia*: sin *phoné*, sin voz, el que no habla, experiencia “muda” (2007, 64). Lo mismo, dice Kohan, es aplicable al extranjero: “hay en los dos casos un movimiento análogo que inscribe al otro -el extranjero, el infante- en una lógica de ausencia y negación y que deriva de esa lógica una incapacidad” (2007, 10).

Jacques Derrida en *La hospitalidad* pone de relieve esta similitud entre infancia, extranjería y filosofía, señala Kohan. En las experiencias de la extranjería, la hospitalidad y de la infancia se juegan nudos de preguntas: “¿Cómo debo llamarte, yo que te llamo, yo que deseo llamarte por tu nombre?, ¿De dónde vienes?” (14). Son preguntas que se hacen en general a la infancia y al extranjero.

De modo que no hay una única manera de habitar la extranjería, así como no hay una única manera de recibir al extranjero. La extranjería tampoco es un punto fijo, sino una condición que abre una diversidad de formas de relación con la tierra, con el saber y, sobre todo, con el otro. En todo caso, esas diversas formas de extranjería habitan

un lugar paradójico frente al cual no sabemos muy bien qué decir, qué hacer, qué pensar, precisamente, por el hecho de que allí no se habla ‘nuestra’ lengua. Una vez más, la infancia también ocupa ese lugar paradójico de la extranjería y nos invita a preguntarnos: ¿Cómo recibir a esos infantes-extranjeros? ¿Qué preguntas hacerles? ¿En qué lengua hablarles? ¿Qué nombre darles? ¿Qué invitación proponerles? ¿Con qué fuerzas abrazarlos? (15-6).

La infancia y la extranjería se parecen a viajes, como propone Kohan leyendo a Jacques Rancière, al viaje fundamentalmente “de la filosofía en el pensamiento”, como él, “genera incomodidad, saca del lugar; inquieta e impide que se siga pensando lo que se pensaba”. Estos viajes lo son de “desacuerdos”, de “interrogación y apertura de un nuevo espacio para la experiencia del pensar.” (19).

Cuando realizamos un movimiento de acercamiento entre problemáticas más generales como la infancia, la extranjería y los temas de la literatura infantil y la traducción, adquieren relevancia otras preguntas: ¿Cómo pensar la escritura y la traducción infantil? ¿Cómo pensar el abordaje que ello requiere? Y también ¿Cuál es el tipo de preparación, de formación que podremos practicar para no anular las diferencias y, a la vez, acercarnos en la palabra? ¿Qué puede, entonces, una formación? Kohan apuesta por tres consideraciones para seguir indagando la tarea. En primer lugar, atender a nuestra actividad como “un trabajo sobre la atención”, esto es, cuidar y construir un estado de atención sobre las experiencias que se piensan y realizan: “La atención es una forma de relación con algo que demanda cierto esfuerzo y que parece crear un ambiente de intimidad con lo que nos relacionamos; la atención no es un contenido y tampoco un método” (179). Como experiencia, favorece una forma de ser afectado por lo existente.

En segundo lugar, la preparación propia y de los otros, docentes, estudiantes, escritores, traductores, ilustradores puede considerarse como “un proceso de sensibilización”, un ejercicio donde nos hacemos sensibles a los movimientos del mundo, practicamos una actitud de “dis-tensión”, de entrega a un “des-aprender hábitos típicos del quehacer del maestro que inhi-

ben la experiencia del pensamiento”, entregarnos a “hacer extraño lo que ese quehacer incorporó de típico o normal” (178).

En tercer lugar, la formación puede ser abordada y practicada como una de-formación, trans-formación y re-invencción:

Pero, que esa formación pueda adquirir el sentido de una exploración de las formas, de los contornos de las palabras y de las ideas que fijan y petrifican la vida, poder actuar. Un trabajo que es ‘tras-formación’ de la atención (2013, 180).

4. Infancia y traducción

La filósofa francesa Barbara Cassin propone reflexionar sobre la traducción a partir de la idea según la cual las lenguas diferentes dibujan mundos diferentes, ni incompatibles ni radicalmente diferentes sino “mundos que resuenan unos con otros y que nunca pueden superponerse por completo” (2014, 9)¹. Cassin destaca una afirmación de Jacques Derrida que dice “Una lengua no pertenece” (14) y lo hace en relación a lo que denominamos lengua materna.

“No pertenece” quiere decir también que, cuando ustedes hablan, pertenecen a ella tanto como ella les pertenece a ustedes. Dentro de ella, siempre es posible inventar, pero en el fondo, a través de ustedes, gracias a ustedes, es ella la que no deja de inventarse. No son ustedes los que la poseen, es ella la que los obliga y los hace a ustedes. No les pertenece: ustedes le pertenecen al ella y ella pertenece a otros además de a ustedes. Eso es una lengua materna (15).

Cassin propondrá, así, dos maneras de traducir: Una que deja al lector en una tranquilidad porque se encontrará como en su lengua, aun cuando el texto sea difícil y no comprenda la totalidad (31). Otra, en la que el autor se encuentre tranquilo y el lector muy perturbado: “no comprende muy bien lo que lee, pero

1. Casualmente la traducción del texto de Cassin es realizada por Vera Waksman quien es compañera de trabajo y co-autora con Walter Kohan en muchos de sus estudios sobre Infancia y filosofía.

comprende que algo diferente se hace oír y trabaja en su propia lengua” (31). En ambas formas hay una tensión en la que danza una potencia infantil, algo queda inacabado, abierto a la extrañeza, a la pregunta y, a la vez, al encuentro.

La autora destaca la importancia de que haya muchas maneras de traducir, diversidad en las maneras de oír, de hacer oír, de acompañar a leer y escuchar una lengua en otra. Ya que esto supone la expansión de una idea limitada de lengua. No se la piensa simplemente como un medio de comunicación sino como una cultura, un mundo, mundos de frases, de voces, “de ritmos que difieren” (31).

A partir del momento en que se considera que una lengua no es solo un medio para comunicarse sino que dibuja un mundo, uno se vuelve muy prudente, muy atento. Una lengua materna es una cosa que no se parece a ninguna otra, aun cuando no pertenece y cuando, por suerte, existe más de una. Porque existe más de una, el mundo es más interesante, más variado, más complicado. Esta complicación nos prohíbe creer que somos los únicos que poseemos la verdad (32).

Infancia y traducción, ambas nos sitúan en mundos extraños pero que habitamos y a los que podemos abrírnos infantilmente. No ubicándonos cronológicamente en estadios etarios sino experimentando la infancia como actitud, como intensidad, como pura disponibilidad a una apertura. De esta forma, en este movimiento, como autores, ilustradores, lectores podremos atender a las preguntas, las frases, las voces infantiles, rondarlas, pensarlas, experimentarlas no obturarlas con respuestas preestablecidas quizás resguardándonos en un adulto-centrismo que cierra y tranquiliza, antes bien animarnos a sentirnos fuera de lugar, permitírnos escuchar y sostener el grito infantil aún no cerrado en una forma acabada, escuchar y sostener el cuerpo de una lengua traspasando y movilizándolo esa lengua que no nos pertenece sino que en ella nos encontramos, y nos encontramos en un mundo y resonando en mundos. Así, dejar devenir esa infancia, esa intensidad sin voz prefijada que nos permita alojar, dar atención a lo extranjero como diferencia y hospitalidad.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Cassin, Barbara. (2014). *Más de una lengua*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Derrida, Jacques. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Gagnebin, J. M. (2012). "Infância e pensamento". In: *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*. São Paulo: Imago.
- Kohan, Walter. (2007). *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- ...- (2009). *Infancia y filosofía*. México DF: Progreso Editorial.
- ...- (2008). *Filosofía la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Capítulo 9

"El misterio del pico azul". Desafíos para la traducción de una leyenda regional argentina

Daniela **Dagoberto**

Universidad Nacional de Rosario

Resumen: El presente artículo aborda el proceso de traducción del relato "El misterio del pico azul" de Syria Poletti en el marco del laboratorio colaborativo. Describe sus principales recursos literarios y realiza un recorrido por el universo cultural abordado por el texto, así como de los desafíos de su traducción.

Palabras clave: Traducción – Literatura Infantil – Syria Poletti – Leyenda

1. Introducción

"El misterio del pico azul" está incluido en el volumen *El terror de la selva*¹, último libro publicado en vida de la autora Syria Poletti. Apareció en el año 1991, el mismo año de su fallecimiento. Su título alude, tal vez involuntariamente, a otros libros de carácter policial, para niños y adultos, que le dieron fama, como *El misterio de las valijas verdes* (1978), novela policial para niños, y la recopilación de cuentos policiales para adultos *Historias en rojo* (1969).

La especialista en literatura para niños Graciela Perriconi no puede evitar una primera mirada sobre estos textos como cuentos "de miedo". En la contratapa del libro, afirma que "Syria Poletti, dueña de un alma generosa y fuerte, te ofrece, en medio del temor, la cara más positiva de la historia humana: la solidaridad" (1991).

En el caso concreto de "El misterio del pico azul", ni es cuento ni es de miedo. Se trata de una leyenda. Específicamente, una de las denominadas "leyendas regionales" o "leyendas propias", pero con un tratamiento literario particular, que luego analizaremos. Damián Voglino define así a las leyendas:

1 Cfr. Poletti, Syria. *El terror de la selva*. Buenos Aires: El Ateneo, Colección Infantil-Juvenil, 1991

Se denomina leyenda a toda narración popular, de transmisión oral, cuyos acontecimientos considerados reales (que incorporan sucesos aparentemente triviales, alta carga de subjetividad y elementos de carácter extraordinario) se sitúan en un lugar aproximadamente determinado y en un tiempo impreciso y lejano; estos eventos son puestos en valor debido a su sustancial significación para la comunidad (2007, 25).

A esto se le agrega en algunas ocasiones un final moralizante, que involucra también a la comunidad en su dimensión ética.

Las leyendas intentan explicar, por la vía sobrenatural, elementos de la naturaleza como paisajes, animales, plantas. Están muy ligadas a los pueblos originarios. Su transmisión fue solamente oral en sus inicios. Luego, muchas de ellas fueron recogidas por estudiosos (historiadores, arqueólogos, lingüistas), y algunas, reelaboradas literariamente, como es el caso de la que nos ocupa. También, forman parte de los géneros literarios tradicionalmente destinados a los niños.

Frecuentemente sus características se entrecruzan con las del mito (pero carecen de carácter sagrado) o con las de la fábula, por la presencia de animales personificados, su redacción en verso o en prosa, y la apelación ética al receptor o moraleja. La diferencia es que la moraleja, que es optativa o puede quedar implícita en la leyenda, es explícita y obligatoria en la fábula.

El valor de las leyendas propias no es sólo el de crear una identificación colectiva. Para el pueblo constituyen su verdad, su ciencia y su explicación de las cosas, de ahí que se ponga tanto cuidado en su transmisión y conocimiento. Sigue diciendo Voglino:

El ambiente les otorga significados y caracterizaciones, y sus manifestaciones se encuentran íntimamente ligadas a las necesidades y requerimientos de la gente (...) Tienen su origen en el contexto autóctono (...) A través de los mitos y leyendas propios es posible rescatar el contexto, lo local.

Lo global y lo local son dos dimensiones simultáneas que interactúan. Cuando alguna de ellas se vuelve avasallante elimina la posibilidad para que cada individuo y/o sociedad pueda elegir los elementos para construir su propia identidad (ibid., 26).

2. El relato enmarcado

El texto no es sólo una leyenda regional o propia, en este caso del sur argentino. También es una narración enmarcada, donde se reconocen al menos tres narradores. El primero de ellos narra una historia que le narró un pescador, que fue también narrada por una vieja india tehuelche.

El relato enmarcado es una técnica literaria que consiste en la inclusión de uno o varios relatos dentro de una narración principal. Sylvia No-gueira (2004) afirma que

Los marcos de los cuentos no son, en estas obras, solamente la barrera que nos anuncia que tenemos que cambiar de código (...) Constituyen, en sí mismos, otro texto. Es que el cuento enmarcado no es un texto con valor intrínseco, sino una historia contada por alguien (el narrador ficcional) cuya psicología, cuyos valores y perspectiva de vida se manifiestan en ese relato, en cómo califica a los personajes del cuento, en los detalles que considera dignos de mención y en los que decide ignorar. Y la representación del diálogo con el destinatario ficcional completa el marco, allí se refleja la psicología del lector, que tiene la libertad de reconocerse o no en su par imaginario (24).

Una simple aproximación al relato enmarcado² nos muestra una estructura compleja. El narrador del relato marco comienza: “Ésta es una historia agridulce, como la mermelada de calafate. Me la contó un pescador de Pico Truncado mientras mirábamos el océano, tan inmenso que ante tanto mar uno tiembla” (Poletti 1991, 11).

Como leíamos en una cita anterior, el marco no es solamente un anun-

2 Para más detalles véase: <https://uacmcuentodos.com/estructuras-narrativas-en-el-cuento/narracion-enmarcada/>.

cio de un cambio de código o de que algo está por venir. Este primer narrador del texto, el narrador del relato marco, califica la historia como “agridulce”, la compara con algo tan significativo para la historia como la mermelada de calafate. Nos describe, además, su sentimiento ante el océano: “tan inmenso que ante tanto mar uno tiembla”. En este relato marco se presentan los lugares: la Patagonia argentina, Pico Truncado, la laguna de Chis Chis y la isla de Tierra del Fuego, algunos de los personajes, en este caso los caiquenes, y la situación problemática: “¿Por qué ese pico que es tan amarillo cuando los caiquenes se van, se vuelve azul cuando ellos regresan?” (*ibid.*, 11).

Luego vendrán, no uno, sino dos narradores, ya que:

Esta misma historia me la contó también una vieja india tehuelche mientras revolvía con un palo el dulce que borboteaba en una gran olla sobre un fogón negro renegro.
La vieja india tenía los dedos azules (*ibid.*, 11).

Pero en la literatura nada es inocente, y esta historia autoproclamada “la misma”, se transforma en una historia otra, una segunda narración. Dos narradores, dos historias. Procederemos a comentarlas brevemente.

“Así empezó el pescador su historia”. Desdoblamiento de narradores, desdoblamiento de historias. La del pescador, además de ser “del pescador”, esto es, ni la misma ni la única, tampoco es una sola, sino que son dos historias. La primera opera a manera de introducción. “En los tiempos de antes...”, el pescador contará brevemente el origen de Tierra del Fuego antes de ser una isla, y explicará el porqué de su nombre.

La segunda historia comienza con “Una vez sucedió”. Una vez sucedió que una bandada de caiquenes emigraba, y los padres se dieron cuenta de que su hijo no estaba con ellos. Es la historia del caiquén desobediente.

Aquí la narración del pescador se interrumpe para dar lugar a la de la vieja india tehuelche. El narrador del relato marco nos ha dicho que ésta le ha contado “la misma historia”, y el texto lo demuestra repitiendo marcas temporales: “En los tiempos de antes” y “Una vez pasó”. Pero la vieja india tehuelche no ha-

bla de pájaros migrantes y caiquenes desobedientes, sino que, utilizando un lenguaje distinto, menos formal, cuenta la historia de los indios de la isla.

En los tiempos de antes –empezó contando la vieja india– los indios de la isla eran caminadores (...) Apenas comenzaba el otoño, se trasladaban otra vez, todos juntos, y con todas las cosas, a los lugares menos fríos. Una vez pasó... [que] (...) la abuela, la más vieja de la tribu, sufrió una caída y ya no pudo seguir andando (...) Entonces dijo: –Déjenme a mí en un buen lugar y vuelvan a buscarme la próxima primavera” (*ibid.*, 13-14).

Una historia de animales migrantes y una de indios caminadores. Un caiquén que abandona a su bandada que migra, y una anciana que es abandonada, aunque a su voluntad. A pesar de las diferencias, las historias confluirán en una, en la cual se pierde la voz narrativa del pescador. Queda sólo la de la anciana india tehuelche. Y en esas convergencias, el movimiento se hace inverso, las diferencias se hacen similitudes.

El caiquén desobediente, también ha abandonado a su grupo por propia voluntad, y lo ha hecho para acompañar a la anciana. Ambos logran sobrevivir gracias a un nuevo y preciado alimento: el jugo azul de calafate que brota cuando el caiquén rompe con su pico las semillas de las bayas que la anciana ha atesorado. La pregunta que ha originado la historia se resuelve, y también la historia del caiquencito desobediente:

Y una tarde llegaron también los padres del caiquén: venían para castigarlo por su travesura, pero ellos también comieron de esa fruta. Y así se les endulzó el corazón y perdonaron.

Desde entonces, todas las aves que pasan el verano en Tierra del Fuego comen tantas semillas de calafate que su pico amarillo se pone azul (*ibid.*, 15).

En el cierre del texto confluyen los personajes del marco (el narrador y la anciana india tehuelche). Ellos ponen en escena un proceso de comuni-

cación, como emisora y receptor, respectivamente. Con respecto a los personajes, primero son los pájaros los que “endulzan su corazón” y ya no quieren emigrar. Luego, los padres del caiquencito que deciden perdonarlo.

El narrador del marco decide dejar el cierre en manos de la viejecita, acudiendo a la repetición para describirla: “Y la vieja india tehuelche, mientras seguía revolviendo con el palo el dulce que borboteaba en su olla renegra, acabó la historia diciéndome...” (*ibid.*, 16).

Presentación del receptor, como hemos dicho. La vieja (narradora de segundo grado) cuenta al narrador de primer grado el final de la historia. Las palabras que se usan para describirla al principio y al final del texto son las mismas, o con mínimas variaciones. ¿Qué es lo que cuenta la anciana? No la resolución al misterio, que ya fue contada, sino una moraleja: “—Los padres del caiquencito lo perdonaron porque vieron que tenía un corazón más dulce que el dulce de calafate” (*ibid.*, 16)

Hay una nueva conclusión a cargo del narrador de primer grado. En un nuevo movimiento amplificatorio, se unifican los comportamientos de animales y seres humanos. “Y por eso se dice que todos los que llegan a Tierra del Fuego y comen dulce de calafate se enamoran de la isla para siempre y ya no se irán” (*ibid.*, 16). Este movimiento ampliatorio está dado por dos generalizaciones: una está dada por el impersonal: “se dice” y la otra, por el pasaje de las aves a los seres humanos: de “todas las aves que pasan el verano en Tierra del Fuego” a “todos los que llegan a Tierra del Fuego y comen dulce de calafate”. La unificación del comportamiento de animales y seres humanos, así como la presencia explícita de moraleja, acerca esta leyenda a la fábula. La reelaboración literaria que logra la autora diluye las fronteras entre dos tipos de relatos canónicos destinados a la infancia.

Una historia “agridulce, como la mermelada de calafate”, de pájaros migrantes e indios caminadores, de un caiquén desobediente y una anciana abandonada, se transforma en una historia de familias. Une a animales y personas que prueban la solidaridad y la dulzura, y llega a dos consecuencias curiosas: todos los caiques tienen el pico azul cuando vuelven del sur, y los que prueban el dulce de calafate se enamoran de la isla de Tierra del Fuego “y ya no se irán”.

Desde el punto de vista de la narratología, todo relato implica el pasaje de un estado a otro. En este caso, la situación problemática inicial es el pasaje de una característica de uno de los personajes (el pico amarillo) a otra (el pico azul). Pero ni el caiquén es el único personaje, ni la suya la única historia que se narra. El ave desempeña también en la historia un lugar de mediación, y a través del éxito de su actividad, que permite descubrir el delicioso jugo del calafate, se arriba a otros cambios de estado. Los mismos redundan en procesos de mejoramiento en las dos historias. El caiquén y la anciana como aliados, van de lo negativo a lo positivo: el desobediente es perdonado y reconocido por su gran corazón; la anciana solitaria es encontrada y ayudada de modo que logra la supervivencia en condiciones adversas.

A su vez, por obra del “descubrimiento” casual, todos los personajes van de la ignorancia al conocimiento. Y es la falta de conocimiento, precisamente, lo que inaugura el “misterio” del pico azul para los nuevos “ignorantes” o “no iniciados”

RELATO MARCO	
SITUACIÓN PROBLEMÁTICA: El misterio del pico azul de los caiques	
“Ésta es una historia agri dulce (...) Me la contó un pescador de Pico Truncado mientras mirábamos el Océano...” (Poletti 1991,11). “Así empezó el pescador su historia” (<i>ibid.</i>,11). HISTORIA DEL PESCADOR “En los tiempos de antes...” (<i>ibid.</i>,11). INTRODUCCIÓN (HISTORIA 1). Historia de Tierra del Fuego y origen de su nombre. HISTORIA 2 “En aquellos tiempos” (<i>ibid.</i>,13). Descripción de los caiques. “Una vez sucedió” (<i>ibid.</i>,13). Historia del caiquén que pierde su grupo.	“Esta misma historia me la contó también una vieja india tehuelche mientras revolvía con un palo el dulce que borboteaba en una gran olla sobre un fogón negro renegro” (<i>ibid.</i>,11). HISTORIA DE LA ANCIANA “En los tiempos de antes -empezó contando la vieja india...” (<i>ibid.</i>,13). Descripción de los indios “camina-dores”. “Una vez pasó...” (<i>ibid.</i>,13). La abuela más vieja de la tribu sufrió una caída y ya no pudo seguir caminando. Pidió que la dejaran en un buen lugar hasta la próxima primavera.
LAS DOS HISTORIAS SE UNEN Y EL NARRADOR PESCADOR DESAPARECE El caiquén había abandonado su grupo para quedarse con la anciana. Los dos se alimentan del jugo de los frutos del calafate durante el invierno hasta que todos regresen. RESOLUCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA CONCLUSIÓN 1 (MORALEJA) A CARGO DEL NARRADOR (ANCIANA TEHUELCHÉ) “Los padres del caiquencito lo perdonaron porque vieron que tenía un corazón más dulce que el dulce de calafate” (<i>ibid.</i> 16). CONCLUSIÓN 2 (GENERALIZACIÓN Y TRANSPOSICIÓN DE LOS PÁJAROS A LOS HOMBRES) A CARGO DEL NARRADOR DEL MARCO. “Y por eso se dice que todos los que llegan a Tierra del Fuego y comen dulce de calafate se enamoran de la isla para siempre y ya no se irán” (<i>ibid.</i> 16).	

3. La temporalidad en las leyendas

Otro problema a abordar es el del tiempo. La leyenda aleja voluntariamente el tiempo de la historia del tiempo de la lectura. Una de sus características es la distancia máxima, que de alguna manera comparte con el mito. Por definición, ni en el mito ni en la leyenda existe ninguna relación entre estas dos temporalidades.

El tiempo, además, adquiere características de circularidad, como podemos ver en la repetición de estructuras y términos en el Cuadro 2. Es un tiempo donde todo retorna: las estaciones, las aves y las personas que migran. Los relatos mismos que se suceden, el del pescador, el de la anciana, refuerzan sus semejanzas con la reiteración de términos, por ejemplo: “En los tiempos de antes”.

Esos “tiempos de antes” son los anteriores al tiempo de la escritura, es decir, anteriores a lo que conocemos como Historia. El tiempo de los caiquenes sin pico azul.

A partir del relato, se inaugura una nueva temporalidad: “Desde entonces, todas las aves que pasan el verano en Tierra del Fuego comen tantas semillas de calafate que su pico amarillo se pone azul” (ibid. 15).

4. Otros recursos temporales

- Paralelismos: Hay varias líneas temporales desarrolladas por los personajes que narran en paralelo (el pescador y la anciana).
- Inversiones: La historia se comienza a narrar por su resultado, es decir, cuando ya la transformación (de pico amarillo a pico azul, de no saber a saber, de no probar a probar el nuevo alimento) se ha producido.
- Historias engarzadas: “Esta vez, ya no se invierte el orden de la primera historia, porque se lo interrumpe para empezar una segunda historia, después una tercera, etc (...) También aquí se remonta el tiempo” (Ducrot y Todorov, 1974, 348).

Siguiendo a Ducrot y Todorov, los tiempos del discurso son los siguientes:

- El tiempo de la historia: “impreciso y lejano” en la leyenda (por ej. “En los tiempos de antes”, “En aquellos tiempos”)
- El tiempo de la escritura, ya señalado también, marca el cambio de código y el pasaje al mundo letrado. El receptor de dos historias orales se transforma en emisor de un texto escrito, recreando y valorando lo recibido desde un nuevo paradigma.
- El tiempo de la lectura: está marcado por las sucesivas lecturas, relecturas, versiones, traducciones, y por un contexto histórico cambiante.

La lectura más contemporánea al texto fue presuntamente realizada por niños, padres, estudiosos y profesores dentro de los marcos genéricos de la “literatura infantil”. La sociedad de entonces podía aceptar algunas referencias hoy cuestionadas o consideradas social y políticamente “incorrectas”, como hablar de “indios”, “viejas reviejas” o del castigo al hijo desobediente.

A las sucesivas lecturas más próximas a nuestros días, además del cambio de los paradigmas (por ejemplo, lo política y socialmente aceptable), debemos sumar los problemas que presenta la traducción como lectura y re-versión destinada a un público extemporáneo, extraterritorial, que no sólo no comparte un código lingüístico, sino tampoco las referencias socioculturales que tan importantes son en una leyenda regional: “El tiempo del lector es responsable de las reinterpretaciones que cada siglo (cada sincronía cultural) da a las obras del pasado” (Ducrot y Todorov 1974, 351).

¿Cómo se lee hoy a Syria Poletti, no sólo desde el canon de la literatura infantil y juvenil, cómo se leen y se abordan las problemáticas de los pueblos originarios, las relaciones entre los padres, los hijos, las familias y los ancianos, qué prejuicios se relacionan con la vejez, cómo se abordan el tema de la crianza y los castigos? En su análisis del relato enmarcado, Sylvia Nogueira también se refiere a la traducción, en sentido restringido y amplio:

La técnica artística (...) se funda en la reelaboración y resignificación de los cuentos que vuelven a contar. En ello radica su arte (...) En pri-

mer lugar, hacen un trabajo de traducción. Traducción en todo sentido, restringido y amplio.

Por un lado, cuentan las historias en otras lenguas, cada uno la suya, y eso ya implica una apropiación, una perspectiva diferente en tanto cada lengua construye un mundo para la comunidad que la habla y no para otras. Por otro lado, las resignifican (Nogueira 2004, 24).

En el caso particular de esta leyenda, se vuelve a narrar una historia ya contada dos veces, y se la califica como “historia agridulce, como la mermelada de calafate”. También, se describe muy bellamente el paisaje (la inmensidad del océano que hace temblar) y los personajes, en este caso, los caiques.

Como es una historia contada dos veces, hay (al menos) dos códigos en juego: el lenguaje oral tehuelche de la anciana, el español un poco más formal del pescador de Pico Truncado, al que se suma un español literario que traspone la narración intentando preservar los rasgos de la cultura originaria, en especial la oralidad.

5. Recursos propios de la lengua coloquial

- Repeticiones. Ej.: “hasta el final, pero muy al final (...) hacia la punta final de América” (ibid. 11). En este caso se utilizan las repeticiones (final), intensificaciones (muy al final), lenguaje coloquial (la punta final en lugar de: el extremo final o el extremo sur) y un uso intensificativo también del “pero”.
- Preguntas retóricas. Ej.: “¿Adónde se dirigen?” (ibid. 11). Crea complicidad e interés incluyendo al receptor
- Diminutivos. Ej.: Una tarde fría y gris oyó unos golpecitos en el techo del toldo y vio un caiquén, un blanco patito, que con sus saltitos vino a pararse ante la entrada del toldo” (ibid. 14). La acumulación de diminutivos connota un momento de gran ternura, cuando el caiquén y la abuela se reúnen.
- Intensificadores. Ej.: “tan inmenso que ante tanto mar uno tiembla”. (p.11). “Tan inmenso” y “tanto mar” son intensificadores que se repiten,

para indicar la majestuosidad del océano.

- Algunas metáforas. Ej: “era como un juego verde luz” (p. 15)
- Palabras de origen onomatopéyico. Ej.: “tambaleándose” palabra de posible origen onomatopéyico (de “temblar” y “bambolear”)

No sólo el lenguaje coloquial plantea desafíos de traducción. También la leyenda regional lo hace, si analizamos cada uno de los elementos que la constituyen:

Las leyendas portan los modos de sentir y pensar de los pueblos, transmitidas oralmente de generación en generación, a través del tiempo. Contienen, además, una particular relación con los animales, las plantas y otros elementos de la naturaleza, contextualizados en paisajes del patrimonio nacional (Origlio y Cali 2009, 5).

Estos elementos, “los modos de sentir y pensar de los pueblos”, la “particular relación con los animales, las plantas y otros elementos de la Naturaleza” y los “paisajes del patrimonio nacional”, son característicos, no sólo de la leyenda regional, sino de la literatura regional en general. Veamos en detalle algunos de ellos.

En general, los marcadores de tiempo no representan problemas para su traducción. Están sujetos al tiempo circular, como ya hemos dicho, y otros, al devenir de las estaciones.

6. El escenario. Características del lugar

Los ámbitos son: La Patagonia y la Pampa como regiones argentinas. Pico Truncado en la provincia de Santa Cruz (perteneciente a la Patagonia) y la laguna Chis Chis, ubicada en la provincia de Buenos Aires, en la región pampeana, la isla de Tierra del Fuego (hoy provincia) y el Océano Atlántico, que baña las costas de la Patagonia y de toda la Argentina.

La Patagonia es la región más fría de la Argentina. El movimiento de las aves migratorias es en general de sur a norte, buscando regiones más templadas. Pasan primavera y verano en el sur, en este caso en Tierra del Fuego, y al fin del verano regresan a la región pampeana, en el centro del país. Pico

Truncado es una localidad al norte de la provincia de Santa Cruz. La Laguna Chis Chis se ubica en el partido de Chascomús, en el centro de la provincia de Buenos Aires. Tierra del Fuego es una gran isla compartida entre Chile y la Argentina. De la parte argentina, la capital es Ushuaia. Está bañada por los dos océanos más grandes del mundo, el Atlántico y el Pacífico.

7. Los personajes y elementos propios del lugar

Apenas comienza, el texto nos habla de la agridulce mermelada de calafate. El calafate es un fruto, una pequeña baya que crece entre arbustos espinosos. El dulce de calafate se elabora hirviendo, y luego machacando bien las semillas para extraer el jugo. La versión popular de “El misterio del pico azul” es la leyenda del calafate, muy conocida en el sur de Argentina y Chile. El Calafate es, además, una población de Santa Cruz, muy renombrada por sus glaciares, en especial, el glaciar Perito Moreno.

El caiquén “es un ave blanca, de pico amarillo, parecida a un patito. Camina tambaleándose. Pero es un campeón de vuelo de gran altura y alta velocidad. Un piloto formidable” (ibid. 11). En el texto se nos describe a los caiques, se dice que habitan en la pampa, pero también se van hacia el sur, hasta Tierra del Fuego, de donde regresan con sus curiosos picos azules. También se los llama avutardas magallánicas o gansos de Magallanes.

Los indios tehuelches, aonikenk o patagones son un pueblo originario de la Patagonia en América del Sur. Eran nómades, vivían en toldos (tiendas de cuero o pieles). Cada una de sus agrupaciones estaba integrada por nexos de parentesco y tenía un territorio específico de caza y recolección

Los pingüinos son aves marinas, no voladoras, que viven casi exclusivamente en el hemisferio sur. Son capaces de retener la mayor parte de su calor corporal, y estas adaptaciones les sirven para habitar las zonas más frías.

El guanaco es uno de los grandes herbívoros de Sudamérica y el mayor de los camélidos silvestres de este continente. Esta especie manifiesta una serie de adaptaciones anatómicas y fisiológicas que le permiten sobrevivir en condiciones extremas.

8. Desafíos de la traducción

Quienes se han ocupado de la traducción literaria, hablan de “dificul-

tades”, “problemas”, “obstáculos”. Stinson (Badenes y Coisson 2007, 19) se refiere a “dificultades lingüísticas y culturales”. Guillermo Badene habla de “los problemas de la falta de equivalencia cultural” (ibid. 41). Prefiero utilizar la palabra “desafío” porque involucra tomar una decisión en forma determinada, es decir, con compromiso y enfrentando las consecuencias.

En cada decisión de traducción, algo se pierde y algo se gana. El traductor lleva a cabo un trabajoso proceso de artesanía personal. El mediador, es decir el traductor, se puede sentir íntimamente destinado al fracaso. Aun así, su labor es la única que podrá superar los obstáculos del tiempo y la distancia para poner en manos del lector un producto cultural valioso, al que de otra manera no tendría acceso.

Bibliografía

- Badenes, Guillermo y Josefina Coisson (comps). (2007). *Traducción periodística y literaria*. Córdoba: Comunicarte.
- Bremond, Claude. (1972). “La lógica de los posibles narrativos”. Barthes et al. *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 2ª edición, pp. 87-109.
- Ducrot, Oswald y Tzvetan Todorov. (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jakobson, Roman, (1975). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, Biblioteca Breve.
- Nogueira, Sylvia, (2004). *Cuentos enmarcados*. Buenos Aires: Cántaro.
- Origlio, Fabrizio y Mario Cali, (2008). *Leyendas latinoamericanas para querer y conocer Latinoamérica desde pequeño*. Buenos Aires: Hola Chicos.
- . (2009). *Leyendas para querer y conocer mi país desde pequeño*. Buenos Aires: Hola chicos.
- Poletti, Syria. (1991). “El misterio del pico azul”. *El terror de la selva*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Voglino, Damián. (2007). *Mitos y leyendas del río, el campo y la ciudad*. Buenos Aires: Continente-Pax.

Capítulo 10

La traducción como gesto de rescate: *El rey que prohibió los globos* de Syria Poletti luce un traje nuevo

Raffaella **Tonin**
Universidad de Bolonia

Marina **Maggi**
Universidad de Bolonia / Universidad Nacional de Rosario¹

Resumen: Este artículo aborda el proceso de traducción colaborativa del relato para las infancias *El rey que prohibió los globos* de Syria Poletti, llevado adelante en el laboratorio articulado entre el Departamento de Interpretación y Traducción de la Universidad de Bolonia y el Departamento de Italianística de la Universidad Nacional de Rosario en 2023. En primer lugar, se contextualiza la primera edición de la obra, realizada por la editorial de la Biblioteca Vigil, así como los avatares de su censura y destrucción material en manos de las fuerzas represoras de la última dictadura argentina. En un segundo momento, se aborda el vínculo entre traducción literaria colaborativa y memoria, tal como se desplegó en el marco del laboratorio. Finalmente, se introduce la dinámica de trabajo, que enlaza traducción con ilustración.

Palabras clave: Traducción – Memoria – Syria Poletti – Ilustración

1. Traducción colaborativa y “excavación arqueológica”

Entre las múltiples actividades de traducción colaborativa que se llevaron a cabo en el marco del proyecto que denominamos “Laboratorio de

¹ El artículo en su totalidad fue concebido y puesto en discusión entre ambas autoras. Sin embargo, los apartados 1, 2 y 5 fueron escritos por Raffaella Tonin, mientras que los 3, 4 y 6 corresponden a Marina Maggi.

traducción colaborativa entre italiano y español: memoria, migración, integración en textos de Literatura Infanto-juvenil entre Italia y Argentina” –ya ampliamente descrito en la Introducción–, se encuentra la experiencia que describiremos a continuación y que es plenamente representativa del nombre del taller. Ya desde su comienzo, entendimos que uno de los mayores retos habría sido encontrar los textos más adecuados para las prácticas traductoras entre aquellos que se centraban en los tres ejes temáticos, es decir, la historia de la migración italiana, la integración sociocultural de aquellos migrantes y de sus familias y, por último, el legado de una memoria compartida que sigue uniendo Italia y Argentina. Fueran ellos clásicos del panorama de la LIJ argentina, desconocidos al público italiano, o al revés, textos italianos todavía no editados en castellano, se trataba de rescatar del olvido aquellos libros o relatos que, sin caer en la fácil tentación del paternalismo, pudieran remitir a uno de esos tres temas que nos interrogaban. De forma inesperada, el texto fuente que, tras una larga investigación, propusimos para su primera traducción al italiano, *El rey que prohibió los globos* de Syria Poletti, nos abrió un camino hacia una auténtica excavación arqueológica en el patrimonio de autores y autoras de la LIJ argentina casi desconocidos, no solo en el extranjero, sino también en el panorama de clásicos reeditados en la Argentina contemporánea.

2. Syria Poletti: mujer, migrante y escritora de LIJ

En el abanico de propuestas que la excelente LIJ argentina nos brindaba, las huellas de Syria Poletti, autora muy prolífica en las décadas de los ‘70 y ‘80, inexplicablemente parecían haberse borrado. Así que decidimos tocar a la puerta de su biblioteca, en ese umbral entre memoria y abandono, donde los lectores de antaño la habían arrinconado, o aún peor, en ese territorio de la omisión que sus culpables compatriotas no habían explorado: en vida ella no logró alcanzar la tan deseada popularidad entre los lectores italianos, ni adultos, ni niños, a pesar de los numerosos premios recibidos, entre ellos el premio como Cavaliere dell’Ordine della Stella d’Italia, otorgado por el Presidente de la República Italiana, Giovanni Leone, en 1974². Poletti na-

² Véase a la siguiente página de la Presidenza de la República: <https://www.quirinale.it/onorificenze/insigniti/21409>.

ció en un pueblo del noreste de Italia, Pieve di Cadore, en 1917 y con 21 años, precisamente el 7 de agosto de 1938, en el buque *Principessa Giovanna*³ llegó a Buenos Aires junto con muchos otros migrantes que huían de la Italia rural de entreguerras. Una vez en Argentina, ejerció de profesora de lengua y literatura italiana en la Sociedad Dante Alighieri de Rosario y, a continuación, se trasladó a Buenos Aires donde se convirtió pronto en periodista y escritora de éxito, publicando novelas y relatos solo en lengua castellana. Sin lugar a duda, Poletti representa un ejemplo acertado del migrante o, mejor dicho, de la mujer migrante que consigue integrarse no solo en el contexto socioeconómico argentino, sino también en su escena literaria. La representación de la migrante que persigue su rescate social atañe principalmente a su producción literaria para adultos, sobre todo en obras como *Gente conmigo* y *Extraño oficio* donde, gracias al pleno dominio del castellano rioplatense, su escritura refleja ese afán de reconocimiento identitario, al mismo tiempo que la condición de inestabilidad constante de quien se mueve entre dos países, sin pertenecer, en el fondo, a ninguna⁴.

Queda entonces claro que tanto ‘migración’ como ‘integración’ se ajustan al perfil de la autora, pero ¿qué tiene que ver el tema de la memoria con Syria Poletti? Pues, recordar a Syria Poletti nos brindó la posibilidad de romper un embarazoso silencio sobre su amplia producción infanto-juvenil en su tierra madre, silencio del que nos habla también la traductora italiana de *Gente conmigo*, Claudia Razza, en una entrevista reciente tras la reedición de su traducción en la editorial Rubettino⁵. Sus numerosas obras para las infancias abarcan un período de alrededor de 40 años, desde 1954 cuando, en

3 Esta información procede del “Certificado de arribo a la Argentina” a nombre Syria Poletti, extraído de la base de datos del MUNTREF, Museo de la Inmigración de Buenos Aires, MUNTREF. Para más detalles, véase: <https://untref.edu.ar/muntref/en/museum-of-immigration/>

4 Sobre la producción de la escritora italo-argentina Syria Poletti (1917-1991) y su extraño oficio de expresarse únicamente en la lengua aprendida ya como mujer adulta en la Argentina, se mencionan los estudios de Londero (1993), Serafin (2004 y 2005), Regazzoni (2022), Tonin (2011 y 2015); sobre su figura precursora como escritora que describe a la mujer migrante cabe mencionar, además, los estudios de Tchachuck (1987) y Geasler Titiev (1989).

5 La entrevista de Teresa Franco a Claudia Razza se puede escuchar en el capítulo 19 del podcast *LibriOltreconfine*, titulado “Claudia Razza - Gente con me di Syria Poletti”; véase <https://open.spotify.com/episode/1JTgKhZu5sKs19H,SHfUTmW>

una recopilación de cuentos titulada *Veinte cuentos infantiles: ilustrados por niños*, aparecen dos relatos firmados por ella, hasta 1991, año de su muerte⁶. Sin embargo, en italiano actualmente se encuentran tan solo tres libros, en ediciones póstumas, publicados a partir del año 2005; estamos hablando de *Marionetas de aserrín* (1980), en italiano *Le marionette di Ninín* en 2007; *Inambú busca novio* (1983?), traducido con *Un Fidanzato per Inambù*, también en 2007 y *Las hadas hacen dedo* (1988?), con el título italiano de *Anche le fate fanno l'autostop* en 2005⁷. En su “delightful collections of stories for the modern young readers”, en palabras de Alexandra Tcachuk que entrevistó a la autora en 1981 para la revista *Letras Femeninas*, no se tocan temas relacionados con la migración italiana en Argentina; la literatura infantil para Poletti es un lugar al que siempre puede acudir para gozar de una libertad de expresión sin límites:

AT: I have noticed that children's literature is very much alive in Argentina. Is this a form of regression, or simply a way of escaping the more serious problems of the adult world?

SP: It's not a question of regression, because it is done with a strong spirit of innovation. As far as escapism is concerned, . . . speaking for myself, I need to feel that my freedom of expression has no bounds. When that feeling is absent, I turn to literature for the young. There are several good writers who have stopped addressing the adult world. I cannot speak for them, but I believe they would not be writing for children if Argentine readers showed them the same degree of acceptance

6 Según el catálogo de la biblioteca nacional Mariano Moreno de Buenos Aires (<https://catalogo.bn.gov.ar>), dentro de la recopilación *Veinte cuentos infantiles: ilustrados por niños* de la imprenta Guillermo Kraft de Buenos Aires, se atribuyen a Syria Poletti “El cerro del tesoro” y “El Ñanculahuen”. Luego, desde *Reportajes supersónicos* que aparece en 1972 hasta *Viajes en el tiempo* y *El terror de la selva*, ambos de 1991, el catálogo de la biblioteca registra alrededor de unos veinte títulos dirigidos al público infantil, entre ellos también una edición en inglés de *El rey que prohibió los globos*, *The king who forbade balloons* (Ediciones de Arte Gaglianone, Buenos Aires, 1987).

7 *Anche le fate fanno l'autostop*, traducción de Gianpaola Facchin, ilustraciones de Marta Dal Prato (Falzea, 2005), *Le marionette di Ninín*, traducción de Emanuela Turquet Del Río Zamudio, ilustraciones de Michela Buttignol (Composit, 2007), *Un Fidanzato per Inambù*, traducción de Emanuela Turquet, ilustraciones de Agnese Baruzzi (Falzea, 2007),

that writers enjoyed some fifteen or twenty years ago. However, the picture is not entirely pessimistic. We live in a mechanized world in which children want just “things”. Literature can be used by parents to help their children to discover their own inner dimension. For this reason, I would regard literature for the young as the most positive aspect of Argentine writing today, since it is concerned minds of children.

En resumidas cuentas, elegir un texto inédito en italiano de Syria Poletti nos pareció no solo un ejercicio de memoria, sino un intento de visibilizar a una mujer, migrante y escritora de LIJ que, sin duda, encarna la rebelión desde la marginalidad, modelo que históricamente bien se ajusta a las escritoras de LIJ. Sin embargo, cuando empezamos el recorrido del taller grupal no sabíamos que la palabra ‘memoria’ nos reservaría una gran sorpresa. Ignorábamos que uno de los dos relatos breves que habíamos elegido para las actividades de traducción e ilustración, es decir *El misterio del pico azul* y *El rey que prohibió los globos*, nos revelaría su historia de testigo involuntario frente a esos espantosos gestos de censura hacia la LIJ, a cargo de la dictadura cívico-militar (1976-1983), con el fin de preservar la pureza de niños y niñas de la subversión y de la amenaza del marxismo a favor de textos que, en cambio, sembraran los ideales de Dios, Patria y familia (cfr. Cassino 2023). Estamos hablando de esas ‘visitas’ indeseadas de funcionarios y militares a bibliotecas con consiguiente ‘desaparición’ de libros, revistas, y otro material de libre consultación.

Conocíamos el estudio de Laura Rafaela García (2015) sobre la resistencia cultural, en contra de la violencia política, de algunos autores de LIJ argentina y, sobre todo, el trabajo de investigación de Gabriela Pesclevi⁸ que, con sus colaboradores del grupo La Grieta, reveló y catalogó libros, autores e ilustradores censurados durante la dictadura, (entre ellos, Laura Devetach, Beatriz Doumerc, Ajax March, Margarita Belgrano, Elsa Bornemann); sin embargo desconocíamos que una de las primeras obras de Poletti, editada con anterioridad respecto a los años de la última dictadura cívico-militar

⁸ Para más detalles véase: *Libros que muerden*, <https://www.unsam.edu.ar/libros-prohibidos/>

hubiera podido experimentar una ‘desaparición’, durante muchos años, parecida a la de los *Libros que muerden*. Lo descubrimos solo al final del recorrido del Laboratorio de traducción colaborativa, estando ya todas las participantes reunidas en Rosario, en la Facultad de Artes y Humanidades de la UNR, en septiembre de 2023, cuando visitamos la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil. En calidad de editorial que fue (y sigue siendo), La Vigil en 1965 editó por primera vez *El rey que prohibió los globos*.

3. *El Rey que prohibió los globos*: ¿una inocente historia de prohibiciones?

El rey que prohibió los globos es publicado en 1965 por la Editorial Biblioteca, sello propio de la Biblioteca Popular Constancio C. Vigil, de la ciudad de Rosario. Este libro integra la serie infantil del sello. Acompañan el texto de Poletti ilustraciones de la artista rosarina Martha Greiner (1940), quien durante aquellos años despliega un trabajo plástico representativo del arte de vanguardia, ligado al horizonte de radicalización política que signa el periodo que va de fines de los sesenta a mediados de los setenta en nuestro país (Terán: 1990).

Este relato se abre con la escena de una niña que, al pasar delante de un señor que vende globos, pregunta a su madre por el origen de estos últimos. Distraída, la mujer responde que seguramente fueron inventados por hadas. La voz narradora interviene para aclarar que, en realidad, los globos fueron creados por los chinos, comentario que da paso a la historia central. Las ciudades orientales son descritas luego como coloridas y dinámicas, abiertas a la belleza y la diversión del juego. Este ambiente de libertad se ve interrumpido, en cierto momento, por la aparición de “un rey muy mandón” (1968, s/p), cierto emperador que se empecina en prohibir que se fabriquen y se remonten las esferas de colores. Sucede, avanzado el relato, que el hijo del gobernante enferma de tristeza y expresa su anhelo de ver aquellos objetos flotantes prohibidos, por lo que el padre se ve obligado a solicitar nuevamente su fabricación. La complicación que aparece entonces consiste en que el pueblo, bajo la coacción del miedo, olvidó las instrucciones de su fabricación. Hasta que alguien recuerda cómo se hacen los globos, dando paso a la resolución del conflicto. La historia de Poletti ensaya un episodio

histórico imaginario, situado en un país exótico, para pensar la forma en que la creatividad, los lazos interpersonales y la solidaridad resisten a la violencia política. Así resumido, el cuento reenvía a los avatares que sufrió el libro de Poletti. Este fue, junto con tantos otros bienes culturales, objeto de la acción sistemática de censura y destrucción llevada a cabo por la última dictadura militar argentina (1976-1983). Para contextualizar nuestra publicación, es necesario remitirla al espacio institucional que le dio origen.

4. La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil

La ya mencionada Biblioteca Vigil, como se la conoce hasta hoy, nace como persona jurídica en 1959, a partir de su desprendimiento de la Asociación Vecinal del barrio “Tablada y Villa Manuelita”, ubicados en la zona sur de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina). Su proyecto institucional se inscribe en el fenómeno histórico del asociacionismo barrial, marcado por la ideología de entreguerra, orientada hacia el progreso y la búsqueda de alcanzar una mayor formación en relación a la cultura legitimada —rasgo que se apoya en la alfabetización masiva del periodo— (García: 2014, 26). Según Natalia García, la expansión de las bibliotecas populares en Rosario a lo largo de su historia responde a la necesidad, por parte de las clases populares y la clase media ascendente, de forjarse un saber común a partir de la traducción de saberes culturales ya legitimados. En este contexto, el objeto libro pasa a revestir una importancia hasta entonces inédita (27). La resignificación popular de la cultura se inclina, en este caso, hacia la cultura “del barrio” (28), que se nutre de las costumbres y el paisaje cotidiano de ese espacio particular de la ciudad.

En calidad de asociación civil independiente, la biblioteca crece gracias a las donaciones de materiales bibliográficos, acompañadas por una serie de acciones estratégicas, lideradas por un grupo de jóvenes miembros: Albino Serpi, Luis Fina, Domingo De Nichilo, Augusto Duri, Domingo Routaboul, Tomás Pedrido, Raúl y Antonia Frutos y Luis Scarabelli. El nombre Constancio Cecilio Vigil remite al escritor y periodista uruguayo homónimo (1876-1954), reconocido en el mundo de la literatura infantil latinoamericana. Para financiar su proyecto educativo, a partir de 1958, incluso antes

de tener personería jurídica propia, el grupo fundador inventa un modo de recaudación original: vender rifas en cuotas. Esta idea, adjudicada a Duri, se nutre de la costumbre popular de comprar números para sorteos, a la que suma un atributo original: que pueda ser pagada en cuotas, permitiendo a los compradores acceder al sorteo semestral o anual de electrodomésticos, e incluso automóviles. Asimismo, la promesa de invertir los fondos recaudados en iniciativas educativas funciona como un incentivo importante para el público. Dichas rifas, que en la década del setenta pasarían a ser bonos bianuales, se vuelven famosas en toda la ciudad.

El impulso autogestivo de la Biblioteca la lleva a expandir su sede, para crear diversas instituciones consteladas alrededor del propio proyecto educativo. Entre estas, en la década del sesenta surgieron el Jardín de infantes, la Editorial, el Museo de Ciencias Naturales, el Observatorio Astronómico, la Universidad Popular, un Centro Recreativo, Cultural y Deportivo, la Caja de Ayuda Mutua, la Guardería y el Centro Materno Infantil. En los años 70, se crearon el Instituto Secundario y la Escuela primaria (García: 2013).

En lo que respecta a la Editorial Biblioteca —sello propio que por su alcance es hasta el momento el más importante de la provincia de Santa Fe—, esta fue creada en el año 1966 para dar a conocer la producción literaria, ensayística, pedagógica e histórica de la región y del interior del país. Su nacimiento, bajo la dirección de Rubén Naranjo, se inscribió en el Departamento de Publicaciones de la Biblioteca, surgido con el objetivo de insertar las propias publicaciones en el sistema de canje internacional auspiciado por la UNESCO. La editorial persiguió desde sus comienzos el objetivo de publicar autores regionales, con el fin de descentrar la hegemonía de Buenos Aires en el campo cultural nacional. Bajo este sello y dentro de la colección infantil Molinillo se publica, *El rey que prohibió los globos* de Syria Poletti (359)⁹. El esfuerzo de publicar a todo color y con calidad relatos infantiles ilustrados por autores locales dio su fruto, ya que los ejemplares alcanzaron un importante nivel de ventas (342).

⁹ La intervención llevada a cabo por el gobierno de facto en 1977, en la que los militares procedieron a la destrucción masiva de las colecciones del sello, principalmente a partir de fogatas, signaron la interrupción de esta primera etapa de la editorial, cuya labor fue retomada en 2015.

En 1977, tal como se ha señalado, la Biblioteca fue intervenida por el terrorismo de estado. García describe los factores económicos que derivaron en la causa judicial en la que se basaron los interventores para llevar a cabo su plan de desmantelamiento y usurpación institucional, calificado por la historiadora como genocidio cultural:

Los fuertes cimbronazos económicos de los años 1974-1975 afectaron severamente los engranajes financieros de la institución. Por un lado, hacia el segundo semestre de 1974 comenzó en Argentina una escalada inflacionaria que el gobierno de Isabel Martínez de Perón (1974-1976) intentó controlar impidiendo la suba de precios (...). Por su parte, en junio de 1975 el ministro de economía Celestino Rodrigo devaluó un 150% el peso nacional en relación al dólar comercial; subió el 100% de todos los servicios públicos y transporte, y un 180% los combustibles. Para “la Vigil”, la combinatoria de devaluación e inédita inflación sobrevino en una encerrona financiera que escapó a todo control interno: los programas de sorteos continuaban semanalmente a requerimiento de expresas normas legales, en tanto las mercaderías de las rifas ya vendidas no estaban disponibles (...).

Iniciado ya el terrorismo de Estado (1976-1983), el indefectible incumplimiento en la entrega de premios a los ganadores disparó un conjunto de demandas judiciales (...) [E]stas acotadas acciones civiles resultaron suficientes y oportunas para operar como chivo expiatorio y dar inicio a una intervención fundamentada en un discurso paternalista en pro de la “salvaguarda y defensa del bien común”, y apuntando las acusaciones por manejos deshonestos a la dirigencia de la organización, tal y como lo expresa el decreto de “Intervención normalizadora” N° 0942/77 dictado por el entonces gobernador de facto Jorge Desimoni (2013, s/p).

Dentro de las acciones de destrucción por parte de la intervención militar, la quema de libros de la editorial incluyó los volúmenes del relato de Poletti. Al acercarnos personalmente a conversar con las actuales bibliotecarias de La Vigil, remarcaron que el ejemplar de 1968 de *El rey que prohibió* los globos constituye un documento de difícil acceso, dados los pocos ejemplares en

circulación. No es un hecho casual que este relato, que critica con ingenio e imaginación el autoritarismo, haya sido objeto de censura por parte del terrorismo de estado. Dirigido a un público infantil, interpela a los adultos a partir de la crítica al ejercicio indiscriminado y desmedido del poder.

5. Nuestro texto fuente: un heroico *Rey que prohibió los globos*

El ejemplar que se empleó en el taller no procedía de la edición original Constancio C. Vigil, sino de una selección de escritos de Syria Poletti editada por la Editorial Kapelusz de Buenos Aires en 1977 titulada *La gente*, en la que la editora Catalina Paravati (biógrafa de Poletti) presenta la producción de la autora italo-argentina en una edición de bolsillo de 165 páginas. Tras una breve biografía de la autora, Paravati propone un estudio preliminar dedicado a las obras principales de Poletti –*Gente conmigo*, *Extraño oficio*, *Línea de Fuego*, respecto a la producción narrativa para adultos y, para representar la producción infantil, *Reportajes supersónicos* y *El rey que prohibió los globos*– a continuación ocho capítulos de *Gente conmigo*, tres de *Extraño oficio*, tres de *Línea de Fuego*, y cierran la edición el relato infantil *El rey que prohibió los globos* (sin ilustraciones) y un ensayo breve de Poletti titulado “Complejidad del escritor argentino”. En una edición pensada para un público adulto, que se pone a la venta en plena dictadura, este es el único relato infantil de la producción de Poletti –ya amplia por aquel entonces– presente en dicha edición. Es indudable que el relato queda bastante desapercibido sin la presencia de ilustraciones, bien camuflado entre un extracto de *Línea de Fuego* y un ensayo literario. La introducción a *El rey* de Paravati es breve:

Este cuento, al igual que *Inambú busca novio*, ha sido publicado por la Editorial Constancio C. Vigil de Rosario, en 1965.

Mediante una alegoría, la autora expresa la importancia de la libertad y las nefastas consecuencias de su negación. El desenlace, tierno y lírico, reafirma el poder del amor. El simbolismo es perfectamente comprensible para los más pequeños y logra interpretaciones profundas y claras. (1977: 29)

Sin embargo, se eligen palabras y expresiones como “libertad”, “nefas-

tas consecuencias” y “negación” para presentar un texto que, tras la censura de los ejemplares de La Vigil y antes de la reedición de 1982 (por el sello porteño Arte Gaglianone, con ilustraciones de Carlos Manso), sin duda resultaba difícil de encontrar en bibliotecas y librerías del país. Bajo forma de homenaje en vida (Poletti fallece en 1991), la recopilación *La gente* consiguió que el desaparecido *El Rey que prohibió los globos*, guardado en un inocente libro pensado para adultos, siguiera circulando, aunque de forma prudente y limitada. Desconocemos las razones de esta elección, si hubo o no una intención subversiva de la parte de la editorial o fue pura casualidad; sin embargo, alcanzó rendirle justicia a la autora, a los que confiaron en ella al principio de su trayectoria (la editorial La Vigil) y a su querido público de adultos y niños que durante muchos años solo pudieron acceder a este cuento a través de esta edición.

Cuando empezamos a traducir este texto, ignorábamos todas estas vicisitudes y seleccionamos el cuento de la única edición que se hallaba disponible fuera de Argentina, ya que la primera parte del trabajo de traducción se realizó de forma no presencial. Volviéndolo a leer ahora, tras conocer la historia de la Biblioteca La Vigil, se entiende por qué este relato podría entrar en la categoría de *Libros que muerden*. El emperador, por ejemplo, decide prohibir los globos cuando, paseando por la ciudad, rodeado de cortesanos que lo protegían del sol con sus sombrillas, el hilo de un globo de un niño, se enredó en sus bigotes y “¡Pum! El globo estalló ante la nariz del emperador [que] creyó que era una **bomba** de verdad y se asustó”. Entonces decide prohibir los globos y sus guardias anuncia que: “Nadie puede hacer globos ni remontarlos. Ni grandes ni chicos. El que desobedezca la orden irá a la **cárcel**”. Y, al final del cuento, “los **soldados** marcharon derechos y todas las cosas salieron bien”. (Poletti, 1977: 157 y 160, *negrita nuestra*). El abuso de poder conlleva una condición de constante miedo hacia formas de rebelión de parte del pueblo, con sus medios violentos, y quien rige una dictadura ve enemigos incluso donde no los hay, entre los niños. Y cuando, por fin, vuel-

110. La intervención llevada a cabo por el gobierno de facto en 1977, en la que los militares procedieron a la destrucción masiva de las colecciones del sello, principalmente a partir de fogatas, signaron la interrupción de esta primer etapa de la editorial, cuya labor fue retomada en 2015.

ve el sentido común, el ejercito ya no sirve, los soldados se van.

Tras la visita a La Vigil y una lectura más profunda de la obra, decidimos proponer un nuevo traje gráfico para este relato, gracias a las ilustraciones de una de las alumnas del taller, Julieta Elzeard, joven ilustradora rosarina. Además, quisimos elaborar una traducción italiana lista para una propuesta editorial –ya que todavía es inédito para este mercado editorial– y pensada para dialogar con la parte icónica. Por último, imaginando un público infantil contemporáneo de entre 6 y 10 años, el encargo de traducción nos legitimaba a adoptar un enfoque libre que permitiera agilizar algunos pasajes, emplear una oralidad verosímil en el italiano actual y aplicar un trato respetuoso e inclusivo hacia el pueblo chino protagonista del cuento, dado que la comunidad china es actualmente muy presente en el territorio italiano.

A continuación, presentaremos algunos fragmentos del texto original y su correspondiente propuesta de traducción, junto con algunas ilustraciones y un breve comentario sobre la relación iconotextual.

6. El taller colaborativo: traducir e ilustrar para no olvidar

A lo largo del taller, la labor colaborativa de traducción se entrelazó con una serie de intercambios ligados a la ilustración. Elzeard nos ofreció algunas piezas plásticas clave, cuya génesis nos explicó en detalle. Los comentarios a las versiones en italiano se intrincaron creativamente con las ideas e interrogantes que nos proponían las figuraciones de algunos pasajes de la historia. Un primer ejemplo de este dialogo intersemiótico, que involucra la asociación de trazos heterogéneos entre sí (los de la escritura y el dibujo), lo constituye el comienzo del relato. La ilustradora contaba, según la secuencia narrativa, con varias opciones a la hora de iniciar su serie. Como leemos a continuación, encontramos, por un lado, la escena de una madre apurada por llegar al mercado, interpelada por su hijo en relación a la invención de los globos. En un segundo momento, ese origen se despliega en un territorio oriental, lejano y exótico, que permitirá el despliegue de una fábula imaginaria, que condensa la fuerte crítica de Poletti al autoritarismo. Como es posible apreciar en la Figura 1, Elzeard se inclina hacia la segunda opción, a

partir de un juego entre la tinta china negra y los colores, que pone en alerta al lector sobre las tensiones que atraviesan la historia.

Versión original	Versión en italiano
[...] La mamá de Gabrielito quería llegar rápido al mercado y no recordaba que los globos no los inventaron las hadas, sino los chinos de la China, hace muchísimos años, cuando también inventaron los barriletes, los farolitos de color y los fuegos artificiales. La China es un país grandísimo, con muchos cerezos, muchos campos de arroz y muchas ciudades con callecitas angostas como galerías. Y muchos puentes adornados con faroles. Y muchísimas casitas de techos muy lindos, con las puntas hacia arriba.	[...]La mamma di Gabrielito voleva arrivare subito al mercato e non si ricordava che i palloncini non erano stati inventati dalle fate, ma dai cinesi in Cina molti, molti anni fa, quando avevano inventato anche gli aquiloni, le lanterne colorate e i fuochi d'artificio. La Cina è un paese enorme, con molti alberi di ciliegio, molte risaie e molte città con stradine strette, simili a gallerie. E molti ponti abbelliti da lampioni. E tante, tante casette con tetti molto graziosi con la punta all'insù.



Figura 1

Es posible apreciar en esta figura la correspondencia entre la descripción que hace el cuento de las casas y su representación gráfica. La perspectiva visual privilegia el plano panorámico, en el que se destacan los

globos, que aquí portan los atributos del color y la pluralidad, así como de la dispersión. A partir de esta idea, el grupo de traductoras destacó la potencia crítica del texto, capaz de alojar en un elemento cotidiano la resistencia al poder de una enunciación que apela al humor y la sorpresa. Lo mismo sucede en relación a la imagen del barrilete en forma de dragón, que en la ilustración resulta animado, como si se tratase de un monstruo real. Las traductoras asociaron la capacidad de imaginar mundos divergentes con la propia tarea del traductor, que se aleja de la naturalización de una lengua en busca del encuentro entre múltiples voces y culturas.

Versión original	Versión en italiano
[...] En ese entonces los chinos hacían unos barriletes hermosos, en forma de dragones, con colas larguísimas. Y hacían globos de colores brillantes. [...]	[...] A quell'epoca i cinesi costruivano bellissimi aquiloni a forma di drago, con code molto lunghe. E facevano palloncini dai colori vivaci. [...]



Figura 2

Otros de los aspectos cuya atención solicita la traducción de la literatura para las infancias es la inflexión emotiva, tanto tonal como descriptiva, que cobran ciertos acontecimientos centrales. En el cuento de Poletti, esta dimensión afectiva es tematizada mediante frases simples, como si fuese

posible identificar con claridad los sentimientos que acompañan la acción de los personajes. Se trata de una estrategia narrativa que no solo capta la atención del lector, sino que la orienta hacia el núcleo secreto de la historia. Luego de buscar con desesperación las instrucciones para fabricar globos, el emperador se quiebra y llora. Y es precisamente su llanto el que revela la tradición milenaria, encriptada e invisible. La receta de la alegría parece residir en la capacidad de llorar en el momento justo, allí donde la ocasión lo solicita. La traducción italiana, al elegir el adverbio “improvvisamente” para dar cuenta del “entonces” original, destaca la temporalidad del instante, imprevista y renuente a las prescripciones, implicada en todo descubrimiento vital:

Versión original	Versión en italiano
[...] Una lágrima del Emperador cayó sobre la hoja en la que estaba escrito el secreto de cómo se hacen los globos y entonces se vio claramente lo que decía. Y el trozo de seda que el Emperador tenía entre las manos comenzó a inflarse, a inflarse... Y apareció un globo que se hizo cada vez más grande, más redondo, más hermoso [...]	[...] Una grossa lacrima cadde dagli occhi dell'Imperatore sul foglio che conteneva il segreto di come si fanno i palloncini e, improvvisamente, si vide chiaramente quello che diceva. E il pezzo di seta che l'Imperatore aveva tra le sue mani iniziò a gonfiarsi, a gonfiarsi... E comparve un palloncino che diventava sempre più grande, più rotondo, più bello [...]



Figura 3

La correspondiente escena ilustrada de Elzeard selecciona el rojo para dar cuenta del momento en que el emperador descubre la alegría de lo inmotivado. Los globos, sin servir a nada, nos traen felicidad. El rojo, asociado a la pasión y al llamado de atención de la historia, es la única nota de color del dibujo. Sin embargo, como vemos en la próxima cita, los colores que describe el texto son tres, ya que al rojo se suman el azul y el oro:

Versión original	Versión en italiano
[...] Yin-Yin sonrió feliz. Quiso tomar el hilo en su mano y asomarse a la ventana. Entonces todos vieron el hermoso globo de colores rojo, azul y oro [...]	[...] Yin Yin sorrise felice. Volle prendere il filo con la sua mano e affacciarsi alla finestra. E allora tutti videro lo splendido palloncino di colore rosso, azzurro e oro [...]

La imagen que sigue muestra al globo en el aire, momento que podemos presuponer como posterior a la instancia en que Yin-Yin se asoma a la ventana sosteniéndolo. Estos desplazamientos se corresponden con estratos temporales que hacen a la constitución dialogica del libro infantil, en el que ilustración y narración no necesariamente compartan el absoluto de la representación.



Figura 4



Figura 5

En el final, quienes marchan “derechitos” (“dritti dritti”) son los soldados. Los globos hacen lo que quieren. Que las cosas “salgan bien” es traducido al italiano a partir de la idea de que estas vuelvan a cumplir correctamente con su función: “ripresero a funzionare allá perfezione”. Ambas expresiones dejan entrever que algo debe desbaratarse para que los días marchen armoniosamente.

Versión original	Versión en italiano
[...] Los soldados marcharon derechitos y todas las cosas salieron bien. E hicieron tantos globos y tan preciosos que, desde el cielo de la China se desparramaron en todas partes y llegaron también a nosotros [...]	[...] I soldati filarono via dritti dritti e tutte le cose ripresero a funzionare alla perfezione. E si fecero tanti palloncini così meravigliosi che, dal cielo della Cina, si sparsero ovunque e arrivarono anche fino a noi [...]

Las participantes se detuvieron en los elementos mencionados, habilitándose a imprimir giros o detalles novedosos a la versión en italiano. De esta manera, la interpretación plástica del cuento por parte de Elzeard trajo una nueva voz a los intercambios, y permitió al grupo ganar soltura y animarse a involucrar la imaginación y la creatividad en su tarea traductora.

Bibliografía

- Bravo Herrera, Fernanda Elisa. (2012). "Syria Poletti y el oficio de escribir exilios". Grillo, Rosa Maria (ed). *Penelope e le altre/ Penélope y las demás*. Salerno: Oèdipus, pp. 283-304.
- Bravo Herraera, Fernanda Elisa. (2016). "Espacios autobiográficos y de la memoria en Syria Poletti". *Gramma*, 27 (56), pp. 118-132.
- Cassino, Valeria. (2023). "Per illimitata fantasia: pratiche di censura nella letteratura per l'infanzia nell'ultima dittatura argentina". Piacentini, Mirella, Pedersoli, Roberta y Raffaella Tonin (eds). InTRAlinea. Online Translation Journal, Special Issue: Tradurre per l'infanzia e l'adolescenza, s.p. Disponible en: https://www.intralinea.org/specials/article/per_illimitata_fantasia_pratiche_di_censura_della_letteratura_per_linfanzia.
- García, Laura Rafaela. (2015). "Narrativas del pasado y literatura infantil: continuidades y rupturas en los planteamientos críticos de Graciela Montes y Ana María Machado". *Estudios de literatura brasileira contemporânea*, 46, pp. 133-151.
- García, Natalia. (2017). *El caso Vigil. Historia sociocultural, política y educativa de la Biblioteca Vigil (1933-1981)*. Rosario: HyA Ediciones.
- Geasler Titiev, Janice. (1989). "Structure as a Feminist Statement in the Fiction of Syria Poletti". *Letras Femeninas*, 15 (1-2), pp. 48-58.
- Londero, Renata. (1993). "La scrittura della marginalità: Extrañooficio di Syria Poletti". *Studi di letteratura ispano-americana*, XXIV, pp. 47-65.
- Londero, Renata. (2005). "Alla ricerca del contatto: la mimesi dell'oralità nei racconti di Syria Poletti". Serafin, Silvana (ed). *Ancora Syria Poletti: Friuli e Argentina due realtà a confronto*. Roma: Bulzoni, pp. 83-98.
- Poletti, Syria. (1965). *El rey que prohibió los globos*, Rosario: Editorial Biblioteca Vigil.
- Poletti, Syria. (1977). *La gente*. Buenos Aires: Kapelusz, Ed. Catalina Paravati.
- Regazzoni, Susanna. (2004). "Escribir y vivir es lo mismo: experiencia existencial/motivo letterario in Syria Poletti". Serafin, Silvana (ed). *Immigrazione friulana in Argentina: Syria Poletti racconta*. Roma, Bulzoni, pp. 63-74.
- Serafin, Silvana. (2004). "Donne e emigrazione in Gente conmigo: simboli di

- una duplice proscrizione". Serafin, Silvana (ed). *Immigrazione friulana in Argentina: Syria Poletti racconta*. Roma: Bulzoni, pp. 75-90.
- Serafin, Silvana. (2005). "Extraño Oficio: il potere salvifico dell'arte". Serafin, Silvana (ed). *Ancora Syria Poletti: Friuli e Argentina due realtà a confronto*. Roma: Bulzoni, pp. 29-46.
- Tcachuk, Alejandra. (1982). "Syria Poletti: an original voice". *Letras Femeninas*, 8 (2), pp. 19-25.
- Tcachuk, Alejandra. "La inmigrante: personaje descuidado por la novelística rioplatense". *Letras Femeninas*, 13 (1-2), 1987, pp. 86-90.
- Terán, Oscar. (1991). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tonin, Raffaella. (2011). "Emigrazione e traduzione si concordano al femminile: Gente conmigo di Syria Poletti e la metafora rovesciata della donna-traduttrice". Bazzocchi, Gloria y Tonin, Raffaella. *Identità e genere in ambito ispanico*. Milano: Francoangeli, pp. 267-283.
- Tonin, Raffaella. (2015). "'Gente conmigo' di Syria Poletti: per una nuova etica del tradurre". *Tendencias culturales en Italia entre literatura, arte y traducción*. Granada: Editorial Comares, pp. 75-84.

Traducir para un público joven.
**Aproximaciones metodológicas, nuevas contaminaciones y reflexiones
sobre prácticas colaborativas**

Textos provistos por el autor

UNR EDITORA

EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Secretaría de Extensión Universitaria

Urquiza 2050 - S2000AOB / Rosario - República Argentina

www.unreditora.unr.edu.ar