

MONOGRÁFICO 7. 2023

ISSN 2531-159X

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

VERBEIA

JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH
STUDIES

REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS

MONOGRÁFICO

ENCULTURACIÓN E IDEOLOGÍA EN LA
LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

ENCULTURATION AND IDEOLOGY IN
CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE



FACULTAD DE EDUCACIÓN

COMITÉ EDITORIAL. EDITORIAL BOARD

Editoras

Editors

Sonia Sánchez Martínez

(Universidad Camilo José Cela)

Isabel Morales Jareño

(Universidad Camilo José Cela)

Editor adjunto. Sección Literatura

Co-editor. Literature

Emilio Cañadas Rodríguez

(Universidad Camilo José Cela)

Editora adjunta. Sección Lingüística

Co-editor. Linguistics

Ana Ibáñez

(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Editor adjunto. Sección Didáctica de la Lengua y la Literatura

Co-editor. Literature

Silvia Molina Plaza

(Universidad Politécnica de Madrid)

Consejo Editorial

Editorial Board

Sonia Betancort (Universidad Camilo José Cela, España)

Presentación Caballero (Universidad Camilo José Cela, España)

María Guadalupe Dorado Escribano (Universidad Complutense de Madrid, España)

Mara Fuertes-Gutiérrez (Open University, Reino Unido)

Beatriz González Moreno (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

Ana M. Martín Castillejos (Universidad Politécnica de Madrid, España)

Álvaro Moraleda (Universidad Camilo José Cela, España)

M^a Jesús Perea Villena (Universidad Camilo José Cela, España)

Susana Inés Pérez Alonso (Universidad Camilo José Cela, España)

Aimee Pozorski (Central Connecticut State University, Estados Unidos)

Margarita Rigal (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

David Río (Universidad del País Vasco, España)

Gustavo Sánchez Canales (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Tunde Szecsi (Florida Gulf Coast University, Estados Unidos)

Victoria del Valle (Universidad Paderborn, Alemania)

Lazlo Varga (University of West Hungary, Hungary)

Decana de la Facultad de Educación

Carmen Sánchez Ovcharov

ISSN 2531-159X

Verbeia®

Journal of English and Spanish Studies

Revista de Estudios Filológicos

Monográfico AÑO VII. NÚMERO 7

OCTUBRE 2023

Lugar de edición:

UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

Facultad de Educación

Urb. Villafranca del Castillo

Calle Castillo de Alarcón, 49

28692 Villanueva de la Cañada

Madrid

editoraverbeia@ucjc.edu

litteraturaverbeia@ucjc.edu

linguisticaverbeia@ucjc.edu

didacticaverbeia@ucjc.edu

<https://journals.ucjc.edu/VREF/>

MONOGRÁFICO 7

**ENCULTURACIÓN E IDEOLOGÍA EN LA LITERATURA
INFANTIL Y JUVENIL**

**ENCULTURATION AND IDEOLOGY IN CHILDREN'S
AND YOUNG ADULT LITERATURE**

EDITOR

Ignacio Ceballos Viro

COLABORADORES

Juan García Única

John Stephens

Sung-Ae Lee

Áine McGillicuddy

Begoña Regueiro Salgado

Eva Llergo Ojalvo

Ignacio Ceballos Viro

TABLE OF CONTENTS

ÍNDICE

ENCULTURACIÓN E IDEOLOGÍA EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL ENCULTURATION AND IDEOLOGY IN CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE

Palabras Preliminares

Introductory Words

Ignacio Ceballos Viro5

La norma de la lectura. Ideología y mediación en la literatura infantil

The Norm of Reading. Ideology and Mediation in Children's Literature

Juan García Única20

Indeterminación ontológica e intersubjetividad en las adaptaciones
cinematográficas de libros infantiles ingleses de la posguerra

Ontological Indeterminacy and Intersubjectivity in Film Adaptations of Post-War
English Children's Books

John Stephens and Sung-Ae Lee.....40

Entre la enseñanza y el deleite: estudio comparado de las ficciones irlandesas
juveniles sobre el Kindertransport

Between Instruction and Delight: A Comparative Study of Irish Fictional
Treatments of the Kindertransport for Juvenile Readers

Áine McGillicuddy65

La poesía infantil contemporánea como elemento de enculturación y transmisión de valores

Contemporary Children's Poetry as an Element of Enculturation and Transmission of Values

Begoña Regueiro Salgado.....83

La enculturación específica del teatro para adolescentes en España

Specific Enculturation through Youth Theatre in Spain

Eva Llergo Ojalvo e Ignacio Ceballos Viro.....102

Palabras preliminares

Ignacio Ceballos Viro
Universidad Camilo José Cela

—Papá —dijo—, ¿no podrías comprarme algún libro?
—¿Un libro? —preguntó él—. ¿Para qué quieres un maldito libro?
—Para leer, papá.

(Roald Dahl, Matilda)

Unos niños con sus padres. Salen al parque a jugar, meriendan, se encuentran con los nietos de los vecinos y se miran, se miden, luego juegan mientras los adultos hablan sobre cosas incomprensibles, y después los llevan a dar un paseo antes de volver a casa para preparar la cena. Tal vez ven algo en una pantalla, tal vez no, y luego llega todo el rollo de lavarse los dientes, ponerse el pijama, empezar a sentir la incertidumbre de si será hoy fácil quedarse dormidos, así que “cuéntame un cuento”, o “léeme un poco más”, dicen, y sus deseos se cumplen. Después la luz se va y sueñan y sus cerebros en desarrollo tratan de asimilar y ordenar todo lo que acaban de vivir.

Unos adolescentes con sus amigos. Salen del instituto donde han tratado, con mayor o menor fortuna, de consolidar su imagen personal, de fantasear con la creación de proyectos idealistas, de mantener elevada su autoestima, de entenderse y entender a los otros, a las otras, de disimular o aceptar ese nuevo crecimiento que les ha sobrevenido tan de golpe, de olvidar acaso ese problema inabarcable que les llena la cabeza desde ayer por la tarde, aunque mañana puede que ya lo hayan olvidado. Y mientras tanto, simultáneamente, se esfuerzan por atender a las dinámicas de clase, aprender lo que los adultos les han mostrado hoy, leer y entender tantas líneas, tantas páginas. A la salida quedan, ven en sus pantallas tales y tales vídeos, leen decenas de mensajes, les regaña alguien que pasaba por ahí por hacer ruido, charlan, comen en sus casas, meriendan, se fascinan por algo que ha grabado o escrito alguien (mayor que ellos) y que sienten que ha sido dicho exactamente para ellos; se enfadan por algo que les han dicho sus padres que parecen no entender nada de nada; luego hacen sus planes, hacen

tiempo, hacen deberes (ojalá no), asumen alguna tarea en casa, cenan, piensan, leen, trasnochan, duermen, tal vez sueñan.

Y los padres y los profesores y los maestros y los vecinos ancianos y el que pasaba por allí, y los autores de los libros, de los cuentos, de los vídeos, series y películas, de los memes y los podcasts... Todos adultos. Todos allí, junto a los niños y adolescentes, pegados a su mundo, necesarios, observados, admirados, discutidos, escuchados, ignorados, siempre presentes. Siempre tratando de influir. Usando las palabras y los actos como medios para educar a esa generación siguiente, continuamente, con consciencia o sin ella, con acierto o sin él.

Que la generación previa quiere influir en las ideas de la generación más joven es algo que cualquiera que tenga hijos, sobrinos, nietos o se rodee de la infancia puede atestiguar. Hay un deseo de continuidad, de reproducción del mundo de ayer en el de mañana. Esto que parece tan evidente forma parte de un proceso que los antropólogos denominan “enculturación” (“socialización” podría ser su equivalente sociológico) y que podríamos definir como la adquisición de valores y rasgos culturales (formas de pensar, sentir y actuar) necesarios para vivir en una sociedad concreta.

Al producirse la enculturación durante las primeras edades de los individuos, la familia y la escuela son los principales agentes enculturadores en muchos de los lugares donde vivimos hoy en día. La literatura infantil y juvenil ejerce aquí un rol de enculturación secundaria, pues se convierte en una herramienta usada por los adultos, deliberadamente o no, para esta transmisión cultural. Los autores y el sistema literario (editores, bibliotecarios, mediadores...) se erigen así en colaboradores de esta enculturación, junto con otros muchos agentes como los creadores de contenido audiovisual, de juguetes y juegos, etc.

En la escuela hay profusión de todos estos productos culturales, y a veces se recurre a ellos de un modo un tanto forzado. De hecho, muchos docentes esgrimen con frecuencia, como justificación para leer una novela, acudir al teatro o seleccionar un poema, el que “trabaja” tal o cual asunto, que puede ir desde el otoño hasta las mujeres científicas, pasando por el *bullying*, la historia del país, la igualdad de género, la erradicación de la pobreza... por poner algunos ejemplos temáticos y hasta éticos. El sistema escolar es bastante consciente de que los textos literarios son vehículos para los conceptos y valores, y así llega a utilizarlos de un modo instrumentalizado. Sin embargo, muchas voces se han alzado contra esta instrumentalización educativa (en España: Cerrillo, Cervera, Colomer); que “no hay que pedir nada a cambio” a la literatura, que no hay que “encargar el más mínimo trabajo” al respecto (Pennac 123), que “la lectura debería hacerse siempre por el

interés o el valor intrínseco de lo que se lee” (Bettelheim y Zelan 31, remontándose a Huey), que hay que abrirse a “un acto de confianza por parte del educador ante unos resultados [de la literatura] que escapan en gran medida a su control” (Cervera 342), y que querer enseñar un contenido curricular con un cuento sería como querer enseñar anatomía con la Venus de Milo (Bryant 20). La experiencia de las conversaciones literarias (Chambers; Valls, Soler y Flecha) nos muestra que la literatura está cargada de significación para todas las edades y que cada individuo es capaz de asimilar e integrar aquellos planteamientos y valores que encajan en sus marcos cognitivos, sin que nadie se los imponga. La literatura ya sabe lo que tiene que hacer y lo hace tranquilamente, extendiendo sus raíces fuera de nuestra vista.

Así, esta dialéctica de lo que la literatura podría transmitir “instrumentalizadamente” y lo que la literatura transmite por sí misma nos lleva a la cuestión de la ideología de la literatura infantil y juvenil.

La literatura es, de algún modo, un mecanismo de reproducción de los códigos éticos y sistemas de valores de la sociedad en la que se transmite y [...] responsable asimismo de una retroalimentación negativa que mantiene los pilares materiales del sistema [cultural de una época]. Un texto subversivo y novedoso, pese a que hoy pueda formar parte del canon de lecturas infantiles, normalmente padeció innumerables críticas en su momento histórico (Ceballos Viro 195).

Evidentemente, la acción de la literatura en la cultura responde a ser “hija de su tiempo” (Bravo-Villasante 27-36), en el sentido de que refleja los valores e ideas mayoritarias o lo que se considera normal. Pero no solo eso, sino que también caben excepciones, esos textos que rompen con algún aspecto de la tradición cultural. Es lo que Ralph Linton (206-7) denominaría características “alternativas” de una cultura: hábitos, ideas y respuestas que no son comunes a toda la población, como sí lo son los “universales” y las “especialidades” en su teoría. Esto es lo que permite la variación y la evolución cultural, y al mismo tiempo lo que hace que no podamos hablar de una única ideología transmitida por la literatura en sociedades tan complejas como la nuestra.

Desde las moralejas de las fábulas clásicas a la colección “A favor de las niñas” de Adela Turin en los años 1970, o a las webs de “cuentos con valores” que plagan hoy internet, pasando por la influyente pedagogización de Arnaud Berquin en el siglo XVIII, la literatura infantil ha vivido tensionada entre la libertad imaginativa y la moralización (tal vez, remontándonos más atrás, entre el *delectare* y el *prodesse* horaciano). Hay autores y obras que se alinean más en un sentido que en otro, y sin embargo esto no se traduce en dos

grados opuestos de transmisión de mensajes ideológicos, sino solo en dos grados diferentes de consciencia de ello. Como bien aclara Zipes (20),

Even when some writers questioned the manipulative purpose of middle-class utilitarianism, and even when opposing factions fought tooth and nail over the welfare of the young, for imagination against rationalism, these individuals and groups always sought to set their own socialized models for the socialization of the young.¹

Es cierto que hoy la mayoría de autores rechazaría, como si fuera una acusación, la idea de transmitir mensajes en sus obras... Esto se vincularía demasiado con un propósito escolar que se suele ver como ajeno a las obras de calidad, y que, de algún modo, les quitaría prestigio. Y sin embargo, como explicó maravillosamente M. T. Anderson, un autor no puede escapar de la ideología: "Ideology is always present, vibrating in the text, whether it's there consciously or unconsciously. We can't escape it. It structures our stories. It informs our cast of characters. It imparts a feeling of rightness or wrongness to our plot resolutions" (372)².

Así pues, hoy en día, podríamos preguntarnos cuáles son los mensajes y los valores que transmite mayoritariamente la literatura escrita para niños y qué posiciones alternativas conviven con esa hegemonía. Es decir, en qué concepciones del mundo se encultura a las siguientes generaciones. Pese a lo osado de la tentativa, en España se ha elaborado algún estudio en este sentido, como el exhaustivo estudio de valores de Nieto Martín y González Pérez, o los más centrados en la literatura vasca de Etxaniz; y varias especialistas (Colomer 143-159; Lluch 34-35) también han reunido sus conclusiones con respecto a la narrativa. Podemos plantearnos con ellos: ¿hasta qué punto hoy en día los autores se adhieren a una ideología políticamente correcta? ¿Siguen siendo el pacifismo, el respeto a la diversidad, la recuperación de la memoria histórica o la armonía con la naturaleza valores en alza ya entrado el siglo XXI? ¿Se ha diluido el antiautoritarismo de décadas pasadas, o al contrario? ¿Cuál es la visión común sobre el género, el sexo y el cuerpo? Las preguntas nos llevan hacia aspectos muy concretos que tienen una clara presencia en nuestros debates sociales.

¹ "Incluso cuando algunos escritores cuestionaban el propósito manipulador del utilitarismo de la clase media, e incluso cuando facciones opuestas luchaban con uñas y dientes por el bienestar de los jóvenes, por la imaginación frente al racionalismo, estos individuos y grupos siempre buscaron establecer sus propios modelos socializados para la socialización de los jóvenes" (trad. propia).

² "La ideología siempre está presente, vibrando en el texto, ya sea consciente o inconscientemente. No podemos huir de ella. Estructura nuestras historias. Da forma a nuestro elenco de personajes. Inculca una sensación de justicia o injusticia a las resoluciones de nuestra trama" (trad. propia).

En el ámbito internacional, uno de los estudios fundacionales en el campo de la ideología en la literatura infantil y juvenil corresponde a John Stephens, cuya participación en este número monográfico tenemos que celebrar. No trataba en su libro de 1992 solo de constatar que la literatura transmite ideología a diferentes niveles (algo ya analizado a fondo por Hollindale), sino también cómo la subjetividad del lector puede asimilarla o rechazarla (entre otras posibilidades), cómo se manifiesta de forma distinta en la literatura histórica o en la fantástica, o cómo se transmite en cada obra en concreto.

En este número monográfico de *Verbeia* nos hemos querido decantar por estos temas, con la pretensión de acercarnos a las formas explícitas y también a las menos evidentes de transmisión de contenido ideológico en la literatura. Es decir, cómo y hasta qué punto la literatura se vuelve o no reproductora de conductas de la generación anterior. Partiendo del hecho de la enculturación y de la literatura infantil y juvenil como agente enculturador secundario de las nuevas generaciones, enfocamos los estudios hacia la comprensión de las fuerzas más sutiles, las mareas profundas, los movimientos menos perceptibles del proceso de transmisión ideológica. Queremos ver qué ideas, actitudes, valores y tabúes están inmersos en lo no marcado, en lo no-cuestionado, en lo que resulta “obvio” o “de sentido común”. Así, nos importan especialmente lo que Hollindale (30-32) llamaba “writer’s unexamined assumptions” (presuposiciones no deliberadas del autor, podríamos decir) así como el modo en que la época en que vivimos se convierte en fuerza dominante para recalcar determinados significados, tanto por parte del autor como en la interpretación del lector.

El monográfico comienza con el artículo de Juan García Única sobre la conformación de una norma de lectura en los procesos de mediación literaria. El autor establece unas bases teóricas que constituyen una perfecta introducción a este número, explicando a fondo algunos de los conceptos que hemos incoado en estas palabras preliminares, así como iluminando también los recovecos más umbríos, los senderos menos transitados, de este campo de estudio. Sobre ese fundamento, nos desplaza hacia la figura del adulto mediador que usa la literatura para establecer una hegemonía ideológica, una norma, especialmente en el caso en el que se centra: el de los libros “para trabajar” emociones. Tras analizar esta tendencia, la contrapone a una propuesta muy concreta y ejemplificada de “mediación narrativa” que se aleja del utilitarismo con el fin de ofrecer a los niños “el potencial emancipador de la literatura”, en palabras del autor.

A continuación se presenta el artículo de John Stephens y Sung-Ae Lee acerca de las adaptaciones cinematográficas de novelas infantiles escritas tras la Segunda Guerra Mundial. En particular, se estudian las versiones de cine de animación de Yonebayashi

Hiromasa de *The Borrowers* de Mary Norton y de *When Marnie was There* de Joan G. Robinson. Escritas en la posguerra, esas novelas incorporaban una nueva ideología acerca de la infancia, caracterizada por un imperativo de bienestar y supervivencia de los menores complementada de algún modo con una sensación de “indeterminación ontológica”, y que se representó mediante varios rasgos de estilo que los autores del artículo detallan. Cómo se ha adaptado esta indeterminación a otro código (el fílmico) y a otros espacios y tiempos, así como el modo en que se posibilita la intersubjetividad con el lector/público, son objeto central de análisis. A lo largo del artículo, asimismo, se explican ciertos saltos ideológicos interesantísimos (como aquellos referidos a los códigos de comportamiento social) que se han producido en estas adaptaciones.

El artículo de Áine McGillicuddy también se relaciona con la Segunda Guerra Mundial, al tratar sobre el Kindertransport o rescate de miles de niños judíos fuera de la órbita nazi y su traslado a Reino Unido. La autora analiza el tratamiento que se le da en las dos novelas irlandesas para niños que existen sobre este asunto: *Faraway Home*, de Marilyn Taylor, y *The Hunt for David Berman*, de Claire Mulligan, separadas 25 años entre sí. McGillicuddy se centra en las motivaciones y puntos de vista de las novelistas y en cómo se representa una realidad histórica tan delicada a los lectores de varias décadas después. Partiendo de la dicotomía (ya apuntada aquí) entre instrucción y deleite, a lo largo del artículo la autora nos hace palpable el diferente grado de compromiso de estas novelas históricas con la formación social, educativa y cultural de los lectores. Asimismo, nos ofrece una relación con otros ejemplos de literatura infantil y juvenil sobre la Segunda Guerra Mundial que resulta sumamente sugestiva.

Nos pareció importante, al configurar la temática de este número monográfico de *Verbeia*, incluir artículos sobre los géneros poético y teatral, y no solo sobre narrativa infantil y juvenil, ya que aquellos han sido aún menos estudiados desde el punto de vista que nos ocupa. Así, el cuarto artículo de este número nos lleva a la poesía infantil contemporánea. Su autora, Begoña Regueiro, expone su función en la educación literaria y también en la transmisión de valores, y por ello se pregunta por qué es sistemáticamente olvidada en buena parte del sistema escolar. En su análisis de ocho poemarios recientes destinados a lectores infantiles (de Mar Benegas, Leire Bilbao, Liliana Cinetto, Carmen Gil, Pedro Mañas, Fran Pintadera, Ana María Romero Yebra y Rosa Ureña) se centra en la representación de identidades y roles genéricos a través del análisis de los personajes femeninos. En ellos descubre ciertas contradicciones: en ocasiones los valores asociados a esas representaciones no se corresponden con lo que cabría esperar en el contexto actual. Es muy interesante la búsqueda de estereotipos que perviven de forma explícita o simbólica,

y el hecho de no centrarse únicamente en el estudio del texto, sino también de las ilustraciones y de las intertextualidades con los cuentos tradicionales.

Finalmente, el último artículo trata de la enculturación a través del teatro para adolescentes. Este estudio de Llergo y Ceballos Viro se ocupa de analizar la visión sobre la adolescencia de los creadores de teatro joven en España, y por lo tanto describe el panorama de aspectos culturales que se transmiten en las obras a través de ideas explícitas, representaciones de la normalidad y estereotipos. En concreto, los autores abundan en la enculturación específica de este teatro en cuanto al sexo, la política y los conflictos de la adolescencia. A través de una metodología de visionado de las obras, cuestionarios a seis proyectos de creación teatral (El Aedo, La Joven, La Nave, Mundo Quinta, Ultramarinos de Lucas y Ventrículo Veloz) y una entrevista abierta en forma de coloquio con adolescentes y dramaturgos, actores, productores y directores, deducen que la visión del mundo que se ofrece en las principales compañías posee una línea ideológica (en el mejor sentido de la palabra) muy nítida.

Nos gustaría contribuir con este número monográfico de *Verbeia* a la consideración de la literatura infantil y juvenil como una categoría que merece su estudio al más alto nivel. Añadir una perspectiva social y antropológica al análisis literario da como resultado esta consciencia de la transmisión compleja de modelos, valores, normas, normalidades, pautas de conducta, creencias, actitudes, ideas de una generación adulta (creadora y mediadora) a una más joven (receptora) en el sistema LIJ. Y no estamos solos. Sabemos que hay expertos en diferentes lugares del mundo empeñados en la misma causa. En la Universidad Camilo José Cela, a través del proyecto LIJACE, algunos de los autores de estas páginas apostamos por esa línea y por generar una epistemología para el estudio de la producción y reproducción de normalidades y modelos culturales, así como para la detección de mensajes implícitos que se producen en la creación y recepción de los textos.

En un volumen como este hay muchas lagunas, ineludibles por las dimensiones propicias para un número de revista académica. Es una ausencia dolorosa para mí, personalmente, la tradición oral y también el álbum ilustrado, entre otras. Creo, sin embargo, que ofrecemos finalmente un buen balance de la situación actual de estos estudios, integrando perspectivas más generales con el análisis de obras representativas, y que el lector especializado disfrutará con la lectura de estas páginas. Ojalá sirva para sumergirnos después otra vez en las obras para niños y jóvenes, con la conciencia de su fabulosa calidad y de que, al mismo tiempo, nos hablan de cómo se ve a sí misma nuestra sociedad y cómo nos gustaría que fuera en el futuro.

Introductory Words

'Daddy', she said, 'do you think you could buy me a book?'
'A book?' he said. 'What d'you want a flaming book for?'
'To read, Daddy.'

(Roald Dahl, Matilda)

Children with their parents. They go to the park to play, have a snack, meet the neighbours' grandchildren and look at each other, measure each other, then play while the adults talk about incomprehensible things, then take them for a walk before going home to prepare dinner. Maybe they watch something on the screen, maybe they don't, and then comes the whole drag of brushing their teeth, putting on their pyjamas, starting to feel uncertain about whether it will be easy to fall asleep tonight, so "tell me a story" or "read me some more", they say, and their wishes are granted. Then the light goes out and they dream, and their developing brains try to assimilate and organise everything they have just experienced.

Teenagers with their friends. They leave the school where they have been trying, with more or less success, to consolidate their personal image, to wander about creating idealistic projects, to keep their self-esteem high, to understand themselves and others, to hide or accept this new growth that has come so suddenly, to perhaps forget that insurmountable problem that has been occupying their minds since yesterday afternoon, although tomorrow they may have already forgotten it. And meanwhile, at the same time, they strive to pay attention to the dynamics of the class, to learn what the adults had taught them today, to read and understand so many lines, so many pages. At the exit, they meet, they watch this or that video on their screens, they read dozens of messages, they are scolded by someone passing by for making noise, they chat, they eat at home, they have a snack, they are fascinated by something that someone (older than them) has recorded or written and they feel it was conveyed just for them; they get angry about something said by their parents who don't seem to understand anything at all; then they make their plans, make time, do homework (hopefully not), do some chores at home, eat dinner, think, read, stay up late, sleep, maybe dream.

And the parents, and the teachers and educators, and the elderly neighbours, and whoever passed by, and the authors of the books, the stories, the videos, the series, the films, the memes, and the podcasts... All the adults. All there, along with the children and teenagers,

glued to their world, needed, watched, admired, discussed, listened to, ignored, always present. Always trying to influence. Using words and actions as a means of educating the next generation, constantly, consciously or not, rightly or wrongly.

Anyone who has children, nephews, nieces, grandchildren or is close to childhood can attest to the fact that the previous generation wants to influence the ideas of the next generation. There is a desire for continuity, for the reproduction of yesterday's world in tomorrow's world. This is part of a process that anthropologists call "enculturation" ("socialisation" might be its sociological equivalent), which we might define as the acquisition of values and cultural traits (ways of thinking, feeling and acting) necessary for living in a particular society.

Since enculturation takes place at an early age, the family and the school are the main agents of enculturation in many of the places where we live today. Children's and young adult's literature plays a secondary role in enculturation, as it becomes a tool used, consciously or not, by adults for this cultural transmission. Authors and the literary system (editors, librarians, mediators...) thus become collaborators in this enculturation, along with many other agents such as producers of audiovisual content, toys and games, etc.

There is an abundance of all these cultural products in schools, and sometimes they are used in a somewhat forced way. In fact, many teachers often justify reading a novel, going to the theatre or choosing a poem on the grounds that it "works on" this or that issue, from autumn to women scientists, from bullying to the history of the country, from gender equality to the eradication of poverty... to name but a few thematic and even ethical examples. School system is well aware that literary texts are vehicles for concepts and values, and so it tends to use them in an instrumental way. However, many voices have been raised against this pedagogical instrumentalisation (in Spain: Cerrillo, Cervera, Colomer); that "we should not ask anything in return" from literature, that we should not "request the slightest work" in this respect (Pennac 123), that "reading should always be for the intrinsic interest or value of what is read" (Bettelheim and Zelan 31, going back to Huey), that we should be open to "an act of trust on the part of the educator before results [of literature] that are largely beyond his or her control" (Cervera 342) and that trying to teach curriculum content with a story would be like trying to teach anatomy with the Venus de Milo (Bryant 20). The experience of literary conversations (Chambers; Valls, Soler and Flecha) shows us that literature is loaded with meaning for all ages and that each individual is capable of assimilating and integrating those approaches and values that

fit into their cognitive framework, without anyone imposing them. Literature already knows what to do and does it quietly, extending its roots hidden from our sight.

This dialectic between what literature can "instrumentally" convey and what literature conveys by itself brings us to the question of the ideology of children's and young adult's literature.

Literature is, in a way, a mechanism for reproducing the ethical codes and value systems of the society in which it is transmitted and [...] also responsible for a feedback that maintains the material pillars of the [cultural] system. A subversive and pioneering text, although it may be part of the children's reading canon today, it was usually subjected to countless criticisms in its historical moment. (Ceballos Viro 195).

Evidently, literature's impact on culture is a response to being a "child of its time" (Bravo-Villasante 27-36), in the sense that it reflects the values and ideas of the majority, or what is considered normal. But not only that, there are also exceptions, those texts that break with some aspect of cultural tradition. These are what Ralph Linton (206-7) would call 'alternative' features of a culture: habits, ideas and responses that are not common to the whole population, as are 'universals' and 'specialties' in his theory. This is what allows for cultural variation and evolution, and at the same time makes it impossible to speak of a single ideology transmitted through literature in societies as complex as ours.

From the morality of classical fables to Adela Turin's collection "In favour of girls" in the 1970s, or the "tales with values" websites that plague the Internet today, or the influential pedagogy of Arnaud Berquin in the 18th century, children's literature has lived in the tension between imaginative freedom and moralisation (perhaps, going further back, between Horatian *delectare* and *prodesse*). There are authors and books that lean more in one direction than the other, but this does not mean two opposite degrees of transmission of ideological messages, but only two different degrees of awareness of it. As Zipes points out (20),

Even when some writers questioned the manipulative purpose of middle-class utilitarianism, and even when opposing factions fought tooth and nail over the welfare of the young, for imagination against rationalism, these individuals and groups always sought to set their own socialized models for the socialization of the young.

It is true that the majority of authors today would reject, as if it were an accusation, the idea of conveying messages in their works... It would be too closely linked to a school

purpose, so usually considered contrary to quality books, and which would, in some way, take away their prestige. And yet, as M. T. Anderson so beautifully explained, an author cannot escape ideology: "Ideology is always present, vibrating in the text, whether it's there consciously or unconsciously. We can't escape it. It structures our stories. It informs our cast of characters. It imparts a feeling of rightness or wrongness to our plot resolutions" (372).

So today we could ask ourselves about the messages and values that are being conveyed by the majority of children's literature and what alternative positions coexist with this hegemony. In other words, what world views are enculturating the next generations? Despite the audacity of the attempt, some studies have been carried out in Spain along these lines, such as the exhaustive one on values by Nieto Martín and González Pérez, or the one by Etxaniz, which is more focused on Basque literature; and several specialists (Colomer 143-159; Lluch 34-35) have also drawn their conclusions with regard to narrative. We can ask ourselves with them: to what extent do authors today adhere to a politically correct ideology? Are pacifism, respect for diversity, the recovery of historical memory or harmony with nature still values in the 21st century? Has the anti-authoritarianism of past decades been diluted, or on the contrary? What is the common understanding of gender, sex and the body? These questions lead us to very concrete aspects that are clearly present in our social debates.

Internationally, one of the foundational studies in the field of ideology in children's literature is by John Stephens, whose participation in this monographic issue is to be celebrated. In his 1992 book, he established not only that literature conveys ideology on different levels (something already analysed by Hollindale), but also how the subjectivity of the reader can assimilate or reject it (among other possibilities), how it manifests itself differently in historical or fantasy literature, or how it is transmitted in each specific work. In this monographic issue of *Verbeia*, we have decided to focus on these questions, with the aim of approaching both the explicit and the less obvious forms of transmission of ideological content in literature. In other words, how and to what extent literature does or does not reproduce the behaviour of the previous generation. Starting from the fact of enculturation and children's literature as a secondary enculturating agent of the new generations, we focus our studies on understanding the more subtle forces, the deep tides, the less perceptible movements in the process of ideological transmission. We want to see what ideas, attitudes and values are embedded in the unmarked, the unquestioned, the "obvious" or "common sense". Thus, we are particularly concerned with what Hollindale (30-32) has called "writer's unexamined assumptions" and the way in which the epoch in

which we live become a dominant force in stressing certain meanings, both on the part of the author and in the interpretation of the reader.

The monograph begins with an article by Juan García Única on the formation of a reading norm in the processes of literary mediation. The author establishes a theoretical background that is a perfect introduction to the issue, explaining in depth some of the concepts that we have just presented in this preface, as well as illuminating the shadier corners, the less trodden paths of this field of study. On this basis, he leads us towards the figure of the adult mediator who uses literature to establish an ideological hegemony, a norm, especially in the case he focuses on: that of books that "work on" emotions. After analysing this tendency, he contrasts it with a very concrete and exemplary proposal of "narrative mediation", which moves away from utilitarianism in order to offer children "the emancipatory potential of literature", as the author puts it.

This is followed by John Stephens and Sung-Ae Lee's article on adaptations of children's novels written after the Second World War. In particular, they look at Yonebayashi Hiromasa's animated versions of Mary Norton's *The Borrowers* and Joan G. Robinson's *When Marnie was There*. Written in the post-war period, these novels embodied a new ideology of childhood, characterised by an imperative for the welfare and survival of children, complemented in some ways by a sense of "ontological indeterminacy", and represented by a number of stylistic features that the authors of the article detail. How this indeterminacy has been adapted to another code (filmic) and to other places and times, and the way in which intersubjectivity with the reader/audience is made possible, are central to the analysis. Throughout the article, some very interesting ideological shifts (such as those relating to codes of social behaviour) that have taken place in these adaptations are also explained.

Áine McGillicuddy's article also relates to the Second World War and deals with the Kindertransport, or the rescue of thousands of Jewish children from the Nazi areas and their transfer to the UK. The author analyses the treatment in the two Irish children's novels that exist on the subject: *Faraway Home* by Marilyn Taylor and *The Hunt for David Berman* by Claire Mulligan, 25 years apart. McGillicuddy focuses on the motivations and points of view of the writers and how such a sensitive historical reality is presented to readers several decades later. Starting from the dichotomy (already mentioned here) between instruction and delight, the author shows throughout the article the different degrees of commitment of these historical novels to the social, educational and cultural formation of the readers. She also offers us a highly suggestive relationship with other examples of children's and young adult's literature on the Second World War.

In choosing the theme for this monographic issue of *Verbeia*, we felt it was important to include articles on poetic and theatrical genres, and not only on children's narratives, because they are even less studied from the point of view we are interested in. Thus, the fourth article in this issue takes us to contemporary children's poetry. Its author, Begoña Regueiro, explains the function of poetry in literary education and also in the transmission of values, and wonders why it is systematically forgotten in a large part of the school system. In her analysis of eight recent books of poetry for children (by Mar Benegas, Leire Bilbao, Liliana Cinetto, Carmen Gil, Pedro Mañas, Fran Pintadera, Ana María Romero Yebra and Rosa Ureña), she focuses on the representation of gender identities and roles through the analysis of female characters. She discovers certain contradictions: sometimes the values associated with these representations do not correspond to what would expect in the current context. It is very interesting her search for stereotypes that survive in an explicit or symbolic form, as well as the fact that she focuses not only on the study of the words, but also on the illustrations and the intertextualities with folktales.

Finally, the last article deals with enculturation through theatre for young people. This study by Llergo and Ceballos Viro analyses the vision of adolescence held by young Spanish theatre makers, describing the panorama of cultural aspects conveyed in their works through explicit ideas, representations of normality and stereotypes. In particular, the authors examine the specific enculturation of this theatre in terms of sex, politics and the conflicts of adolescence. Through a methodology of watching the plays, administering questionnaires to six theatre creation projects (El Aedo, La Joven, La Nave, Mundo Quinta, Ultramarinos de Lucas and Ventrículo Veloz) and an open interview in the form of a discussion with adolescents and playwrights, actors, producers and directors, it is concluded that the world view offered by the main companies has a very clear ideological line (in the best sense of the word).

With this monographic issue of *Verbeia*, we would like to contribute to the consideration of children's and young adult literature as a category that deserves to be studied at the highest level. Adding a social and anthropological perspective to literary analysis leads to this awareness of the complex transmission of models, values, norms, normalities, patterns of behaviour, beliefs, attitudes, ideas, from an adult generation (creators and mediators) to a younger one (receivers) in the literary system. And we are not alone. We know that there are experts in different parts of the world who are committed to the same cause. At the Camilo José Cela University, through the LIJACE project, some of the authors of these pages are dedicated to this line and to generating an epistemology for the study of

the production and reproduction of normalities and cultural models, as well as for the detection of implicit messages that occur in the creation and response to texts.

In a volume such as this, there are many gaps, unavoidable because of the size of an academic journal. For me personally, the oral tradition and the picturebooks, among others, are painfully absent. However, I believe that we are finally offering a good balance of the current situation of these studies, integrating more general perspectives with the analysis of representative works, and that the specialised reader will enjoy reading these pages. Hopefully, it will help us to return to children's literature being aware of its fabulous quality and also that it speaks about how our society sees itself and how we would like it to be in the future.

OBRAS CITADAS / WORKS CITED

- Anderson**, M. T. "Point of Departure". *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, edited by Shelby Wolf, Karen Coats, Patricia Enciso and Christine Jenkins. Routledge, 2011, pp. 372-373.
- Bettelheim**, Bruno, y Karen Zelan. *Aprender a leer*. Crítica, 2009 [*On Learning to Read. The Child's Fascination with Meaning*, Knopf, 1981].
- Bravo-Villasante**, Carmen. *Ensayos de literatura infantil*. Universidad de Murcia, 1989.
- Bryant**, Sarah C. *El arte de contar cuentos*. Biblària, 1995.
- Ceballos Viro**, Ignacio. *Iniciación literaria en Educación Infantil*. UNIR Editorial, 2016.
- Cerrillo**, Pedro. *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro, 2007.
- Cervera**, Juan. *Teoría de la literatura infantil*. Mensajero (3ª ed.), 2003.
- Chambers**, Aidan. *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica, 2007 [*Tell Me: Children, Reading and Talk*, Thimble Press, 1993].
- Colomer**, Teresa. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis, 2010.
- Etzaniz**, Xabier. "La ideología en la literatura infantil y juvenil". *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 27, 2004, pp. 83-96.
- . "La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual". *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 7, 2011, pp. 73-83.
- Hollindale**, Peter. "Ideology and the Children's Book". *Signal*, 55, 3-22.
- Linton**, Ralph. "Cultura y normalidad". *Antropología: lecturas*, editado por Paul Bohannon y Mark Glazer, McGraw-Hill, 2010, pp. 204-211 [*High Points in Anthropology*, McGraw-Hill, 1988].
- Lluch**, Gemma. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Universidad de Castilla – La Mancha, 2003.

Nieto Martín, Santiago, y Josefa González Pérez. *Los valores en la literatura infantil: estudio empírico, técnicas y procedimientos de análisis*. Aral, 2002.

Pennac, Daniel. *Como una novela*. Anagrama, 1993 [*Comme un roman*, Éditions Gallimard, 1992].

Stephens, John. *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman, 1992.

Valls, Rosa, Marta Soler y Ramón Flecha. "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 2008, pp. 71-87.

Zipes, Jack. "Second Thoughts on Socialization through Literature for Children". *The Lion and the Unicorn*, 5, 1981, pp. 19-32.

The Norm of Reading. Ideology and Mediation in Children's Literature

Juan García Única
Universidad de Granada
jggu@ugr.es
<https://orcid.org/0000-0001-5149-9399>

Recibido 1 de junio de 2023
Aceptado 29 de septiembre de 2023
Publicado 31 de octubre de 2023

ABSTRACT

In this paper, we address the concept of the norm of reading, which we understand as the set of core ideas or ideology about reading that, at a given moment, becomes dominant and hegemonic over other possibilities. We attempt to demonstrate that this norm is not limited to the way authors construct children's text, but also extends to the manner in which act of reader mediation is carried out. We distinguish between two models; what we have called instrumental mediation and what we refer to as narrative mediation. A final section focuses on illustrating how the instrumental approach, which relates children's literature to the current discourse on emotional intelligence, has become part of the hegemonic norm. Lastly, we suggest some alternatives to this aspect of the norm.

KEYWORDS: norm, reading, mediation, emotional intelligence.

La norma de la lectura. Ideología y mediación en la literatura infantil

RESUMEN

En este trabajo abordamos el concepto de norma de la lectura, que entendemos como el conjunto de ideas-eje o ideología sobre la lectura que, en un momento dado, se convierte en dominante y hegemónica frente a otras posibilidades. Intentamos hacer ver que dicha norma no se limita a la manera como los autores construyen los textos infantiles, sino que se extiende al modo de llevar a cabo el acto de mediación lectora, para el cual distinguimos dos modelos: el que hemos llamado mediación instrumental y el que aludimos como mediación narrativa. Un último apartado se centra en mostrar cómo la aproximación instrumental que pone en relación la literatura infantil con el discurso actual sobre la inteligencia emocional se ha convertido en parte de la norma hegemónica. Por último, sugerimos algunas alternativas a esta vertiente de la norma.

PALABRAS CLAVE: norma, lectura, mediación, inteligencia emocional.

Cómo citar:

García Única, Juan. "La norma de la lectura. Ideología y mediación en la literatura infantil". *Verbeia, Monográfico 7*, 2023, pp. 20-39.

1. INTRODUCCIÓN

Babies es un conocido documental estrenado en el año 2010, producido en Francia y dirigido por Thomas Balmès. Con un montaje en paralelo, la película narra la crianza durante sus primeros meses de vida de cuatro bebés nacidos en contextos y culturas muy diferentes: Ponijao, venida el mundo en una aldea cercana a Opuwo (Nigeria); Bayajargal, alumbrado cerca de Bayanchandmani (Mongolia); Mari, natural de Tokio (Japón); y Hattie, que ve la luz en San Francisco (Estados Unidos). Los dos primeros, Ponijao y Bayajargal, se crían en un ambiente alejado de las grandes urbes y son envueltos por la oralidad materna desde el principio, a diferencia de Mari y Hattie, que echan a andar sus respectivas existencias en ciudades densamente pobladas y caracterizadas por estilos de vida muy urbanitas. Quizá por ello, Mari y Hattie crecen rodeadas de libros y, en el caso de la segunda, de una notable biblioteca familiar. Es su ejemplo el que nos interesa ahora. La escena sucede aproximadamente transcurridos una hora y seis minutos del metraje. En un momento dado, Hattie y su madre juegan sentadas en el suelo junto a un estante de la biblioteca de casa. La madre le sugiere a la hija que lean un libro en concreto, propuesta ante la cual la pequeña primero se niega y después golpea a su progenitora en la cara. Esta, tras reprenderla, le señala a Hattie un pequeño volumen que tienen cerca, en el estante: “¿Te acuerdas de este?”, le pregunta. Acto seguido, la adulta toma el modesto libro de gruesas páginas de cartón y se lo muestra a la pequeña: se trata de un ejemplar de *No Hitting!*, un álbum con adhesivos para pre-lectores publicado en 2004 por la autora estadounidense Karen Katz. No hace falta que la madre de Hattie abra el libro siquiera, ni que diga nada más. La sola presencia del objeto libro se ha convertido *per se* en argumento disuasorio, es decir, en agente de autoridad.

Cuando hablamos de libros para la infancia, este es un fenómeno que dista mucho de ser inhabitual. Demasiado a menudo sucede que le adjudicamos la etiqueta de “literatura infantil” a repertorios textuales que no dejan de ser objetos de autoridad, herramientas pensadas desde esos tres ejes que, de acuerdo con lo que indica Núñez Delgado, operan negativamente sobre lo que se entiende por literatura infantil: la intencionalidad moralizante, la instrumentalización didáctica y el peso de los intereses comerciales (11-13). Todo ello se vehicula con una facilidad pasmosa al adjetivo “infantil” cuando este acompaña al sustantivo “literatura”, lo que no deja de ser una prueba palmaria de que, si empezamos por entender la ideología en su acepción más básica, esto es, como conjunto de ideas-eje que se tiene acerca de algo, sin duda existe una cierta ideología en torno a lo

que entendemos por literatura infantil. Y eso nos muestra aristas bastante más complejas del asunto.

En 1971, una gran especialista en literatura infantil, Virginia Haviland, entrevista a un ya por entonces muy consagrado Maurice Sendak. Al final de la charla, Haviland le pregunta a Sendak si quiere añadir algo que considere de especial relevancia antes de dar por concluido el encuentro, a lo que este responde:

I would like to do away with the division into age categories of children over here and adults over there, which is confusing to me and I think probably confusing to children. It's very confusing to many people who don't even know how to buy a children's book. I think if I have any particular hope it is this: that we all should simply be artists and just write books and stop pretending that there is such a thing as being able to sit down and write a book for a child: it is quite impossible. One simply writes books (Sendak y Haviland 280).

Nadie diría, por lo demás, que los libros de Sendak son sospechosos de pretender moralizar, ser por encima de todo didácticos o no querer arriesgar desde el punto de vista artístico. En ese sentido, nadie diría que los libros de Sendak son, sin más, libros para niños. En todo caso, se trata de libros *también* para niños.

Importa situarnos en ese terreno compartido, porque en este trabajo nos ocuparemos de analizar cuál es el papel de la ideología en el campo de la literatura infantil, pero ubicándola no tanto en los contenidos de los repertorios textuales de los que disponemos cuanto en la acción de mediación que llevamos a cabo las personas adultas cuando intentamos erigirnos en puentes que conectan los libros y la infancia. Como ejemplo, aludiremos a la manera como el discurso actual sobre la educación emocional ha llegado a convertirse en hegemónico. Vamos con ello, pues.

2. IDEOLOGÍA Y NORMA DE LA LECTURA

No son muchos los trabajos que se han ocupado de una forma abierta de indagar en la relación de la literatura infantil con la ideología. A menudo, además, se ha hecho de una forma más o menos tangencial y poco dada a la profundización, señalando cuanto de abiertamente ideológico hay en los libros que se producen para la infancia. Artículos como el de Etxanitz Erle se limitan a señalar que el estilo, el léxico (o el idioma incluso), los personajes, el papel que estos desempeñan, la actitud favorable o contraria a algunos estereotipos, etc., “fomentan una determinada ideología, un discurso (moral) concreto” (84). Si bien este mismo investigador puntualiza que el discurso ideológico puede enunciarse mediante un impulso evidente o presentarse como algo supuestamente neutro,

de modo no rupturista, cabe observar que, en su trabajo, como en el de tantos otros, parece darse por hecho que la ideología es solo la ideología de los autores, que se transmitiría por vías, abiertas unas veces, soterradas otras, a los lectores. En ese mismo sentido, en un libro extraordinario, se pronuncia Hanán Díaz cuando describe la ideología como “lo que piensa el escritor de su lector y lo que piensa del mundo” (11). Al ocuparse de los tabús, Hanán Díaz señala que estos “instalan un eje de dominación y poder; desde lo moral y lo religioso agrupan a una serie de actos condenables públicamente de acuerdo con un sistema ideológico; desde lo pedagógico acogen temas que no deben ser tratados para ciertos receptores” (27). Pareciera, pues, como si la ideología fuera solo aquello que se ejerce desde la escritura.

Sin embargo, ya en 1988, Hollindale se preguntaba, en un artículo hoy considerado clásico, por qué solemos poner más énfasis en el *qué* leen los niños en lugar de en el *cómo* lo leen. A partir de ahí, señala tres formas que tiene la ideología de operar en los libros infantiles: de manera explícita, cuando las creencias sociales, políticas y morales de un escritor se recomiendan a los niños a través de la obra (10); de manera pasiva, cuando la ideología se manifiesta mediante las asunciones o suposiciones no examinadas del autor (12); y de forma inherente al propio lenguaje, herramienta tanto de la escritura como de la lectura, hasta el punto de que una buena parte de cualquier libro podría considerarse no escrita por su autor, sino por el mundo en el que vive (14). Es de esta última línea de la que parte Stephens en su estudio sobre las implicaciones de la ideología en la ficción infantil, el cual abraza la premisa de que lo que tienen en común ciertos textos que, por lo demás, conforman un cuerpo amorfo, no es sino un impulso para intervenir en las vidas de los niños, de modo que la ficción infantil se inscribe de lleno en las prácticas culturales que se rigen por el propósito de socializar a una audiencia objetiva: la infancia. Una infancia que es, por lo demás, vista como un periodo formativo en la vida del ser humano en el que se perfila la visión que se tiene de la naturaleza de un mundo, dicho sea de paso, susceptible de hacerse inteligible mediante las claves que la literatura ofrece acerca de cómo vivir en él, de cómo contárselo a otra gente, de qué creer y de qué y cómo pensar (Stephens 8). Dado que, como señala Ana Maria Machado, el concepto de infancia ha sido inseparable del de educación, se comprende que con demasiada frecuencia los libros para niños hayan constituido una mera excusa para transmitir lecciones morales o mensajes ideológicos. Incluso cuando se cree que no se hace, puntualiza la autora: “La ideología siempre ha estado allí, desde el comienzo. Y eso siempre ha sido así. Muchas veces, el propio autor lo ignoraba y el lector común no se daba cuenta” (26).

2.1. Concepto de ideología

Para que nuestra aproximación sea funcional, primero debemos definir qué se entiende por ideología en este trabajo. En principio, y como ya hemos de algún modo enunciado, nos referimos al conjunto de ideas-eje que se tiene acerca de algo, solo que ese algo no tiene por qué ser necesariamente un objeto del tipo que en el lenguaje común tiende a definirse *sensu stricto* como “ideológico”, tal cual sucede con el discurso político o los relatos de corte filosófico que conforman grandes narrativas sobre la naturaleza del mundo, como pudieran ser el marxismo o el liberalismo. Ese algo al que nos venimos refiriendo aquí puede aludir a un objeto mucho más cotidiano y modesto. Así, es evidente que existe una ideología sobre la llamada literatura infantil, la cual se deriva de los diferentes *corpus* de ideas-eje en torno a lo literario que se imbrican en todo debate teórico. La vieja cuestión sobre si existe o no una literatura infantil (Sánchez Corral), así como sobre los parámetros para delimitar su concepto, dan fe de ello. Y la dan desde hace mucho.

Por ejemplo, sin la confianza en la idea de que la educación ha de perseguir los mismos fines que la naturaleza misma, Jean-Jacques Rousseau, en su *Emilio o De la educación*, no hubiera podido llevar a cabo la condena de la instrucción libresca y la ridiculización que hace de las *Fábulas* de La Fontaine (167-175) y, a la par, la reivindicación de *Robinson Crusoe* como único libro del educando hasta los quince años (287-291). En tiempos más recientes, tampoco de Harold Bloom puede decirse que hable desde la neutralidad valorativa cuando afirma que la categoría de literatura para niños “ahora es más bien una máscara para la estupidez que está destruyendo nuestra cultura literaria” (10). Edward Said defendía la existencia de dos perspectivas enfrascadas en una contienda interminable: la que considera el pasado como una historia en lo básico acabada; y la que lo considera como algo abierto y sin resolver (*Humanismo y crítica democrática*). Está claro que Bloom afronta el tema desde la primera perspectiva, así como que su negación de la alteridad respecto al canon occidental, que siempre percibió como amenazante y ridícula, le impide aproximarse con un mínimo de seriedad a lo que él mismo denomina “categoría”.

La manera como opera ese conjunto de ideas-eje al que venimos refiriéndonos no difiere mucho, a nuestro entender, de lo expresado por Hollindale: puede darse de manera explícita, de manera pasiva y siempre, pero siempre, de modo implícito en los medios técnicos que se empleen para la producción de la literatura infantil, ya sean estos la escritura o, en el caso que nos ocupa, también la ilustración. Porque ese conjunto de ideas-eje deja sus huellas, y estas suelen delatar la puesta en marcha de un juego continuo entre

producción y reproducción. Cuando un conjunto de ideas-eje se convierte en dominante, podemos decir que pasa a ser norma, y es entonces cuando se naturaliza y se percibe como sentido común que se impone sobre la pluralidad. El destino de la norma es la reproducción. Pero, sin embargo, la norma no impide la forja de nuevos discursos y nuevas lógicas en torno a las cuales articular repertorios de ideas-eje alternativos. Dicho de otra manera: si puede definirse como dominante un conjunto determinado de ideas-eje, ello es posible solo en la medida en que este se reconoce como hegemónico sobre una pluralidad de repertorios. La existencia de la norma implica de algún modo la existencia de las normas. Y el destino de esas normas, en tanto que no son dominantes, es la producción. Por supuesto, nada en esa tensión entre la norma hegemónica y las normas que no lo son se produce sin conflicto, toda vez que: “Allí donde hay pluralismo, hay posibilidad de conflicto” (Mouffe et al. 759). De ello habla la presencia de la censura, que tanto peso ha tenido en la historia de la literatura infantil (Aguilar; Van der Linden 243-245). Ana Maria Machado, una vez más, propone cambiar la perspectiva para que nos interroguemos no tanto acerca de *qué* deberíamos leer, sino acerca de *cómo*: una lectura crítica es preferible a aplicar un sí o un no a determinados libros de antemano, acaso una nueva forma de censura que Machado considera tan totalitaria como la tradicional (31).

2.2. La norma de la lectura

En todo caso, si como ya hemos visto que establece Hollindale, “a large part of any book is written not by its author but by the world its author lives in” (15), tendremos que preguntarnos cómo es posible que ese hecho se produzca. Juan Carlos Rodríguez ofrece una explicación coherente de cómo un determinado inconsciente ideológico se convierte en norma, para lo cual señala dos procesos fuertemente interrelacionados: uno de legitimación y otro de hegemonía. El primero, el proceso de legitimación, requiere a su vez de otros dos movimientos: por una parte, se trata de partir del propio inconsciente ideológico para tematizarlo y teorizarlo, tarea de la que se ocupan, en el caso de la literatura, los autores, críticos, profesores, mediadores, etc.; por otra, hecho esto se vuelve necesario regresar a él, labor que asumen los distintos aparatos ideológicos (en el caso de la literatura infantil hablaríamos, sobre todo, de la familia y la escuela), de modo que el inconsciente ideológico previamente teorizado y construido se acaba presentando como verdad natural o sentido común (*La norma literaria* 19-20). A partir de ahí, el proceso de legitimación se convierte, por extensión, en proceso de hegemonía de la ideología tematizada y teorizada sobre el contexto global. El conjunto de ideas-eje que se convierte en sentido común pasa a ser el hegemónico, es decir, la norma que se impone sobre la pluralidad de normas.

Esto, que en el caso de la literatura en términos absolutos puede rastrearse con relativa facilidad, requiere no obstante de alguna puntualización importante cuando hablamos de literatura infantil, porque la norma desde la que se enuncian las obras que la integran establece de paso la norma desde la cual se reciben estas. El problema de la recepción es crucial en este caso, puesto que, como muy bien ha señalado Nathalie Prince, el propio nombre de literatura infantil (o *littérature de jeunesse*, en su caso) revela que esta se presenta como un género –nosotros preferimos decir categoría– que designa a un público particular. En concreto, a un público identificado como joven, por lo que no se trata de ver *quién* ha dicho tal o cual cosa, sino *para quién*. De este modo, la singularidad de la literatura infantil no se establece por una estética, una temática o una poética, sino por un elemento que se tilda de “*extérieur, étranger et hétéronome*” (Prince 25), esto es, por el lector. Un lector que, además, debe ser adjetivado también como “infantil”, cosa que tiene unas repercusiones importantes: baste con recordar que, en la etapa de 0 a 6 años, muchos niños ni siquiera saben leer, y aun cuando después aprendan a hacerlo serán sujetos lectores acompañados por una figura adulta mediadora. A la luz de lo expuesto hasta aquí, no es difícil intuir cómo esa figura desempeña un papel clave en el proceso de conversión de la norma ideológica en norma hegemónica, aunque no solo: también existe la posibilidad de que esas otras normas que podríamos considerar no hegemónicas empiecen a construirse a partir de esa relación mediadora. En otras palabras: es en la relación de mediación donde, sin duda, comienza a reproducirse la norma hegemónica, pero también donde pueden producirse normas alternativas de lectura.

3. DOS MEDIACIONES

Frente a la vieja confianza en la animación a la lectura, de un tiempo a esta parte ha ido cobrando importancia el concepto de mediación. Hanán Díaz lo define como “la destreza para hacer posible que ocurran muchos encuentros entre los libros y los jóvenes” (93), destreza que él expone como un triángulo que tiene tres vértices: el libro, el lector y el mediador. En un libro reciente, pero no obstante ya muy influyente, Felipe Munita alude a un universo semántico de la mediación que “se caracteriza por ciertos valores básicos como el acompañamiento y la cercanía, la importancia del afecto y el diálogo confiado, las ayudas para el despertar de la autoestima o para clarificar y discernir las experiencias, el enseñar a mirar y la capacidad de dotar al educando de estrategias de aprendizaje” (74). Munita entiende, no obstante, que la tarea de mediación se articula como conflicto cultural, dado que la relación de muchos ciudadanos con lo escrito –y la parte de la ciudadanía que conforma la infancia puede ser muy representativa a este respecto– se

caracteriza a veces más por las diferencias, las lejanías y las oposiciones que por la armonía. De alguna manera, añade el investigador chileno, promover la lectura es “promover a los sujetos para evitar su exclusión de los procesos de participación social y cultural mediados por lo escrito” (78). Ha de asumirse que la relación de la infancia con la literatura no es nunca directa. Perry Nodelman, en su intento de definición de la literatura infantil, se vale de la muy significativa imagen del “adulto escondido”. Señala Nodelman que, en la creencia más extendida, la literatura infantil se produce con el objetivo de granjearse la atención del público infantil; por tanto, se suele dar por hecho que la literatura infantil no es lo que los niños leen, sino lo que quienes producen esa literatura esperan que los niños lean. Esto impacta de modo sustancial en el proceso de producción de la literatura infantil, porque, dado que quienes adquieren los libros infantiles no son los niños, sino los padres, profesores y bibliotecarios, es decir, los adultos, escribir y publicar libros para niños implica asumir la convicción de que los niños necesitan que los adultos hagan cosas por ellos. Concluye Nodelman, así, que la clave que explica la producción de literatura infantil no es lo que los niños quieran leer o lo que terminan leyendo, sino lo que los adultos (profesores, bibliotecarios y padres) van a querer adquirir para que ellos lean (21). De ahí que la pregunta que se hacen Pérez Parejo y Soto Vázquez, en su indagación sobre las adaptaciones de cuentos populares, nos resulte del todo pertinente: “¿Adaptamos para los niños o adaptamos para nuestro modelo/concepto de infancia?” (483).

Dada la responsabilidad que implica asumir esta labor de mediación, conviene tener claro que esta puede ejercerse desde parámetros muy diferentes. Como poco, podríamos decir que hay dos grandes modelos ideológicos desde los cuales puede llevarse a cabo. Uno, que vamos a llamar *mediación instrumental*, se explica como consecuencia directa de la relación tradicional entre literatura infantil y pedagogía que viene dándose desde que la primera, la literatura infantil, comenzase a perfilarse como realidad diferencial a mediados del siglo XVIII; el otro, que en consonancia con una de las dos modalidades de pensamiento que señala Jerome Bruner vamos a llamar *mediación narrativa*, se inscribe en un terreno en el que el objetivo último de la mediación es poner al alcance de las diferentes infancias el potencial emancipador de la literatura. Pasamos a definirlos a continuación.

3.1. Mediación instrumental

En un libro de amplia resonancia en la Didáctica de la Literatura española, publicado hace ya varias décadas, se acuñaba el concepto de *literatura instrumentalizada*, que a comienzos de los años noventa del pasado siglo era definido de este modo:

Bajo este nombre se pueden colocar bastantes libros que se producen ahora sobre todo para los niveles de educación preescolar e iniciales. Propiamente son más libros que literatura. Suelen aparecer bajo la forma de series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones: la playa, el monte, el circo, el mercado, el zoo, el campo, la iglesia, el colegio, la plaza... Hay otros textos que se crean como extensión para ejercicios de gramática u otras asignaturas. Está claro que en todas estas producciones predomina la intención didáctica sobre la literaria. La creatividad es mínima, por no decir nula. Toman un esquema muy elemental y lo aplican así a varios temas monográficos que pretenden convertir en centros de interés. No son literatura, aunque a veces así se llamen (Cervera 18).

No vamos a negar que este concepto nos inspira a la hora de acuñar el concepto de *mediación instrumental* que expondremos aquí, pero es necesario, con todo, poner algunos matices. El más evidente tiene que ver con su actualización para adecuarlo a la realidad presente, pues es obvio que los propios términos empleados, por lo menos los que aluden al sistema educativo, delatan un mundo que ya ha dejado hace mucho de ser el nuestro. A pesar de ello, dicha actualización puede llevarse a cabo también en un sentido positivo, porque sigue siendo interesante la distinción entre literatura infantil y libros para niños, que, si bien no se enuncia en estos términos en el texto de Cervera, sí se insinúa en él. Como tal la había utilizado ya, en 1977, Josep Maria Carandell en un texto de tono bastante encendido y combativo: “Cuando se habla de literatura infantil se suele meter en el mismo saco aquel tipo de literatura, en sentido estricto especialmente adecuada a los niños, así como numerosos libros que sirven para educar o para instruir, para entretener o para informar a los niños, pero que no son literatura propiamente dicha.” (20). Y casi al mismo tiempo que Cervera distinguía Luis Sánchez Corral lo siguiente a propósito de las adaptaciones ejemplarizantes de los clásicos:

Al final del proceso nos encontramos con unos textos pragmáticamente edificantes, con unos libros fabricados para niños, editados bajo los atractivos de mil disfraces; libros que, en el mejor de los casos, puede que entretengan, informen y hasta enseñen a leer mecánicamente; libros, tal vez útiles para aprender las lecciones del colegio o las virtudes más acomodaticias. Pero el resultado final no puede ser literatura, ni arte, ni poesía, ni estética, porque, obviamente, falta lo principal, aquello que transforma el lenguaje estándar en lenguaje poético: la preocupación o cuidado de las formas expresivas y la voluntad de estilo literario. Tales productos, desprovistos de lo esencial, no deben denominarse literatura, ni sus fabricantes han de ser considerados autores literarios. Alegorías, metáforas, símbolos, comparaciones y otros procedimientos retóricos connotativos, en un mecanismo de “infantilización” reduccionista, son clichés repetitivos y unívocos, fórmulas de sentido cerrado que nada tienen que ver con la plurisignificación inherente a la verdadera obra de arte (532).

Con todo, y a pesar del preciso catálogo de defectos y carencias que le adjudica Sánchez Corral a la literatura instrumentalizada, no deberíamos fiarlo todo a criterios tan, en el fondo, escurridizos e intuitivos como el de calidad literaria o altura estética.

Si por algo se caracteriza la mediación instrumental es porque considera que el repertorio de textos con el que conviene hacer que las distintas infancias se encuentren ha de estar al servicio de un fin externo al propio valor interno que las obras puedan tener. Valor interno, por cierto, que puede ser literario, sin duda, pero que también podemos calibrar en función de escalas de apreciación diferentes, que consideren los libros por su potencial emancipador o su disposición para desarrollar las capacidades humanas, por ejemplo. Consideramos, pues, mediación instrumental al tipo de intervención adulta que se deriva de la norma de la lectura hegemónica y la perpetúa, en ese proceso de *teorización de y regreso a* la ideología dominante por el que, como hemos visto, señalaba Juan Carlos Rodríguez que se legitima dicha norma.

Haríamos bien en considerar, como hace Ana Maria Machado, que ningún texto es ideológicamente inocente, pero menos que ninguno cualquiera de los destinados a la infancia, en tanto estos, por razones muy diversas, se prestan con especial énfasis a ser vehículos de mensajes ideológicos, a menudo sin demasiadas sutilezas. Machado hace ver que los libros para la infancia han vivido tradicionalmente en un mundo muy promiscuo, viéndose de continuo reducidos a su condición pedagógica y al compromiso con una escala de valores que el mercado tiende a presentar como si fuera una necesidad palmaria y no una estrategia para el control social (27-28), como veremos sucede hoy con el discurso en torno a las emociones.

3.2. Mediación narrativa

Llamamos *mediación narrativa* al segundo modelo ideológico de mediación inspirándonos, como hemos dicho, en un trabajo ya clásico del psicólogo norteamericano Jerome Bruner sobre la modalidad narrativa del pensamiento. Frente a la modalidad que Bruner llama paradigmática o lógico-matemática, la modalidad narrativa se ocupa de las intenciones y acciones humanas, sitúa la experiencia en el tiempo y en el espacio, se basa en la preocupación por la condición humana y, sobre todo, se centra en el arte de construir buenos relatos. En estos, según Bruner, se interrelacionan dos perspectivas: la de la acción y la de la conciencia, definida esta última por lo que “saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción” (25). Bruner define la narración como un mundo en el que predomina la realidad psíquica, un mundo a veces compuesto totalmente por la realidad psíquica de los protagonistas. De ahí el otro gran concepto que

propone el autor: el de subjetificación de la realidad (Bruner 38). Puede hablarse de ella cuando la descripción de la realidad, en lugar de recurrir a un filtro omnisciente, se produce desde el filtro de la conciencia de los propios protagonistas de la historia. Cuando la literatura opera en su máximo esplendor se convierte en herramienta de la razón, porque la función de la literatura no es sino exponernos a lo problemático, a lo hipotético o a la serie de mundos posibles que se cifran en un texto. Es en ese sentido como señala Bruner que la literatura “subjuntiviza”, es decir, otorga extrañeza y hace dudoso lo evidente y cognoscible lo incognoscible. De ahí la rendida conclusión del autor: la literatura es “nuestra única esperanza contra la larga noche gris” (Bruner 160).

En una línea, si no similar, por lo menos sí afín, se entiende la articulada reivindicación de la imaginación literaria como herramienta de utilidad pública que en su día hiciese Martha C. Nussbaum. Dicha imaginación, en opinión de la filósofa estadounidense, que remoja en su trabajo las categorías de la *Poética* de Aristóteles, ha de ser asumida como un constituyente fundamental de una postura ética que nos pide que nos preocupemos por el bien de otras personas cuyas vidas están muy alejadas de la nuestra. De ahí que Nussbaum defina la fantasía como “the ability to see one thing as another, to see one thing in another” (*Poetic Justice* 36). Este tipo de pensamiento metafórico nos interpela desde el punto de vista moral, en tanto coadyuva a que podamos mirar las cosas desde un prisma que rehuye los modos recomendados por las ciencias sociales. Podría decirse que, en la teoría de Nussbaum, la imaginación literaria es una imaginación empática puesta al servicio del desarrollo de las capacidades humanas, como sostiene en otra de sus obras más conocidas:

Para hablar con propiedad sobre las emociones humanas se requiere experiencia en la vida de las personas, haber leído mucho sobre toda una serie de dificultades humanas, y estar dotados de un grado inusual de intuición y comprensión tanto del sufrimiento como de la alegría. (...) Los teóricos de las capacidades tienen que aprender todo lo que puedan de los trabajos experimentales en psicología, pero necesitan, asimismo, leer novelas, biografías, autobiografías e historiales psicológicos: cualquier cosa que pueda ayudarles a captar mejor esos complejos elementos de la experiencia humana en los que están cifradas nuestras esperanzas de culminación y estabilidad políticas (*Capacidades* 214-215).

También los mediadores, debemos aclarar, necesitan ejercitarse en esa misma disciplina para que, como ya hemos visto que indicaba Felipe Munita, los sujetos que conforman la parte de los lectores en el triángulo de la mediación, al que aludía Hanán Díaz, no sean presa fácil de los procesos de exclusión social. Para que sean, más bien, sujetos predispuestos a afrontar procesos emancipatorios.

4. LA LITERATURA INFANTIL EN LA PERSPECTIVA IDEOLÓGICA DE LA MEDIACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Resulta sintomático de un determinado inconsciente ideológico el que apliquemos en el lenguaje común el verbo “trabajar” a los libros infantiles con tanta naturalidad. Muchos adultos buscan, o buscamos, en la línea del modelo de mediación instrumental más evidente, libros que sirvan *para trabajar* tal o cual cosa, tal o cual objeto de conocimiento. Entre esos objetos de conocimiento, uno de los más habituales en la actualidad, y que más afecta a la labor de mediación lectora que se realiza con la infancia, es el de la educación emocional. De un tiempo a esta parte, las librerías infantiles están atestadas de libros que sirven *para trabajar* las emociones con la infancia, y se diría que no menos de adultos que los demandan. Merece la pena indagar en las razones que explican el que nos encontremos en esta situación.

Sin duda, la publicación en 1995 de *Inteligencia emocional*, el popular ensayo de Daniel Goleman, es un hito en ese proceso. A comienzos de la década de los noventa, Goleman era un periodista especializado en temas de divulgación científica que, aunque doctorado en Psicología, no ejercía como investigador. Por esos años se encuentra con un conocido trabajo publicado en 1990 por Peter Salovey y John D. Mayer (“Emocional Intelligence”), dos investigadores universitarios que trabajan en la estela de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Conforme a esos principios, Salovey y Mayer parten de que la inteligencia no es un bloque único, una cualidad sumativa, homogénea y cuantificable en una cifra, sino una realidad constituida por una serie de modelos que describen interrelaciones entre diferentes habilidades mentales. Es ahí donde se abre paso el concepto de inteligencia emocional: ellos hablan de un conjunto disperso de logros que aún no han sido apreciados, de procesos mentales conceptualmente relacionados que implican información emocional. Dichos procesos incluyen habilidades como las de apreciar y evaluar emociones en el propio yo y en otros, regular la emoción en el propio yo y en otros y usarla en sentidos adaptativos para la planificación sensible, la atención re-dirigida y la motivación. Ambos investigadores observan que, aunque tales procesos son comunes a todo el mundo, el modelo de inteligencia emocional que investigan presenta diferencias individuales a la hora de procesar estilo y habilidades. Y también que estas diferencias son importantes por dos razones: una de ellas es que ha habido una tradición centenaria entre los psicólogos clínicos que reconoce que la gente difiere en su capacidad de comprender y expresar las emociones; la otra, que tales diferencias están enraizadas en habilidades subyacentes que pueden ser aprendidas y, por lo tanto, pueden contribuir a la salud mental de las personas.

4.1. El discurso de la inteligencia emocional y su conversión en norma

Ante esta última afirmación, Goleman parece ver una oportunidad inmejorable para preguntarse por qué unas personas tienen éxito y otras no. *Inteligencia emocional* no es un libro científico, sino de divulgación. Lo que nos encontramos en él es a un periodista relatando casos de personas exitosas cuya buena fortuna se relaciona con una supuesta capacidad para la inteligencia emocional. Muy pronto el libro se convierte en un *best-seller* que se difunde internacionalmente. En los prólogos a las ediciones sucesivas a la primera, Goleman se ve obligado a reconocer que su obra ha contribuido, a su pesar, a implantar algunos mitos. El más conocido de ellos tal vez sea el archi-propagado acerca de que el 80% del éxito vital se debe a la inteligencia emocional. Siendo justos, hemos de reconocer que el libro no dice eso, sino algo quizá más socialmente paralizante: que el 80% del éxito vital se debe a causas diversas que no están relacionadas en modo alguno con la educación recibida o la cualificación académica de las personas. Con todo, tanto su discurso como los mitos que de él se generan tardan muy poco en convertirse en dominantes.

Si queremos rastrear cómo han llegado a alcanzar esa situación de privilegio, recordemos que la legitimación de un determinado discurso, como hemos visto que señalaba Juan Carlos Rodríguez, se produce a partir de un proceso de *teorización de y regreso a* una determinada ideología o conjunto de ideas-eje. Comencemos por la teorización. La gran cantidad de trabajos que se han tomado, y toman, en serio el concepto de inteligencia emocional a partir de la divulgación que de él realiza Daniel Goleman hace que sea imposible mencionarlos aquí. Quedémonos con que lo que tienen en común todos ellos es una formulación muy similar de la dicotomía entre razón y emoción que, como señalan Gordo y Barman (63), viene dándose desde la Ilustración. De acuerdo con este planteamiento, la razón sería el fundamento de la moralidad y el progreso, encarnados en un modelo de racionalidad occidental culturalmente masculino; la emoción, en cambio, daría habitáculo a la pasión, los instintos y la sexualidad, comunes a quienes se percibe que fallan en cumplir con ese modelo de racionalidad occidental (mujeres primitivas, clase trabajadora, locos y, por supuesto, niños). En España no faltan tampoco trabajos que siguen el modelo de Salovey y Mayer (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda; Dueñas Buey). Lo que los caracteriza es que se revisten de una envoltura supuestamente humanística, que promete dotar a los sujetos de una competencia emocional que les permita ser felices y aumentar sus posibilidades de éxito profesional, social y económico. Por supuesto, tampoco carecemos de críticas a este concepto hoy tan dominante y a sus usos. Hay quienes reconocen en el discurso que lo acompaña un soterrado compromiso con la lógica del mercado de la llamada ideología neoliberal (Dueñas Buey 803), quienes señalan su

connivencia con las disciplinas *psy* en tanto campos supuestamente neutros que opacan sus pretensiones de dominio social (Menéndez Álvarez-Hevia), e incluso quienes denuncian su asociación con la psicología positiva, triunfante desde hace veinte años, pero de dudoso estatus científico (Cabanas e Illouz). Sin embargo, estas críticas representan la pluralidad de voces discordantes que orbitan allá donde hay una ideología o conjunto de ideas-eje dominante. Una de esas ideas-eje puede reconocerse sin demasiados problemas en la asociación que ha llegado a establecerse entre el concepto de inteligencia emocional y una determinada, aunque difusa, idea de éxito personal y social. Así lo detecta Hartley (16-17) y lo suscriben de pleno otros trabajos (Dueñas Buey 93), llegando alguno de ellos a afirmar, incluso, que “no cabe duda de que el siglo XXI será un tiempo más amable y estimulante para todos con futuros ciudadanos con más IE” (Fernández-Berrocal y Ruiz Aranda 433). Contemplada esa afirmación con la perspectiva que otorgan las dos décadas de distancia transcurridas desde que fuese formulada, hay razones para dudar de ello.

En todo caso, asentada esta fase de teorización, comienza la de regreso a ese discurso ideológico, que se propaga a través de los diferentes aparatos ideológicos, como puedan serlo los medios de comunicación o el propio sistema educativo. Una vez entra en este último, el concepto de inteligencia emocional muta en el de educación emocional. No es infrecuente que, incluso desde las aulas universitarias, se enseñe hoy que la escuela, la institución educativa en general, no solo ha sido tradicionalmente fría y cerebral, sino que además ha desistido de modo irresponsable de enseñarnos a gestionar nuestras propias emociones. Solo desde la creencia en que las emociones constituyen la clave última de la interpretación del mundo, la naturaleza humana misma, puede afirmarse esto con total tranquilidad.

De este modo, el discurso en torno a la inteligencia emocional y a su derivado, la educación emocional, queda legitimado y comienza a convertirse en hegemónico. Los signos de esta hegemonía no son opacos, de hecho: basta con ver la insistencia que muestra la industria editorial actual en la producción de libros infantiles sobre emociones. Desde hace mucho, los adultos nos hemos puesto a “trabajar” los postulados de esta ideología de lo emocional con los más pequeños, convirtiéndola en sentido común. En ella depositamos las esperanzas de éxito social y felicidad que tenemos con respecto a la infancia, y con ella se alía el mercado en su afán de proporcionar un suministro continuo de todo tipo de materiales diseñados para cubrir esta necesidad sobrevenida. La mediación instrumental es lo que contribuye a afianzar y a apuntalar este estado de cosas.

4.2. La infancia como superficie ideológica

Se ha llegado a describir al niño como “a rich surface on which to project the new psychological terms and corresponding forms, of social and economic relations” (Gordo López y Burman 78). La creencia generalizada da por hecho que la producción de literatura infantil se deriva de la capacidad de los adultos para leer la subjetividad de la infancia, como si partiésemos, en primer lugar, de lo que esta es para pasar después a destinarle obras capaces de suplir sus expectativas. Sin embargo, hace ya mucho que deberíamos prevenirnos ante esta suposición: “Children’s fiction rests on the idea that there is a child who is simply there to be addressed and that speaking to it might be simple. It is an idea whose innocent generality covers up a multitude of sins” (Rose 1). Hablamos demasiadas veces, como indica la propia Rose, de un receptor sin contar con el receptor. Hemos de reconocer, pues, una seria limitación a la hora de escribir sobre literatura infantil: la imposibilidad de salir de lo que Maria Nikolajeva llama “*aetonormativity* (Lat. *aeto-*, pertaining to age), adult normativity that governs the way children’s literature has been patterned from its emergence until the the present day” (Nikolajeva 16). Lo queramos o no, en tanto mediadores adultos participamos de lleno en ese proceso de construcción de subjetividades que se basa en la ilusión de que podemos moldear las infantiles a nuestra conveniencia, ignorando que la norma de la lectura ya construye la subjetividad adulta tanto como lo hace con la infantil. Así es como permea en todos los estados la idea misma de la inteligencia emocional, tal cual lo han denunciado algunos autores (Manrique Solana; Menéndez Álvarez-Hevia; Cabanas e Illouz).

El modelo de mediación instrumental no solo no rehúye este proceso, ni se muestra crítico frente a él, sino que surge del hecho mismo de haberlo naturalizado. De lo contrario, no se explicaría que prácticamente no haya un aula de Educación Infantil en España que no tenga como una de sus lecturas de cabecera *El monstruo de colores*, de Anna Llenas. No cabe duda de que se trata tan solo del exponente más conocido de una muy cuantiosa producción editorial de libros para niños centrados en la gestión emocional. *El monstruo de colores* pretende enseñar que las emociones son algo controlable, que basta con saber identificarlas y reconocerlas (que basta con nombrarlas, en suma) para tenerlas bajo control. Se incide en lo individual, como si lo que proporcionase no fuera otra cosa que un manual para el autodomínio. Cabe interpretar eso, no obstante, de este modo: “la cultura contemporánea se ha volcado hacia reconocer el valor de lo emocional, sin embargo sigue supeditando estas [las emociones] a lo racional para controlarlas y para evitar cualquier desborde (especialmente en tiempos de creciente incertidumbre)” (García González 27). Desde una perspectiva mucho más general, el éxito de *El monstruo de colores* no deja de

ser un síntoma de cómo las expectativas adultas de éxito se inscriben en esa superficie psíquica infantil que damos por hecho ingenuamente que es transparente para nosotros. A esto lo podemos llamar, en efecto, un acto de *aetocentrismo*.

Más complejo será siempre el modelo de mediación narrativa. En primer lugar, porque se propone cumplir con fines que no necesariamente son identificables, o no al menos fuera de las posibilidades que ofrecen los propios libros. A modo de ejemplo, podríamos poner algunos casos que muestran cómo los itinerarios se diversifican en los libros que vamos a nombrar. No los escogemos porque su calidad literaria sea más destacable que la de, por ejemplo, *El monstruo de colores*, aunque lo sea, sino porque en ellos se abren expectativas más insospechadas y demandantes. Estas son algunas de las que vamos a señalar:

- a) Si hablamos de clásicos como *Frederick*, de Leo Lionni, hablamos de libros que no hablan de emociones, sino que son emocionantes en sí mismos. Frente al moralismo utilitarista que fábulas como la de la cigarra y la hormiga han tratado de inculcar siempre a la infancia, contar la historia de un ratón poeta que pone el acento en la utilidad del trabajo poético frente a la alienación que conlleva una vida sometida al puro trabajo manual supone dirigirse a la infancia con seriedad. Otros libros transitan por el terreno de lo insospechado y lo sorprendente, desautomatizando la lógica de lo cotidiano y los procedimientos normativos, como sucede, por ejemplo, con *Flix*, de Tomi Ungerer. Narra esta la historia de un matrimonio gatuno que anhela tener un hijo: cuando por fin lo consigue y la señora Garra alumbró a Flix, este resultó ser un perro. Pese a ser aceptado por sus padres y criado con amor, el mundo que rodea a la familia no siempre parece estar por la labor de pasar por alto el conflicto que esta anomalía genética instala de pronto en un microcosmos de jerarquías bien establecidas.
- b) Algunos libros nos demandan incluso leer de otra manera, o no exactamente leer. De esta realidad nos habla la proliferación de libros álbum de los denominados *silentes* o *mudos* (es decir, sin texto). *Emigrantes*, de Shaun Tan, no está tan claro que haya sido elaborado pensando que su receptor objetivo sea el público infantil, pero no cabe duda de que hubiera sido una obra inimaginable sin la continua experimentación que hace el autor australiano con los códigos tradicionales de los libros infantiles, especialmente del álbum. Otro tanto podría decirse de los tres volúmenes que componen *La trilogía del límite*, de la coreana Suzy Lee: *Espejo* pone imágenes al juego de la identidad, a la difícil delimitación de lo corpóreo y su duplicación, como sucede en una vida cotidiana cada vez más escindida entre lo que somos y lo que mostramos en los espacios virtuales; acaso el mito platónico de

la caverna no pueda contar con una reelaboración mejor que la que nos ofrece *Sombras*, donde el juego intelectual no cierra la posibilidad de que lo proyectado sea tan verdadero o más que los cuerpos opacos; y *La ola*, quizá el libro más conocido de la serie, cuestiona la idea misma de que la lectura pueda comenzar a construir sus múltiples sentidos ignorando la materialidad del objeto libro.

- c) Por supuesto, no se escatiman los casos difíciles. Y no siempre lo narrado pretende mostrar una solución, al modo de la autoridad del *No Hitting!* de la que hablábamos al comienzo de este artículo. El encuentro con la otredad se muestra, por ejemplo, en *Los Carpinchos*, de Alfredo Soderguit. Pero si bien este presenta un conflicto que se acaba superando, hay propuestas que resultan mucho más crudas: *Zorro*, de Margaret Wild, retoma elementos de la fábula para hablar de temas tan incómodos como la soledad o el resentimiento, sin que pueda decirse que la solución sea precisamente feliz. Incluso las ilustraciones en acrílico de Ron Brooks nos plantean una propuesta estética difícil por atípica, construida a partir de un trazo a veces nervioso y agresivo.
- d) Los temas delicados, como la enfermedad o la muerte, que son de especial predilección para la literatura instrumentalizada, en la que se presentan aproximaciones terapéuticas, desde el punto de vista del modelo de mediación narrativa nos demanda una búsqueda de libros que insinúen más de lo que muestran. Como precisamente hace *Memet*, un reciente cómic infantil ilustrado por Noémí Marsily, sobre un guion de Isabelle Cieli, que hace un uso magistral de la elipsis y la elusión para perfilar los problemas que acarrearán consigo una niña y un niño que se encuentran fortuitamente en un camping durante las vacaciones de verano. Ninguno de los dos habla con el otro del dolor que arrastra (en realidad, ni siquiera hablan el mismo idioma), pero nos basta con ver cómo miran el mundo para detectarlo nosotros.
- e) La política no está excluida, e incluso no está exenta de un tratamiento muy abierto: de la autoridad y su contrapartida, la desobediencia, habla *¡De aquí no pasa nadie!*, una genialidad que debemos a los portugueses Isabel Minhós Martins y Bernardo P. Carvalho. Lo mismo podría decirse de *El rey cerdo*, de Koos Meinderts y Emilio Urberuaga, que retoma un viejo cuento italiano del Renacimiento para darle nuevo vuelo en la coyuntura de problemas contemporáneos tan dispares como la tentación del poder o las formas de consumo irresponsable y desaforado.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Podría decirse que resulta empobrecedor, amén de poco aclaratorio, reducir el concepto de ideología a su acepción más eminentemente política, así como el dar por hecho que, en el caso de la literatura, la ideología es aquello que construye un autor para inculcárselo a un lector. En este trabajo hemos tratado de hacer ver que el conjunto de ideas-eje que construye la ideología, en virtud de los procesos de legitimación y hegemonía de que es objeto cuando se convierte en dominante, es algo que afecta por igual a la figura del emisor y a la del receptor. En ese terreno compartido, cuando hablamos, en concreto, de literatura infantil, tiene lugar la labor de mediación, que está atravesada asimismo por una norma ideológica dominante que ha de entenderse como norma de la lectura.

La omnipresencia que dentro de dicha norma tiene el discurso actual sobre la inteligencia emocional opaca el carácter profundamente instrumental de este, que viene a ser el respaldo para las expectativas de éxito social que los adultos depositamos en nuestra percepción de la infancia. A ese respecto, conviene, como algunos autores de los aquí citados han reclamado desde hace mucho, centrarnos siempre en la literatura infantil, deslignándola de la proliferación de libros para niños. Aunque a menudo se confundan, ambas cosas no son la misma. Mientras que los segundos se explican por su carácter utilitarista, la literatura, y en especial la literatura infantil, sigue siendo aquello que, por suerte, nunca acabamos de saber del todo para qué sirve.

OBRAS CITADAS

- Aguilar**, Consol. "Censura y LIJ." *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, no. 312, 2023, pp. 11-28.
- Balmès**, Thomas. "Babies." Focus Features, Chez Wam, Studiocanal, Canal+, 2010.
- Bloom**, Harold. *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. 4ª ed., Anagrama, 2013.
- Bruner**, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa, 2010.
- Cabanas**, Edgar y Eva Illouz. *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós, 2019.
- Carandell**, Josep Maria. "Reflexiones sobre la literatura llamada infantil." *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 32, no. 20-25, 1977.
- Cervera**, Juan. *Teoría de la literatura infantil*. 2ª ed., Universidad de Deusto & Ediciones Mensajero, 1992.

- Dueñas Buey**, María Luisa. "Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa." *Educación XX1*, vol. 5, no. 1, 2012, pp. 77-96, doi:10.5944/educxx1.5.1.384.
- Etxaniz Erle**, Xabier. "La ideología en la literatura infantil y juvenil." *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica*, no. 27, 2004, pp. 83-96.
- Fernández-Berrocal**, Pablo y Desiree Ruiz Aranda. "La inteligencia emocional en la educación." *Revista Electrónica de Investigación Psicológica*, vol. 15, no. 6, 2008, pp. 421-36, <https://bit.ly/41FOi0a>.
- García González**, Macarena. *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Metales Pesados, 2021.
- Goleman**, Daniel. *Inteligencia emocional*. Kairós, 1996.
- Gordo López**, Ángel J. y Erica Burman. "Emotional Capital and Information Technologies in the Changing Rhetorics around Children and Childhoods." *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2004, no. 105, 2004, pp. 63-80, doi:10.1002/cd.111.
- Hanán Díaz**, Fanuel. *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*. Universidad de Castilla-La Mancha, 2020.
- Hartley**, David. "The Instrumentalisation of the Expressive in Education." *British Journal of Educational Studies*, vol. 51, no. 1, 2003, pp. 6-19, <https://bit.ly/3ZdLHLx>.
- Hollindale**, Peter. "Ideology and the Children's Book." *Signal*, vol. 55, 1988, p. 3, <https://bit.ly/42wtPMi>.
- Machado**, Ana Maria. "Ideología y libros Para Niños." *Educación y Biblioteca*, vol. 12, no. 112, 2000, pp. 24-33, <https://bit.ly/45GvUXY>.
- Manrique Solana**, Rafael. "La cuestión de la inteligencia emocional." *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. 35, no. 128, 2015, pp. 801-14, doi:10.4321/S0211-57352015000400008.
- Menéndez Álvarez-Hevia**, David. "Aproximación crítica a la inteligencia emocional como discurso dominante en el ámbito educativo." *Revista Española de Pedagogía*, vol. 76, no. 269, 2018, pp. 7-23, <https://bit.ly/3P2J1f2>.
- Mouffe**, Chantal et al. "Democracia y conflicto en contextos pluralistas: entrevista con Chantal Mouffe." *História, Ciências, Saúde*, vol. 21, no. 2, 2014, pp. 749-63.
- Munita**, Felipe. *Yo, mediador(a). Mediación y formación de lectores*. Octaedro, 2021.
- Nikolajeva**, Maria. "Theory, Post-Theory, and Aetonormative." *Neohelicon*, vol. 36, no. 1, 2009, pp. 13-24, doi:10.1007/s11059-1002-4.
- Nodelman**, Perry. *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Pantalia, 2020.

- Núñez Delgado**, María Pilar. "Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites y a sus posibilidades." *Enunciación*, vol. 14, no. 1, 2009, pp. 7-21 doi: 10.14483/22486798.3214
- Nussbaum**, Martha C. *Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life*. Beacon Press, 1995.
- Nussbaum**, Martha C. *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. 10ª ed., Paidós, 2021.
- Pérez Parejo**, Ramón y José Soto Vázquez. "¿Educación frente a cultura? El problema de la adaptación de cuentos tradicionales desde la Didáctica De La Literatura." *Revista Española de Pedagogía*, vol. 73, no. 262, 2015, pp. 483-98, <https://bit.ly/460E39o>.
- Prince**, Nathalie. *La littérature de jeunesse*. 3ª ed., Armand Colin, 2021.
- Rodríguez**, Juan Carlos. *La norma literaria*. Debate, 2001.
- Rose**, Jacqueline. *The Case of Peter Pan or the Impossibility of Children's Fiction*. The MacMillan Press, 1984.
- Rousseau**, Jean-Jacques. *Emilio o De la educación*. Alianza, 2011.
- Sendak**, Maurice y Virginia Haviland. "Questions to an Artist Who Is Also an Author: A Conversation between Maurice Sendak and Virginia Haviland." *The Quarterly Journal of the Library of Congress*, vol. 28, no. 4, 1971, pp. 262-80, <https://bit.ly/3Pe8273>.
- Said**, Edward. *Humanismo y crítica democrática. La responsabilidad pública de escritores e intelectuales*. Debate, 2011.
- Salovey**, Peter y John D. Mayer. "Emotional Intelligence." *Imagination, Cognition and Personality*, vol. 9, no. 3, 1990, pp. 185-211, doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG.
- Sánchez Corral**, Luis. "(Im)Posibilidad de la literatura infantil: hacia una caracterización estética del discurso." *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, vol. 14-15, 1992, pp. 525-60.
- Stephens**, John. *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman, 1992.
- Van der Linden**, Sophie. *Tout sur la littérature jeunesse. De la petite enfance aux jeunes adultes*. Gallimard, 2021.

Ontological Indeterminacy and Intersubjectivity in Film Adaptations of Post-War English Children's Books

***John Stephens**

Macquarie University

john.stephens@mq.edu.au

<https://orcid.org/0000-0003-3694-6749>

Sung-Ae Lee

Macquarie University

sung-ae.lee@mq.edu.au

<https://orcid.org/0000-0001-7929-6702>

Recibido 27 de junio de 2023

Aceptado 19 de octubre de 2023

Publicado 31 de octubre de 2023

ABSTRACT

When a novel is adapted as a film, the representation of the relationship between subject and society changes because of spatio-temporal modifications. Ideologies of childhood and hence children's literature underwent major change after 1945, as English society experienced ontological insecurity in response to the ruptures of war. Childhood was perceived as a period of ontological indeterminacy and child development seemed best served by discovery learning in formal education and everyday life. It was also recognised that lack of agency can cause anxiety and trauma. Children's literature began to represent the interiority of pre-adult protagonists, notably by means of third person narration grounded in intradiegetic character focalisation and its representations of positive ideologies of intersubjective selves and social practices. Film adaptations find visual forms to express and transform these ideologies. This study draws upon examples of film adaptation of novels by Mary Norton and Joan G. Robinson.

KEYWORDS: adaptation, ideology, cross-cultural, *Borrowers*, *When Marnie Was There*

Indeterminación ontológica e intersubjetividad en las adaptaciones cinematográficas de libros infantiles ingleses de la posguerra

RESUMEN

Al adaptar una novela al cine, la representación de la relación entre sujeto y sociedad cambia debido a las modificaciones espacio-temporales. Las ideologías sobre la infancia y, por lo tanto, la literatura infantil, se transformaron después de 1945, pues la sociedad inglesa experimentó la inseguridad ontológica provocada por la guerra. La infancia se percibió como un período de indeterminación ontológica y el desarrollo infantil se prestó más al aprendizaje por descubrimiento. También se reconoció que la incapacidad de acción puede causar ansiedad y trauma. La literatura infantil comenzó a representar el interior de los protagonistas, especialmente con la narración en tercera persona basada en la focalización en un personaje y la representación ideológica de la intersubjetividad y de las prácticas sociales. Las adaptaciones cinematográficas hallan formas para expresar y transformar visualmente esas ideologías. Este estudio utiliza ejemplos de adaptación cinematográfica de novelas de Mary Norton y Joan G. Robinson.

PALABRAS CLAVE: adaptación, ideología, transcultural, *Los incursores*, *El recuerdo de Marnie*.

Cómo citar:

Stephens, John and Sung-Ae Lee. "Ontological Indeterminacy and Intersubjectivity in Film Adaptations of Post-War English Children's Books". *Verbeia*, Monográfico 7, 2023, pp. 40-64.

1. INTRODUCCIÓN

In the thirty years following World War II, British children's literature underwent a profound transformation. Pre-War cultural practices began to be challenged by possibilities of new ways of being. As a reaction to the horrors of war, and especially to the mass destruction and displacement of human lives, humankind was seen to be afflicted with a sense of ontological indeterminacy. As a result, a perception arose that children's literature might serve to foster a society both more self-aware and intersubjective, more empathetic, and more conscious of the evils that humans consciously and unconsciously enact upon others. An impact of this perception on fiction for children coincided with what Pat Pinsent has identified as "an increasing awareness of the potential of children" and the development of a theory of education that is grounded in the nurturing of children's latent qualities and in cultivation of discovery learning rather than a mere imparting of knowledge by a teacher (217). Pinsent draws her examples mainly from award-winning realist fiction, but another wide-reaching consequence was the publication of highly innovative fantasy novels. These novels are characterised by stories expressing such implicitly ideological traits as a sense of a deep past and an emphasis on the nexus of place and expressive culture, especially as perceived through the eyes of a child. More importantly, emphasis on the subjectivity of children led to a transformation of narrative technique in the emergence of a third person narration focused through intradiegetic character focalisation. There is usually only one focaliser, but by the 1970s some authors had begun to practise polyfocalisation: Robert Cormier's *The Chocolate War* (1974), for example, has thirteen focalisers (McCallum 1999, 30). Polyfocalisation "facilitates the construction of speakers in independent subject positions and the representation of a plurality of voices and consciousnesses" (McCallum 1999, 30) and makes a key contribution to the representation of intersubjectivity, the basis of social interaction.

Why character focalisation is largely absent from children's fiction until the mid-twentieth century is a matter of speculation. Its principles had been largely worked out in the early nineteenth century by Jane Austen, and are a normal component of subsequent fiction, but a later association with Modernism perhaps obstructed its adoption into children's literature. Focalisation through a child in modernist narrative implies limitations in perception, cognitive abilities, and linguistic capability (see Salmose 341), but in later children's literature it becomes a facility for cognitive growth, and came to dominate children's fantasy for the rest of the century. It also entered realist fiction in the 1970s and

vied with first person narration as the dominant form.¹ A major effect of intradiegetic character focalisation is to create the narrative illusion that readers have access to the focalising character's active consciousness and can thus attribute a mental state to that character, whereas other characters are slowly unfolded through dialogue. This convention was largely embraced intuitively, as the practice and functions of focalisation in children's fiction did not enter critical discussion until the 1990s.² Thus, the interaction of focalisation and dialogue, usually in conjunction with setting, is central to the formation of subjectivity and intersubjectivity, although these concepts were also unrecognised as elements of children's fiction in the mid twentieth century.

In our everyday world, "an individual's consciousness and sense of identity is formed in dialogue with others and with the discourses constituting the society and culture s/he inhabits" (McCallum 1999, 3). These intersubjective processes are then represented in works of fiction which implicitly or unconsciously aspire to model positive ideologies of self and social practices, or, in short, to model a better world. In much fiction of the period under consideration, what we now recognise as intersubjectivity —the field of intersection between two subjectivities, the interplay between two different subjective worlds (Benjamin 1990, 34)— shapes represented relationships between characters and thereby each subject gradually becomes able to recognise the other person's subjectivity. Mutual recognition between two subjects —the core element of intersubjectivity— functions to enlarge our awareness of the outside and to recognise others as animated by independent, though similar, feelings. Such recognition develops the capacity for attunement and tolerance of difference (Benjamin 33, 37) and thereby naturalises and aligns readers with a world view (an ideology) that values social and economic justice, natural environments, and the particular historical processes that have produced those environments. In short, readers are positioned to identify the world view of the text as their own.

Processes which shape the formation of intersubjectivity may be particular to time and place, however, as they engage with changing societal norms or expectations. When a novel is adapted to another mode, the representation of the relationship between subject and society is apt to change, not only because of different narrative practices but also

¹ Significant post-war examples of intradiegetic focalisation in fantasy which are not discussed here are: Lucy Boston, *The Children of Green Knowe* series (six novels, 1954–1976); William Mayne, *A Grass Rope* (1957); Philippa Pearce, *Tom's Midnight Garden* (1958); and Susan Cooper, *The Dark is Rising* sequence (five novels, 1965–1977).

² Focalisation in children's fiction was first expounded in 1992 by John Stephens in *Language and Ideology in Children's Fiction*, especially Chapter 2.

because of changes in socio-cultural context contingent upon temporal and spatial variations in setting. Such variations are very evident in the processes of adapting novels to films, where large spatio-temporal shifts may be introduced through changes in narrative mode, period and even country. For this study, we will draw upon two examples of film adaptation of novels, Mary Norton's *The Borrowers* (1952) and Joan G. Robinson's *When Marnie was There* (1967). *The Borrowers* has been adapted four times in English language film/TV over the sixty years since its publication (always as *The Borrowers*, in 1973, 1992, 1997 and 2011). The two focus books are the earliest published of a small group of English fantasy novels adapted as Japanese anime films between 2004 and 2017: in this case, *Arrietty the Borrower* (2010) and *When Marnie was There* (Marnie of my Memories, 2014, both directed by Yonebayashi Hiromasa).³ We have selected these adaptations because they are exceptional examples of what Robyn McCallum (2018) argues in relation to *The Borrowers*: "Just as the novels lend themselves to multiple, and at times, conflicting interpretations, the various film adaptations stress variant ideologies of childhood, family and social organisation" (230).

The Borrowers (first in a series of four novels) tells of a Wainscot Society, a family of miniature people who live beneath the kitchen floor of an old manor house. This family consists of a father, Pod, a mother, Homily, and their daughter, Arrietty. Their social practices and assumptions derive from those of the human beings (or 'human beans', as the Borrowers call them) who inhabit the house.⁴ They produce nothing but 'borrow' everything they need from the house and if their presence is detected, they 'emigrate'.⁵ *When Marnie was There* (henceforth *Marnie*), a novel curiously neglected in children's literature scholarship, tells the story of Anna, an asthmatic and emotionally withdrawn adolescent orphan who, readers will eventually deduce, suffers from post-traumatic stress. Sent to the country by her foster parents for the sake of her health, Anna becomes fascinated by The Marsh House, a deserted mansion, and captivated with Marnie, a mysterious girl who seems to live there. By the close, Marnie is revealed to have been an

³ The other adaptations are Diana Wynne Jones's *Howl's Moving Castle* (1986), directed by Miyazaki Hayao, 2004, and Mary Stewart's *The Little Broomstick* (1971), as *Mary and the Witch's Flower*, also directed by Yonebayashi Hiromasa, 2017.

⁴ Borrower names, for example, are borrowed from human artefacts or are misheard human names. Readers are likely to link 'Arrietty' with 'Harriet' (or 'Henrietta'); there is a sly nod to the origin when in recent film adaptations Homily sometimes calls Arrietty 'Etty', a familiar shortening of 'Harriet'.

⁵ Supporting their self-designation is two figurative uses of the verb *borrow*: to make temporary use of something (often immaterial) not one's own, and to adopt something for other than its normal purpose.

emanation or the spirit of Anna's grandmother, retrieved from Anna's earliest, subliminal memories (for example, "It was like trying to remember a dream. She could only remember it—in flashes— when she was not trying" (213)).

Both novels, like much children's fantasy in the post-War decades, engage with the impact of the past upon the present or the parallel configuration of the presence of the past. The presence of the past can be a key element in intersubjective relationships, since intersubjectivity is enabled by social practices and frames of mind, which in turn have been socially produced and carry ideological weight.⁶ Readers may see aspects of the past as components of a schema or frame of mind that should be modified or shed, as the 1950s version of femininity embodied in *The Borrowers'* Homily. Alternatively, engagement with the past can function as a medium for the recuperation of the ontological indeterminacy of the present, as in *Marnie*, in which Anna's mental stability and integration into sociality are realised by the revisiting of her past and thus the alleviation of her post-traumatic stress. By ontological indeterminacy we refer to a disorder of selfhood and wider culture marked by uncertainty and insecurity, which takes the form of an absence of the sense of a stable selfhood grounded in intersubjective relations with others, groups or the environmental milieu. Neither Arrietty nor Anna manifest a form of subjectivity which is, in Venn's words, "relational, emplaced and embodied, existing as a nexus of relations with others and with a lifeworld" (5). Ontological indeterminacy may thus also be instantiated as a perception that the lifeworld, physical or social, is already frighteningly unstable and opaque. We here also use the concept of post-traumatic stress to describe Anna's psychological condition even though we are aware that the concept did not enter psychiatric literature until 1980, with initial reference to war veterans. However, the remark that "an event ends in a 'trauma' if and when the individual is in an emotional state of discomfort resulting from memories of the event" (Gersons and Carlier 743) is an accurate description of Anna's mental and emotional state.

2. ONTOLOGICAL INDETERMINACY AS A NARRATIVE STRATEGY IN FICTION AND FILM

As stated, our focus novels and their subsequent adaptations belong to fantasy literature, which may be set in places radically different from those we know or may include characters or events that are in the very least improbable. Improbability, however, might

⁶ The impact of the past upon the present and the power of memory are most compellingly explored in this period in the novels of Penelope Lively, especially *The Driftway* (1972), *The Ghost of Thomas Kempe* (1973), *The House in Norham Gardens* (1974), and *A Stitch in Time* (1976).

prompt readers to consider different understandings of the world, which might in turn challenge everyday assumptions about the nature of reality. Indeterminacy, on the other hand, challenges the ontological security of the subject. When, in *The Borrowers*, Arrietty first meets the human boy, her simple assumptions about an appropriate body size, the dominant species, and the Borrower economy are shattered. Likewise, Anna's interactions with others in *Marnie* continually question her rejection of all forms of intersubjectivity. In both novels —and even more so in the film adaptations— ontological indeterminacy is an obstacle to the attainment of rightful knowledge about things and events. In *Marnie*, the uncertainty, fuzziness and ambiguity associated with Anna's and Marnie's conceptualisations about what kinds of interactions they have, and how Marnie inhabits their world, turns on what is simultaneously posited and subtracted, especially evident in how one or the other can suddenly disappear from a scene. These disappearances, which make no sense to either character, suggest the event is a product of imagination or time slip, but these are possibilities that are neither proven nor disproven within the novel, whereas the film adaptation makes it clearer that the ontological indeterminacy is produced by gaps in memory or imagination. In Chapter 13 (95–102) Marnie disguises Anna as a beggar girl and brings her into one of her parents' parties to sell flowers; much later, in Chapter 28 (210), an extract from Marnie's diary, written half a century earlier, mentions the incident of the beggar girl. Scilla, Anna's new friend who found the diary, refers to Marnie as "a funny girl" (210) because Scilla is unable to see how elements in the diary connect, but Anna, and readers, can access the fuller version. However, the connection between the two accounts remains an ontological indeterminacy, since there is no explanation in the novel for how Anna imagined the incident before reading the diary nor for how her knowledge of the event is an extended narrative rather than a cryptic diary entry. By piquing reader imagination through this element of irresolution, the novel leads readers to the need to fill narrative gaps, whether logically or speculatively.

The film adaptation of *Marnie* is substantially a reinterpretation of the novel as it is transposed to a multimodal format. Most obviously, the use of flashbacks and dreaming transitions enable viewers to conclude that Anna's apparently realistic encounters with Marnie take place in her mind and are a product of her imagination engaging with submerged, fragmented memories of the childhood reminiscences her grandmother (who was Marnie) told her as bedtime stories ten years earlier. Further, the mode and to some extent the substance of the opening and the close have been revised to replace inner mental processes or conversations in domestic interiors with character interactions. The

opening represents Anna's mental state as a condition of depression or anxiety, foregrounded by her reluctance to show any affection towards her foster mother. The narrative discourse slips amongst extradiegetic narration, character focalisation, and a very early representation in children's fiction of a character demonstrating theory of mind—that is, Anna ascribes mental states to Mrs Preston:

[Mrs Preston] put an arm around [Anna] and kissed her goodbye, trying to make her feel warm and safe and wanted.

But Anna could feel she was trying and wished she would not. It made a barrier between them so that it was impossible for her to say goodbye naturally, with the spontaneous hug and kiss that other children managed so easily, and that Mrs Preston would so much have liked (7–8).

Such discourse fluidity is a challenge for a film remake to visualise, so the film instead creates a scene in which Anna sits in isolation in a playground, in contrast to other children in groups and, reproducing a metaphor from the novel, her voice-over diagnoses her isolation: a subjectivity diminished by a failure of intersubjectivity. This is a conceptual metaphor based on a container, whereby inside is good, and outside is bad, connoting loneliness, delayed socialization, and limited empathy:

everyone else was 'inside' —inside some sort of invisible magic circle. But Anna herself was outside. And so these things [social interactions] had nothing to do with her. (10)

Anna's sense of social isolation is formally resolved near the close of the novel when she arrives at The Marsh House drenched from an exhilarating walk in heavy rain. Mrs Lindsay asks, "Have you been outside in all of this?", and the reply is, "Yes", said Anna and she laughed. "But I'm inside now!" (278). The drawn-out closure of the novel that produces this conclusion depicts a communal reconstruction of Anna's personal history and subjectivity from clues gathered from scraps of information, the memories of others, Marnie's diary, and a postcard depicting The Marsh House. The film's more straightforward approach uses its visual and audial possibilities to embed much of the accumulated information as flashbacks or as memories submerged beneath the level of consciousness, offering viewers hints about the nature of Marnie's being. Among others, there is an image of Anna as a toddler, lying in bed while her grandmother sings a wordless melody, which is the melody Marnie sings as she dances with Anna at the end of the beggar girl episode. In an image from Marnie's funeral, drawn mostly in black and

white, three-year-old Anna clutches a golden-haired doll wearing a sky-blue dress, which is how Marnie most often appears in the older Anna's reconstruction of her past. The visual quotation corrects her erroneous memories of her abandonment. This strategy enables the filmmaker to jettison the last eight chapters of the book and almost all of the story of Anna's intersubjective engagement with the Lindsay family and to hone the novel's late addition of Gillie, a landscape painter who knew Marnie and can tell enough of her story for Anna finally to piece everything together.

Ontological indeterminacy is represented differently in *The Borrowers*, where it is embedded in the narrative frame by means of overtly unreliable narration. Some shifts in the ideological implications of the adaptations of *The Borrowers* may be attributable to the abandonment of any attempt to reproduce the triple narratorial frame of the novel and its effect of throwing all into doubt. An unidentified child narrator reports a story told to a little girl who may be named Kate (and who may be the narrator) by Mrs May, a dependant relative of Kate's family. Mrs May, in turn, got the story from her younger brother, who either witnessed or invented the narrated events, and who is no longer living, having died in a skirmish on the Indian North-West Frontier in around 1900. This chain of unreliable narrators constitutes an acute information uncertainty and functions to mark the novel as an early example of a mid-twentieth century metafictional children's novel—that is, a novel which draws attention to its status as fiction. Metafictional narratives create a distance between readers and the represented events and characters and can thus potentially foster an awareness of the constructed nature of fiction. One consequence of such awareness is attention to theme as a construct. For example, in her preamble, Mrs May attributes a sense of entitlement to the Borrowers: "Everything they had was borrowed; they had nothing of their own at all. In spite of this, my brother said, they were touchy and conceited, and thought they owned the world" (8). This contradictory nature of the Borrowers asserts their constructedness as a micro-image of human beings and thus establishes the potential to understand their shortcomings as characteristic of human beings. The novel has been criticised for various ideological positions grounded in a socially conservative world view, as surveyed succinctly by Robyn McCallum (2018, 227–229): its representations of class and gender have often attracted criticism, although there is no consensus as to which class the Borrowers stand for. They are clearly marked as working class by their language and values, but that has not deterred identifications with the aristocracy or the rentier class (Carpenter and Prichard 1999, 76) because they live off what others produce while producing nothing themselves. Madelyn Travis makes the

helpful observation that Norton conveys mixed messages when dealing with class, and this instability “allow[s] her to comment humorously on a range of aspects of human society in areas such as snobbery, affected speech or tensions between genders and age groups” (188).

It is not surprising that criticism of the *Borrowers* series responds to these mixed messages from its own ideological positions, as, for example, Andrew O'Malley's dismissal of Norton as “an author clearly invested in representing, cherishing, and preserving a certain vision of the past” (71). Such rejection of values contemporary with the novel's publication in favour of a postmodern metanarrative of cultural progress is consistent with the process whereby the meanings of texts change through the interaction of new and existing cultural and critical paradigms. It is equally unsurprising that the meanings of *The Borrowers* will change through adaptations scattered over a sixty-year period, particularly because of the common practice of replacing the destabilising narrative frame with a more common structure, namely an opening that delineates a protagonist experiencing a state of lack, which is another manifestation of ontological indeterminacy. The novel expresses a clear image of Arrietty's circumscribed life and desire for change, and attributes her state to a lack of fulfilment tied to the production of a gendered subjectivity. When Homily proposes that Pod train Arrietty to borrow, his immediate reaction is, “I never heard of no *girl* going borrowing before” (55, original italics), which seems to reflect an important shift in how young women saw themselves and wanted to be seen after 1945 (Sutcliffe-Braithwaite and Thomlinson 283). Homily pragmatically points out that Arrietty may need to be self-sufficient at some future time, but then undercuts the argument by suggesting it might stop her “hankering ... [f]or blue sky and grass and suchlike” (55), which is obviously metonymic of a desire for subjective agency. The challenge to gendered subjectivity has been sustained throughout the subsequent adaptations of the novel.

Ontological indeterminacy is also an important principle in the way *Marnie* unfolds, both in the 1967 novel and in the film adaptation. It first emerges as a problem of memory, imagination and cultural knowledge in the perceptions and feelings of Anna, the protagonist and only focaliser, when she first sees The Marsh House (25–27). For example, as she stands looking at the house she has a sensation of *déjà vu*, which she describes as “almost as if she were now standing outside of herself, somewhere farther back, watching herself standing there in the water” (27). The indeterminacy here lies in the confusion between perception and memory, so that if Anna is watching herself looking at the house,

she may either be constructing a memory from a mosaic of other memories, as she suspects but adduces the wrong memories, or is experiencing the memory of another person. She also attributes to the house an other-than-human personhood imbued with agency, even sentience: "it seemed to Anna almost as if the house had been expecting her, watching her, waiting for her to turn round and recognise it" (27). The question is partly resolved at the close of the novel where it is revealed that as a small child Anna treasured a postcard of the house identified as the childhood home of her grandmother, but this does not explain her meetings with Marnie in present time. The film offers a version of the same resolution but recontextualised within its truncated ending. At her first viewing of the scene, Anna looking at herself looking at the house is a cinematic point of view metaphor in which the perspective from 'farther back' is that of the camera. It is reproduced in the film (Figure 1), followed by Anna's voice-over, "Why is it that mansion feels somehow familiar?" (00:13:20). The film could have used the shot-reverse shot to present what Anna sees and then her expression while seeing, but instead places Anna within the first shot. The viewer's task to posit an interpretation of the scene is thus emphasised.

Figure 1. 'That mansion feels familiar somehow': *When Marnie Was There*, first sighting of The Marsh House (00:13:00)



The novel overtly introduces the issue of ontological indeterminacy when Anna meets Marnie for the first time:

Anna climbed out [of the dinghy], the girl tied the rope to an iron ring in the wall, and they stood together at the top of the steps, eyeing each other in the half light. This is a dream, thought Anna. I'm imagining her, so it doesn't matter if I don't say anything. And she went on staring and staring as if she were looking at a ghost. But the strange girl was looking at her in the same way.

'Are you real?' Anna whispered at last.
'Yes, are you?'
They laughed and touched each other to make sure. (65)

The passage constructs a thread of uncertainty —half light, dream, imagining, doubted reality— and while the characters set it aside at this moment, by the time Marnie disappears less than two-thirds of the way into the novel, Anna has had numerous intimations that Marnie is a projection of her own mind. Once again, the film adaptation renders this concept more explicitly.

A key scene, which requires extended attention, is when the girls go to a derelict windmill in order to overcome Marnie's fear of the place. While they are on an upper level, darkness falls, a violent storm breaks out and Marnie is too frightened to descend the rickety stairs. Anna falls asleep, and when she wakes Marnie has disappeared. From Anna's perspective, Marnie's disappearance is an apparent betrayal of their deep, intersubjective relationship and, bereft, she runs out into the rain, falls and injures herself. During the closing exposition, Gillie (the painter who knew Marnie) tells the story of Marnie's visit to the windmill, fifty years before Anna's. It is the task of readers to conclude that Anna had heard the story in infancy and had combined memory and imagination to insert herself into it as an abandoned victim. It is significant that this particular resolution becomes available only after Anna becomes capable of intersubjective relationships which are not products of narcissistic anxiety or internal fantasy. The film, produced in an era fully aware of post-traumatic stress, simplifies the task of interpretation by sequencing, montage, and flashback so that primarily visual narrative plays out Anna's recuperation of well-being and mental health. Anna and Marnie go to a disused grain silo, and Marnie intermittently addresses Anna as "Kazuhiko", Marnie's future husband and Anna's grandfather. Anna falls asleep and dreams a montage of two memories: her grandmother singing her to sleep; and Kazuhiko finding Marnie at the silo and leading her out of frame into dazzling white light (a conventional image of the dead entering the afterlife). Anna wakes, sees Marnie has gone, and runs into the rain, crying, "Marnie — you left me behind ... Even you!". A second montage sequence of flashbacks focused on other traumatic experiences now follows: Anna at Marnie's funeral and hence resentment that her grandmother abandoned her through illness and death; distraught Anna in the orphanage; Anna reading the document from which she learns her foster parents receive a government subsidy to support her. Running a fever after her accident at the silo, Anna dreams a final meeting and farewell with Marnie; they promise forever friendship and

Marnie fades into white light again. At this point the film introduces the postcard of The Marsh House, preserved by Anna's foster mother, which is Anna's only tangible infant reminder of Marnie, and a flashback in which Marnie tells baby Anna about the silo incident. That Marnie and Anna both have blue eyes (in a brown-eyed country), a visual motif running through the film, is again highlighted during this flashback. Neither the novel nor the film advances a quasi-clinical diagnosis of Anna's post-traumatic stress, but each suggests in its own way that narrative can be therapeutic to the achievement of subjective well-being by constructing alternative stories that open up other possibilities for understanding, in this case, by bringing post-traumatic stress into consciousness.

3. THE IDEOLOGICAL IMPLICATIONS OF INTERSUBJECTIVITY

The ideological implications of intersubjectivity are potentially very wide-ranging across the six adaptations. They are overtly present at the beginning of Chapter 9 of *The Borrowers*, underpinning the first encounter between Arrietty and the Boy. On her first excursion beyond her existence under the floorboards, Arrietty experiences the greatest fear of a Borrower, to be "seen" by a "human bean". The crux of such an encounter pivots on the ideological challenge of understanding the physical, cultural and cognitive threats posed by otherness. What is initially represented, however, is Arrietty's focalisation of being seen and her initial perception that she has endangered herself by transgressing the rules laid upon her by her parents. As Robyn McCallum and John Stephens (2011) suggest, representations of transgression make ideologies visible and seek to redefine or even overthrow them (370). Homily's feminine ideology conforms to what Susan Bordo identifies in the 1950s and early 1960s as "a period of reassertion of domesticity and dependency as the feminine ideal" (170). Her subordination to dominant 1950s cultural narratives regarding marital duty, positioned between compulsion and choice, has often been an object of critical disdain. One of its main functions, however, is to contrast with Arrietty's restlessness and desire to inhabit a larger space, both physically and culturally. Her rebellion against traditional notions of femininity shared by her parents is reproduced throughout the adaptations and is always the catalyst for the (mis)behaviour that transforms her family's life. In the novel, Pod admits that the many intricate gates in their underfloor passages are not designed to keep anything out but to keep Arietty in (48). Because transgression is a driver of change, it is important to examine how far her rebellion changes her own life or whether, as is implicit in the 1973 film, she will continue to be constrained.

At the close of *The Borrowers*, Chapter 8, Arrietty, having transgressively ventured into the outside world, is alarmed by the sudden appearance of something strange: she turned her head and looked sideways ... Startled, she caught her breath. Something had moved above her on the bank. Something had glittered. Arrietty stared.

A primary marker of focalisation is character activity involving perceptual verbs: “looked” and then “stared” indicate that this “something” and what follows, at the beginning of Chapter 9, is attributed to the character’s visual perception and consequent responses. This crucial moment in Arrietty’s personal history is thus presented from her point of view:

It was an eye. Or it looked like an eye. Clear and bright like the colour of the sky. An eye like her own but enormous. A glaring eye. Breathless with fear, she sat up. And the eye blinked. A great fringe of lashes came curving down and flew up again out of sight. Cautiously, Arrietty moved her legs: she would slide noiselessly in among the grass stems and slither away down the bank.

‘Don’t move!’ said a voice, and the voice, like the eye, was enormous but somehow, hushed ...

Arrietty froze. ‘So this is it’, she thought, ‘the worst and most terrible thing of all: I have been ‘seen’!’ (74–75)

Other markers of focalisation here are references to Arrietty’s sensory perspective (“Breathless”, “froze”), verbs indicating cognitive processes (“thought”), and the shifts between narration (“the eye blinked”) and perception (“A great fringe of lashes came curving down and flew up again”) and between narration (“Arrietty moved her legs”) and free indirect thought expressing an intention (“she would slide”). The focus of attention on the eye foregrounds both Arrietty’s vulnerability and the shock of the oscillation between similarity and difference which is the essence of Borrower/human otherness. As the two children face their mutual fear of otherness and engage in a dialogue that explores difference beyond the crude contrast of size, they confront a key tenet underpinning hierarchies of race, class and gender, the assumption that one group is innately superior to others. The core of difference is the psychological opposition between ingroups and outgroups: each of the communities, Borrowers and humans, considers the other an outgroup, but intradiegetic focalisation aligns viewers with the Borrowers. Indeed, in the 1992 series, the boy (George), when accused of stealing small things to give to the Borrowers appropriates an assertion by Arrietty that her family doesn’t steal but “borrows” things, thus aligning himself with them. Arrietty’s contention that human beings are dying out because “there wouldn’t be enough stuff in the world to go round” (81)

reflects an anxiety about resource sharing which entered popular belief by the early post-war period (along with the fear of annihilation through nuclear war, later exacerbated by the Cuban Missile Crisis of October, 1962), but because Arrietty is only repeating something Pod has said and stumbles over the words, her assertion is mere ideological hearsay that implies a higher status for Borrowers: "Human beans are for Borrowers — like bread's for butter!" (86). The boy's rejoinder, that it is Borrowers who face extinction and Arrietty will probably be the last, is simply an ideological reversal that asserts human domination of global ecology.⁷ Their dispute has been retained in three of the adaptations (1973, 1992 and 2010), but has the potential to accrue further nuances as social context has undergone major changes. An important, attitude-changing intervention in the 1960s was Rachel Carson's arguments in *Silent Spring* (1962) concerning the often negative effect humans have on the natural world. Her work gave strong impetus to the environmental movement that emerged during that decade. By *Arrietty* in 2010, climate change was becoming a global public issue, so the argument put forward by the boy, Sho, that extinction of species is an inevitable consequence of environmental change, and Borrowers will likewise disappear, is naïve and outdated, and firmly countered by Arrietty's empirical observation that destruction of *her* environment and the attempted extermination of her family are the consequence of human action. The issues have a resonance beyond the story "facts" that the Borrowers are being displaced from their home.

4. BORROWERS AS VERMIN

A recurring motif is that the housekeeper, Mrs Driver, designates the Borrowers as vermin and melodramatically marshals a cat, a rat-catcher with terriers and a fumigation device, and a boy with a ferret to exterminate them. In her view they are, "nasty, crafty, scampy, scurvy, squeaking little ..." (164), and her outrage at their existence is an example of hostility towards an outgroup on the grounds that they compete for resources and because an association is often drawn between disease threats and outgroups ("vermin"). Eva Green et al. (301) cite research findings that identify a link between disease threat and prejudice against outgroups "to the extent that conservatism, autocracy and lack of

⁷ Norton evokes the "last survivor" trope here, a reference to figures who are the last surviving members of a destroyed society or civilisation. The connection is often with indigenous peoples suffering genocide after colonisation by Europeans, but it also resonates with readings of *The Borrowers* which interpret these marginalised beings as migrants displaced by World War II and "living at the margins of the societies of others" (Dubosarsky, 105).

openness are ideological beliefs or traits that have been associated with prejudice" (Green 301). The symbolic association here supports the reading that the Borrowers mirror immigrants who entered the UK during and after World War II.

The attempted extermination is reproduced in all adaptations, although to different degrees and with different motivations, shaped, as ever, by period and cultural context, but the vermin designation is sustained. Near the close of the 1997 film, Pod informs the defeated Potter, "we're not vermin, we're not freaks, and we're not pests — we're Borrowers" (1:30:00). Perhaps the greatest shift produced by distant social context is discernible in *Arrietty*: the housemaid, Haru, is initially a less malevolent character than the over-bearing and malicious housekeeper in the novel or the 1973 and 1992 adaptations, but becomes a xenophobic monster determined to accomplish the extermination once she has confirmed the Borrowers' presence. Whether intended or not, the ideological context is the enduring persecution of outgroup minorities by mainstream Japanese culture (McCallum 2018, 252). As Sara Park (61) observes, "racism is one of Japan's gravest social problems". She comments that, "Historically, the categories of 'foreigner' or 'alien' in Japan have been used to exclude ethnic minority groups who have Japanese nationality — in particular, the long-term resident *Zainichi* Koreans" (65). In contrast, Sho and his Aunt Sadako have a positive conception of the "Little People", although Sadako believes they are not just invisible but no longer in the house. Sadako informs Sho that the beautiful doll house in his room was commissioned by his grandfather as a home for the Borrowers; viewers will deduce that such well-meaning paternalism is misplaced, as is demonstrated in every version when the boy destroys the Borrowers' lives by trying to give them luxury gifts. For viewers who make the connection, *Arrietty* is an attempt to intervene in a Japanese ideology which has attracted the attention of the UN Committee on the Elimination of Racial Discrimination (Park 65). Yonebayashi returns to this theme in *Marnie*, where hostile local children emphasise Anna's difference by commenting on the foreignness of her blue eyes. Marnie is European, not Japanese, and the constant motif of blue eyes in the film, especially a sequence with Anna, Marnie, and Marnie's blond, blue-eyed father, is a broad hint about Anna's mixed-race difference. Once again, it is not foregrounded but embedded for viewers to discern. At the close of *Arrietty* the Borrowers leave the house for an unknown destination, guided by Spiller, a young Borrower who has adapted to outdoor life. This ending may seem unsatisfactory, but we contend that it plausibly represents agency and self-determination rather than a vulnerable ghetto existence or a life of subaltern dependence. It is a more definitive

ending than in Norton's novel, whose open, ambiguous ending reasserts narration by a chain of unreliable narrators.

A further ideological shift appears in the 1997 and 2011 films, which are much looser adaptations than the other three, but share a kernel script:⁸ a human who discovers the Borrowers' existence seeks to kill or capture them; the boy living in the house inhabited by the Borrowers befriends Arrietty and helps the Borrowers survive; they reconnect with a large Borrower community; they retain their house; Arrietty finally embarks on a more adventurous life.

Adaptation to another era and to changed cultures entails extensive glocalisation which, in these films, includes both socio-cultural features and narrative conventions to such an extent that they are only recognisable as retellings of *The Borrowers* because of the retained title and because they replicate some "story" components of the pretext and the configuration of main characters. In other words, they remake the *script* but add or substitute different schemas, a process which an audience may not always recognise. For example, the 2011 film appropriates the names of Mrs Driver and Mildeye from the novel(s) and assigns them comparable but also different roles to their namesakes, thus acknowledging that the underlying script is shared. Both films change the setting from a large country house to an urban location. Pinsent makes two pertinent observations about the country house setting. First, many creative works of the post-War period are set in a large house, which she suggests "works metonymically to convey something of the frustration of individuals submerged in a system for which they have no responsibility and within which they have little power" (214). Second, she suggests that these houses "can be seen as metonymic of an England now long past" (218). Both elements have been replaced by families living in suburban houses. These families do not employ servants, and the fragmented family in 2011 —a grandmother, her widowed son-in-law, and his son, James— live in a terrace house in Inner London Hackney and are experiencing mortgage stress. The relocation of the story in time and place has significant ideological implications in that, eschewing a location with a mysterious but historical deep past, it invites viewers to embrace a set of imagined circumstances which affirm and advocate social metanarratives promoting humane behaviours in the viewer's present, whenever that is. The 1997 film is anchored in the 1950s, but includes artefacts from a wide range of years, from the 1951 Morris Oxford stretch limo owned by the villain, Ocious P. Potter, to

⁸ In cognitive film theory, a *script* is a kernel framework that is the basis of a narrative, consisting of a reiterated narrative pattern and several recurring images (Lee 2021, 191).

electrical appliances from the 1980s and 1990s, such as a TV remote or a 1990s cell phone. There are American accents but the physical setting is clearly England: the house at the centre of the conflict and named in the aunt's will is situated in Leighton Buzzard (a market town about 40 miles north of London) and some scenes were shot on location in the village of Theale, Berkshire, and at Ealing Town Hall, in London. The jumble of anachronisms precludes a specific temporal context but places events in a period more recent than the novel or preceding adaptations. Arrietty's transgressive behaviour in the early scenes is more marked, although directionless, but attributes her with an energy and inventiveness which she channels during the conflict with Potter.

The 2011 film has strong contemporary appeal, both for children and adults, and its setting in present time and urban space accentuates a representation of intersubjectivity as the pivot for social relationships and mental well-being. Like other adaptations, it employs a cast of highly regarded actors —notably Christopher Eccleston (as Pod), Sharon Horgan (as Homily), Aisling Loftus (as Arrietty), Robert Sheehan (as Spiller), Victoria Wood (as Mrs Driver, the grandmother), and Stephen Fry as Professor Mildeye, the principal antagonist). This cast brings a host of associations which locate the events of the film within contemporary culture, along with more direct allusions. In the opening scene, Pod appears climbing a wall using suction pads, which evokes the image of Spiderman and scenes from Hollywood heist movies such as *Firetrap* (2001). The introduction of a large Borrower community inhabiting a disused section of the London Underground echoes Neil Gaiman's urban fantasy television miniseries *Neverwhere* (1996) and China Miéville's young adult fantasy novel *Un Lun Dun* (2007). The teen rebel Borrower, Spiller (Robert Sheehan), is modelled on famous "bad boys" of film, especially "The Fonze" —the high school dropout played by Henry Winkler in the American sitcom *Happy Days* (1974–1984) — and John Travolta's "Danny Zuko" in *Grease*. These connections set the film apart from other adaptations because it offers a socially convincing sense that its represented events are familiar, are developed from familiar scripts and are in some way real. Their outcomes satisfy common audience expectations. The misdemeanours of Professor Mildeye, who believes in the existence of tiny human beings he calls "Homo Sapiens Reductus" and who traps Pod and Homily, is the dark side of this quasi-reality. He is a buffoon villain, like John Goodman's Ocioous P. Potter in the 1997 adaptation, and audiences accept that in his thirst for fame his willingness to display Pod and Homily naked and then dissect them is an accurate representation of one type of scientific mind because it is a script underlying many films since at least Nicolas Roeg's *The Man who Fell*

to *Earth* (1976) and *E.T.* (1982). Mildeye is a clear example of a person incapable of intersubjectivity, a deficiency shared by his assistant, Jennifer. Attempts to capture the Borrowers in order to sell or display them as a unique species occur in Norton's second and third novels. In *The Borrowers Afield*, Professor Mildeye's predecessor, the Traveller Mild Eye, briefly captures the family and plans to sell them; their fate would be as a display item in one of the "freak" shows so popular in the Victorian period (Bogdan 539–541; Cameron).

As in the novel, the action and thematic significance of the film adaptations hinges on a unique cross-cultural intersubjective relationship between Arrietty and the boy, which they negotiate at their first encounter. Arrietty is the primary focalising character in the novel, as argued above, but visual texts produce this effect by camera angle and distance (see Figure 2) rather than by character mentalising. With the exception of the 1997 film, which uses a horizontal shot-reverse shot that includes both characters and thus foregrounds the size difference and what each sees, the visual representation shows the characters separately and from alternating camera angles. The camera work thus plays with the audience's perception of what is being seen, as a close-up of Arrietty with little or no background contrasts visually with distance shots that contextualise her. These contrasts create a sense of ontological indeterminacy which viewers may not be conscious of, but which facilitates acceptance of the developing intersubjective relationship —and hence the erasure of difference. The 1973 film reproduces the physical data of the novel by a down-up cut from a middle distance down shot of Arrietty lying on the ground to an extreme close-up of the boy's eye looking down at her. In the 1992 adaptation, George's shadow falls on Arrietty so she looks up towards its source. What she sees is a monstrous figure with massive legs and a tiny head, the image having been distorted by the low camera placement. When only Arrietty is in the frame and close up she appears to viewers as "normal" human size, so the shock of monstrosity is delayed until both appear in the same frame. Even then, camera placement can be used to indicate that our perception of reality is affected by how we see and that will in turn affect how we perceive another and experience intersubjectivity.

Figure 2. *The Borrowers* 1973, 1992, 1997: First encounter between Arrietty and the Boy; Left: Horizontal shot-reverse shot (1997); Right, top: Vertical shot-reverse shot (1973); Right, bottom: Rising low angle shot (1992)

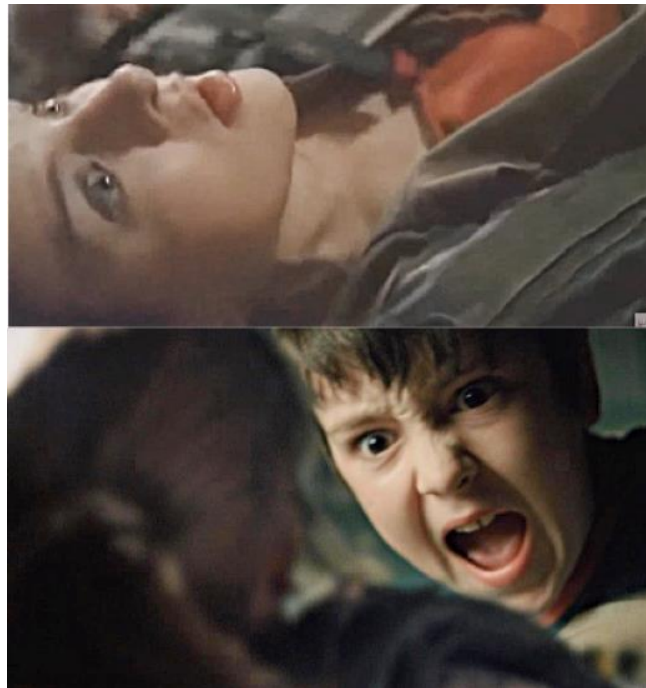


5. ONTOLOGICAL INDETERMINACY AND INTERSUBJECTIVITY

The 2011 film plays very elegantly with perception. At the initial shock of seeing one another in James's dimly lit bedroom, Arrietty turns to flee but runs into the wall and stuns herself. When she recovers, she is lying down and wearing a glazed, astonished expression (Figure 3). Once again, the ontological indeterminacy of the close-up confuses the image: is this a tiny Borrower or a lovely human girl?⁹ She screams and sits up, prompting an answering scream from James, but viewed from behind in silhouette she is the same size. Drawn into a screaming relationship, they are beginning to make an interpersonal connection.

⁹ At sixteen, this Arrietty is the oldest in the adaptations. The others follow the novel and place her at thirteen or fourteen. An older Arrietty is essential for the close of the film, when she leaves home to join the Borrower community in the Underground (Aisling Loftus was twenty at the time of filming).

Figure 3. Arrietty meets James. Top: Arrietty astonished and alarmed. Bottom: Arrietty and James scream at one another.



The ontological indeterminacy of size is sustained throughout this scene (and beyond) and functions to affirm that intersubjectivity trumps difference. Another crucial moment occurs in a conversation soon after:

James: I can't believe she [Mrs Driver] was right. My own little person!

Arrietty: Who are you calling little?

J: Well, you are quite small.

A: No, I'm not. It's you who's ... too big, a great big overgrown giant. We're just the right size.

J: We? There's more of you?

A: I didn't say that. ... You aren't going to eat me?

J: Eat you? What would be the point? ... My name's James.

A: Arrietty.

Although the conversation follows the principle of turntaking, the maxim of relation is not strictly followed. For example, Arrietty ignores the threatening implication of “My own little person” to challenge the comment that she is “little” and thus leads into the argument that size is a matter of point of view. She winds back to the threat with the question about being eaten, which prompts the first verbal intersubjective move, an exchange of names. Soon, two lonely children —a girl who has never met another child and a boy who is bereaved and depressed— begin to play together. The scene in which James catapults

Arrietty from the foot of his bed to the pillow (Figure 4) is an excellent example of the ontological indeterminacy principle we are describing. A framing shot establishes the scale of the participants — “quite small” Arrietty and “giant” James— but when Arrietty lands on the pillow and turns back, the close-up of her excited face fills the screen and matches James’s wordless, happy expression. The filmmakers have used this strategy to create the warmest intersubjective relationship in the Borrower narratives.

Figure 4 (*The Borrowers* 2011). James catapults Arrietty along the bed. Top right: “Can we do that again?”



6. CONCLUSIONS

The novels and the film adaptations discussed here illustrate how central the concept of intersubjectivity became in post-War children's fiction as the basis for subjective well-being and even physical survival in a world of increasing ontological indeterminacy. The ontological insecurity of which this is a manifestation pervades the modern, global world. The discourse strategies that came to prevail in children's literature following the war constitute a major change that saw children and childhood embroiled in the feeling of ontological indeterminacy and the need for a literature that addressed the situation. An emphasis on the subjectivity of children led to a cultivation of the neglected narrative technique of third person character focalisation which drew on readers' theory of mind to map cognitive and emotional flourishing in a context of intersubjectivity. The notion of intersubjectivity entails that to attain subjective well-being—to achieve a better life for oneself and for others— an individual must actively engage with others perceptually, conceptually, and practically (Duranti 16). We suggest that the novels and their adaptations explored here exemplify Alessandro Duranti's claim that “intersubjectivity can constitute an overall theoretical frame for thinking about the ways in which humans

interpret, organize, and reproduce particular forms of social life and social cognition" (17). This frame seems especially applicable to works produced in contexts of social upheaval but also to mark ideological shifts or changes of emphasis across stretches of time. Versions of *The Borrowers* reflect transformations in assumptions about class and gender between Norton's 1952 novel and the 2011 film. This is hardly surprising, but analysis needs to go beyond, for example, a superficial contrast between the stigma of uneducated speech in the novel and the actors' unmarked use of their own various regional dialects in the film, although this modern use of dialect creates an appeal to a very broad audience.

Intersubjectivity is also central to Robinson's *When Marnie Was There*, especially as a means to unravel the mental and emotional plight of the protagonist, Anna. A central character suffering from psychological trauma is an innovative move in post-War children's fiction and similar themes are mainly associated with realist fiction from the 1970s and later. The ontological indeterminacy of *Marnie* is further compounded by genre indeterminacy, in that the novel has the trappings of fantasy but the view from the close indicates it is also a psychological drama. The novel thus belongs to a sub-genre often aligned with fantasy and hence to other innovative novels which engage with darker aspects of childhood experience, such as Catherine Storr's *Marianne Dreams* (1958), a young adult novel which is a profound negotiation between waking and dreaming, and between dream and nightmare.¹⁰ When things or events lack conceptual order or structure due to uncertainty, ambiguity, or undecidability they may generate an indeterminacy which challenges the ontological security of the subject. Fantasy explores a child's experience by engaging both the conscious and unconscious mind and through the ontological indeterminacies of story events evokes, without overt articulation, the schemas, structures and significance of uncomprehended conflicts (see Storr 1970, 32). *Marnie* achieves this outcome very effectively, whereas the film adaptation, probably because of its different mode and reduced story scope, explicates the significance more overtly.

A key catalyst for ideological changes evident in the film adaptations of both novels is the challenge Arrietty and Anna pose for the codes of behaviour young people are expected to conform to. *The Borrowers* novel presents a patriarchal family in which women's work is domestic and girls are discouraged from seeking any form of agency. Arrietty's attempt to take independent action in the first novel in the series stems from her parents' reluctant

¹⁰ That *Marianne Dreams* incorporates elements of psychological horror is attested by its adaptation as the dark fantasy film *Paperhouse* (1988).

decision to allow her to become her father's apprentice and enter a larger world. The ambiguity between her right to freedom and the catastrophe her actions cause persists in the early adaptations and *Arrietty*, but is loosened in the 1997 and 2011 films, in which she gains a more ample subjective agency. Anna's situation is quite different. The pressure she feels is to conform to a social conception of childhood at twelve instead of presenting herself as introverted, unsociable and "not-even-trying" (10). The increasing awareness of the potential of children after World War II, which Pinsent mentions, coincides with an increasing awareness that children can suffer mental trauma and chronic anxiety in response to life circumstances. Anna cannot consciously recognise her condition, but is right to resent being described as "a quiet little thing" (12), an easy way to dismiss her depression. She is fortunate that her first sighting of The Marsh House triggers a forgotten memory that concatenates with other submerged, half-forgotten or misremembered memories and Marnie's diary that lead her to well-being. In the novel, well-being is achieved through social life with the family that has recently purchased and, symbolically, renovated The Marsh House, so that Anna finally conforms to the behavioural norm. The adaptation depicts Anna's success as more personal, achieved with the support of a similar-aged friend, as might be expected in Japan's more private society. The Japanese adaptation of *When Marnie Was There* epitomises the subtle ideological shifts that appear when a text is remade in a different era and culture.

WORKS CITED

- Arrietty the Borrower*. Dir. Yonebayashi, Hiromasa. Studio Ghibli, 2010.
- Benjamin**, Jessica. "An Outline of Intersubjectivity: The Development of Recognition." *Psychoanalytic Psychology* 7 (Suppl.), 1990, pp. 33–46.
- Bogdan**, Robert. "The Exhibition of Humans with Differences for Amusement and Profit." *Policy Studies Journal*, 15.3, 1987, pp. 537–550.
- Bordo**, Susan. "The Body and the Reproduction of Femininity." In *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body*. Berkeley: University of California Press, 1993. 10th Anniversary Edition, 2003, pp. 165–184.
- The Borrowers*. Dir. Walter C. Miller. 20th Century Fox Television, 1973.
- The Borrowers*. Dir. John Henderson. London: BBC Enterprises, 1992.
- The Borrowers*. Dir. Peter Hewitt. Working Title Films, 1997.
- The Borrowers*. Dir. Tom Harper. BBC One, 2011.
- The Man who Fell to Earth*. Dir. Nicolas Roeg. British Lion Films, 1976.

- Carlson**, Rachel. *Silent Spring*. Houghton Mifflin, 1962.
- Cameron**, Stuart. "19th Century Britain and the Rise of the 'Freak Show' Industry." *History Is Now Magazine* May 9, 2019, n.p.
- Carpenter**, Humphrey and Mari **Prichard**. *The Oxford Companion to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1999 (first published in 1984).
- Dubosarsky**, Ursula. "Post-war place and displacement in Rumer Godden's *The Doll's house* and Mary Norton's *The Borrowers*," *CREArTA* 6, 2006, pp. 103-107.
- Duranti**, Alessandro. "Husserl, Intersubjectivity and Anthropology." *Anthropological Theory*, 10.1-2, 2010, pp. 16-35.
- E.T. the Extra-Terrestrial*. Dir. Steven Spielberg. Amblin Entertainment, 1982.
- Gersons**, Berthold P. A. and Ingrid V. E. Carlier. "Post-traumatic Stress Disorder: The History of a Recent Concept," *British Journal of Psychiatry*, 161, 1992, pp. 742-748.
- Gilling**, Jennifer A. "What Can Narrative Therapy Bring to Our Understanding and Practice around Mental Health and Behaviour? Constructing Preferred Stories in the Classroom." *Educational & Child Psychology*, 33.4, 2016, pp. 80-95.
- Green**, Eva G. T., Franciska Krings, Christian Staerklé, Adrian Bangerter, Alain Clémence, Pascal Wagner-Egger and Thierry Bornand. "Keeping the Vermin Out: Perceived Disease Threat and Ideological Orientations as Predictors of Exclusionary Immigration Attitudes." *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20.4, 2010, pp. 299-316.
- Lee**, Sung-Ae. "Between Script and Genre: A Space Where East Meets West." Chapter 13 in *Orientalism and Reverse Orientalism in Literature and Film: Beyond East and West*, eds. B. Wilson and S. P. Gabriel. Routledge, 2021, pp. 191-209.
- McCallum**, Robyn. *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction*. Garland Publishing, Inc., 1999.
- McCallum**, Robyn. *Screen Adaptations and the Politics of Childhood: Transforming Children's Literature into Film*. Palgrave Macmillan UK, 2018.
- McCallum**, Robyn and John Stephens. "Ideology and Children's Books." In *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, Edited by Shelby Wolf, Karen Coats, Patricia Enciso, Christine Jenkins. Routledge, 2011, pp. 359-371.
- Norton**, Mary. *The Borrowers* [1952]. London: Penguin Books, 2014.
- O'Malley**, Andrew. "Mary Norton's *Borrowers* Series and the Myth of the Paternalist Past." *Children's Literature*, 31, 2003, 71-89.
- Paperhouse*. Dir. Bernard Rose. Working Title Films, 1988.

- Park**, Sara. "Inventing Aliens: Immigration Control, 'Xenophobia' and Racism in Japan." *Race and Class* 58.3, 2017, pp. 64–80.
- Pinsent**, Pat. "The Post-War Child: Childhood in British Literature in the Wake of World War II." In *The Child in British Literature: Literary Constructions of Childhood, Medieval to Contemporary*, edited by Adrienne E. Gavin. London: Palgrave Macmillan, 2012, pp. 212–224.
- Robinson**, Joan G. *When Marnie Was There* [1967]. London: Harpercollins, 2014.
- Salmoose**, Niklas. "'A past that has never been present': The Literary Experience of Childhood and Nostalgia." *Text Matters: A Journal of Literature, Theory and Culture*, 8.8, 2018, pp. 332–351.
- Stephens**, John. *Language and Ideology in Children's Fiction*. London and New York: Longman, 1992.
- Storr**, Catherine. *Marianne Dreams*. London: Faber and Faber, 1958.
- Sutcliffe-Braithwaite**, Florence and Natalie Thomlinson. "Vernacular Discourses of Gender Equality in the Post-War British Working Class." *Past & Present*, 254.1, 2022, pp. 277–313.
- Travis**, Madelyn. "Mixed Messages: The Problem of Class in Mary Norton's *Borrowers* Series." *Children's Literature in Education*, 38.3, 2007, pp. 187–194.
- Venn**, Couze. "Identity, Diaspora, and Subjective Change: The Role of Affect, the Relation to the Other, and the Aesthetic." *Subjectivity*, 26.1, 2009, pp. 3–28.

Between Instruction and Delight: A Comparative Study of Irish Fictional Treatments of the Kindertransport for Juvenile Readers

Áine McGillicuddy

Dublin City University

aine.mcgillicuddy@dcu.ie

<https://orcid.org/0000-0002-1574-0584>

Recibido 8 de junio de 2023

Aceptado 8 de octubre de 2023

Publicado 31 de octubre de 2023

ABSTRACT

Questions concerning truth, authenticity and memory are increasingly crucial as we progress through the twenty-first century, drawing further away from the lived memory of the National Socialist era (1933-1945) and its terrible impact on society. This includes the displacement of thousands of Jewish children through the Kindertransport rescue operation (1938-1939). For many children, fictional narratives continue to be their first meaningful encounter with historical events. This underlines the importance of writing narratives for child readers that depict historical events accurately and striking a balance between instruction and delight. Such considerations will be discussed, focussing on two children's novels by Irish writers Marilyn Taylor and Claire Mulligan as case studies. In this analysis, we will discuss these authors' motives for writing stories depicting the experiences of Kindertransportees, their representations of this particular historical context and the experiences of child exiles in their works for current and future generations of young readers.

KEYWORDS: Cultural memory, Kindertransport, historical children's fiction, Irish authors.

Entre la enseñanza y el deleite: estudio comparado de las ficciones irlandesas juveniles sobre el Kindertransport

RESUMEN

Las cuestiones relativas a la verdad, la autenticidad y la memoria son cruciales conforme avanzamos en el siglo XXI, alejándonos de la memoria viva de la era nacionalsocialista (1933-1945) y su terrible impacto. Esto engloba el desplazamiento de miles de niños judíos en la operación de rescate Kindertransport (1938-1939). Para muchos lectores infantiles, las narraciones de ficción continúan siendo su primer encuentro significativo con los acontecimientos históricos. De ahí la importancia de escribir novelas infantiles que representen eventos históricos con precisión y con un equilibrio entre enseñanza y deleite. Abordando tales aspectos, estudiamos los casos de dos novelas infantiles de las escritoras irlandesas Marilyn Taylor y Claire Mulligan. Discutiremos los motivos de estas autoras para escribir historias sobre las experiencias del Kindertransport, sus representaciones de este contexto histórico particular y las experiencias de los niños exiliados en sus obras, de cara a las generaciones actuales y futuras de jóvenes lectores.

PALABRAS CLAVE: Memoria cultural, Kindertransport, novela histórica infantil, autores irlandeses..

Cómo citar:

McGillicuddy, Áine. "Between Instruction and Delight: A Comparative Study of Irish Fictional Treatments of the Kindertransport for Juvenile Readers". *Verbeia, Monográfico 7*, 2023, pp. 65-82.

1. INTRODUCTION

In early 2023, while browsing through Reuters news website, the following headline caught my attention. “Almost a quarter of young Dutch deny Holocaust or think it's exaggerated – survey” [Reuters 25 January 2023]. The article reported that: “Nearly a quarter of Dutch people born after 1980 believe the Holocaust was a myth or that the number of its victims was greatly exaggerated, according to a survey.” It went on to state that “Survey after survey, we continue to witness a decline in Holocaust knowledge and awareness. Equally disturbing is the trend towards Holocaust denial and distortion” [*Ibid.*]. The survey referred to here was part of a wider study on knowledge and awareness of the Holocaust conducted by the Conference on Jewish Material Claims Against Germany (or ‘Claims Conference’ for short).¹ Between 2018 and 2023, the Claims Conference carried out detailed surveys in six countries —Austria, Canada, France, the Netherlands, the United Kingdom and the United States— to gauge current levels of knowledge about the Holocaust amongst younger generations, the results of which are published on the Claims Conference website. (www.claimscon.org).

Another of the Claims Conference’s findings, this time from a survey conducted in the United Kingdom in November 2021 in conjunction with researchers in the Centre for Holocaust Education, University College London, concluded, “It is particularly disappointing to find that the Kindertransport, an important historic chapter... is being forgotten. Now more than ever it is critical that we find new and innovative ways to perpetuate the memory of the Holocaust through education. This is imperative for generations to come.” (www.claimscon.org/uk-study). Highlighted here is the current significant lack of knowledge about the British rescue operation of over ten thousand Jewish children, the Kindertransport, between November 1938 and September 1939.² In addition, the findings emphasise the importance of finding new ways to educate future

¹ This international organisation was established in 1951 as a result of discussions between the Federal Republic of Germany (West Germany) and various American Jewish organisations. Its headquarters are based in New York. Its main purpose is to seek restitution for Jewish victims of Nazism and their heirs.

² The Kindertransport was a British rescue operation of unaccompanied Jewish children from Nazi-controlled areas of Europe in response to the November pogrom or “Night of Broken Glass” on 9 November 1938. It was coordinated by various groups and volunteers under the auspices of the Refugee Children’s Movement, from 1 December 1938 up to the outbreak of World War II. This rescue operation is estimated to have saved the lives of approximately 10,000 children aged between 3 months and 17 years who were brought to safety to the UK without the usual necessary visa requirements. Usually, the Kindertransportees were fostered by families or else lived in residential care. Many remained in the UK after the war as their families perished in the Holocaust.

generations so that they have a better understanding of the Holocaust. Both are central concerns of this article. Neither the Dutch nor UK survey paints a reassuring picture of contemporary levels of awareness amongst young people. Their findings underline how crucial it is to ensure future generations are better informed about the past. What is interesting also is how these findings are making headlines in the media and attracting the public's attention to increasing levels of misinformation or gradual forgetfulness about the Nazi-era. Like the results of the Dutch survey, the UK survey findings were picked up by the media and reported in various leading British newspapers at the time of their release. In particular, they highlight concern about educating future generations of young people on the Holocaust and the Kindertransport. Given that the literary case studies to be discussed later in this article centre around the experiences of Kindertransportees, the main focus here will be on the Kindertransport.

Published factual accounts such as memoirs, history books and articles all contribute to the conservation and manifold representations of the Kindertransport experiences. So too do unpublished archived materials, such as diaries and letters, as well as crucial, personal eye-witness testimonials based on interviews with those who experienced the Kindertransport at first-hand. However, much of this material is more suitable and destined for adult consumption, rather than for a more juvenile audience. Bearing in mind awareness of the need to counter misinformation and accurately inform future generations about the Nazi-era, the Holocaust and the Kindertransport, how can one engage children of the 21st century then with the events of an increasingly distant past in a way that is relevant to them? One obvious way is through the school curriculum and school-related activities such as history lessons or class project work. It is important that children are educated about the facts and historical contexts but, as Venken & Röger point out “the focus in history books tends to be on the collective experience” (Venken & Röger 200). This tends to have a lesser impact than stories of an individual's experiences, which are easier to relate to and can stimulate feelings of empathy. There is a danger that in teaching young people about the Nazi-era and related traumatic events, predominantly through history lessons, it can remain at a remove, sealed off, consigned to the classroom and to a progressively remote past.

One way to mitigate this distancing from the past is through exposure to age-appropriate cultural treatments of historical events, such as historical fiction for a juvenile readership which centres more around *Alltagsgeschichte* —on individual, everyday experiences and concerns— focalised through a child protagonist. Mediating the past in this way would be

of more relevance to children. Children's historical fiction on the Kindertransport, if it is well researched and engages the young reader, can have a powerful role to play in conveying the past experiences of Kindertransportees to present and future young readers. Indeed, it could have as much —or perhaps even more?— impact than factual historical accounts. Such literary treatments become even more crucial as we move from the era of lived experience to that of cultural memory.

2. THE KINDERTRANSPORT: FROM LIVED EXPERIENCE TO CULTURAL MEMORY

In her recent publication *The Kindertransport in literature*, Stephanie Homer points out that we will soon be confronted by a “shift in memory” where “with the dwindling number of Kindertransportees alive today, the living memory of this rescue operation is being transformed into cultural memory” (Homer). Cultural memory is succinctly described by Juliane Tomann as referring “to events of a pre-biographical past, which can no longer be experienced by living individuals and instead are mediated by culture” (Tomann 139). Due to the natural decline in the number of Kindertransportees with the passing of time, there is an inevitable move away from the narrative representation of the Kindertransport in memoirs or fictionalised autobiography, given that both these genres are predicated (to varying degrees) on their authors' personal, lived experiences and an increase in fictional treatments of this rescue operation. This is borne out by Homer's findings that “since the turn of the century, there has been a steady publication of fictional Kindertransport novels” (Homer 21). Thus, as we progress through these first three decades of the 21st century, fictional texts by authors of the post-witness generation (i.e., with no direct involvement in the Kindertransport) are emerging as an increasingly significant way in which to preserve and transmit the memory of this rescue operation to current and future generations.

Indeed, as Emilie Pine informs us “[T]he creation of public works such as novels, films and plays is an important element in the processing and understanding of historical traumas...[and] it often remains the remit of culture to continue to remember.” (Pine 25). Literature (and other cultural works) can convey truth in a powerful manner and bring historical events vividly to life. Some such as Christine Wilkie-Stibbs even go so far as to argue that “novels responsibly written and attempting authenticity, act as powerful and memorable case histories which are as true as, or truer than, factually accurate ones” (Wilkie-Stibbs 26).

It is important for authors to write responsibly and authentically to avoid manipulating readers (whether intentionally or not) by writing literature based on inaccurate historical details. Cultural works can —and do— treat history with varying degrees of truth, so there is a danger of reconstructing a past that is inaccurate or that fictional details may be confused with fact. This is an issue of critical concern. One could argue that when it comes to writing about sensitive historical topics for younger readers, such ethical considerations about truth and authenticity are even more crucial.

In her article “Holocaust narratives and the ethics of truthfulness”, published in *Bookbird*, a journal specialising in international children’s literature, Lydia Kokkola poses the questions “When fiction deals with real historical events, what is its responsibility to the truth? What about its responsibilities to its readers?” (Kokkola 5). Given that Homer has identified a steady increase in the publication of Kindertransport fictional novels since the turn of the 21st century, Kokkola’s questions have lost none of their relevance and indeed are of increasing importance as we progress through this new century. This is particularly pertinent when it comes to fictional novels dealing with potentially traumatic or sensitive topics for a juvenile readership. For a new generation of child readers fictional narratives continue to be one of their first meaningful encounters with historical events and influence how they conceptualise the world around them in terms of its past. Or as Emer O’Sullivan describes it, “Children’s literature ... provides children with their earliest images of the world into which they are gradually venturing as well as the vocabularies they need to read that world” (O’Sullivan 6). Kokkola underlines the ethical obligation for authors and publishers to write and publish narratives for child readers that depict historical events accurately, even if the characters and their stories are fictional. Her study of literary treatments of the Holocaust, critically assessed a selection of six children’s novels spanning thirty years between the 1960s and 1990s and examined their varying approaches in depicting traumatic subject matter for young readers. She argues that interpretations of historical facts can and do change over time. Therefore, how historical events such as the Holocaust are mediated, particularly when it is for a juvenile audience, needs to be continually scrutinised. Kokkola’s findings led to the conclusion that there is an onus on children’s authors and publishers to strike a balance between distortion of truth and too much truth which may traumatise young readers. Furthermore, she argues that secrets —through omission of certain traumatic details— rather than lies are sometimes necessary and that there is an important ethical difference between the two. Similar considerations can be applied to Kindertransport narratives for young readers.

3. CHILDREN'S LITERATURE: FROM INSTRUCTION TO DELIGHT

In his essay "Instruction and Delight", Peter Hunt, argues that Children's Literature is important because it is embedded in our cultural, educational and social formation (Hunt 12). His description of children's literature has been summarised as "both varied and complex [and as] a unique literary system that is inherently functional, educating and entertaining its readers in *almost* equal measure" (artpublikamag.com, my emphasis). The inclusion of the word 'almost' here is significant, highlighting how some children's literature tends more towards didactic purposes (instruction) and some more towards entertainment (delight). This duality of purpose in children's literature between instruction and delight to varying degrees, reflects a desire to teach children about the world they live in (past, present and future) and to socialise them. It also reflects a desire to engage and entertain them, to stimulate their imaginations. The question —to what extent children's literature should entertain or instruct is an ideological one, as is the question of what children should learn through literature. Indeed, as has been argued by many children's literature scholars, all texts are inherently ideological but perhaps none more so than those written for children (see for example Stephens, and Keyes & McGillicuddy).

Children's historical fiction, as we have seen, can have an important and influential role to play in teaching young people today about sensitive and traumatic topics such as the Holocaust and the Kindertransport. But there are many challenges for children's authors and publishers —the story needs to be factually accurate without traumatising young readers with too much graphic detail, as Kokkola points out, yet authors also need to avoid writing overtly didactic stories.

Given that another important function of children's literature is to entertain, care needs to be taken too not to trivialise the real-life experiences of subjects or distort facts for the sake of writing an exciting story to engage the child reader's interest. Thus, a balance needs to be struck in historical children's works between fact (instruction) and fiction (delight) if it is to both appropriately inform and engage a 21st century readership. As Homer aptly describes this challenge: "authors find themselves caught between the historical past and the reader's present" (Homer 22).

Bearing these considerations in mind, we will turn our attention to the novels of two contemporary Irish children's authors on the Kindertransport. To date, these are the only Irish authors to have published fictional works on this topic for a child readership. Both

works have been received very positively in Ireland, as we shall see, but are under-researched. Therefore, an analysis of these novels contributes fresh insights into the study of the growing body of fictional treatments of the Kindertransport in the English language by members of the post-witness generation. First, however, some brief contextual detail concerning Ireland and Jewish exiles at the time in question will be provided.

4. IRELAND: A «TERRA INCOGNITA»

A “terra incognita” in the field of German & Austrian Exile Studies is how Gisela Holfter describes Ireland in the Introduction to her 2006 ground-breaking study, entitled, *German-speaking exiles in Ireland 1933-1945* (Holfter 1). This can be attributed in part to Ireland’s peripheral location on the margins of Europe but also due to political developments in Ireland in the early part of the twentieth century. As part of the United Kingdom, the Northern Irish political context was, and still is, quite different to that of Southern Ireland.³ This meant that in the 1930s and 1940s policies North and South of the border differed greatly in relation to the acceptance of Jewish refugees. Ireland, south of the border retained a neutral status throughout World War II (or ‘the Emergency’ to use the term adopted by the Irish government) and, as a poor country with high unemployment levels, emerging from British domination and political turbulence accepted very few Jewish refugees, either before or during the war. The 1937 census records that about 4,000 Jews lived in the Republic of Ireland whereas 1,472 Jews lived in the much smaller territory of Northern Ireland, with the majority (1,284) residing in Belfast. Southern Ireland did not participate in the Kindertransport rescue operation, unlike Northern Ireland, which as part of the United Kingdom, did participate. Despite Southern Ireland’s lack of engagement with the Kindertransport rescue operation, these two contemporary Irish-based children’s authors, south of the border in the Republic of Ireland, chose this as a significant theme in their fictional works many decades later.

5. KINDERTRANSPORT NOVELS BY TWO IRISH AUTHORS

*Faraway Home*⁴ by Marilyn Taylor and *The Hunt for David Berman*⁵ by Claire Mulligan, published in 1999 and 2022 respectively, are the titles of the two children’s Kindertransport novels to be discussed. Both are written by Irish female authors and

³ The term ‘Southern Ireland’ is used here as the title ‘Republic of Ireland’ was only officially adopted in 1949.

⁴ Marilyn Taylor, *Faraway Home*. The O’Brien Press, 1999.

⁵ Claire Mulligan, *The Hunt for David Berman*. The Moth, 2022.

published by Irish publishers. Neither of these children's authors have personal experience of the Kindertransport, unlike authors such as Irene N. Watts who wrote *Escape from Berlin* a trilogy of novels for children, fictionalising her own experiences as a seven-year old Jewish girl who travelled from Germany to England on a Kindertransport.⁶ However, Taylor's and Mulligan's motivations for choosing to write fictional works about the Kindertransport for young readers are quite different.

As she outlined in a speech for Holocaust Memorial Day in Northern Ireland in 2013, Marilyn Taylor was born in England during World War II. Later, learning what was then the recent history of the war and of the Holocaust, she began to realise how as a Jewish person whose ancestors had moved to England in the 19th century how fortunate she had been, sheltered from the terror in Europe by an accident of birthplace. "This realisation has stayed with me, and I think eventually led me much later to try to write about the Holocaust in a way that I hoped would capture the imagination of both young and adult readers and help keep the memory alive." (Taylor <https://obrien.ie/blog>) Taylor subsequently moved to Ireland as a young woman and was a school and college librarian in Dublin for many years. Her work as a librarian gave her the initial impulse to write for young people, amongst which are two historical children's novels about Jewish children in Ireland during World War II: *17 Martin Street* and *Faraway Home* for which she is best known.

Faraway Home, set in Northern Ireland, is an award-winning novel published by The O'Brien Press, and it is still used extensively with 6th class (12-13 year olds) in Irish primary schools. Teaching materials to accompany the novel are provided on the publisher's website, clearly indicating a sign of didactic intent to educate children about the Kindertransport through this novel. Taylor herself has visited many schools both in the Republic of Ireland and Northern Ireland to talk about the history of the Jewish community in Ireland, the Kindertransport, *Faraway Home* and the inspiration for writing it. This suggests that she is keen to inform young people on lesser-known aspects of Irish history and society, such as Jewish life both north and south of the border. Given that Taylor wrote her novel in the late 1990s, she was able to meet in person with and interview some of the Kindertransportees who came to Northern Ireland and the adults responsible for them. She was also able to contact other Kindertransportees who had moved from Northern Ireland overseas. All of this provided her with a significant amount of authentic and hitherto unknown material for her book.

⁶ Irene N. Watts, *Escape from Berlin*. Tundra Books, 2013.

Claire Mulligan is part of a younger generation of Irish children's writers. *The Hunt for David Berman*, published by independent publisher The Moth, is her debut novel. Her Kindertransport story is set on a farm on the Moray and Banffshire coast in north-east Scotland. Although Mulligan is Irish, and unlike Taylor has no Jewish ancestry, she is also of partial Scottish origins, which, as she explained in a recent email interview with me, inspired her to set the story in Scotland. Her decision to write about the Kindertransport was quite accidental — in the same email exchange she relates how she only learned of the Kindertransport while participating in a creative writing course a few years ago. Given that Southern Ireland did not participate in the Kindertransport programme, this lack of knowledge is not unusual. As she finds World War II an exciting backdrop for adventure stories, the Kindertransport sparked her interest, leading eventually to the publication of *The Hunt for David Berman*.

Unlike Taylor, Mulligan is less enthusiastic about her book being used in the classroom as is clear from her following statement:

When a book gets on a school curriculum or reading list there is a risk that the prescription of it and subsequent analysis kills the magic so I definitely did not set out to write a book about the Kindertransport to be used for teaching. My story is about friendship and home and loss and kindness and longing for things that can no longer be. (Email exchange 2023)

Thus, already we can see from these two authors' quite dissimilar backgrounds and from their attitudes towards the balance between instruction and delight, Taylor's and Mulligan's children's novels on the Kindertransport reflect different aims.

6. BETWEEN INSTRUCTION AND DELIGHT: FARAWAY HOME AND THE HUNT FOR DAVID BERMAN

a. *Faraway Home*

Faraway Home is a 210-page novel recommended for readers between 11 to 14 years old. It is divided into five parts, tracing the story of the fictional 12-year old Karl Muller and his 7-year old sister Rosa from Vienna at the time of the Austrian Anschluss in March 1938 to Belfast in Northern Ireland up to Easter 1941, outlining the reasons for their flight and their subsequent experiences as Kindertransportees. The story is predominantly focalised through young Karl who ends up living on a Jewish refugee-run farm near Belfast, while his sister Rosa is fostered by a wealthy Jewish couple. The focalisation of the refugee experience through Karl renders the historical context, feelings of displacement and Karl's

everyday life on the farm and in school more accessible and immediate to a young readership, given that it is recounted from the perspective of a child. However, in the third part of the novel, the narrative perspective switches to that of Judy Simons, a young Irish Jewish girl from Dublin who volunteers along with some other teenagers from Dublin's Jewish community to help out at the farm during her school holidays. So, although *Faraway Home* is principally set in the Jewish exile community of Northern Ireland, young Jewish characters from Dublin as well as characters of the Protestant faith community in Northern Ireland feature in the story (all focalised through child characters). This provides the young reader with a variety of cultural-historical perspectives, sometimes in quite a humorous manner. It is also in line with Homer's reflection on the increasing flexibility of fictional treatments of the Kindertransport, that "Representations are likely to become more multidirectional with references to other cultures' (Homer 211-212).

Despite her flexible, multidirectional approach in *Faraway Home*, Taylor has meticulously conducted research for her novel and it adheres very closely to historical fact. For instance, in her 'Afterword' to the novel, Taylor provides her young readers with some contextual historical detail. She outlines for them how of the 10,000 'Kinder' who came to the UK between 1938 and 1939, seventy were sent on to Belfast in Northern Ireland. Thirty of those seventy Kindertransportees did indeed live and work on a Refugee Resettlement Farm, known as Millisle Farm on the Ards Peninsula in Co. Down, about 20 miles south-east of Belfast. Millisle Farm was purchased by the Belfast Jewish community with the help of the Jewish community south of the border in May 1938 and was run by Jewish refugees based on *kibbutz* principles. Young Jewish volunteers from Dublin came to help out on the farm during school holidays once World War II broke out. Approximately three hundred refugees in total (eighty at any one time) lived on the farm until its closure in 1948.

The fictional Karl Muller's experiences are based on German Kindertransportee and former Millisle Farm resident Walter Hirsch (originally from Dresden), whom Taylor interviewed in London for her novel. Taylor also interviewed Edith Kohner in Belfast for her book. Kohner was a Jewish refugee from the Sudetenland who ran the farm with her husband, Franz. She was one of the few Jewish refugees to remain in Northern Ireland after the war, as most emigrated to England, the US or Canada.

Faraway Home offers the reader a rare insight into the experiences of a *Kindertransport* refugee in the Northern Irish context or as Taylor puts it "one of the little-known secret histories' of the Second World War in Ireland (Taylor *History Ireland* website 2001). Not

only is the novel based on real people and places, such as Vienna and Millisle Farm, but also on actual events, such as the Belfast Blitz, which occurred on Easter Tuesday, 16 April, 1941, which Taylor also outlines in the novel's *Afterword*. As a fictionalised account its focus remains, nonetheless, on the stories of its young imaginary characters —their daily life, emotions, friendships

and even budding romance. This more effectively conveys an emotional truth and the lived experiences of exile from the child's perspective helping to foster empathy and understanding in a way that a wholly historical account could not achieve. Ultimately, this Kindertransport novel ends on a sober note. Karl on receiving a last note from his mother through the Red Cross that his parents are being sent "East" realizes that he will never see them again. Yet, this tragic news is tempered by a more hopeful message that deep and lasting friendships between people of different backgrounds can emerge out of the tragedy of war and trauma of displacement.

b. *The Hunt for David Berman*

Mulligan's novel can be situated closer to the fictional end on a spectrum between fact and fiction, as *The Hunt for David Berman* is primarily an adventure story, 268 pages in length, for a slightly younger readership of 9 years+, using World War II as its backdrop. Nevertheless, as Mulligan informed me, she ensured all the historical details were accurate.

I thought that it was important to use actual events and correct information when dealing with the Kindertransport moments in the story and also when dealing with David and his backstory. I felt it was respectful to get these details as right as possible as the Kindertransport was a real thing, involving real families. (Email exchange 2023)

She describes works such as *Into the Arms of Strangers: Stories of the Kindertransport* by Deborah Oppenheimer (Bloomsbury, 2017) and *Escaping the Nazis on the Kindertransport* by Emma Carlson Berne (Capstone Press, 2017) as being particularly useful in their vivid portrayal of the personal stories of some of the Kindertransport children. Online research, such as the websites of the Imperial War Museums, the Kindertransport Association, the Holocaust Memorial Day Trust, BBC Newsnight's documentary *Kindertransport: A Journey to Life* (2012), newspaper reports and interviews provided extra, personal details about what some Kindertransport children experienced. This contrasts with Taylor's more first-hand approach in conducting research for *Faraway home* and it reflects also how the gathering of data, recording of interviews and studies of many different aspects of the

experiences and lives of German-speaking Kindertransportees is of huge and indeed, as time passes, of increasing importance.

The Hunt for David Berman is recounted in the third person, principally from the viewpoint of 10-year old Robert who, along with his younger sister Elsa, has been evacuated from London to stay with their grandparents on a remote farm near the fictional village of Inchbrakie on the north-east coast of Scotland, while their father is off fighting in the war and their mother is working for the government on an undisclosed and mysterious mission. While exploring the rugged coastline, Robert encounters a boy, about his own age, called David who is in hiding in a sea cave. Robert is initially wary of David, due to his German accent. However, once David explains that he is Jewish and escaped the Nazis in Berlin on a Kindertransport, they soon grow to be firm friends, not least due to their similar experiences of displacement, loneliness and feelings of anxiety about their parents' safety. The young reader's insights and understanding about David's experiences as a Kindertransportee, are not only informed by David's descriptions but are also often facilitated through the lens of Robert's experiences as an evacuee. David, as the reader gradually learns through his confidences to Robert, initially stayed a few months in the small seaside town of Dovercourt in South England when he arrived in the UK, as in reality did many young Kindertransportees on arrival in England. He was then fostered by Mr McKettridge, a farmer living near Banff in north-east Scotland, who badly mistreated him. This is why he runs away and is now trying to survive alone. The bond between the two boys becomes even stronger, when together, with the help of David's pet jackdaw Blitz, they thwart a Nazi spy, the sinister Mr. Braun/Brown, who has been ordered by the Gestapo to retrieve an enigma codebreaker hidden in David's suitcase unbeknownst to him and then to kill him. The story is dramatic, fast-paced and suspenseful, a real page turner. Yet, there are also many moments of introspection where the reader is privy to both Robert and David's emotions, the challenges Robert in particular faces in an unfamiliar environment as well as David's memories of leaving Berlin and journey on the Kindertransport. These more introspective episodes in the novel, add depth to the story and make it more realistic, balancing some of the more unrealistic aspects, such as the likelihood of a displaced child managing to survive for long in a chilly cave with no money and little food or that two young boys could defeat an armed Nazi spy.

Unlike Taylor's novel, where the young reader learns by the end that Karl will not see his parents again, Mulligan's story ends on a more hopeful note in relation to David's immediate fate in Scotland. This is not surprising given that *The Hunt for David Berman* is

aimed at a younger readership. Nevertheless, Mulligan's ending does not distort the truth either, as the question of whether David will ever see his own family again remains open and unknown. In keeping with Kokkola's ethical considerations concerning the use of secrets in place of lies and distortion of the truth in Holocaust fiction for children, Mulligan thus avoids traumatising her young readers.

Although Mulligan is careful to conduct background research and includes many accurate historical contextual details in her story, David's placement with a foster family in Banff does not reflect the more usual treatment of Kindertransportees who came to Scotland. According to Frances Williams in her doctoral study *A Kindertransport to Scotland. Reception, care and resettlement*, residential care rather than foster care "was the predominant form of care" for "an estimated 800 children sent to Scotland" (Williams 255, 308), with many staying at either Whittinghame Farm School and Polton House in East Lothian in Southern Scotland (Williams 77) rather than in north-east Scotland where Mulligan situates her narrative. It can be argued that Mulligan's authorial choice to create a Kindertransportee character who is fostered in Scotland is nonetheless an authentic, albeit less usual Kindertransport experience in a more marginalised setting. Indeed, the same is true for Taylor's choice of setting in Northern Ireland. Furthermore, David's abuse by his foster family the McKettridges, although not representative of the experiences of the majority of Kindertransportees was experienced by a certain number, as Andrea Hammel discusses (Hammel 19-33).

These narrative choices highlight again the more flexible approach afforded by fictional treatments of the Kindertransport where authors have the freedom to choose settings and experiences previously unrepresented, such as Northern Ireland or Scotland. Indeed, as Homer points out with the "disappearance of surviving Kinder, writers may be less concerned about appropriating the story of elderly Kindertransportees" (211) and as Mulligan's novel with her emphasis more on Robert's experiences proves, "[I]t is likely that the Kindertransport will be evoked in the storyline but will not be the focus of representation" (Homer 211). What is also less usual in the case of Kindertransport narratives is that both novels are recounted from predominantly male rather than female perspectives⁷ —in the case of *Faraway Home*, this is not surprising as Taylor closely based her story on the real experiences of Walter Hirsch as a young boy in Millisle farm. However, Mulligan's choice of young male protagonists was motivated by concerns that have less to do with historical detail but more so with reception. As she states: "I am a

⁷ For further information on this, see Hammel (25).

mother to three boys and I wanted a book to appeal to boy readers (and hopefully girls too) because they fall away from reading so easily and at such a young age. And I wanted the boys not just to experience adventure but also emotion.” So a different didactic aim is at play here, in fact.

It is clear from the many reviews of Taylor’s and Mulligan’s novels that they have both been received very positively. The following sample are of particular interest in relation to commentary on the use of fact and fiction and the dual aspects of children’s literature in providing both instruction and delight. The Holocaust Educational Trust, in praise of *Faraway Home*, for example recommends that “Every young adult should read this book. It is history, written with the gripping reality of fiction. It is a story which, like Anne Frank’s diary, brings home to us all the horrific misery inflicted by the Nazis —and the need to ensure that we never allow it to happen again”. Sue Wilsher of the Federation of Children’s Book Group recommends that “*The Hunt for David Berman* would be a great book to use in school, both as an excellent story and as the starting point for discussions about events during the Second World War”. She also describes Mulligan’s novel as offering “much in terms of developing empathy and exploring the importance of getting to know others” while Children’s Books Ireland highlights its relevance for contemporary readers, “Although a story set in the past it is a compelling and relevant one with which today’s young readers will empathise” (Children’s Books Ireland, 5 May 2022). Also interesting to note is what the authors themselves have to say about their own works. In an interview published on The O’Brien press website, Taylor clearly emphasises the need to get the balance right between instruction and delight in writing historical fiction as well as on the importance of conducting thorough research:

It seems to me that one of the most important elements of successful writing for modern teenagers is respect for the readers. To show that respect my golden rules are, first, not to preach at them; second, not to underestimate them; and, third, to make sure that what they are being offered is as accurate, authentic and as true as it can be. And for the latter, research, though not the whole story, is the key. (O’Brien Press website).

Although Mulligan is more concerned with universal themes of friendship and kindness as well as writing an absorbing adventure story for her slightly younger readership she too acknowledges the didactic opportunities her novel can offer:

The Hunt for David Berman is a work of fiction... There are certainly teachable moments in the book and it could be used as part of learning about that moment in

history but I did not write it with that outcome in mind... I hope the children who read *The Hunt for David Berman* understand something of the Kindertransport and the difficulties faced by children during the war, but ultimately I want the message to be one of kindness and friendship. (Email exchange 2023).

7. CONCLUSION

So to conclude, we have discussed two Irish fictional treatments of the Kindertransport set in the more peripheral locations of Northern Ireland and Scotland and published almost 25 years apart. Given *Faraway Home* was published in the late 1990s, Taylor still had the opportunity to interview those with first-hand experiences and memories of Millisle Farm which very much informed her novel. Due to her Jewish background, her birth at the time of Nazism and war and engagement with young readers as a librarian, she is strongly motivated by didactic purposes in retelling this once near-forgotten piece of history. Yet, equally, on a fictional level, she creates convincing and engaging characters and absorbing plotlines, which is why her novel remains so relevant and popular today with young readers.

Mulligan is less keen for her novel to be used for “instruction” and more so for “delight”. Nonetheless, she is keenly aware of the importance of including historically accurate details, even if her main motivation is to write an exciting adventure story to entertain young readers. Although only published in 2022, her novel has already received very positive reviews and refocussed attention on the Kindertransport for a younger readership, with some reviewers, as we have seen, suggesting it should be used in primary schools to introduce World War II topics.

What is clear from analysis of both works is that to varying degrees they create a bridge between historical fact and individual experience, complementing more factual accounts with imagined experiences and emotions, using narrative devices such as flashbacks, multi-directionality and varying perspectives. Their novels give a voice to displaced children from the viewpoint of the child in that moment. In this sense, it is similar to the fictionalised autobiographies of former Jewish child exiles of the Nazi period, such as Irene N. Watts’s *Escape from Berlin*, Judith Kerr’s *When Hitler stole Pink Rabbit* or Lore Segal’s *Other people’s houses*.

As we progress through the 21st century, away from the lived experiences of the Kindertransport towards its cultural commemoration, fictional historical narratives will have an increasingly important contribution to make to current and future young generations’ better understanding of World War II-related history —but only if the imaginary is scaffolded by truth. With the freedom of authors to include more diverse

perspectives —from more marginal experiences of Kindertransportees beyond England, gender, and the intersection of other childhood experiences— children can gain a more complex and nuanced understanding of the Kindertransportee's experiences. There is potential too to draw comparisons with and develop empathy for displaced children in more contemporary settings.

It is also interesting to think about other contemporary and future developments of cultural commemoration of World War II Jewish child refugees for young people. These include more multimodal treatments for an increasingly visually literate readership, e.g. through graphic novels and film adaptations of novels: e.g. a film adaptation of *Faraway Home* is currently being filmed in Austria and Ireland, two volumes of Irene N. Watts fictionalised autobiographical trilogy, *Escape from Berlin* have been published as graphic novels, and a German film adaptation of Judith Kerr's *When Hitler stole Pink Rabbit* was very well received in German cinemas in 2019.

If novels for children are responsibly written and succeed in both educating and engaging young readers, then not only children and children's literature but also future society will benefit.

WORKS CITED

Berne, Emma Carlson. *Escaping the Nazis on the Kindertransport*. Capstone Press, 2017.

Children's Books Ireland, www.childrensbooksireland.ie

Conference on Jewish Material Claims Against Germany, www.claimscon.org

Federation of Children's Books Groups, www.fcbg.org.uk

Hammel, Andrea. "Gender and Kindertransport memoirs". *Exile and Gender 1: Literature and the Press*, comp. by Charmian Brinson and Andrea Hammel. Brill - Rodopi, 2016 (pp. 19-33).

Holfter, Gisela. "German-speaking exiles 1933-1945 in Ireland – an introduction and overview", *German-speaking exiles in Ireland 1933-1945*, Edited by Gisela Holfter, Rodopi, 2006, pp.1-19.

Holocaust Educational Trust, www.het.org.uk

Holocaust Memorial Day Trust, www.hmd.org.uk

Homer, Stephanie. *The Kindertransport in literature*. Peter Lang, 2022.

Hunt, Peter. "Instruction and delight", *Children's literature: approaches and territories*, Edited by Maybin, J. and N.J. Watson, Bloomsbury Publishing, 2009, pp. 12-26.

Imperial War Museums, www.iwm.org.uk

Kerr, Judith. *When Hitler stole Pink Rabbit*. HarperCollins, 1971.

Keyes, Marian Thérèse and Áine McGillicuddy (eds.). *Politics and ideology in children's literature*. Four Courts Press, 2014.

Kindertransport: A Journey to Life (2012), www.bbc.co.uk/programmes/n3csvq1d

Kindertransport Association, www.kindertransport.org

Kokkola, Lydia. "Holocaust narratives and the ethics of truthfulness." *Bookbird: A Journal of International Children's Literature*, vol. 4, 2007, pp. 5-12.

McGillicuddy, Áine and Claire Mulligan. Email exchanges on *The Hunt for David Berman*. March 2013.

Mulligan, Claire. *The hunt for David Berman*. The Moth Press, 2022.

Oppenheimer, Deborah. *Into the arms of strangers: Stories of the Kindertransport*. Bloomsbury, 2017.

O'Sullivan, Emer. "When imagology meets children's literature", *International Research in Children's Literature*, vol. 4, 1, 2011, pp. 1-14.

Overstraeten, Benoit Van. "Almost a quarter of young Dutch deny Holocaust or think it's exaggerated -survey." *Reuters*, 25 January 2023, www.reuters.com/world/almost-quarter-young-dutch-deny-holocaust-or-think-its-exaggerated-survey-2023-01-25/

Pine, Emilie. *The politics of Irish memory: performing remembrance in contemporary Irish culture*. Palgrave Macmillan, 2011.

Publika, Liz. "The varied complexities of children's literature. A look at hidden subtexts." *Artpublikamag*, 9 February 2019, www.artpublikamag.com/post/2018/07/12/the-varied-complexities-of-childrens-literature-a-look-at-hidden-subtexts

Segal, Lore. *Other people's houses*. Harcourt Brace, 1964.

Stephens, John. *Language and ideology in children's fiction*. Longman, 1992.

Taylor, Marilyn. *Faraway home*. The O'Brien Press, 1999.

---. *17, Martin Street*. The O'Brien Press, 2008.

---. "Millisle, County Down – Haven from Nazi Terror", *History Ireland* (online), vol. 4 Winter 2001: <https://www.historyireland.com/millisle-county-down-haven-from-nazi-terror/>

---. *Remembering the Holocaust*. The O'Brien Press Blog, 26 February 2013. <https://obrien.ie/blog/remembering-the-holocaust-guest-post-by-marilyn-taylor/>

“Teaching Guides: Finding Refuge: The Millisle Farm Story, A World War II learning resource developed by Down County Museum.” *The O’Brien Press Ltd. website*: obrien.ie/faraway-home

Tomann, Juliane. “Memory and Commemoration”, *The Routledge handbook of reenactment studies. Key terms in the field*, Edited by Vanessa Agnew, Jonathan Lamb and Juliane Tomann. Routledge, 2019, pp. 138-141.

Venken, Machteld and Maren Röger (2015). Growing up in the shadow of the Second World War: European perspectives, *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 22:2, 2015, pp.199-220.

doi: <https://doi.org/10.1080/13507486.2015.1008410>

Watts, Irene N. & Kathryn E. Shoemaker (illustrator). *Good-bye Marianne – a story of growing up in Nazi Germany*. Tundra Books, 2008.

Watts, Irene N. *Escape from Berlin*. Tundra Books, 2013.

Watts, Irene N. and Kathryn E. Shoemaker (illustrator). *Seeking refuge*. Tradewinds, 2016.

Wilkie-Stibbs, Christine. *The outside child: in and out of the book*. Routledge, 2011.

Williams, Frances. *A Kindertransport to Scotland. Reception, care and resettlement*. Doctor of Philosophy in History, University of Edinburgh, unpublished thesis, 2012.

Contemporary Children's Poetry as an Element of Enculturation and Transmission of Values

Begoña Regueiro Salgado
Universidad Complutense de Madrid
Grupo ELLI
bregueir@ucm.es

Recibido 1 de junio de 2023

Aceptado 21 de octubre de 2023

Publicado 31 de octubre de 2023

ABSTRACT

This paper is based on two fundamental premises: the role of children's and youth literature in enculturation and in transmission of values, and the specialization of literary genres in educational centers to transmit different kinds of knowledge. According to Senís's studies, poetry usually occupies a secondary place because it is considered that it only fulfills the objective of literary education, but not the one of transmission of values. In this article, eight books of contemporary children's poetry are analyzed paying attention to the transmission of values, especially those related to gender roles. Based on this analysis, we can affirm that children's poetry not only allows literary education but also presents the values that we want to transmit to our boys and girls, so it should occupy a more prominent place in compulsory education.

KEYWORDS: contemporary children's poetry, enculturation, transmission of values, gender studies.

La poesía infantil contemporánea como elemento de enculturación y transmisión de valores

RESUMEN

Este trabajo parte de dos premisas fundamentales: el papel de la literatura infantil y juvenil en la enculturación y la transmisión de valores, y la especialización de los géneros literarios en los centros educativos para transmitir unos conocimientos u otros. De acuerdo con los estudios de Senís, la poesía suele ocupar un lugar secundario porque se considera que cumple solo con el objetivo de la educación literaria, pero no con el de la transmisión de valores. En este artículo se analizan ocho libros de poesía infantil contemporánea prestando atención a la transmisión de valores, especialmente los relacionados con los roles genéricos. A partir de este análisis, podemos afirmar que la poesía infantil no solo permite la educación literaria, sino que también presenta los valores que queremos transmitir a nuestros niños y niñas, por lo que debería ocupar un lugar más preponderante en las aulas de educación obligatoria.

PALABRAS CLAVE: poesía infantil contemporánea, enculturación, transmisión de valores, estudios de género

Cómo citar:

Regueiro Salgado, Begoña. "La poesía infantil contemporánea como elemento de enculturación y transmisión de valores". *Verbeia, Monográfico 7*, 2023, pp. 83-101.

1. INTRODUCCIÓN

Son muchas las definiciones que se han hecho de la literatura infantil y juvenil (LIJ, a partir de ahora). Unas ponen el foco en sus características de signo artístico (Mendoza Fillola), y otras en la especificidad de un receptor en periodo de formación (Soriano), pero todas coinciden en la importancia de esta literatura a la hora de transmitir información sobre el mundo, la forma de verlo o estar en él a unos receptores que lo desconocen. “Consiguientemente, puede decirse que son obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y a otros tipos de valores culturales”, señala Mendoza Fillola (1), lo que redonda en lo que Cervera Borrás había afirmado unos años antes: “intenta poner ante los ojos de los niños algunos retazos de vida, del mundo, de la sociedad, del ambiente inmediato o lejano, de la realidad asequible o inalcanzable, mediante un sistema de representaciones, casi siempre con una llamada a la fantasía” (Cervera Borrás 1). En esta misma línea, Teresa Colomer añade: “Entendemos este tipo de literatura como la iniciación de las nuevas generaciones al diálogo cultural establecido en cualquier sociedad a través de la comunicación literaria” (*Introducción a la literatura infantil* 9), e insiste en que una de las características de la LIJ es presentar valores ajustados a la ideología y normas sociales predominantes (Colomer “A favor de las niñas”), entre las que subraya la transmisión de roles genéricos: “uno de los aspectos más transparentes de la función educativa de la literatura infantil y juvenil a lo largo de su historia ha sido el de la transmisión cultural de los modelos femeninos y masculinos” (Colomer “A favor de las niñas” 8). Así pues, como también ha dicho Colomer, la LIJ sería una “agencia educativa” igual que lo son la familia y la escuela (Colomer *Introducción a la literatura infantil* 49) y tendría una importante función socializadora, como también recoge Etxaniz:

La literatura nos hace sentirnos miembros de una comunidad, de una cultura, pero también es un instrumento que contribuye a formarnos [...]. La manera de mirar el mundo, de ver las cosas, nuestra formación como individuos se inicia con las primeras nanas, los primeros cuentos, las primeras historias y los juegos de nuestra niñez. Gracias a ellos podemos comprender mejor nuestro alrededor, situarnos en una comunidad y ser miembros de ella. La LIJ nos servirá para ser partícipes de todo un mundo de costumbres, hechos e incluso metáforas comunes (Etxaniz “La transmisión de valores en la literatura” 81).

Es importante señalar, también, que la transmisión de valores a la que estamos haciendo referencia puede realizarse en la LIJ de manera directa e indirecta, es decir, haciendo alusión al lugar común de que la literatura nunca es inocente; autores como Xabier Etxaniz señalan que el discurso ideológico en la LIJ puede aparecer de manera explícita y

claramente buscado por el autor o el ilustrador de la obra, pero también puede aparecer de una manera implícita a través de una redacción neutra y no rupturista que da por sentados los valores imperantes en la sociedad, y por lo tanto, “afianza la ideología existente y potencia los estereotipos actuales” (Etxaniz “La ideología en la literatura” 84). En el primero de los casos, como señala el autor, la intención moralizante de la obra es fácilmente detectable, no así en el segundo en el que la aparente falta de ideología perpetúa el statu quo. En esos últimos casos, además, es interesante señalar que la perpetuación de los valores establecidos no siempre se realiza de manera consciente o buscada pues, como señala el propio Etxaniz “incluso en aquellas editoriales y colecciones que cuidan la transmisión de ideas en sus textos, nos encontramos con que algunos mensajes están tan asumidos por la sociedad (la transmisión de los roles sexistas, por ejemplo) que pasan desapercibidos” (“La ideología en la literatura” 85). Esto también explicaría por qué, cuando se tematiza alguno de los valores que quieren transmitirse, (como la igualdad entre los sexos, la diversidad etc.) el mensaje aparece claro, mientras que, cuando el tema es otro, la falta de normalización de este tipo de valores hace que todavía se filtren connotaciones o lugares comunes que afirman los valores imperantes que se intenta superar.

Otras muchas veces las ideas, los mensajes, que intencionada o no intencionadamente nos transmiten los autores ... aparecen difuminados en la narración, en unas historias que, aparentemente son “neutras”. Pero el lenguaje, la terminología utilizada, los personajes, oficios, estereotipos que reflejan, etcétera contribuyen a transmitir una manera de ver la vida, una manera de pensar, una ideología y unos valores concretos (Etxaniz “La transmisión de valores en la literatura” 75).

Así pues, se puede afirmar que la LIJ, en la mayor parte de los casos de manera intencionada y consciente, pero también de manera involuntaria, es un importante agente de lo que hoy llamamos enculturación. En un artículo reciente, Llergo y Ceballos, en línea con lo ya expuesto, señalan:

Desde finales del siglo XX, se asume que la literatura infantil y juvenil ... posee unas funciones evidentes de reproducción y producción cultural. En los libros infantiles encontramos uno modelos y esquemas que reflejan a su vez modelos y esquemas de la tradición, y otros que, en cambio, actualizan esas tradiciones y generan nuevos planteamientos culturales. Se da por hecho, asimismo, que los niños lectores, como receptores de esas obras, asumen dichos modelos y esquemas, que condicionan su aprendizaje en ámbitos como el conductual, el social, el estético y el lingüístico, en ese fenómeno que hemos conocido como “enculturación” (Llergo y Ceballos 32).

De todo esto surgen una serie de preguntas: ¿funcionan igual todos los géneros literarios incluidos en la LIJ en lo que a enculturación se refiere? ¿Tienen todos los géneros la misma voluntad de transmitir valores? ¿Se produce esta transmisión de la misma manera? Eso es lo que trataremos de discernir en este trabajo. Teniendo en cuenta lo que se ha dicho sobre poesía, uno de los géneros menos trabajados en la enseñanza obligatoria, analizaremos una serie de libros de poesía infantil de publicación reciente para constatar si en ellos también aparecen los valores que se presuponen en la literatura infantil.

2. ¿QUÉ OCURRE CON LA POESÍA?

Dice Guadalupe Jover:

Nada mejor que la poesía para devolvernos el sentido primigenio de las palabras, su sonido, su color, sus raíces, sus ecos. La poesía nos devuelve las palabras y su reverso: el silencio. En la poesía la palabra nombra por primera vez; despojada de sus contextos habituales, recupera sus precisos perfiles y se deshace de adherencias extrañas. En la poesía autor y lector vuelven a adueñarse de la palabra, de las palabras (50).

Sin embargo, en todos los niveles de educación obligatoria, la poesía es la gran olvidada. En lo que se refiere a los primeros niveles de Educación Infantil y Educación Primaria, la poca presencia de este género se suele achacar al desapego de los adultos hacia la poesía, en concreto a la escasa formación de los maestros en este género (Gómez Martín), a la desconfianza de los mediadores de la capacidad de los infantes para poder disfrutar de este género y a la poca apuesta de las editoriales infantiles por la poesía. Por otro lado, en el caso del acercamiento, o mejor sería decir no acercamiento, de la poesía a preadolescentes y adolescentes, las razones que se aducen son otras, entre las que se encuentran la supuesta complicación del género, “las características de la poesía (transmite emociones mediante un lenguaje trabajado y lleno de símbolos y sentidos que hay que interpretar) complica su enseñanza y que el estudiantado lo comprenda y lo disfrute (Gallardo 7), así como las deficiencias a la hora de enseñarla, “los estudiantes solo aprenden a “medir versos, sacar métrica y figuras literarias” y “tampoco hablan del sentido del texto o de la interpretación y lectura que cada uno realiza cuando lee. No se refieren al proceso de leer, sino al análisis literario que les imponen los docentes al estudiar el tema” (Ramírez 96). Gallardo, además, señala que es el género que menos gusta impartir a los docentes, lo cual, evidentemente sería la raíz de la mala praxis.

En un artículo de 2006, Senís abordaba otra de las razones que han podido relegar al género poético y que enlaza de manera directa con el contenido de esta investigación. El

trabajo titulado “Valores y lectura(s)” estudia de qué manera el hecho de que el aprendizaje y la transmisión de valores se haya convertido en uno de los objetivos fundamentales que persiguen los libros de texto, al menos en el ámbito de conocimiento que nos ocupa, condiciona las lecturas que estos ofrecen: “hay dos vertientes en principio dispares y pertenecientes a dominios alejados que los libros deben aunar: de un lado, la relacionada directa o indirectamente con la asignatura (lingüísticos y literarios); de otra, la ligada a los valores” (Senís “Valores y lecturas” 79). Esto, tal como el estudioso señala, habría tenido como consecuencia una especialización de los géneros y, por ende, la preponderancia de unos sobre otros dentro de los libros de texto y, como consecuencia, en el ámbito escolar:

Con tal especialización, cada género literario queda relegado mayoritariamente a una función y a una posición dentro de una unidad didáctica: mientras que la narrativa infantil y juvenil sirve para casi todo y por eso la encontramos casi siempre como lectura principal, la poesía, al quedar circunscrita en la mayor parte de los casos a la educación literaria, se halla en posiciones secundarias, al igual que los textos informativos, que presentan contenidos lingüísticos o textuales ... La poesía apenas se usa para destacar su contenido en valores, quizás porque se elige la vía más fácil, que en este caso conduce por la narrativa para niños y jóvenes y por los textos informativos, donde los valores suelen estar más claros (Senís “Valores y lecturas” 82).

Ahora bien, sin dejar pasar por alto lo incongruente de que un género vinculado a la educación literaria quede relegado a un segundo plano en un libro de texto de Lengua y Literatura, ¿no podrían seleccionarse como lecturas principales de la unidad textos poéticos que, además de favorecer la competencia literaria, transmitan valores?, ¿no existen textos poéticos que, desde la calidad literaria que debe exigirse a cualquier texto que se presente en un ámbito escolar o académico, presenten valores de manera clara?, ¿o será, tal vez, que el desapego de los docentes por la poesía del que hablaba Gallardo da lugar a que elijan el camino fácil que menciona Senís y solo trabajen la narrativa? El mismo Senís recoge en su estudio la idea de Colomer según la cual los dos principios básicos de la adecuación a su destinatario de la LIJ son “la conveniencia educativa y la comprensibilidad del texto” de manera que “la literatura infantil y juvenil que cumpla ambos objetivos, el educativo y el literario, puede ser sancionada por los adultos como literatura infantil y juvenil de calidad” (Colomer *La formación del lector literario* 137) ¿no existe poesía infantil y juvenil que cumpla estos criterios o es que el profesorado la desconoce?

Si bien es cierto que, en términos generales, como ya se ha dicho, las editoriales infantiles y juveniles tienden a apostar por la narrativa más que por la poesía, no podemos obviar la

labor que editoriales como Kalandraka, entre otras, están haciendo por ofrecer poesía de calidad a los más pequeños y, en esta poesía, como veremos a continuación, también aparecen los valores sancionados por la sociedad, tanto de manera tradicional como en lo que se refiere a los valores más vinculados con el mundo contemporáneo, tales como la ecología, la igualdad de géneros, etc. Si, como señala Colomer, “los libros infantiles [...] amplían el diálogo entre los niños y la colectividad haciéndoles saber cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real” (Colomer *Introducción a la literatura infantil* 49), no debemos olvidar que los libros de poesía infantil también son libros infantiles y, por lo tanto, también cumplen esta función.

3. ANÁLISIS DE OBRAS. LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA POESÍA INFANTIL

Para realizar este trabajo se han seleccionado ocho libros de poesía infantil. Cinco de ellos han sido elegidos por tratarse de libros publicados durante 2021 y 2022, y los otros tres por tener una temática explícitamente relacionada con alguno de los valores que queremos analizar, en concreto la asignación de roles genéricos y la representación de las identidades sexuales y genéricas. Nos interesa, pues, observar dos aspectos: en primer lugar, y de manera más general, constatar si aparecen y cómo se transmiten los valores relacionados con lo genérico en la poesía infantil; por otro lado, en línea con lo que señalábamos en la primera parte de este estudio, si la transmisión de valores es igual cuando el valor en sí se tematiza y cuando, en poesía con otras temáticas, el motivo aparece de manera soslayada.

Los libros elegidos han sido: *Circo*, de Rosa Ureña Plaza (Kalandraka, 2022); *La noche en el bolsillo*, Pedro Mañas con ilustraciones de Mariana R. Johnson, (Kalandraka, 2022); *El vuelo infinito*, de Fran Pintadera, con ilustraciones de Alejandra Acosta (Kalandraka, 2021); *Bestiapoemas y otros bichos*, Leire Bilbao con ilustraciones de Maite Mutuberria (Kalandraka, 2021); *Bichos muy redichos*, de Ana María Romero Yebra (Toromítico, 2022); *Las niñas o cómo suceden las cosas*, de Mar Benegas y Rocío Araya (Litera, 2017); *Poemas en el ropero y nuevos versos diversos*, de Liliana Cinetto, ilustrado por Nareme Melián (Diego Pun ediciones, 2011); y *El libro de las princesas*, de Carmen Gil, ilustrado por Sonia Sanz (Toromítico, 2011).

Como señalaba, los primeros se han elegido por su reciente publicación y porque son ejemplo del impulso antes mencionado que se está dando a la poesía infantil; los libros de Carmen Gil, Mar Benegas y Liliana Cinetto se han elegido, sin embargo, por convertir en centro temático a las niñas, en el caso de Mar Benegas, y por la presencia de la temática del cuento tradicional en los otros dos. Como es sabido, las acusaciones que los cuentos

tradicionales han recibido desde los años setenta, por parte de la crítica feminista y social, por presentar modelos de mujeres pasivas “weak, submissive, dependent and self-sacrificing” (T. Parson 135, en Morera 6), por basar sus argumentos en enfrentamientos entre mujeres (Domínguez García) y por defender un régimen machista y dominante (Cerda), han calado tan profundamente que la sociedad se ha hecho eco de ellas por medio de acciones como la prohibición de cuentos en algunos colegios; la realización de producciones culturales que parodian los cuentos, como los memes que ha estudiado García Carcedo (2020); o la cada vez más frecuente práctica de la reescritura o reciclaje de cuentos tradicionales hecha con mayor o menor acierto. Lo que nos interesa de esto, sin embargo, es que se trata de un género señalado que no parece poder tratarse de una forma neutra por lo que, cuando se opta por esta temática en cualquiera de los géneros literarios, es fácil que encontremos una de esas obras en las que explícitamente se trata de transmitir unos valores que se observan claramente y que suelen incidir en la inversión de roles genéricos o el empoderamiento de la mujer. Veremos qué ocurre en los libros objeto de nuestro análisis.

Si comenzamos por *Circo*, nos encontramos con un libro de muy alta calidad que, con una estructura circular que comienza con la llegada del circo y termina con su marcha, se construye en torno a la alegoría circo-vida, circo-mundo, donde diferentes elementos relacionados con el circo se convierten en metáfora de la niñez, de la edad adulta, de la maternidad, de la enfermedad y hasta de la muerte. Como se deduce de esto, no es un libro en el que se busque la transmisión clara y directa de un valor concreto, sino que, por medio del lenguaje simbólico y la belleza, se tratan diferentes temas de profundidad con un lenguaje y unas imágenes que los niños pueden entender, al menos en su capa más superficial. No encontramos, pues, poemas cuya finalidad sea principalmente transmitir un valor, sin embargo, como ocurre con toda la literatura, estos valores aparecen. En concreto, en relación con la cuestión de género que nos interesa abordar en este momento, encontramos varios poemas relevantes, como son “Amazona”, “La escapista”, “La malabarista” y “La mujer forzada”. Así, en “Amazona” (30) encontramos la figura de una mujer empoderada capaz de cabalgar, incluso, sobre el sol:

Tal vez bajo sus piernas ensillada,
con una piel de fuego reluciente
mañana monte a Andrómeda estrellada
o al mismo Sol incandescente.
(30)

Por su parte, el poema de “La escapista” es significativo porque pone en escena la liberación de la mujer por medio de la escapista, que “se escapó tantas veces/ de cadenas y encierros” (36), que llegó a escaparse “de sí misma” (36), es decir, de todos los prejuicios que la condicionaban con su propia voz a partir de los preceptos aprendidos y asimilados; una mujer que llegó a olvidarse “de su cuerpo” (36), como si la propia corporeidad o la imagen del cuerpo femenino se hubiese convertido en otra cadena de la que era necesario escapar.

Más adelante, en la página 38, el poema de “La malabarista” introduce a la mujer creadora que, cuando lanza al aire algo, hace que surjan cosas como, por ejemplo, la sombra de una higuera “si tira brevas al aire”. Por último, el poema de “La mujer forzada” presenta a una mujer fuerte que puede con todo, lo cual no obsta para que, además, lo haga desde el cuidado y el cariño, en línea con el feminismo de la diferencia o el postfeminismo que aboga por la no supresión de los valores tradicionalmente asociados a la mujer sino por la reivindicación de estos junto a todos los demás que la mujer posee y desarrolla, como, en este caso, la fuerza:

Puede con todo el mundo,
con todo el mundo entero,
mas antes de subirlo sobre sus hombros,
la mujer poderosa
lo limpia con cuidado
del miedo y de la envidia.
(41)

A pesar de todo esto que, claramente, enlaza con unos valores relacionados con los roles de géneros acordes con lo que la sociedad actual propugna y reivindica, en algunos poemas, de manera inconsciente, se filtran estereotipos que contradicen el mensaje fundamental del libro a este respecto y, así, en el poema “La carpa” (11), esta aparece personificada como una mujer a la que se describe físicamente mencionando las partes del cuerpo más habitualmente relacionadas con lo femenino, como son la cintura, la figura, la silueta, el talle o los pies. Igualmente, se hace referencia a la ropa que emplea y esta, de nuevo, reproduce prendas de ropa que potencian la feminidad entendida de manera tradicional, confeccionadas con tejidos que también se suelen asociar a la mujer en el imaginario más conservador. Así, hallamos sombreritos, lazos, bailarinas, enaguas, faldas, guantes bordados y cancanes elaborados con velos, sedas, tafetanes o bordados.

Si pasamos a analizar la obra de Mañas, *La noche en el bolsillo*, volvemos a encontrar un libro de alta calidad literaria en el que, en esta ocasión, el juego metafórico se realiza en

relación con los elementos asociados a la noche: la luna, las estrellas, los búhos, los fantasmas, el camión de la basura... Además, en una línea recurrente en la poesía infantil, Mañas emplea fórmulas de poesía tradicional, como nanas, juegos y ovillejos. Por otro lado, igual que ocurriría con *Circo*, la estructura es circular y, en este caso, el poemario comienza con la llegada de la noche y termina al amanecer. Como se deduce de lo dicho hasta aquí, en este libro tampoco se tematiza ninguno de los valores que estamos analizando y, en este caso, tampoco se filtra por medio del lenguaje o de alguna afirmación inconsciente nada que podamos interpretar como un mantenimiento de los valores tradicionales. En el caso en concreto del tema del género, directamente no aparece nada que se relaciona con niños o niñas o con ningún tipo de concepto de masculinidad o feminidad.

Lo mismo sucede con *El vuelo infinito*, de Fran Pintadera. Este libro se estructura a partir del ciclo migratorio de las aves y se divide en cuatro partes: “norte”, “antes de partir”, “el viaje” y “sur”. Una vez más, a partir del motivo de la migración de las aves que, de alguna manera enlaza también con un valor tan actual como el de la ecología, se crea una alegoría que puede alcanzar distintas capas de significación y diversas interpretaciones. En un primer momento, podemos identificar este viaje con el de todos los migrantes que se ven obligados a abandonar sus hogares y, así, encontramos poemas, como “Recién llegadas” que pone de relieve el recelo ante el que llega, ante el nuevo, aun cuando, como en este caso, se trata de alguien que llega cada año (alguien que podríamos interpretar también como los trabajadores de temporada o, incluso, como los veraneantes que siguen despertando reticencias al llegar cada verano). Se trata, en cualquier caso, de una mirada de desconfianza ante el “otro”:

No cambiaron,
sin embargo,
la roca ni el cemento,
la desconfianza ni el recelo.
Como cada año,
somos las recién llegadas
las que generan desconcierto
en la costumbre
y las miradas.

Olvidan que somos del viento
y que plantamos aquel olmo cuando solo era semilla.
No recuerdan que sus abuelas
también son nuestras abuelas
[...]
Ignoran que desde su casa

y nuestra casa
se ve la misma luna.
(Pintadera 41)

Si seguimos profundizando en las capas de interpretación, este viaje también podría remitirnos al viaje del héroe del que habla Campbell (1959), viaje de ida y vuelta, con poemas idénticos al principio y al final para marcar la estructura circular, en el que, sin embargo, cambian tantas cosas y se superan tantos obstáculos. Es importante señalar, además, que se trata de un viaje colectivo, donde la presencia de cada uno es importante:

El mar
A lo lejos
Se puebla de tristeza.

- ¿Estamos todas?
A veces afirmamos
Y nuestra voz
se convierte en bálsamo.
Otras veces,
tras el silencio,
apenas podemos cerrar los ojos
en una leve ceremonia.
(30)

En cuanto al género, podemos ver que, en este poemario, se emplea siempre el femenino, lo cual quedaría justificado porque se trata de aves, sustantivo femenino. Sin embargo, las ilustraciones en las que las aves aparecen personificadas también las representan como mujeres, lo cual podría resultar significativo. No obstante, más allá de esto, no hay nada que muestre ningún tipo de rol asignado a un género, sino que se habla en general de un viaje que afecta a todo ser humano y en el que no se muestra ningún tipo de diferenciación genérica.

Como se puede ver en los poemarios analizados hasta aquí, si bien se publican como literatura infantil, ponen de nuevo sobre la mesa la dudosa línea que separa la literatura infantil de la literatura que podemos considerar de adultos pues, si bien, el imaginario puede resultar familiar para los niños, y, sobre todo en el poemario de Mañas, hay poemas que hacen guiños a los más pequeños, el significado metafórico o la profundidad de algunos poemas de los libros de Ureña y Pintadera nos remiten a un lector más maduro.

Los libros que comentaré a continuación, sin embargo, sí parecen delimitar más su lector ideal y por medio del juego y de temáticas más sencillas, como la naturaleza o los bichos, ofrecen poemas cuyo significado es fácilmente asequible para los niños y las niñas.

Si comenzamos por el poemario de Leira Bilbao, *Bestiapoemas y otros bichos*, tal como anuncia su título, encontramos poemas sobre animales, primero de manera más general y luego en diferentes apartados bajo los títulos de “Poemas acuáticos”, “Poemas reptadores” y “Poemas rugidores”. Como decía, se trata de una temática cercana a los primeros lectores, pero no por ello se rebaja el nivel literario puesto que el libro aparece plagado de referencias intertextuales y de recursos vanguardistas, como la utilización de caligramas, juegos tipográficos (como en el poema “murciélago” en el que el texto aparece al revés, cual murciélago dormido) o la presencia de diversos poemas que reproducen el esquema de las greguerías de Gómez de la Serna con base en las metáforas.

En cuanto a la transmisión de modelos de género, en este libro sobre animales, apenas se recogen estereotipos o nuevas feminidades o masculinidades, pero sí hay dos poemas en los que merece la pena detenerse, porque, una vez más, aparecen mensajes contradictorios. En el primero de ellos, “La avispa”, este insecto aparece asimilado al género femenino y personificado como tal en la ilustración de Maite Mutuberria. Dentro del texto, hallamos el tópico de la mujer preocupada por la moda y, así, se nos cuenta cómo la avispa pasó de vestir de amarillo a vestir de negro, para “pasar así desapercibida/ y vivir su propia vida” y, finalmente, de rayas porque:

Un día se presentó cambiada,
pero nadie se giró para mirarla.
Las flores, a su paso, se cerraban.
Y tuvo que coser otro vestido
a trozos, negro como la noche;
a trozos, como el sol amarillo.
Y, con los dos colores combinados,
crearon furor su porte y su estilo.
(Bilbao 22)

Sin embargo, junto a este poema, que parece redundar en uno de los lugares comunes acerca de la feminidad tradicional, encontramos el poema de “La abeja enamorada de la flor”, en el que, si bien, las dos, tanto la abeja como la flor, aparecen con género femenino, parece que, de acuerdo al significado metafórico que tradicionalmente se atribuye a estos elementos, podríamos asimilar la flor a lo femenino y la abeja a lo masculino. De acuerdo con esto, el poema subvertiría los roles y ofrecería un modelo de feminidad activo y resuelto. Incluso si quisiésemos, a partir del femenino que se usa en ambos casos, asumir que las dos representan modelos femeninos, estaríamos ante un modelo de pareja que rompe con la sumisión y la aceptación de cualquier comportamiento que nos resulte nocivo, y se resuelve de una forma sorprendente que no deja de generar comicidad:

“¡Te querré siempre!”,
le dijo la abeja a la flor
y, chup-chup, chup-chup,
comió un poco de su polen.

“¡Vendrás conmigo!”,
le dijo la abeja a la flor.
Entonces,
al ver que era una pendeja,
glup-glup, glup-glup,
la flor se tragó a la abeja.
(Bilbao 23)

También sobre bichos trata el libro de Ana María Romero Yebra, *Bichos muy redichos*. Destinado a un lector más infantil, este poemario presenta diferentes animales: insectos, animales salvajes, animales domésticos e, incluso, animales fantásticos o literarios, como el Ratoncito Pérez o el burro Platero. Los poemas suelen centrarse en alguna característica de los animales de manera que explican cómo las abejas se llevan el polen de las flores en sus patitas, cómo las cigüeñas cazan culebras o ranas para comer, cómo los grillos pueblan de sonido la noche, etc. Centrado en esta temática, hay poco espacio para la aparición de roles, puesto que, en general, los animales se miran desde la mirada humana, sin un significado alegórico o metafórico detrás, a diferencia de la obra de Pintadera, por ejemplo. Sin embargo, existe un caso en el que podríamos asimilar lo que se dice a los roles genéricos. Se trata del poema “La gallina gris”, en el que la gallina se personifica como una mujer que encajaría con modelos de comportamiento más tradicionales, donde primero aparece la preocupación por el aspecto físico y, después, la maternidad, tras la cual, todo lo demás pierde importancia:

- Se quejaba cada día
una gallinita gris:
- ¡Ay!, ¿Por qué tengo las plumas
de color de calcetín?
[...]
 - La verdad- le dijo el pato.
Yo no sé de qué te quejas...
El gris te resalta el pico
Y ese rojo de tu cresta.
Además, tienes tus hijos
Para sentirte orgullosa.
Son siete bolitas de oro
que te ven linda y hermosa.
A tu lado son felices
y siempre contigo van
porque a ninguno le importa

el color de su mamá.
(Romero Yebra 69)

Como se puede ver tras analizar todos estos libros en los que no se tematizan los roles genéricos, las ocasiones en las que aparecen valores o ideas relacionadas con el género son escasas, apenas un par de referencias en poemas en los que se atisbaba el deseo de transmitir unos valores fácilmente reconocibles y algunos lugares comunes que se filtran, probablemente de manera inconsciente, en algunos de los poemas.

Ahora bien, ¿qué ocurre en el caso de los poemarios en los que se tematiza el tema de la mujer o se elige como temática un motivo en el que los roles de género desarrollan un papel importante, ya sea por la importancia que ocupan o, como es el caso de los cuentos tradicionales, por la atención con la que se han analizado los modelos de masculinidades y feminidades propuestas?

Si comenzamos con el libro de Mar Benegas, *Las niñas o cómo suceden las cosas*, en la primera parte del libro, nos encontramos con una especie de génesis o mito creacional en el que los actos de una niña dan lugar a la aparición de los diferentes elementos y de los diferentes objetos. Así, las tormentas, el día y la noche, el pan, los caminos, y hasta las bicicletas, los barcos y los autobuses aparecen porque una niña ha estornudado, ha corrido junto a una serpiente o ha cantado. Esta idea tan sencilla, que no parece hacer referencia explícita a ningún rol asociado a la mujer, destruye, sin embargo, la idea patriarcal de un dios creador hombre y hace diosa creadora no solo a una mujer, sino a una niña, que representa doblemente la otredad por su condición femenina e infantil. Por otro lado, en la segunda parte del libro, encontramos diferentes modelos de niña, pero en esta ocasión no se alude de manera explícita a ningún tópico ni para oponerse a él ni para refrendarlo. “La niña elegida”, “La niña desierto”, “La niña tabú” podrían haber sido, perfectamente, “El niño elegido”, “El niño desierto” o “El niño tabú”, sin embargo, mientras algunos sectores de la Academia siguen insistiendo en lo innecesario del lenguaje inclusivo dado que el masculino es el género no marcado, el que Mar Benegas emplee el marcado femenino para hablar de modelos de infancia no es inocente ni deja de tener un importante carácter ideológico. En esta ocasión, no se trata de un mensaje obvio que los niños y niñas perciban de manera inmediata, pero la visibilización de las niñas ya es, en sí misma, una reivindicación.

Problemas en el ropero y nuevos versos diversos, de Liliana Cinetto, es otro de esos libros que, por su temática, su humor y su musicalidad, es perfectamente accesible para niños y niñas de muy temprana edad. Entre sus poemas, encontramos algunos protagonizados por

animales, como “Las compras de la hormiga”, “El cumpleaños del Oso”, “El viaje del sapo”, etc.; aparecen también las partes del cuerpo en poemas como “El estornudo” o “El ombligo paseandero”; las frutas, los números, las diferentes prendas, etc. son otros de los temas presentes. Y, entre todos ellos, que, como decía, son temas divertidos y ayudan a los más pequeños a ampliar su vocabulario y su conocimiento del mundo, aparecen también varios poemas con temática de cuentos. Como ya anunciamos, los cuentos constituyen una de las temáticas más fructíferas dentro de la poesía infantil, según señala Senís (2019). Muchas veces se utiliza para dar lugar a poemas-juego o adivinanza, como en *Adivina qué cuento soy*, de Fernando Salinas o, como es el caso de *In mezzo a la fiaba*, de Silvia Vecchini, en el que se utilizan el perspectivismo y los cambios de voz narrativa para dar lugar a la “recreación del imaginario a través del lenguaje” (Senís “El imaginario infantil” 121); sin embargo, otras muchas veces se utiliza este imaginario conocido para los niños y niñas, y marcado, en los últimos años, con una serie de estigmas relacionados con cuestiones de género, para darle la vuelta a los estereotipos y utilizar el potencial que una parte de la crítica feminista ha encontrado en los cuentos tradicionales, para mostrar otros modelos de feminidad y de masculinidad. El cuento tradicional, pues, constituye un género idóneo para lanzar estos mensajes ideológicos explícitos que se esperan de la LIJ y, por eso, las reescrituras y reciclajes de este género se han multiplicado en este tipo de literatura durante los últimos años. El caso de la poesía no es diferente y el libro de Cinetto es un buen ejemplo de cómo funcionan esas reescrituras. En él, el tema del cuento aparece en tres poemas: “Cuento con sapo y princesa”, “Romance del pirata y la princesa” y “El monstruo y la princesa”. De nuevo, el humor, sencillo e inocente, es parte crucial de unos poemas que buscan hacer reír, pero, además, la actualización de valores en lo tocante a la mujer y al modelo de relación amorosa es una constante.

Así, por ejemplo, podemos ver cómo las princesas hacen alusión a otros personajes de cuentos tradicionales para reivindicar su personalidad en oposición a la de ellas:

Yo no soy tan papafrita
como fue Caperucita
que el lobo usó de alimento
por sus falsos argumentos.

[...]

Tengo personalidad
y fui a la universidad.

[...]

Me defiendo bien solita
sin hechizos ni varitas
(Cinetto 72).

Y, con frecuencia, por medio de las mismas princesas, la autora busca eliminar la idealización del modelo poco ejemplarizante de amor que se ha transmitido a través de algunos productos culturales (no necesariamente de los cuentos), en los que se impone la perfección al otro y en el que la mujer debe desarrollar el papel de sumisión mientras el hombre es el sujeto activo que elige pareja y toma la iniciativa. Así lo vemos en "Cuento con sapo y princesa", donde leemos:

Tus palabras no me asustan.
Los príncipes no me gustan.
En cambio tú eres precioso.
Quiero que seas mi esposo,
aunque no seas perfecto,
¿quién no tiene algún defecto?
(Cinetto 42)

La princesa con descaro
continuaba el besuqueo
a pesar del pataleo
y con mimos y arrumacos
entre sus brazos bien flacos
quiso llevarse al palacio
al aludido batracio.
(Cinetto 43)

Junto a estos mensajes tan claros sobre la ruptura de tópicos en los roles genéricos o en los modelos de pareja, de nuevo encontramos poemas en los que el mensaje no se presenta de manera tan explícita ni se tematiza de ningún modo y en los que, una vez más, se filtran ideas que responden a un modelo más tradicional de conducta. Así ocurre, por ejemplo, en el poema de "El fantasma enfermo", en el que "su fantasmamá lo cuida", le da tisanas, le hace la cama, "su fantasmamá le da/ sopa de estrellas y arroz" (Cinetto 14). Incluso, más allá de esta asimilación de la madre al papel del cuidado, la oposición entre el comportamiento de la madre y del padre se plasma en cuanto aparece el papá fantasma, y se hace explícita mediante el conector "en cambio...":

Papá fantasma le grita
enojado en fantasmés:
-Si vuelve a salir de día,
se va a enfermar otra vez.
En cambio, mamá fantasma
con su sonrisa de plata
le hace muchos fantasmimos
y lo arropa con la manta.
(Cinetto 16)

Por último, Carmen Gil, desde un humor blanco adaptado a los más pequeños y en formato de álbum ilustrado, vuelve a utilizar el tema del cuento tradicional para subvertir los modelos de mujer y presentar mujeres fuertes y valientes que rompen los arquetipos femeninos o, en este caso, de princesa tradicional por medio de la ruptura de la idealización. Así, por ejemplo, en *El libro de las princesas*, encontramos princesas activas, como "La princesa futbolista" "que no es princesa de cuento/ es pichichi de momento" (Gil s.p.), o "La princesa bucanera" que, "coge su hatillo amarillo .../ y se escapa del castillo/ para hacerse bucanera" (Gil s.p.); así como princesas nada idealizadas, como la Bella durmiente, de la que se dice que "ronca tanto/ que a todos produce espanto" (Gil sp). Asimismo, en el poema "¡Menuda princesa!", encontramos a una princesa que huye y se convierte en salvadora de hombres que presentan también modelos de masculinidad alternativa:

A un príncipe muy sensible,
secuestrado en una torre
por una bruja terrible,
en un pispás lo socorre.
(Gil s.p.)

4. CONCLUSIONES

Con todo lo visto hasta aquí, podemos extraer una serie de conclusiones en lo que respecta a la poesía infantil y juvenil y su papel en la transmisión de valores, en concreto de valores relacionados con los modelos de feminidad y masculinidad y el tipo de relaciones.

En primer lugar y, aunque la distinción no sea clara (como ocurre con los demás géneros) podemos hablar de una poesía pensada para los más pequeños, donde prima lo lúdico, el humor blanco y los contenidos relacionados con el entorno inmediato de los niños y niñas y sus conocimientos básicos (como los números, las partes del cuerpo, los animales, la naturaleza, etc.) y otra poesía, de creación más reciente, que si bien utiliza un imaginario al que los niños y niñas pueden acceder, los utiliza como metáforas de temas más profundos como la vida, el crecimiento, la muerte, la migración, etc. Obviamente, en todo esto aparece implícita una ideología ya por el mero hecho de ofrecer a los más pequeños temas importantes que les afectan y preocupan en un plano simbólico que pueden entender o en el que pueden llegar a entender hasta un punto sin que el no llegar a las capas más profundas de significación sea óbice para el disfrute del texto. En cualquier caso, no se trata de mensajes explícitos como los que Senís apuntaba en la LIJ que aparece en los libros de texto. A pesar de ello, este tipo de mensajes explícitos también aparecen en

algunos poemas de la poesía infantil, tanto en la destinada a los más pequeños como en la destinada a los lectores de 10 u 11 años. En estos casos, podemos observar lo que también Etxaniz ("La ideología en la literatura" 84) había percibido en la narrativa: si bien los textos en los que el mensaje explícito es claro y podemos ver claramente que el autor o autora busca la transmisión directa de determinados valores, en otras ocasiones en las que la intención no es tan clara y el tema es otro, aún se deslizan de manera involuntaria lugares comunes por medio del lenguaje o de ciertos estereotipos. Esto debe hacernos estar alerta pues, como señala Jover, "la función formativa de las clases de literatura no ha de buscarse en el pretendido contenido 'moralizante' de los textos sino en las elecciones que hagamos y en el punto de vista desde el que las abordamos" (Jover 43), es decir, la transmisión de valores por medio de la LIJ no se basa en la utilización de libros instrumentalizados de dudosa calidad literaria, sino en la selección de textos que hagamos y sí, dentro de la poesía infantil y juvenil también hay poemas que, manteniendo la función dentro de la enseñanza de la competencia literaria que señalaba Senís en los que se seleccionan para los libros de texto ("Valores y lecturas" 82), transmiten los valores que permiten la formación de la nueva ciudadanía de la que ya hablaba Guadalupe Jover (2007). Así pues, debemos desterrar los prejuicios contra la poesía, pues los niños y niñas, desde su visión egocéntrica del mundo y su pensamiento metafórico, son perfectamente aptos para acceder a la poesía y disfrutar de ella y, si en la asignatura de literatura se exige que también se transmitan valores, la poesía es perfecta y especialmente válida para generar un pensamiento crítico y transmitir valores.

OBRAS CITADAS

Benegas, Mar. *Las niñas o cómo suceden las cosas*. Litera, 2017.

Bilbao, Leire. *Bestiapoemas y otros bichos*. Kalandraka, 2021.

Campbell, Joseph. *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica, 1959.

Cerda Gutiérrez, Hugo. *Ideología y cuentos de hadas*. Akal, 1984.

Cervera, Juan. "La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño." *Revista Monteolivete*, 1994, Volumen: 9-10, pp. 21-36.

Cinetto, Liliana. *Poemas en el ropero y nuevos versos diversos*, Diego Pun ediciones, 2011.

Colomer, Teresa. "A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil". *CLIJ*, 1994, 57(7), pp. 7-24.

---. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

---. *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. 2ª ed., Síntesis, 2010.

Domínguez García, Beatriz. *Hadas y brujas, la reescritura de los cuentos de hadas en escritoras contemporáneas en habla inglesa*. Universidad de Huelva Publicaciones, 2018.

Etxaniz, Xabier. "La ideología en la literatura infantil y juvenil". *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 27, 2004, pp.83-96

---. "La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual". *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 7, Universidad de Castilla-La Mancha, 2011, pp. 73-83.

Gallardo Álvarez, Isabel. "La poesía en el aula: una propuesta didáctica". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2010, 10(2), pp. 1-28. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44717910014.pdf>. Consultado el 17 de marzo de 2023.

García Carcedo, Pilar. "Memes, reciclajes y escritura creativa digital", 2020, en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/62776/> Consultado el 17 de marzo de 2023.

Gil, Carmen. *El libro de las princesas*. Toromítico, 2011.

Gómez Martín, Fernando. "Investigación sobre la didáctica de la poesía en la educación infantil y primaria". *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, nº (20), 1994, pp. 179-193.

Jover, Guadalupe. *Un mundo por leer*. Octaedro, 2007.

Llargo, Eva e Ignacio Ceballos. "Diversas pero modeladas: el cuerpo de las protagonistas de la novela infantil y juvenil actual", *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 2022, nº 32, pp. 169-191.

Mañas, Pedro. *La noche en el bolsillo*, Kalandraka, 2022.

Mendoza Fillola, Antonio. *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Universidad Barcelona, 2010. recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf> el 14 de marzo de 2023

Morera Lianez, Lucía. *Thrice Upon a Time: Feminist, Postfeminist and Lesbian Revisions of Fairy Tales: Anne Sexton, Angela Carter and Emma Donoghue*. Universidad de Zaragoza, 2012. Versión electrónica: <https://zagan.unizar.es/record/9649>

Parson, T. Linda. "Ella evolving: Cinderella stories and the construction of gender-appropriate behavior." *Children's Literature in Education*, Volumen 35, nº 2, 2004, pp. 135-154.

Pintadera, Fran. *El vuelo infinito*. Kalandraka, 2021.

Ramírez, Catalina. "Estrategias metodológicas usadas por docentes de sétimo año en la enseñanza del análisis de textos literarios". *Revista de Filología, Lingüística y Literatura*, 32(2), 2006, pp. 87-106

Romero Yebra, Ana María. *Bichos muy redichos*. Toromítico, 2022.

Senís Fernández, Juan. "Valores y lectura(s)" *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, Universidad de Castilla-La Mancha, núm. 2, 2006, pp. 79-90

---. "El imaginario infantil en la poesía para niños actual: un estudio comparativo", El imaginario infantil en la poesía para niños actual: un estudio comparativo". *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, 21(45), 2019, pp.107-127.

Soriano, Marc. *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Ediciones Colihue SRL, 1995.

Ureña Plaza, Rosa. *Circo*. Kalandraka, 2022.

Specific Enculturation through Youth Theatre in Spain

***Eva Llergo Ojalvo**

Universidad Camilo José Cela
ellergo@ucjc.edu

<https://orcid.org/0000-0003-3822-4969>

Ignacio Ceballos Viro

Universidad Camilo José Cela
iceballos@ucjc.edu

<https://orcid.org/0000-0002-8617-2588>

Recibido 8 de junio de 2023

Aceptado 29 de septiembre de 2023

Publicado 31 de octubre de 2023

ABSTRACT

We analyse the enculturating features of youth theatre and theatre performed with adolescents in Spain. By viewing the plays, an exhaustive questionnaire and an open meeting with some of the main creators of youth theatre, we study several dimensions: the vision of adolescence and its relationship with adults; the normalities, stereotypes and cultural transmission in the theatre they produce; and the perceptions about school theatre. Part of the analysis deals with the vision transmitted by the theatre about politics, sex and the conflicts of adolescence. In conclusion, the main features that characterize the enculturating agency of youth theatre ages are messages of tolerance, diversity, criticism towards power and established normalities, and the active role in political participation.

KEYWORDS: theatre, adolescence, enculturation, diversity, censorship.

La enculturación específica del teatro para adolescentes en España

RESUMEN

Se analizan los rasgos enculturadores del teatro dirigido a público adolescente y realizado con adolescentes en España. A través del visionado de las obras, de un exhaustivo cuestionario y de un encuentro abierto con algunos de los principales creadores de teatro joven, analizamos diversas dimensiones: la visión de la adolescencia y de su relación con los adultos; las normalidades, estereotipos y transmisión cultural en el teatro que producen; y las percepciones acerca de las campañas escolares y la relación con centros educativos. Parte del análisis gira en torno a la visión transmitida por el teatro acerca de la política, del sexo y de los conflictos de la adolescencia. En conclusión, los principales rasgos que caracterizan la agencia enculturadora del teatro para estas edades son mensajes de tolerancia, diversidad, crítica al poder y a las normalidades establecidas, y el rol activo en la participación política.

PALABRAS CLAVE: teatro, adolescentes, enculturación, diversidad, censura.

Cómo citar:

Llergo Ojalvo, Eva e **Ignacio Ceballos Viro**. "La enculturación específica del teatro para adolescentes en España". *Verbeia*, Monográfico 7, 2023, pp. 102-122.

1. INTRODUCCIÓN

El teatro es un agente enculturador¹ para los jóvenes. En el consenso general, el foco de la enculturación suele ponerse en la familia fundamentalmente y en la escuela (en las sociedades en que esta existe), pero hoy en día tenemos que añadir otros agentes como los medios audiovisuales, los grupos de iguales (en lo que Mead llamaría “enculturación configurativa”), etc., así como en la literatura infantil y juvenil, donde se engloban los espectáculos escénicos para estas edades. En este sentido, podemos asumir la hipótesis de que el teatro para jóvenes de algún modo influye en la construcción de los “modos pautados y recurrentes de pensar, sentir y actuar” (Harris 165-166) que desarrollan los adolescentes en esa etapa crucial de su vida. Siempre, claro, en la mayor o menor medida en que estos asistan a ver espectáculos.

En la adolescencia, la enculturación no es, sin embargo, un fenómeno solo pasivo: los procesos de formación de la personalidad de estas edades, con fenómenos de construcción de la identidad psicosocial (Erikson) como el egocentrismo adolescente, la adquisición de pautas de conducta adulta, la adopción de un conjunto de valores, un sistema ético y una ideología (Havighurst), etc., hacen que se produzca no solamente una transmisión cultural, sino una “transmutación cultural” (*cultural transmutation*, Shimahara), catalizada por la deliberación y reflexión psicosocial que inicia cada adolescente y que deriva en procesos de innovación y búsqueda. Llevado esto al plano del teatro, las obras representadas les pueden servir como ejes alrededor de los cuales cuestionar o aceptar las pautas culturales que se les ofrecen.

Ahora bien, hasta qué punto el teatro es capaz o no de influir en las visiones del mundo de los adolescentes es algo en lo que, como veremos, ni los propios creadores están de acuerdo, especialmente si contrastamos esa influencia con la que se atribuye a otros agentes enculturadores institucionalizados o a los nuevos agentes digitales. En cualquier caso, la visión de creadores y público adolescente resulta muy aguda y es sumamente interesante aproximarse a ella, como pretendemos en este artículo. Nuestro objetivo es describir la acción enculturadora del teatro para adolescentes representado actualmente en España por las principales compañías dedicadas a ello.

¹ Entendemos por ‘enculturación’ (o ‘endoculturación’) el “proceso mediante el cual los individuos (generalmente cuando son niños) adquieren las pautas de conducta y demás aspectos de su cultura, de otros, a través de la observación, la educación y el refuerzo”, según definición de Harris (752).

2. ANTECEDENTES

Los adolescentes españoles acceden al teatro de diversas formas. Por un lado, mantienen la relación escolar que tenían con el teatro desde la infancia, mediante la asistencia a representaciones de la mano de sus institutos o colegios, en lo que se suele conocer como “campañas escolares” de las compañías. Por otro lado, en ocasiones grupos de adolescentes (en contexto académico o extraescolar) participan en talleres y grupos de teatro, convirtiéndose así en intérpretes y (menos frecuentemente) creadores.

En 2011 se publicó un monográfico de la *Revista Digital de la Escena*, del Centro de Documentación Teatral, con el título “¿Jóvenes y teatro?”². El título es significativo, porque por aquel entonces se veía claro que no existía una oferta específica de teatro para estas edades (con pocas excepciones), ni en cuanto a la lectura de textos en institutos ni en cuanto a la campaña escolar en las salas. Sí se representaban y leían adaptaciones de clásicos del teatro español y universal, pero no había una producción dramática nueva para estas edades. Desde esa revista, se animaba al público a crear certámenes de teatro joven, de escritura, y también talleres de interpretación y dramaturgia.

En 2011 también se publicó el número 9 del *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, que contenía varias ponencias de un congreso celebrado en Buenos Aires dedicado a los tabúes en el teatro para niños y jóvenes. En él se pueden leer análisis de los variados intentos por preservar a la infancia en su inocencia y por ofrecerle temas “apropiados”. “It is clear that we cannot talk about taboos in a general way, although there are commonalities (sex, sexuality and the violence and language associated with it have been the most prominent specific topics [...])” (Water 631). Seis años más tarde, el número 12 de ese mismo *Boletín* contenía varios estudios también pioneros sobre el teatro para adolescentes en Finlandia, Argentina y Brasil.

Se han señalado con anterioridad los beneficios de practicar teatro para el desarrollo de los adolescentes, especialmente en cuanto a socialización y construcción personal (véase, por ejemplo, Hugon y Vayre, o Sampedro). Aparte de ello, se suele considerar que el teatro tiene una función de transmisor de ideas, si no directamente didáctica sí cultural, y por eso se ha venido señalando que plantea temáticas, problemáticas y soluciones de interés para la adolescencia. Las investigaciones que han tratado este tema se suelen basar en los textos dramáticos publicados, no en los montajes teatrales exhibidos. En el caso del teatro francés, estudiado por Perzo entre 2005 y 2021, se detectan temáticas íntimas, como los diferentes tipos de familias, la enfermedad (el sida), características como el TDAH, las altas

² https://www.teatro.es/contenidos/RDE11_1/aDebate.html

capacidades, cuestiones psicológicas, el hermafroditismo, etc., y también problemáticas políticas, como el terrorismo o la ecología y el cambio climático. Esta elección temática y no otra ya implica un posicionamiento.

Un estudio equivalente en España es el de Lozano Palacios, que analiza obras publicadas para la adolescencia entre 1982 y 2012. Sin hablar tampoco explícitamente de enculturación, sí habla de la transmisión de valores y de ideología a través de la obra dramática, y coincide en lo esencial con el estudio francés:

La construcción del significado del texto se elabora a partir de mensajes no siempre explícitos sobre valores políticamente correctos de la sociedad actual. Ideológicamente, frente a aquel teatro franquista en defensa de posturas militaristas o claramente machistas y católicas, el teatro juvenil comparte los valores de la narrativa actual, fundamentalmente de tipo ecologista y a favor de la no violencia o la educación para la paz, pero amplía la reflexión a todo tipo de mensajes políticamente correctos, que se transmiten de forma simbólica, alegórica, humorística, o legendaria. Entre otros, mensajes pacifistas, no consumistas o contra la xenofobia, y se reflexiona sobre la corrupción política, el paro, la insolidaridad, la falta de comunicación, el respeto a la diversidad cultural, el respeto a las opiniones, la opresión laboral, el sentido de la pareja, la solidaridad, el compromiso, la lealtad, las obligaciones paternas, el hedonismo... [...] Hay dramas sobre el camino de la felicidad, cómo cumplir los sueños, los falsos amores y amistades, la redención a través del amor, las dificultades del amor, el respeto a los demás, la justicia social, sobre los comportamientos moralmente dignos, la diferencia de edad en el amor, la homosexualidad, la imagen corporal, el deseo de éxito, las presiones de grupo, las actitudes egoístas con los padres, las conductas hedonistas, la elección profesional, la correcta elección de pareja, las tribus urbanas, el alcohol o las drogas y la sexualidad. Por cierto, no se presenta en los dramas juveniles, un conflicto fuerte con los padres. (584 y 586)

Se advierte con claridad que el teatro para adolescentes quiere presentar de forma muy deliberada temáticas que son propicias para la transmisión de mensajes que podrían influir en la percepción que tenga el individuo de sí mismo y de la sociedad en la que vive. Hoy en día el teatro creado específicamente para adolescentes y jóvenes (y desde ellos mismos) ya tiene cierta entidad en la cartelera. Los estudios precedentes se han hecho sobre obras publicadas, pero hasta el momento no se ha abordado por qué los creadores de estas obras y de otras que luego se suben a escena aunque no se publiquen (dramaturgos, directores, productores, actores) transmiten dichos mensajes, ni hasta qué punto lo hacen deliberadamente. ¿Están transmitiendo una visión del mundo y unos estilos de vida dominantes o se oponen a ellos? ¿Pretenden transformar la percepción de la realidad social de un adolescente, o reforzarla?

3. COMPAÑÍAS Y ARTISTAS DE TEATRO PARA ADOLESCENTES EN ESPAÑA, TEMÁTICAS Y PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS

Para llevar a cabo este estudio, se ha realizado una investigación en cuatro fases:

1. Se han seleccionado las compañías y creadores que trabajan de una manera específica o, al menos, muy significativa actualmente en España en el ámbito del teatro para y con adolescentes. Esta selección se realizó a partir de un análisis de la cartelera de los últimos años y gracias a la colaboración de la revista *El Pequeño Espectador* que se ocupa concretamente del teatro y las artes escénicas destinadas a bebés, infancia y adolescencia³. Así, nos presentamos a los artistas que orbitan en torno a las compañías El Aedo, La Joven, Ultramarinos de Lucas y Ventrículo Veloz, y a los proyectos de creación joven La Nave (Teatro Calderón de Valladolid) y Mundo Quinta (Cross Border Project – Espacio Abierto Quinta de los Molinos). Somos conscientes de que el panorama es mucho más extenso e incluye a muchas más personas que están generando obras y proyectos de altísima calidad, si bien es indudable que en nuestra selección no hay ninguno que no debiera estar.
2. Se han leído los textos dramáticos y/o visionado en directo o en grabación obras de estas compañías y proyectos teatrales.
3. Se elaboró un cuestionario de 35 preguntas sobre enculturación en el teatro que incluía las dimensiones e indicadores de la Tabla 1. Había preguntas de respuesta cerrada, de respuesta múltiple, abiertas y con escala Likert. Obtuvimos siete respuestas.

Tabla 1. Cuestionario a creadores y artistas de teatro para adolescentes en España

DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA
Datos personales	Identificadores personales	1-3
Datos profesionales	Identificadores profesionales	4-6
	Referentes históricos en las artes escénicas para la adolescencia	7-11
La adolescencia y su relación con los adultos/el mundo heredado	Visión y opinión sobre los adolescentes en relación con los adultos	12
	Cómo les gustaría que fueran los adolescentes, lo que echan de menos en ellos.	13-15
	Distancia entre adolescentes y adultos en el eje sexo/violencia	16-18

³ <https://elpequeno espectador.es/>

Normalidades y enculturación en el teatro en general	Potencial enculturador del teatro	19-20
Su teatro en relación con el público adolescente, normalidad y enculturación	Modelo social que se ofrece	21
	Cosmovisión	22
	Consideración del público adolescente	23-24
	Transmisión de estereotipos y normalidades	25
	Transmisión de estereotipos y normalidades y preferencias sobre la adolescencia	26
	Ideología y enculturación	27-28
Teatro en el ámbito escolar: aspectos positivos y limitantes	Constricciones adultas	29-31
	Vínculo entre adolescentes y teatro	32-35

4. Se convocó un encuentro de creadores, gracias a la ayuda y organización de la Asociación de Artes Escénicas para la Infancia y la Juventud (ASSITEJ) en la sede de La Casa del Lector de Matadero Madrid el 14 de abril de 2023⁴. El título fue “Encuentro sobre creación para público joven: Sentir, pensar, creer y actuar” y consistió en una mesa redonda, moderada por nosotros, y un posterior encuentro con estudiantes del IES Ítaca de Alcorcón de la modalidad de Bachillerato de Artes Plásticas y algunos de sus profesores. Todo el evento quedó grabado. En la mesa redonda participaron las siguientes personas:

Tabla 2. Participantes en la mesa redonda

Participante	Compañía o proyecto	Obras representativas
David R. Peralto (DP)	Productor de La Joven Compañía	<i>Playoff, En la Fundación, La Eneida, Gazoline, Fortunata y Benito, La edad de la ira, Peter y Wendy</i>
Jesús Torres (JT)	Fundador y productor de El Aedo	<i>Puños de harina, La metamorfosis de Gregor</i>
Lucía Miranda (LM)	Fundadora y directora de Cross Border Project y Mundo Quinta (Espacio Quinta de los Molinos).	<i>Fiesta, fiesta, fiesta</i> (The Cross Border Project), <i>Érase una vez...</i> , <i>¿Me quieres alfileres?</i> (Multiformas de querer) (Mundo Quinta)
Nando López (NL)	Dramaturgo; colaborador habitual de La Joven Compañía	<i>Malditos #16, Nunca pasa nada</i>
Nina Reglero (NR)	Directora de La Nave (Teatro Calderón de Valladolid).	<i>Fuegos</i>
Verónica Pérez (VP) y Cristóbal Suárez (CS)	Fundadores y productores de Ventrículo Veloz	<i>Trilogía Papel, Por la boca y Dados</i>

⁴ Queremos dar las gracias personalmente a Gonzalo Moreno, gestor cultural de ASSITEJ y a Isabel Grande, directora de la Casa del Lector. También a María Soledad López, profesora del grupo de alumnos del IES Ítaca (Alcorcón) que nos acompañaron durante el encuentro.

4. ANÁLISIS DE LAS RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO

Recibimos 7 respuestas a nuestro cuestionario, que incluían productores, directores, dramaturgos y actores de teatro adolescente (algunos de los participantes ejercían varias de estas funciones), hombres y mujeres. Las edades se encuentran entre los 39 y los 56 años, con una media de 45 años.

a. Visiones de la adolescencia

Quisimos comprobar cuál es la visión que tienen estos creadores sobre el público al que se dirigen, valorando factores que tuvieran que ver con el posicionamiento de los jóvenes hacia el mundo adulto, dado que los procesos de enculturación implican la transmisión cultural de las generaciones precedentes a la menor. Hay que señalar que todos los entrevistados mantienen un contacto directo con adolescentes en mayor o menor grado, como manifestaron en la pregunta 24: desde talleres, diálogos tras las obras o contacto en redes sociales, hasta entrevistas, práctica con la dramaturgia realizada por adolescentes o el trabajo con actores de estas edades.

Nuestra pregunta 12 pedía caracterizar la adolescencia en una escala según varios rasgos, y encontramos que hay acuerdo en definirla como un periodo de difícil conexión con el sistema educativo, en que se oponen a la forma de ver el mundo de los adultos y confían en los dispositivos y en los iguales como fuente de conocimiento. Los participantes manifestaron también una tendencia a considerar que los adolescentes no valoran demasiado el pasado o las tradiciones, y que perciben que los adultos no los entienden. Mayor dispersión de respuestas se dio, sin embargo, al preguntarles por la influencia que ejercen sobre ellos los adultos de la familia o los profesores, o la confianza en los padres como fuente de conocimiento, o la reproducción de sus elecciones políticas, o la capacidad de los adultos para manipularles, o la aceptación del orden social una vez pasada una etapa de crisis de identidad. Esto muestra que la percepción que tienen los creadores adultos sobre la independencia de pensamiento de los adolescentes para aceptar o no pautas culturales es variada; unos creen que los adolescentes tienden a lo que hemos llamado transmutación cultural, mientras que otros los ven más como aceptadores pasivos de los estilos de vida heredados.

Es significativo contrastar esto con la respuesta a la capacidad del teatro para transformar la percepción de la realidad social de un adolescente (pregunta 19); aquí la mayoría de los entrevistados afirman estar o total o parcialmente de acuerdo, si bien a continuación (pregunta 20) admiten que esa capacidad es mucho menor que la de otros agentes

enculturadores como las series de televisión o plataformas, los vídeos de internet, el cine o los libros. El teatro estaría solo por encima de la radio y de la prensa en este sentido.

En cuanto a otros aspectos de la visión de la adolescencia, los creadores adultos señalan que los adolescentes actuales son mejores que su generación (pregunta 13) en aspectos emocionales y sexuales, son más abiertos de mente, detectan mejor los prejuicios de género y racistas y poseen mayor pensamiento crítico. También afirman algunos que expresan mejor sus necesidades, son más sinceros y tienen mayor capacidad de intervención en la realidad. También les preguntamos por en qué aspectos son peores ahora que en su generación (pregunta 14) y, aunque no hay un consenso total, las respuestas indican que están más afectados por cuestiones emocionales: baja autoestima, alta frustración, soledad, ansiedad e incluso problemas de salud mental. Sea como sea, todos coinciden en afirmar (pregunta 15) que los adolescentes aportan valores positivos a la sociedad, como su autenticidad, vitalidad, disrupción, pasión, dolor ante la injusticia... y advierten de la necesidad de escucharlos; luego veremos que estas aportaciones son consideradas como esenciales para la construcción de un discurso en las obras teatrales.

La adolescencia se ha planteado como un estadio entre la infancia y la adultez, con posibilidad de moverse en un espacio vital o campo social (Lewin) confluyente entre ambas esferas. Ante la evidencia de que un adolescente es considerado un niño para unas cosas y un adulto para otras, nuestras preguntas 16, 17 y 18 se centraban en el acceso a contenidos sexuales y violentos, socialmente vetados para menores de edad en España. Es significativo que los creadores indiquen que las primeras relaciones sexuales completas deberían ser a partir de los 16 años o incluso de los 18⁵, y al mismo tiempo dos de los creadores han respondido asimismo que ven apropiado que vean imágenes de contenido sexual o violentas (asesinatos, torturas) antes de los 15 años. Esto refuerza la idea de la perspectiva ambivalente que el adulto proyecta sobre el adolescente (a medio camino entre la niñez y la madurez), que podría generar una serie de contradicciones en la creación de un teatro orientado a esas edades. De acuerdo con Thibault (145), "la diversité des critères énoncés par les artistes reflète la diversité même des représentations qu'ils se font de la nature et des goûts de leurs jeunes spectateurs"⁶.

⁵ Estas opiniones secundan solo en parte los datos sociológicos, que ubican la media de la primera relación sexual a los 16 años y pocos meses (INJUVE 328-329).

⁶ "La diversidad de criterios expuestos por los artistas refleja la diversidad misma de las representaciones que tienen acerca de la naturaleza y de los gustos de sus jóvenes espectadores". (Traducción nuestra.)

b. Normalidades y estereotipos

De las respuestas a la pregunta 19 también hemos deducido el carácter provocador del teatro realizado por estos participantes, como opuesto a las estructuras de poder y al concepto de “normalidad” social. Todos han coincidido en esa idea, y veremos que en el encuentro de creadores también se trató ese tema. Sin embargo, que los encuestados se manifestaran “nada de acuerdo” o “poco de acuerdo” con la reproducción de ideologías dominantes, no significa que en sus obras no puedan existir ciertos sesgos y planteamientos vitales que se transmiten de forma más o menos inconsciente a los espectadores. Es precisamente en este nivel no consciente en el que la enculturación puede ser más sutil y pasar inadvertida, pero no por ello ser menos eficaz.

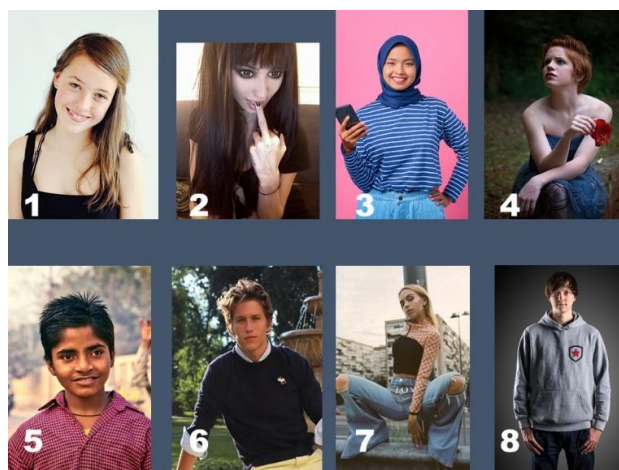
Al ser preguntados por el “estilo de vida” que creen que transmiten sus obras (pregunta 22, de respuesta abierta), es llamativo que cuatro de los siete participantes mencionan la palabra “diverso”; muchos insisten también en la tolerancia ante las diferentes formas de vivir. Y tres de ellos coinciden también en la palabra “crítico”, que refuerza la idea combativa que veíamos más arriba.

Entre este deseo de diversidad manifestado en las preguntas más abstractas, podríamos oponer cierta preferencia por unos personajes sobre otros. De acuerdo con esta idea, todos los creadores se mostraron “bastante de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que en su teatro se combaten estereotipos (pregunta 23). Al ser preguntados por si les molestaría mostrar en sus obras alguno de una serie de 20 estereotipos de personajes (pregunta 25, de múltiples respuestas), lo significativo es que había algunos que molestaban más que otros. Obtuvieron 5 votos “persona de campo ingenua” y “persona gorda graciosa”, y 4 votos “chico sensible gay” y “chica rapada lesbiana”. Sin embargo, mucho menos molestos les resultaron los estereotipos “chica valiente y fuerte”, “hombre trajeado autoritario”, “madre sobrepasada por el ritmo de vida”, “padre ausente”, “político corrupto”, “policía violento”, “viejo sabio”, “persona pequeña astuta” y “anciana adorable y bondadosa” (todos con solo 1 voto). Resulta obvio que los calificativos positivos “valiente y fuerte”, “sabio”, “astuta” y “adorable y bondadosa” provocan que no parezca ofensivo reproducir sendos estereotipos; pero lo mismo podría decirse de “graciosa”, “sensible” y “rapada” que, en cambio, sí levantan incomodidad en los entrevistados al asociarse a “gorda”, “gay” y “lesbiana”. De este modo, estas últimas caracterizaciones son percibidas como colectivos que merecen una defensa especial en las creaciones artísticas; mientras que los hombres trajeados, los padres, los políticos o los policías, podría deducirse, no importa tanto que aparezcan vilipendiados o caricaturizados de un modo estereotipado.

Podríamos considerar este sesgo un sesgo antipatriarcal que vendría a configurar un rasgo de los mensajes enculturadores de estas creaciones teatrales.

Igualmente, en la pregunta 26 mostrábamos ocho fotografías de diferentes tipos de adolescentes⁷, y les pedíamos que marcaran los dos que más les apetecería que fueran protagonista de una futura (hipotética) obra (Figura 1).

Figura 1. Imagen de la pregunta 26 del cuestionario



Es muy significativo que obtuviera seis votos la imagen número 5, de un chico racializado, y tres votos la imagen número 3, de una chica racializada con hiyab, siendo la segunda más votada. En cambio, las imágenes números 1 y 6 no lograron ningún voto. Puede que se trate de unos personajes tal vez demasiado estándares, de clase media o incluso adinerada, y ese tipo de historias se vean desechadas a favor de aquellas que hablen de personas de las que tradicionalmente se dice poco en los escenarios. Encontramos, pues, que los creadores apuestan por mostrar la mencionada diversidad enfatizando personajes y conflictos de minorías sociales.

c. Tabúes y censuras

En la línea de lo que se representa y lo que no en las tablas, les preguntábamos también por las situaciones o temáticas tabúes que no plantearían a adolescentes (pregunta 28, de respuesta abierta). En general afirman que ningún tema sería tabú, puesto que depende de cómo se plantee de forma adecuada a esa edad. Solo dos participantes sí dan respuestas concretas: el suicidio y la pederastia.

⁷ Hemos tratado de controlar las variables ajenas que pudieran afectar a esas imágenes, para así centrarnos en modelos de personalidad/cultura reflejados y no sesgar o condicionar la elección. Así, consideramos bajo control las variables de sexo, el entorno (sin objetos o fondos relevantes), la edad (similar), la belleza (sin alteraciones físicas significativas), y la calidad de la imagen.

Precisamente de la existencia de tabúes se lamentan cuando relatan que en ocasiones los centros escolares han rechazado sus obras por desacuerdo con la temática o las situaciones representadas (preguntas 29 y 30). Los creadores se manifiestan en contra del paternalismo de los adultos de la institución escolar cuando suceden estos vetos, hablando incluso de censura a un teatro político o al que habla de religión o de homosexualidad. Asimismo, lamentan (pregunta 34) que, a menudo, el profesorado que asiste junto con los alumnos no les deja a estos participar ni reaccionar a la obra, ni muchas veces prepara antes o después el trabajo sobre la misma. Aun así, hay consenso en seguir apostando por que el teatro se acerque a los centros escolares (preguntas 32 y 33), y se valora muy positivamente (9,3 de media, si 10 es ver la obra) todo lo que implica el acto de acudir a una representación teatral: asistir a una sala, el debate posterior, etc.

5. ANÁLISIS DE LA MESA REDONDA Y EL COLOQUIO CON ADOLESCENTES

Los estudiantes de Bachillerato de Artes Plásticas que participaron en el coloquio con los creadores de teatro centraron sus preguntas en varias preocupaciones muy claras. Tres de ellas tienen que ver con la temática de las obras: la política, el sexo y los conflictos de la edad adolescente.

a. La política y la reacción del sistema

En cuanto a la primera, plantearon: “¿Cómo veis la idea de un acercamiento hacia la política para que nos interese? [...]” (II, 17:55)⁸. Los artistas se refirieron a algunas obras suyas, que se acercaban a la política desde enfoques distintos. Por ejemplo, *War&Love*, de La Joven (2023), que se acerca a la política europea y la amenaza de una guerra, y que se inspira libremente en *Guerra y Paz* de Tolstói. También trata temas políticos *Pretopía*, de Ventrículo Veloz (2022), donde una Comisión regula la libertad de expresión y prohíbe hablar de ciertos temas. Se indicó asimismo que el teatro foro, practicado, entre otros, por Cross Border Project, es una herramienta magnífica que ayuda al ejercicio de la democracia.

En ese sentido, los creadores reafirman la dimensión política de todas sus creaciones, confirmando implícitamente la transmisión de contenidos ideológicos al auditorio y el carácter enculturador de las artes escénicas:

⁸ Anotamos el punto concreto de nuestra grabación del evento. Como se indicó, constó de dos partes: I. la mesa redonda de los creadores de teatro y proyectos teatrales, y II. el coloquio con adolescentes, que anteponemos en números romanos al minutaje. Cuando las palabras son de uno de los adultos creadores, indicamos sus iniciales, según la Tabla 2.

“Nosotros lo que hacemos es en parte activismo [...]. Si algo es el teatro [...] es un espacio para reflexionar aquí en vivo” (NR, II, 24:30 - 24:46).

“En cualquier caso, quería que también penséis que todo es político, yo creo que todo lo que sucede en un escenario es político porque siempre hay un mensaje o un intento de comunicarse y de poner el foco sobre algo que está sucediendo.” (CS, II, 20:05 - 20:22)

“Yo creo que no existe la neutralidad en el discurso cultural, es imposible [...]. Toda decisión de lo que pones en escena y lo que dejas fuera (insisto: en la creación es muy importante lo que tachamos) es una decisión política.” (NL, II, 29:35 - 30:03).

Y esta visión, no obstante, se complementa con un posicionamiento ideológico muy claro en algunos puntos sensibles, sin pretensión de neutralidad, o con unos mensajes bastante específicos:

“Porque somos personas también y tenemos necesidades de contar, lo contamos desde un punto, creamos pero creamos con la mochila que traemos. Y mi mochila no es neutral, lo que te cuento te lo cuento desde lo que yo he vivido y desde lo que yo pienso. No solamente somos exhibidores [...], nosotros reflexionamos a la vez” (JT, II, 30:51 - 31:22).

“En un momento como este donde nuestros derechos a tantos niveles corren tanto peligro, y donde tenemos una amenaza de retroceso y de neofascismo que desde la cultura creo que no podemos permanecer en silencio” (NL, II, 22: 27- 22:42).

“Hacerte la pregunta cómo va a ser el mundo dentro de cien años, ¿por qué siempre imaginamos algo peor y no somos capaces de imaginar algo mejor? Imaginar algo mejor sería política también” (CS, 28:31 - 28:38).

“Yo me siento responsable de transmitirles otra cosa, una cosa en la que en un momento dado yo creo, y que es más diversa, a lo mejor más tolerante, tiene que ver menos el contenido económico de cada... que no hay una resolución económica, que no todo es por ganar dinero ni por tener un futuro mejor, sino que hay otra espiritualidad en el mundo, que hay otra humanidad. [...] Yo me siento responsable de transmitir eso, por mi cultura o por mis principios creativos” (NR, I, 1:10:22 - 1:11:03)

“El poner la diversidad como tema central en nuestra obra, en nuestras producciones, en nuestro trabajo, que la diversidad esté en el centro ya es un acto político, la normatividad que nos lleva al discurso xenófobo, homófobo, gordófobo, todas las fobias, todas las discriminaciones vienen de esa normatividad, no encajamos la mayoría de las personas, porque por suerte la palabra normal [...] no define a nadie”. (NL, I, 1:13:12 - 1:13:45).

“Nos molesta que los escenarios no representen la diversidad que tiene la calle, la diversidad que tiene el aula.” (LM, I, 1:06:41 - 1:06:50). “La representación de los cuerpos no normativos, no solo de las temáticas, cuenta muchas cosas, y la semiótica de los cuerpos cuenta cosas. Entonces, para nosotros siempre ha sido algo imprescindible que el elenco sea diverso culturalmente, que el elenco en el encuentro con el público pueda representar la vida” (LM, I, 1:07:49 - 1:08:16).

Se ven claros mensajes de tolerancia y defensa de la diversidad social, cultural y sexual, que refuerzan lo que ya algunos creadores nos habían contado en el cuestionario. Estos mensajes a veces chocan con la institución escolar. Los creadores enfatizan que hay

docentes magníficos y que, aunque estén constreñidos por dar una buena impresión a las familias, o por miedo a quejas de los órganos superiores, “la mayor parte de la sociedad es defensora de la libertad de expresión y defiende que se cuenten las cosas como son, y que a los chavales jóvenes se les exponga a la vida, en términos generales y de manera muy mayoritaria. Incluyo también a la iglesia católica, a la educación católica moderada” (DP, I, 54:04 – 54:30).

Las situaciones en que los creadores se han encontrado con indignación del público o de los docentes han sido minoritarias, pero todos coinciden en haberlas vivido.

“Yo vivo situaciones de esa censura literal [...]. Incluso llegar a un encuentro y en ese momento te digan: no, no vas a entrar porque ha habido una queja del AMPA, y quedarte en la puerta.” (NL, I, 49:40 – 49:54).

Esta confrontación ocasional con el sistema educativo, que también habíamos visto en las respuestas al cuestionario, nos habla de modelos enculturadores contradictorios entre sí, que conviven en la sociedad y poseen vectores ideológicos orientados hacia diferentes direcciones. Otro de los puntos de fricción es la sexualidad:

“Hace una semana tuvimos una función en la que un profesor levantó a su grupo y se fue porque durante la función, de una forma muy coloquial, el protagonista hablaba de la primera vez que se masturbó, y de cómo se asustó porque no sabía lo que era; y a partir de ahí se hizo una reflexión. Pues el profesor nos dijo que eso no era decoroso y levantó al alumnado y se fue. La anécdota no es esa. Luego hubo catorce mensajes por Instagram de los chavales diciéndonos: disculpa la actitud de mi profesor, porque nos estaba interesando, porque queríamos estar ahí, porque me ha pasado, porque sabemos lo que significa. Entonces el problema es cuando una persona decide por cincuenta y veta lo que puede ver o no puede ver, ¿no? Y cuando se le pide un decoro al teatro que no se le pide a Netflix, por ejemplo.” (JT, I, 45:16 – 46:05).

Los creadores insisten en su mayoría en el riesgo comercial que supone para las salas plantear temas polémicos, pero también se reafirman en no caer en la autocensura y en la necesidad de seguir creando para un público que desee asistir:

“Y volvemos a que el filtro son los profesores y no quieren llevaros a eso” (VP, II, 39:37)

“O los directores de los teatros no se atreven porque creen que no va a haber interés. En general.” (LM, II, 39:55).

b. El sexo

Los adolescentes del coloquio también preguntaron por el sexo, expresando que en general tienen la sensación de que no se trata de forma natural. En efecto, incluso las primeras respuestas de los creadores, cuando afirmaban que sí trataban la sexualidad en las obras, se referían a representar la violencia sexual, violaciones, acoso, machismo, homofobia... La perspectiva adulta era intencionalmente enculturadora o ideológica:

“La necesidad de hablar de estos temas sin autocensurarnos. O la cultura habla de sexo desde el teatro, desde el cine, desde la novela, o al final estamos dejando a una generación desvalida haciendo referentes que son la cultura de la violación, que es la violencia machista, y que les va a llegar sin el filtro de lo cultural que aportaría esa reflexión” (NL, I, 40:15 - 40:39).

Finalmente, entendiendo el enfoque que los asistentes estudiantes de bachillerato les planteaban, redirigieron sus respuestas hacia una visión “real” o “natural” (en palabras de los adolescentes). Se mencionó un ejemplo de obra a este respecto: *Vírgenes*, de La Joven (2020), una pieza breve en formato pequeño que plantea la primera vez de un chico y una chica (sus dudas, sus errores, sus inseguridades y sus intuiciones) y la escenografía es la cama misma donde esperan tener sexo.

Bien es cierto que los creadores indicaron la inadecuación del lenguaje teatral para la representación explícita del sexo, y la necesidad de ofrecer finalmente un producto artístico:

“Hay una cosa también... La diferencia entre lo que es una serie de televisión y lo que significa hacer teatro, que es un acto escénico que tiene que tener algo de poético, de separarse un poco de la realidad para generar una pregunta un poco más ambiciosa.” (CS, II, 41:20 - 41:36).

“El sexo sigue siendo un gran tema tabú en nuestra sociedad, aunque parezca que no. No la sexualización, que lo sexualizamos todo y es terrible, hasta la infancia. [...] Pero sin embargo el sexo, el hablar de sexo, el plantear el sexo quizá es otra frontera. [...] Estáis apuntando cosas en las que estamos intentando trabajar y buscar el modo de [...] conciliar los lenguajes artísticos con lo que se demanda” (NL, II, 44:23 - 44:50).

Una preocupación importante de los estudiantes que asistieron al encuentro fue la escasa o distorsionada representación de la transexualidad en el teatro (y en general, en otros productos culturales), en su opinión. Los artistas presentes recogieron el guante pero defendieron que en sus obras trataban de ser respetuosos y representar la diversidad afectivo-sexual. Como ejemplos, la obra *Dados de Ventrículo Veloz* y la versión de *La*

cabeza del dragón de Valle Inclán, representada por el Centro Dramático Nacional. En palabras de la directora, Lucía Miranda:

“Elegí como protagonistas a un chico y una chica con unas características que contaban cosas, pero esas cosas que contaban... no se hablaba de ello en la pieza. Elegí a dos chicas, realmente, lo tengo que decir bien, como protagonistas: una hacía de príncipe y otra hacía de princesa. La princesa era negra (ya estaba contando cosas) y el príncipe estaba hecho por una chica y yo pensé que iba a causar mucho follón esa elección de papel [...]. En rueda de prensa [...] decidió que era un actor-actriz y ya está, y así se presentó [...]. Empezar a elegir papeles y darlos por lo que cuentan con los cuerpos. [...] La historia va de príncipes, princesas y un dragón, o sea que no tenía que ver con racismo ni identidad sexual, pero estaba ahí, estaba en escena por la elección” (LM, II, 1:01:35 - 1:03:06).

c. Los conflictos de la adolescencia

Los participantes adolescentes señalaron que echan en falta una representación no estereotipada de los adolescentes. Su sensación era la de ver siempre emerger determinados problemas en cuanto aparece en escena una persona de su edad: conflictos con los adultos, salud mental, rebeldía, etc. Esto viene a mostrar que los adolescentes perciben que hay un intento de mensaje acerca de cómo son o cómo deben ser o no ser, un intento de normalización, y reclaman que su personalidad es más que la de un estereotipo. Frente a esto, los creadores señalaron que su intención es la de crear personajes complejos y redondos: “Si tu sensación como espectadora es que la personalidad solo está construida a partir de los problemas es porque realmente no está construida, es decir, lo que estás viendo es una tesis.” (NL, II, 1:45:20 – 1:45:30).

Y al mismo tiempo, que es necesario partir de un conflicto, pues la cotidianidad plana no permite construir una obra interesante:

“En teatro necesitas conflicto como la esencia del espectáculo [...]. En los proyectos en los que estamos, estamos precisamente trabajando contra esa visión estereotípica de la adolescencia. Es decir, en nuestras obras la juventud que aparece representada es muy diversa, tiene maneras diferentes de afrontar la realidad o de entenderla, diferentes puntos de vista o diferentes bagajes” (NL, II, 1:38:30 – 1:38:58).

Esos conflictos, afirman, emergen de su contacto y comunicación con el destinatario adolescente, que en algunos proyectos referidos también es co-creador. Esto mismo lo habían señalado los artistas adultos en el cuestionario: la existencia de talleres, coloquios, participación, en definitiva, de esta franja de edad. El ejemplo máximo es el de la creación

de un teatro documental basado en testimonios reales de adolescentes, incluso con parlamentos *verbatim*, que llevan a cabo algunos de los creadores participantes.

Asimismo, a los adolescentes del encuentro les interesaba que se tratara la temática de la incomunicación con los adultos, tal vez esperando que el teatro les arrojara soluciones aplicables a sus vidas. En el caso de los creadores adultos, estos eran conscientes de la dificultad de ofrecer estas respuestas: “Nosotros somos adultos hablando de problemas de adolescentes. [...] ¿Cómo coexistir? [...] Es que tenemos la sartén por el mango, es que es una relación de poder.” (CS, II, 1:36:31 - 1:36:54)

Este aspecto condujo al requerimiento de empoderarse, que los adultos de la mesa redonda lanzaron a los adolescentes del encuentro.

“Y estaría guay que si vosotros hacéis teatro podáis hacer una propuesta sobre qué es política, o vuestra necesidad y vuestras ganas de entender y hablar de política, porque si vosotros lo reclamáis, el guante va a ser cogido [...], si de repente hay un grupo de teatro que monta una obra sobre política, ahí ya los adultos no van a tener más narices que verla” (LM, II, 23:50 – 24:24).

“Si los espacios escénicos convivieran con los jóvenes [...] y las casas de los teatros estuvieran abiertas a los jóvenes, para ellos no sería un evento rarísimo para ir, y encima relacionado con lo pedagógico, sino que formaría parte de su vida” (NR, I, 28:00-28:20).

“Ojalá podamos dedicarle tiempo a que la juventud esté en la creación” (CS, II, 1:23:27).

d. Lo que aportan y necesitan los propios adolescentes

Ya en el cuestionario los artistas adultos habían manifestado algunos aspectos de la generación más joven que se veían como enseñanzas para su propia generación mayor. Esta apertura a nuevas ideas, o enculturación postfigurativa (Mead), se confirmó en el diálogo con ellos:

“A mí me vuelan la cabeza con las relaciones sexoafectivas. Me dan mil vueltas en cómo hablan de sus emociones, en inteligencia emocional, en cómo articulan opciones súper abiertas y diversas que en mi generación eran impensables. [...] Allí hay un tema del que yo como adulta aprendo muchísimo. (LM, I, 34:45 - 35:05).

“Muchas veces hay profesores que dicen: ‘Esto no lo van a entender mis alumnos’ [hablando de opciones sexuales]. No, perdona, esto no lo has entendido tú. Su capacidad de entendimiento te da mil vueltas.” (VP, I, 35:05 – 35:40).

“Esta generación, mal llamada ‘de cristal’, lo que está haciendo es denunciar todos los abusos que otras generaciones a lo mejor hemos normalizado” (NL, I, 40:05 – 40:14).

Sin embargo, además de señalar esta aceptación de relaciones sexo-afectivas, también hubo opiniones sobre las carencias de la generación adolescente, centradas asimismo en lo emocional:

“Cada vez tienen más necesidad de pedirnos ayuda, ayuda en este mundo de ansiedad. Están como pollo sin cabeza. [...] Ha habido una falta de cimientos personales, con millones de estímulos que han venido por las redes [...], y que eso es un ataque, en el que yo he sentido que cada vez más están como desvalidos y necesitan un poco de ayuda entre ellos. [...] Yo siento que me están pidiendo ayuda. Los pequeños me piden ayuda a mí y piden ayuda a los mayores, una ayuda como de ‘¿por dónde va esto de vivir?’. Entonces, haciendo escena, haciendo arte, están buscándose a sí mismos.” (NR, I, 36:40 – 38:01).

“Necesitan más que nunca herramientas como el teatro y como las artes escénicas en general, y la música, o las artes en general, para que podamos inventar algún pacto emocional desde el cual puedan trabajar la expresión de la emoción. Porque sí que hay un déficit de expresión de la emoción que en gran parte está provocando esta gran epidemia de salud mental adolescente.” (DP, I, 42:36 – 43:01).

Una solución a las necesidades de la adolescencia, pues, se hace residir en el teatro y la práctica teatral. Los creadores proponen un teatro que ayude a estos jóvenes, y que al mismo tiempo los estimule y les aporte experiencias y reflexión:

“El público joven demanda temas de adultos [...]. El adolescente quiere que le hables de la búsqueda de la identidad sexual, del deseo [...], el abuso de poder, la violencia...” (DP, I, 25:00-25:28).

“Aunque hemos hablado de la adolescencia y la sexualidad [...], posiblemente también es la etapa más filosófica y más política del ser humano. Y no podemos desperdiciar ese momento en el que quieren hablar de política, porque ahí están dibujando la sociedad en la que quieren vivir. No quieren que les hablemos de política [...], quieren hablar con nosotras de política, quieren que ubicados los temas, que les provoquemos, y cuanto más incidamos y cuanto más filosóficos y más políticos seamos, más les va a interesar. Ahí el discurso tiene que ser un discurso de altura, y no caer en la simplificación porque no les interesa nada lo simple” (NL, I, 1:14:48 – 1:15:32).

6. CONCLUSIÓN: RASGOS DE LA ENCULTURACIÓN EN EL TEATRO

Hemos visto que los adultos creadores de teatro son conscientes de la capacidad del teatro para transmitir mensajes culturales, teniendo presentes las limitaciones de audiencia del sector, aunque fiando su éxito a la relación (no siempre ideal) con la institución escolar.

Sabedores también de la frecuente negativa de los adolescentes, a priori, a aceptar modelos adultos o mensajes transmitidos por ellos, y apostando por una enculturación configurativa, los creadores de teatro requieren la participación de los adolescentes en el proceso creador, y remarcan los beneficios de una práctica teatral como búsqueda de

sentido. Así, vemos el surgimiento de proyectos de creación joven como La Nave de Valladolid o Mundo Quinta de Madrid, y también el uso constante del debate o coloquio posterior a las representaciones de las obras en las salas. Igualmente, las compañías tratan de que participen personas jóvenes en las obras, frecuentemente como actores, y si es posible en la dramaturgia (en procesos de teatro documental, por ejemplo, como el concepto de “no-personaje” desarrollado en las producciones de La Nave, en que los actores jóvenes se representan a sí mismos), con el fin de que el público adolescente acoja más favorablemente los mensajes transmitidos.

Estos mensajes abundan con total claridad en el tema de la diversidad. Son reiteradas sus menciones a la tolerancia, a la diversidad afectiva y sexual, a la representación de minorías sociales, a confrontar lo normativo desde los cuerpos y sus acciones.

Ciertamente, hemos detectado, en paralelo a esto, algún sesgo de los creadores adultos, tal vez no muy consciente. El énfasis en lo diverso lleva a relegar asimismo lo que consideran “normal”, y esta normalidad, al menos en el plano de los personajes, no parece neutra tampoco: guarda relación con imágenes de adolescentes sonrientes de clase media o alta, e incluso (en la percepción de los participantes en el encuentro) con adolescentes que no tengan graves problemas relativos a su identidad o a las relaciones con los adultos. Asimismo, en los mensajes transmitidos existe una dimensión antiautoritaria y antipatriarcal evidente, que manifiesta una desconfianza hacia el poder no declarada abiertamente: los estereotipos de político corrupto (poder político), policía violento (poder coercitivo), u hombre trajeado autoritario (poder económico) no les molestan tanto como otros referidos a la diversidad sexual.

Los creadores manifiestan fe en los procesos democráticos y en la participación, que se complementa con el optimismo y la confianza en el valor y el poder de los adolescentes para transformar el mundo. Todo esto se refleja en las obras que han creado, como *Gazoline* o *War&Love* (La Joven).

Tanto es así que, como hemos visto, los creadores comentaron en varias ocasiones que los adolescentes les están planteando temas sobre los que están reflexionando, y que de algún modo se sienten influidos por sus opiniones y por lo que demandan. Este planteamiento nacido de la experiencia de los artistas va en línea con el enfoque teórico de Matsumoto y Juang (61) aplicado a las generaciones jóvenes:

An important tenet of ecological systems theory is that children are not simply passive recipients of the enculturation process. That is, they do not simply absorb cultural information from the families, peer groups and educational institutions. Rather, they also contribute to their own development by selecting, interacting with

and influencing the people, groups and institutions around them. Thus, children are active producers and architects of their own culture and development⁹.

En otras geografías también se ha estudiado cómo el público adolescente condiciona a los creadores:

Face aux adolescents qui forment un public disparate et souvent captif dans le cadre de la sortie scolaire, plusieurs artistes identifient la nécessité de leur soumettre une parole artistique authentique et sincère qui s'inspire de leurs propres questionnements existentiels et contemporains pouvant rejoindre les jeunes spectateurs (Beauchamp, 2008a; Chiasson et Lavigne, 2008; Vermeulen, 2008). Beauchamp (2008a) va même jusqu'à évoquer un certain mimétisme entre les artistes et les adolescents dans leur attitude critique et provocante face au monde. L'impétuosité des adolescents en fait un public particulièrement réactif qui peut énergiser les artistes autant que les déstabiliser (Belisle, 2004; Bourdages, 2008; Lansman, 2008). Ainsi, ce public « paradoxal » (Vermeulen, 2008) impose une réflexion continue aux artistes et donne tout son sens à l'expression « spectacle vivant » désignant l'événement théâtral. (Thibault 57)¹⁰

Nos importa señalar las tensiones que pudieran producirse entre estos planteamientos teatrales progresistas y combativos con el sistema social y algunos adolescentes, así como hemos visto que sucedían con algunos docentes. En particular, nos interesó conocer la opinión de los artistas acerca de la posibilidad de que ciertos aspectos de sus obras pudieran resultar hirientes, desagradables o problemáticos a adolescentes criados en culturas diferentes a la española (formaba parte de la pregunta 23 del cuestionario). De las siete respuestas, cuatro negaban esa posibilidad rotundamente, otra estaba “poco de acuerdo”, otra “bastante de acuerdo” y otra más “totalmente de acuerdo”. Es este un ámbito, pensamos, sobre el que habría que indagar más. Los creadores que han participado en este estudio son muy respetuosos con las diferencias, como hemos visto,

⁹ “Un principio importante de la teoría de los sistemas ecológicos es que los niños no son simplemente receptores pasivos del proceso de enculturación. Es decir, no se limitan a absorber información cultural de las familias, grupos de iguales e instituciones educativas. Más bien, también contribuyen a su propio desarrollo al seleccionar, interactuar e influir en las personas, grupos e instituciones que los rodean. Así, los niños son productores y artífices activos de su propia cultura y desarrollo.” (Traducción nuestra.)

¹⁰ “Frente a los adolescentes que forman un público dispar y muchas veces cautivo en el contexto de las salidas escolares, varios artistas identifican la necesidad de presentarles una palabra artística auténtica y sincera, que se inspire en sus propias preguntas existenciales y contemporáneas y que pueda llegar a los jóvenes espectadores (Beauchamp, 2008a; Chiasson y Lavigne, 2008; Vermeulen, 2008). Beauchamp (2008a) llega incluso a evocar cierto mimetismo entre artistas y adolescentes en su actitud crítica y provocadora frente al mundo. La impetuosidad de los adolescentes los convierte en un público particularmente reactivo que puede dinamizar a los artistas tanto como desestabilizarlos (Belisle, 2004; Bourdages, 2008; Lansman, 2008). Así, este público ‘paradójico’ (Vermeulen, 2008) impone a los artistas una reflexión continua y da pleno sentido a la expresión ‘espectáculo en vivo’ que designa el acontecimiento teatral.” (Traducción nuestra.)

sienten especial interés por los migrantes como personajes y precisamente tratan de visibilizar las minorías; no obstante, sectores poblacionales de la inmigración española, de algunos países orientales, árabes o latinoamericanos, no están en proceso de enculturación, sino de aculturación al estilo de vida que llamamos occidental. El roce entre la cultura materna y la nueva puede, según ciertos estudios, desestabilizar la identidad cultural y acentuar algunos riesgos en su desarrollo psicosocial: individualismo/colectivismo, libertad sexual, feminismo, relaciones familiares, etc. (Berry, Phinney y Vedder; Lorenzo-Blanco, Unger, Baezconde-Garbanati, Ritt-Olson y Soto; Neethipudi y Winsor).

Finalmente, los artistas se muestran bastante preocupados por los posibles límites de su libertad creativa (y, por ende, de su capacidad de influencia cultural hacia su público). Han identificado factores comerciales, pero muy especialmente criterios ideológicos, que han sido denominados incluso como censura en algunos casos. Esto es común con otros teatros para la adolescencia en otros países: “Les témoignages des artistes révèlent également la présence d’une censure extérieure, voire d’une autocensure par soi-ci d’anticipation” (Thibault 160)¹¹. El criterio declarado por los artistas que participaron en nuestro estudio, no obstante, es la negación de cualquier tipo de autocensura, a excepción de tratar las temáticas de la pederastia y el suicidio, en opiniones contadas.

Si en 2011 la *Revista Digital de la Escena* se topaba con la casi inexistencia de un teatro para adolescentes en España, doce años después éste ya es una realidad, con una propuesta enculturadora bien clara y un desarrollo temático diverso. A lo largo de este estudio los artistas señalaron también cómo la etiqueta de “juvenil” aplicada a las obras supone un desprestigio que tratan de combatir. En su opinión, este desprestigio está vinculado al maltrato cultural al que está sometida la edad adolescente, demasiado encasillada en unos límites de acción y con escasa posibilidad de participación pública. Frente a esto, los creadores actuales apuestan por el potencial emancipador del teatro, un teatro que enculturiza en la tolerancia, en la diversidad, en la crítica al poder y a las normalidades establecidas, y en el rol activo en la participación política.

OBRAS CITADAS

Berry, John W., Jean S. Phinney, David L. Sam y Paul Vedder. “Inmigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation”. *Applied Psychology*, 55:3, 2006, pp. 303-332.

¹¹ “Los testimonios de los artistas también revelan la presencia de censura externa, incluso de autocensura por anticipación.” (Traducción nuestra.)

- Erikson**, Erik. *Identity: Youth and Crisis*. Norton & Co, 1968.
- Harris**, Marvin. *Introducción a la antropología general*. Alianza, 2000 [1988].
- Havighurst**, Robert J. *Developmental Tasks and Education*. David McKay Co, 1972.
- Hugon**, Mandarine y Émilie Vayre. “Expérience théâtrale et socialisation/personnalisation chez les adolescent(e)s”. *Le sujet dans la cité*, 7, 2018, pp. 55-71.
- INJUVE**. *Informe de la juventud en España*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021.
- Matsumoto**, David, y Linda Juang,. *Culture and Psychology*. Cengage, 2022.
- Lewin**, Kurt. “Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods”. *American Journal of Sociology*, vol. 44, no. 6, 1939, pp. 868-896.
- Lorenzo-Blanco**, Elma I., , Jennifer B Unger, Lourdes Baezconde-Garbanati, Aanamara Ritt-Olson y Daniel Soto. “Acculturation, enculturation, and symptoms of depression in Hispanic youth: the roles of gender, Hispanic cultural values, and family functioning”. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 41, no. 10, 2012, pp. 1350-1365.
- Lozano Palacios**, María Isabel. *Aproximación a la literatura dramática juvenil actual: definición, determinación del corpus y análisis*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, 2012.
- Mead**, Margaret. *Cultura y compromiso: estudios sobre la ruptura generacional*. Gedisa, 1977 [1970].
- Neethipudi**, Oliver K., y Denise L. Winsor. “Cultural Shift from Interdependence to Independence”. *Espergesia*, vol. 9, no. 1, 2022, pp. 1-10.
- Perzo**, Laurianne. “Approches éthique, esthétique et didactique du théâtre pour la jeunesse: traits saillants et évolutions récentes du répertoire (2005-2021)”, *Pratiques*, 2022, pp. 193-194.
- Sampedro**, Luis. *Manual de teatro para niños y jóvenes en la era de internet*. Alba, 2016.
- Shimahara**, Nobuo. “Enculturation: A Reconsideration”. *Current Anthropology*, vol. 2, no. 2, 1970, pp. 143-154.
- Thibault**, Laurence Valérie. *Comprendre l'expérience de création des artistes dans le théâtre pour adolescents en Ontario français*. Tesis doctoral. Université d'Ottawa, 2010.
- Water**, Manon van de. Conclusions Forum Taboo Topics in Theatre for Children and Youth. *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud*, 9, 2011, pp. 631-632.

