

MON

Monografías de Traducción e Interpretación
Monografies de Traducció i d'Interpretació
Monographs in Translation and Interpreting
Monographies de Traduction et d'Interprétation
Monographien zur Translation

TI

14
2022

Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias

Translation and intermediality
in children's and young
adults' literature: origins,
development and new trends

Pino Valero Cuadra, Gisela Marcelo
Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente

ISSN-e 1989-9335
ISSN 1889-4178

Universitat d'Alacant - Universitat Jaume I - Universitat de València

General Editor / Directora

Agost Canós, Rosa (Universitat Jaume I).

Managing Editor / Secretario

Robles Sabater, Ferran (Universitat de València).

Editorial Board / Comité de Redacción

Agost Canós, Rosa (Directora - Universitat Jaume I); Alarcón Navío, Esperanza (Universidad de Granada); Botella Tejera, Carla María (Universitat d'Alacant); Corpas Pastor, Gloria (AIETI - Universidad de Málaga); Farrés Puntí, Ramon (Universitat Autònoma de Barcelona); Iliescu Gheorghiu, Catalina (Subdirectora & Coordinadora editorial - Universitat d'Alacant); Martínez-Carrasco, Robert (Universitat Jaume I); Martínez-Gómez Gómez, Aída (John Jay College - City University of New York); Munday, Jeremy (University of Leeds); Pinilla Martínez, Julia (Universitat de València); Robles Sabater, Ferran (Secretario - Universitat de València).

Board of Advisors / Comité Científico

Baker, Mona (U. of Manchester); Chesterman, Andrew (U. of Helsinki); Delisle, Jean (U. d'Ottawa); Gambier, Yves (U. of Turku); Gile, Daniel (ESIT, Université Paris 3); Hatim, Basil (American U. of Sharjah); Ladmiraal, Jean-René (U. Paris X - Nanterre); Pöckl, Wolfgang (Universität Innsbruck); Venuti, Lawrence (Temple U.); Wojtak, Gerd (U. Leipzig).

Board of Referees for this issue / Comité Evaluador para este número

Victòria Alsina (U. Pompeu Fabra); David Ar Rouz (U. de Rennes 2); María Inés Arrizabalaga (Instituto Universitario Patagónico de las Artes Woolf University, UNC-UNER de Argentina); Montserrat Bacardí (U. Autònoma de Barcelona); Gloria Bazzocchi (U. di Bologna); Manel Bellmunt (U. Jaume I); Carla Botella (U. d'Alacant); Laura Cacheiro Quintas (U. de Rouen); Elke Cases Berbel (U. Complutense de Madrid); Alicia Chabert Ull (U. Jaume I); Rocío Domene Benito (U. de Valladolid); Lara Domínguez Araújo (U. de Vigo); María del Carmen Espín García (U. Autònoma de Barcelona); Eva Espasa (U. de Vic); María Rosario Ferrer Simó (U. Europea); Eliane A. Galvão Ribeiro (U. Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho); Lourdes Gay Punzano (U. Autònoma de Barcelona); Julia Haba Osca (U. de València); Paula Igareda (U. Autònoma de Barcelona); Linxing Liang (Huazong University of Science and Technology); María López de Heredia (U. del País Vasco); José Manuel López Gaseni (U. del País Vasco); Lourdes Lorenzo (U. de Vigo); Belén Lozano (U. de València); Gemma Lluch (U. de València); Ana Martín-Macho Harrison (U. de Castilla-La Mancha); Carme Mangirón (U. Autònoma de Barcelona); Carme Manuel (U. de València); Josep Marco (U. Jaume I); Robert Martínez Carrasco (U. Jaume I); Anna Marzá (U. Jaume I); Anna Matamala (U. Autònoma de Barcelona); Laura Mejías (U. Jaume I); Núria Molines (U. Jaume I); Elena Ortells (U. Jaume I); Marian Panchón Hidalgo (U. de Granada); Ana Pascual (U. Jaume I); Ana Pereira (U. de Vigo); Nuria Ponce (U. Pablo de Olavide); Alba Quinteiros Solino (U. de Vigo); Paula Rivera Jurado (U. de Cádiz); Beatriz Rodríguez Rodríguez (U. de Vigo); Lupe Romero (U. Autònoma de Barcelona); Vějířka Ruzika (U. de Vigo); José Santaemilia (U. de València); Laura Santamaria (U. Autònoma de Barcelona); Iris Serrat Roozen (VIU); Julia Sevilla Muñoz (U. Complutense de Madrid); Raffaella Tonin (U. di Bologna); Glòria Torralba (U. Jaume I); Caroline Travalia (Hobart and William Smith Colleges, NY); Ilaria Vitali (U. di Macerata).

Número de artículos propuestos para *Monti* 14 (2022) / Number of contributions submitted to *Monti* 14 (2022): Treinta y uno / Thirty-one.

Número de artículos aceptados en *Monti* 14 (2022) / Number of articles accepted in *Monti* 14 (2022):

Dieciséte / Seventeen (54,8 %).

La revista *Monti* está indexada en / *Monti* is indexed in:

BITRA, Carhus Plus+, Dialnet, ESCI (Web of Science); DICE, ERIH-PLUS, FECYT, ISOC, Latindex, Redalyc, Scopus & TSB.

Website: <https://web.ua.es/es/monti>

Monti ha recibido ayudas económicas de la Facultad de Filosofía y Letras (Universitat d'Alacant), del Vicerectorat d'Investigació i Doctorat (Universitat Jaume I) y de la Universitat de València (Departament de Filologia anglesa i Alemanya, Departament de Filologia Francesa i Italiana, Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació).

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<https://publicaciones.ua.es>
Teléfono: 965 903 480

© d'aquesta edició: Universitat d'Alacant
Universitat Jaume I
Universitat de València

ISSN-e 1989-9335
ISSN 1889-4178
Dipòsit legal: A-257-2009

Composició:
Marten Kwinkelenberg

MonTI está editada por las universidades de Alicante (Departamento de Traducción e Interpretación), Jaume I (Departament de Traducció i Comunicació) y València (Departaments de Filologia Anglesa i Alemanya, de Filologia Francesa i Italiana i de Teoria dels llenguatges i Ciències de la Comunicació).

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información, ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado –electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etcétera–, sin el permiso previo de los titulares de la propiedad intelectual.

PINO VALERO CUADRA, GISELA MARCELO WIRNITZER
& NURIA PÉREZ VICENTE (EDS.)

MONTI 14 (2022)

TRADUCCIÓN E INTERMEDIALIDAD EN LITERATURA INFANTIL Y
JUVENIL (LIJ): ORÍGENES, EVOLUCIÓN Y NUEVAS TENDENCIAS

TRANSLATION AND INTERMEDIALITY IN CHILDREN'S AND YOUNG
ADULTS' LITERATURE: ORIGINS, DEVELOPMENT AND NEW TRENDS

UNIVERSITAT D'ALACANT
UNIVERSITAT JAUME I
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| <i>Pino Valero Cuadra, Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente</i> Pasado, presente y futuro de la traducción de literatura infantil y juvenil..... | 8 |
| <i>Pino Valero Cuadra, Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente</i> Past, present and future of the translation of children's and young adults' literature | 30 |
| <i>Gisela Marcelo Wirnitzer & Isabel Pascua Febles</i> Perspectiva histórica de los estudios de la traducción de la literatura para niños y jóvenes..... | 53 |
| <i>Ingrid Cobos López</i> Traducción y multimodalidad para la divulgación de la ciencia dirigida a un público infantil | 87 |
| <i>Xi Chen</i> Visualizing Chinese nursery rhymes in contemporary picturebooks: a multimodal perspective | 119 |
| <i>Handegül Demirhan</i> Translating gender and sexuality in children's literature: Turkey as a case study | 149 |

Amaia Elizalde Estenaga & Miren Ibarluzea Santisteban

Las Cenicientas del siglo XXI en euskera: un recorrido intermedial
entre versiones ilustradas y una obra teatral..... 180

Gerardo Fernández San Emeterio

Una traducción multimodal de cuentos tradicionales: texto,
ilustración y contraseñas culturales en *El Hematocrítico* 210

Rocío García Jiménez

Retraducciones audiovisuales para el público infantil: las nuevas
versiones *live action* de los clásicos de Disney 233

Maria López Medel

Traducción de estereotipos de etnia y discriminación de género en
la literatura infantil: el capítulo “Un martes desgraciado” de *Mary
Poppins*..... 261

María del Carmen López Ruiz

La traducción de elementos ideológicos y didácticos a través
del Análisis Crítico del Discurso. El caso de *Los cinco y el tesoro de
la isla*, de Enid Blyton (EN-FR-ES) 292

Paula Martínez Sirés

Defamiliarizing translations of children’s literature in Meiji Japan:
a study of Wakamatsu Shizuko’s *Wasuregatami*..... 323

Inma Mendoza García & Gustavo Filsinger Senfleben

La retraducción de la literatura para la infancia y la adolescencia
como medio de incentivación de la competencia creativa: un estudio
de caso..... 352

Esther Morillas

Lectura en voz alta y lenguajes inventados: traducir *Du iz tak?*,
de Carson Ellis 386

Maria D. Oltra Ripoll

La traducció per al doblatge de l'adaptació d'un clàssic de
la literatura infantil: *El gat amb botes* 406

Daniel Segura Giménez, Sara Rovira-Esteva & Helena Casas-Tost

La traducción *amateur* en lengua de signos catalana: ¿una alternativa
para la adaptación de literatura infantil?..... 439

Iván Villanueva-Jordán

Destinatarios y lecturas múltiples de *El príncipe feliz* de Oscar Wilde:
análisis de la adaptación filmica de Rupert Everett..... 465

Naroa Zubillaga Gomez

From the book to television and to the whole world. *Maya the Bee*
in Basque 494

Aims / Objetivos / Objectius..... 517

Recibido / Received: 01/02/2022

Para enlazar con este artículo / To link to this article:

<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.01>

Para citar este artículo / To cite this article:

Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente. (2022) "Pasado, presente y futuro de la traducción de literatura infantil y juvenil." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 8-29.

PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA TRADUCCIÓN DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

PAST, PRESENT AND FUTURE OF THE TRANSLATION OF CHILDREN'S AND YOUNG ADULTS' LITERATURE

PINO VALERO CUADRA

pino.valero@ua.es

Universidad de Alicante

GISELA MARCELO WIRNITZER

gisela.marcelo@ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

NURIA PÉREZ VICENTE

nuria.perezvicente@unimc.it

Università di Macerata

Resumen

La diversidad de tipologías textuales y las dificultades y problemas que se le presentan al traductor han contribuido a diversificar constantemente los Estudios de Traducción. En el caso de la traducción de literatura infantil y juvenil (LIJ), sumamos a estos factores el complejo entramado que constituye este sistema literario, y el resultado de la ecuación se refleja en la gran variedad de inquietudes investigadoras actuales en el ámbito de la traducción de la LIJ. No olvidemos que la escritura para niños se ha erigido en una fuente inagotable de creatividad, de formatos y de géneros, y esta



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

inventiva, a la hora de trasladarla a otras lenguas y otras culturas, supone verdaderos retos para los traductores. Por estas razones, en este artículo hacemos un recorrido bibliográfico cronológico y temático de este ámbito investigador, periférico, pero tan complejo y actual a la vez: el de la traducción de la literatura infantil y juvenil.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil (LIJ). Traducción. Bibliografía. Líneas investigadoras. Sistema literario de la LIJ.

Abstract

The diversity of text types and the difficulties faced by translators have meant that these studies are in a constant state of flux. With regard to the translation of children's and young people's literature (CYPL), an additional factor is the complex framework of this literary system, which has given rise to the many different lines of research that currently abound in the field of CYPL translation. Let us not forget that children's literature has become an inexhaustible source of creativity, formats and genres, and this inventiveness has proven a real challenge for translators charged with the task of making these works available for other languages and cultures. For these reasons, in this article we propose a chronological and thematic bibliographical overview of this field of research, which is peripheral, but at the same time complex and highly topical, the translation of children's and young people's literature.

Keywords: Children and young adults' literature (CYAL). Translation. Bibliography. Fields of research. Literary system of CYAL.

1. Introducción

La existencia de los Estudios de Traducción como especialidad científica deriva, entre otras causas, del hecho de tratarse de una tarea eminentemente humana, enmarcada siempre en unas coordenadas históricas y geográficas determinadas. La diversidad de tipologías textuales y las dificultades y problemas que se le presentan al traductor han contribuido a diversificar constantemente estos estudios. En el caso de la traducción de literatura infantil y juvenil (LIJ), sumamos a estos factores el complejo entramado de este sistema literario, y el resultado de la ecuación se refleja en la gran variedad de inquietudes investigadoras actuales en el ámbito de la traducción de la LIJ. No olvidemos que la escritura para niños se ha erigido en una fuente inagotable de creatividad, de formatos y de géneros, y esta inventiva, a la

hora de trasladarla a otras lenguas y otras culturas, supone verdaderos retos para los traductores.

La LIJ constituye el primer contacto de los niños, futuros lectores adultos, con el mundo literario que marcará su trayectoria posterior. El volumen y la relevancia de la LIJ en el ámbito editorial queda patente a través de la variedad de títulos publicados, así como de la proliferación de editoriales dedicadas a este tipo de literatura.¹ No obstante, a muchos adultos se les escapa el hecho de que una gran parte de estos textos llegan a los niños en forma de traducciones, un sector fundamental del mundo editorial en toda Europa, pues casi un tercio de los libros de LIJ publicados en España (Martens 2017), en Alemania (Galling 2019) o en Francia² (SNE 2017) son traducciones. Ante estas cifras, sorprende que la traducción de LIJ, a diferencia de la llamada “literatura para adultos”, haya recibido escasa atención investigadora desde los círculos académicos. De hecho, apenas se han dedicado monográficos a su estudio, con excepciones notables como el número de la revista *TRANS* (Alvstad & Johsen 2014) o el volumen *Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil* (Cámara 2019), a pesar de su relevancia como herramienta para el desarrollo personal, lingüístico, cognitivo e incluso psicológico del niño (Marcelo 2007) y de que la actividad investigadora en torno a ella en muchos países no haya dejado de crecer en cantidad y calidad.

Varias son las razones que pueden explicar esta reducida atención en comparación con los numerosos estudios traductológicos sobre la literatura para adultos. En primer lugar, la tradición investigadora de los Estudios de Traducción es bastante reciente³ y, solo cuando este ámbito empezó a consolidarse, pudo comenzar su andadura el estudio de la traducción de LIJ, aunque, como hemos indicado, de manera bastante modesta. En segundo lugar, el hecho de que la LIJ siempre se haya considerado una literatura *de segunda* (Pascua Febles 2002) y de que ocupe una posición periférica en el

1. Incluimos también dentro del sistema de la literatura infantil y juvenil la producción de textos audiovisuales (películas y series) para este público por la coincidencia en muchas de las características de ambos géneros, así como de sus destinatarios.

2. SNE_Chiffres_EditionJeunesse_VOK.pdf

3. La obra de James S. Holmes *The name and nature of translation studies* (1972/1988) sienta las bases en 1972 de los posteriores Estudios de Traducción.

polisistema literario al ser una literatura no canonizada (Shavit 1981, 1986; Even-Zohar 1990; Fernández López 1996), ha propiciado que el estudio de su traducción también se haya subestimado y se le haya prestado poca atención desde los ámbitos académicos.

2. La LIJ como sistema literario: pasado, presente y futuro

2.1. La LIJ como sistema literario

Para evidenciar la necesidad de seguir profundizando en este campo de estudio, debemos recordar que la LIJ constituye un sistema literario de gran complejidad, lo que incide de forma importante en su traducción, tal y como demuestran los múltiples aspectos que la distinguen de la literatura para adultos:

- (1) Las características del destinatario infantil y juvenil, a quien se le suele atribuir un *background* limitado, lo que, con frecuencia, ha dado lugar a una simplificación excesiva de los textos, tendencia que también se ha manifestado al traducirlos a otros idiomas (Shavit 1986; Lathey 2010; Martens 2017).
- (2) El diferente concepto de infancia en las culturas original y receptora, lo que lleva a *reajustes* en la cultura meta para adecuarse al nuevo sistema socio-educativo (Marcelo 2007).
- (3) Las diferencias en sus destinatarios según la franja de edad a la que vaya dirigido el texto original y, por tanto, también su traducción (Cámara 2003).
- (4) La existencia de un sistema de normas y convenciones en todas las culturas que condicionan su propia producción literaria y la traducción de la misma (Shavit 1986; Kurultay 1994; Pascua 2011; Lorenzo 2014).
- (5) La presencia del adulto en la LIJ, ya sea el propio escritor, el traductor, el editor, el crítico, el bibliotecario, el librero, el profesor y, por supuesto, los padres, lo que genera una *comunicación asimétrica* (Townsend 1980; Perriconi 1986; O'Sullivan 2003; Martens 2017) que condiciona todas las fases de producción y promoción del texto (Townsend 1980), así como su traducción (Travalia 2019).

- (6) La constatación, por todo lo anterior, de que hay siempre un “doble destinatario” en la producción de LIJ y en su traducción (Marcelo & Morales 2015; Cámara 2019), uno de los aspectos clave en la translación de esta literatura a otras lenguas.
- (7) Las temáticas, géneros, formatos y funciones de las obras, entre los que hay que citar el peso histórico que siempre ha tenido la finalidad pedagógica (Makarenko 1984; Cerrillo & García Padrino 1999).
- (8) La interacción imagen-texto, un aspecto fundamental, dado que los libros ilustrados constituyen un género mixto (Fernández López 1996), al igual que otras formas de textos multimodales como las películas, los cómics o las series de televisión.
- (9) El hecho de que muchos de ellos se orienten hacia la lectura en voz alta, lo que se refleja en la incorporación en los textos de ritmo, rima u onomatopeyas (Ruzicka 2009).
- (10) Las diferentes funciones que se les asigna, ya sea pedagógica, artística, estética, literaria, lingüística o social (Marcelo 2007), así como su importancia para la educación intercultural (Pascua 2007), etc.

Si a todos estos aspectos añadimos su ya mencionada posición periférica en el polisistema literario, que suele condicionar las decisiones traductoras y conducir a una manipulación del texto (Shavit 1986), podemos observar cómo nos encontramos, efectivamente, ante un sistema literario muy complejo y con una sofisticación artística creciente que se esfuerza por explotar al máximo el lenguaje literario, indagar en los diversos géneros y fomentar la multimedialidad (Nikolajeva & Scott 1996).

2.2. *Pasado, presente y futuro de la investigación en LIJ*

Haciendo un balance histórico, el nacimiento de los estudios en torno a la traducción de la LIJ se puede situar a finales de los años setenta gracias, en primer lugar, a la celebración en Sodertalje, en agosto de 1976, del tercer simposio de la International Research Society for Children's Literature, *Children's books in translation: the situation and the problems*, dedicado a la traducción de la literatura infantil y, en segundo lugar, a la publicación de las actas de dicho simposio dos años más tarde bajo el título de *The Different Aspects of Research into the Translation of Children's Books and its Practical Application*

de la mano de Göte Klingberg, Mary Orvig y Stuart Amor (1978), obra que podemos considerar como la primera publicación relevante en este ámbito. A partir de ese momento continuó creciendo en las décadas siguientes con trabajos dedicados específicamente a la traducción de la LIJ en general o a algún aspecto más particular de esta (Shavit 1981; Klingberg 1986; Even-Zohar 1990; Ben-Ari 1992; Oittinen 1993; Fernández López 1995; Pascua Febles 1996; Bell 1998, etc.).

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar el hecho de que en España se haya prestado una atención notable a este ámbito en comparación a otros países. Así, las primeras aportaciones relevantes que introdujeron la LIJ en el campo de la traducción literaria en territorio español fueron las tesis doctorales de Marisa Fernández López, *La literatura juvenil anglosajona: traducciones españolas (s. XX)* (Universidad de León, 1995), e Isabel Pascua Febles, *La adaptación-traducción de la literatura infantil (cuentos de animales ingleses traducidos al español)* (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1996).

Un factor fundamental que contribuyó a dinamizar la investigación de la traducción de la LIJ en nuestro país fue la creación de centros especializados en literatura infantil y juvenil que, a menudo, dedicaban esfuerzos al estudio de su traducción, como la Asociación Nacional para la Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), fundada en 1999 en la Universidad de Vigo por iniciativa de Veljka Ruzicka Kenfel. Desde entonces, esta asociación ha celebrado periódicamente encuentros internacionales sobre LIJ en los que no han faltado aportaciones sobre su traducción y que han dado lugar a diversas publicaciones. A partir de 2001, con el fin de dar más difusión y visibilidad a esa labor, se crea la revista *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* en esta misma Universidad, en cuyo seno se pone en marcha también el grupo de investigación *Literatura infantil y juvenil anglo-germana y su traducción*.

A este primer grupo pionero le siguieron otros núcleos investigadores especializados en LIJ en España que, directa o indirectamente, han contribuido a impulsar el estudio de su traducción, como GRETEL (Universitat Autònoma de Barcelona), Literatura Infantil y Educación Literaria (Universidad de Castilla La Mancha), CEPLI (Universidad de Castilla La Mancha), ELLI (Universidad Complutense de Madrid) o TRALIMI (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), este último, con la traducción de la LIJ como eje

central. Asimismo, también fuera de España existen grupos e instituciones de prestigio que dedican su labor a la promoción e investigación de la LIJ desde hace algunas décadas, como MeTRa (Università di Bologna), SBI (Stockholms universitet), CCLC (University of Florida) o IFRCL (University of Worcester). De manera más específica, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se constituyó en nuestro país como un segundo centro pionero especializado en la traducción de LIJ desde la óptica traductora y contribuyó a dinamizar este campo de estudio principalmente a través de la celebración del *I Congreso Internacional “Traducción y Literatura Infantil”* (Las Palmas de Gran Canaria, 20-23 de marzo de 2002) y el *II Congreso Internacional “Traducción, Literatura Infantil-Juvenil y Didáctica”* (Las Palmas de Gran Canaria, 16-18 de marzo de 2005).

3. La investigación de la traducción de la LIJ

En cuanto al contenido de las aportaciones científicas en este ámbito, debemos destacar diversas tipologías:

- (1) Muchos de los trabajos, especialmente al principio de estos estudios, han mostrado un carácter prescriptivo y se han centrado en señalar cómo se debe traducir estos textos.
- (2) Los estudios de corte más descriptivista han analizado cómo se han traducido ciertas obras para niños con el fin de extraer conclusiones de muy diferente índole centradas, principalmente, en problemas concretos de traducción y diferentes enfoques traductológicos.
- (3) Los análisis contrastivos de traducciones con sus originales son también una fuente inagotable de datos sobre cómo trabaja el traductor, pero también sobre cómo funciona cada sistema meta cuando la misma obra se traduce a distintas lenguas, como analiza, por ejemplo, el monográfico sobre las traducciones al alemán, francés, italiano e inglés de la serie *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo (Pérez Vicente *et al.* 2016).
- (4) El estudio contrastivo de traducciones de una obra a una misma lengua en diferentes periodos da una imagen de cómo funciona determinado sistema cultural en diferentes épocas y, por tanto, de su evolución (Clark Peres 2000).

De manera más específica, la investigación en torno a la traducción de la LIJ ha tocado aspectos tan variados como los siguientes:

- (1) El género poético dirigido a los niños (Pérez Romero 2007; Lathey 2016; Beauvais 2019; Morillas 2019) y, como expresión lúdica, la frecuente aparición de rimas en los cuentos (Mata Pastor & Morillas 1997; Alvstad 2010).
- (2) La relevancia de la oralidad como mecanismo para captar la atención del joven lector (Pérez Vicente 2016).
- (3) La intertextualidad en los textos, que muchas veces constituye un “guiño” al lector adulto (Lorenzo & Pereira 2010).
- (4) Como consecuencia del doble destinatario y del control por parte del adulto, el tratamiento del tabú temático (el sexo, la religión, la violencia, la muerte, etc.) y lingüístico (MacLeod 1994; Oittinen & Roig-Rechou 2016).
- (5) La traducción al servicio de las ideologías (Shavit 1981; Klingberg 1986; Hollindale 1988; Clark Peres 2000; Fernández López 2000b; Thomson-Wohlgemuth 2009), pero también, en los últimos tiempos, la traducción de lo “políticamente correcto” (Fernández López 2000b).
- (6) Derivado del factor ideológico, la censura como forma de traducción (Fernández López 1995, 2000a; Merino 2002; Pascua 2011; Martínez Mateo 2015; Josiowicz 2021) y el paternalismo traductor (Lorenzo 2014).
- (7) Las diferentes estrategias empleadas en la traducción de referencias culturales, consideradas uno de los principales escollos para el traductor (Marcelo 2007; Morales 2008; Cámara & Faber 2014).
- (8) La *fidelidad* al texto original desde el enfoque de la *adecuación*, pero también la consideración de las necesidades del destinatario a través de la *aceptabilidad* del texto meta (Shavit 1981; Ben-Ari 1992; Kurultay 1994; Ruzicka *et al.* 1995) y, como consecuencia de esto, la observación de normas y convenciones a la hora de traducir LIJ.
- (9) Traducción *versus* adaptación (Klingberg 1986; Nord 1993).
- (10) La voz del traductor (Oittinen 2000; O’Sullivan 2003) y el intervencionismo del traductor (Marcelo 2007).

- (11) La traducción del humor, un ingrediente esencial en la LIJ (Pascua & Rey-Jouvin 2010; Cámara 2014; Botella 2017).
- (12) La traducción de los clásicos, muchos de los cuales no fueron concebidos en su día para un lector infantil (Klingberg 1986; Toledano Buendía 2001; O'Sullivan 2006).
- (13) La tendencia a la homogeneización estilística en la traducción de la LIJ, con la consiguiente búsqueda de un estilo más elevado frente a la coloquialización (Blini 2012).
- (14) La visión de la traducción como un fenómeno multimodal en el que el significado del texto se construye por la suma de los diferentes modos que entran en acción en el proceso de lectura o visualización del texto infantil (Nodelman 1988; Oittinen 1993; Lorenzo 1999; Nikolajeva & Scott 2001; Serafini 2011; Ketola & Martínez 2017).
- (15) La recepción de la LIJ traducida (Cámara & Faber 2014; de los Reyes 2015).
- (16) La traducción de los estereotipos y arquetipos (Ariza 2016; Valero & Lérida 2018; Lérida & Valero 2019; Marcelo 2019; Lozano 2021), la perspectiva de género (Pascua 2019) y el reflejo de las nuevas realidades sociales, como el concepto ampliado de familia y la temática *queer*.
- (17) La traducción encaminada a fomentar el cuidado del medio ambiente y las economías sostenibles: la llamada ecotraducción (Badenes & Coisson 2010).
- (18) Los motivos editoriales y los imperativos comerciales (Fernández López 2002), la traducción de *bestsellers* (Rodríguez Rodríguez 2009) o la retraducción (Lathey 2016; Sánchez Iglesias 2016).
- (19) La traducción multimodal de LIJ por la interacción imagen-texto de libros ilustrados, películas para niños (de los Reyes Lozano 2015; Marcelo & Morales 2015; Pascua Febles 2019) y canciones (Pascua & Marcelo 2020).

En este punto debemos detenernos de manera obligatoria en el último epígrafe, un aspecto al que se ha dedicado mucha atención: la importancia de las diversas ilustraciones que acompañan y enriquecen estos textos, imágenes que resultan fundamentales para su comprensión, pero, de manera más

evidente, en el caso de los lectores de menor edad, pues complementan la “lectura” en voz alta por parte del adulto. Su presencia en los mismos no es, efectivamente, meramente decorativa, pues forman parte de los denominados textos multimodales (Van Leeuwen 2005; Pérez-González 2014), y su relevancia para construir los significados, tanto del texto original como de la traducción, ha quedado ya suficientemente demostrada (Martín & Marcelo 2021). Algunos trabajos relevantes en torno a esta cuestión llegan desde Finlandia de la mano de Riitta Oittinen con obras como *I am me — I am other: On the dialogics of translating for children* (1993), *Traslating for children* (2000) o *Translating picture books: revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience* (Oittinen, Ketola y Garavini 2017), trabajos centrales en este ámbito que han contribuido, no solo a dignificar esos estudios, sino también a conceder a la ilustración el lugar que se merece en el ámbito traductológico, tal como han hecho también Emer O’Sullivan (2005) desde Alemania, Gillian Lathey (2006) desde Inglaterra y Roberta Pederzoli (2013), así como Gloria Bazzocchi y Raffaella Tonin (2015) desde Italia.

Asimismo, dentro de los denominados textos multimodales y, dada su gran relevancia en el mercado actual, no podemos pasar por alto otro gran sector orientado al destinatario infantil y juvenil que goza de una gran aceptación por parte del público como son los textos audiovisuales: series o películas a los que se ha dedicado hasta ahora muy poca atención investigadora desde la óptica traductora y que empieza a constituirse como uno de los más punteros y relevantes dada su confluencia con el otro gran ámbito traductológico multimodal, es decir, la traducción audiovisual en su doble vertiente de doblaje y subtítulo.

4. La investigación de la traducción de LIJ en este volumen

A pesar de que la investigación en torno a la traducción de la LIJ no ha dejado de ofrecer trabajos válidos, rigurosos y diversos, la notable diversificación investigadora desarrollada en los Estudios de Traducción en general no se aprecia en la misma medida en nuestro ámbito de estudio particular. Esta es la razón que nos ha llevado a plantear un monográfico como el presente, que nos permita recoger las inquietudes científicas que, en este campo, existen en la actualidad; un volumen en el que hemos procurado que se tengan en

cuenta las características particulares de estos textos, de sus destinatarios y de todo el sistema de la LIJ, con su especificidad y plasticidad a la hora de incorporar nuevas temáticas, nuevos géneros, nuevos formatos y diferentes tipos de destinatarios, abordadas todas ellas desde perspectivas actuales, adaptadas a unos nuevos tiempos y que reflejen la complejidad del sistema de la LIJ: la recepción de los distintos géneros de la LIJ (cuentos, teatro, poesía) a través de sus traducciones y desde el punto de vista del destinatario, la traducción para niños desde una perspectiva de género, la didáctica de la traducción literaria a través de la LIJ, la multimodalidad en LIJ, el doblaje de películas para niños y jóvenes, la dimensión cognitiva en la traducción de LIJ o los tabúes en los textos para niños y jóvenes. Se trata, pues, de un volumen en el que confluyen el pasado –con una visión panorámica de lo que se ha investigado, así como el estudio de obras antiguas desde perspectivas actuales y novedosas–, el presente –qué se investiga en la actualidad– y el futuro –líneas nuevas o incipientes–, que pretende ofrecer una muestra representativa, siempre incompleta, de las inquietudes investigadoras en este ámbito y contribuya a difundir los estudios de la traducción de la LIJ.

Por todo ello, el libro se inicia con una revisión de los diferentes enfoques teóricos que han ido conformando los fundamentos de los estudios de traducción de LIJ, realizado por **Gisela Marcelo Winitzer e Isabel Pascua Febles**, sin dejar de mirar hacia el futuro, hacia una nueva forma de estudiar los textos ilustrados clásicos y modernos a través de la multimodalidad.

Efectivamente, la relevancia de la multimodalidad queda patente a través de varios artículos que la analizan desde ópticas muy diversas: la traducción científica para niños de la mano de **Ingrid Cobos López**, que se ocupa de la adaptación para los niños de textos sobre el cáncer, atendiendo a las necesidades y capacidades del destinatario y enfatizando la función de la traducción como mecanismo para la divulgación científica y la educación de los más pequeños; la mirada de **Xi-Chen** sobre las traducciones intersemióticas en las adaptaciones modernas de libros ilustrados sobre poemas tradicionales chinos, los llamados *nursery rhymes*; o la difusa línea entre traducción y adaptación o reescritura que **Miren Ibarluzea Santisteban y Amaia Elizalde Estenaga** estudian desde la óptica multimodal al revisar la evolución de la *Cenicienta* a través de diferentes versiones. En esta misma línea, **Gerardo Fernández San Emeterio** ofrece un análisis de la relación

entre texto e ilustración en el desarrollo de los planos narrativo y descriptivo de la colección de cuentos de Miguel López El Hematocrítico. Por su parte, **Iván Villanueva** estudia la versión cinematográfica del cuento de Oscar Wilde *The Happy Prince* (2018), abierta, por su carga semiótica, a múltiples interpretaciones. Y, por último, en el ámbito multimodal, **Naróa Zubillaga Gomez** presenta un análisis de traducciones audiovisuales en una lengua minoritaria, el euskera, trazando el curioso recorrido de *La Abeja Maya* desde la obra original de Waldemar Bonsels, de 1912, hasta llegar al público infantil vasco en la actualidad.

Por otra parte, uno de los pilares de la LIJ para primeros lectores, como ya sabemos, es la lectura en voz alta, analizada en este volumen por **Esther Morillas García**, con un estudio sobre los mecanismos que potencian este tipo de lectura en la obra *Dy Iz Tak?*, de Carson Ellis (2016), un texto escrito en un lenguaje inventado que aporta sonoridad a la lectura y en el que la interacción imagen-texto resulta esencial.

Además, como también hemos mencionado anteriormente, la historia de la LIJ y de su traducción no se puede concebir sin la omnipresente ideología que ha condicionado siempre su creación a través de las normas y convenciones dominantes en cada sistema cultural y época, las cuales se han manifestado a través de la censura de elementos y aspectos *incómodos*. En esta línea, **Handegül Demirhan** estudia, desde la óptica de género, un aspecto muy delicado en la LIJ: el tabú de la sexualidad. Así, después de ofrecer una visión del género sexual en la LIJ, se centra en el dilema entre la pedagogía de género y el tabú en la cultura turca a través de un estudio de cinco traducciones relacionadas con la sexualidad. Otra forma de censura muy interesante es la autocensura, de la que **María López Medel** ofrece un interesante caso, en el pasaje “Bad Tuesday”, de la novela de *Mary Poppins* (Travers 1934). López Medel nos muestra cómo las normas y convenciones de un mismo sistema cambian con el tiempo o cómo los diferentes sistemas no funcionan de la misma manera. Siguiendo la línea investigadora de la ideología, **M^a del Carmen López Ruiz** revisa otro clásico de la LIJ y analiza los elementos ideológicos, moralizadores y didácticos en la novela *Los cinco y el tesoro de la isla* (1942), de Enid Blyton, en su traducción al francés y al español, que contrastarían con el supuesto carácter innovador que representó la autora en su época.

La retraducción en la LIJ ha dado lugar, asimismo, a numerosos casos dignos de estudio, como el propuesto por **Rocío García Jiménez**, quien analiza la producción de Disney de nuevas versiones de sus clásicos, lo que le lleva a redefinir el concepto de retraducción desde la óptica audiovisual. **Inma Mendoza García y Gustavo Filsinger Senfleben** proponen, por su parte, otro ejemplo de retraducción al presentar los resultados de un trabajo experimental con alumnos de traducción especializada de la obra *Five Go Off to Camp*, de Enid Blyton.

El artículo de **Paula Martínez Sirés** ofrece, por otro lado, un ejemplo de la capacidad de la traducción para innovar en los sistemas meta y estudia el reflejo de la voz del traductor al repasar el estilo y las técnicas de la japonesa Iwamoto Kashi (1864-1896) que, bajo el pseudónimo Wakamatsu Shizuko, fue pionera de la traducción de LIJ en Japón.

Por último, la complejidad del sistema de la LIJ, como ya hemos señalado, se refleja inevitablemente en la práctica traductora. Desde este planteamiento, **Maria D. Oltra Ripoll** lleva a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo de los principales problemas de traducción de la serie de animación *The Adventures of Puss in Boots* en la versión doblada al valenciano, haciendo hincapié en las técnicas y estrategias empleadas para la resolución de problemas concretos. Por último, **Daniel Segura, Sara Rovira y Helena Casas** dirigen su atención hacia la accesibilidad para el público infantil y juvenil. Concretamente, hacen un estudio, a partir de cuestionarios sobre la recepción de las traducciones profesionales y *amateurs* hechas en lengua de signos catalana, de dos cuentos (*L'elefant Mainú i l'amistat* 2014; *La màgia dels colors* 2011).

5. Conclusiones

Todas estas aportaciones corroboran nuestra hipótesis de que el ámbito científico de la traducción de la literatura infantil y juvenil es un hervidero de inquietudes investigadoras en el que hay una vuelta a los clásicos desde perspectivas actuales, donde la ideología imperante en este sistema sigue condicionando la producción literaria y su traducción, donde las retraducciones sirven a distintos fines y a diferentes puntos de vista y donde incluso se implementan los avances técnicos; en definitiva: reflejan la complejidad del sistema literario infantil y de su traducción.

Para finalizar, fijémonos en la relevancia de los textos de LIJ. Imaginemos la lectura de un cuento infantil a un niño de tres o cuatro años: este oír cómo un adulto le cuenta el cuento (entonación, rima, onomatopeyas, palabras...), verá el cuento (ilustraciones, imágenes, letras, formas, colores...), tocará incluso el libro (texturas, relieves, ranuras...), y la suma de todas estas sensaciones, de todos estos mensajes dejará una impresión, una huella nueva en su cerebro, a la que se sumarán muchas otras. Y parte de esta magia será gracias a la traducción.

Referencias bibliográficas

- ALVSTAD, Cecilia. (2010) "Children's literature and translation." En: Gambier, Yves & Luc Van Doorslaer (eds.) 2010. *Handbook of translation studies*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, vol.1, pp. 22-27.
- ALVSTAD, Cecilia & Åse Johsen. (eds.) (2014) *TRANS. La traducción de la literatura infantil y juvenil* 18.
- ARIZA, Mercedes. (2016) "'Moriré pobre, gorda y soltera'. Traducción y estereotipos en el doblaje italiano de *Donkey Kote* (2007)." *AILIJ* 14, pp. 9-22.
- BADENES, Guillermo & Josefina Coisson. (2010) "Ecotraducción." En: Carballo, Miriam & María Elena Aguirre (eds.) 2010. *Eco-crítica, "crítica verde". La naturaleza y el medio ambiente en el discurso cultural anglófono*. Córdoba: Facultad de Lenguas, pp. 173-214.
- BAZZOCCHI, Gloria & Raffaella Tonin. (2015) *Mi traduci una storia?: Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*. Bologna: Bononia University Press.
- BEAUVAIS, Clementine. (2019) "An emergent sense of the literary: Doing children's poetry translation in the literature classroom." *Journal of Literary Education* 2, pp. 8-28.
- BELL, Anthea. (1998) "Translating verse for children." *Signal* 85, pp. 3-14.
- BEN-ARI, Nitsa. (1992) "Didactic and pedagogic tendencies in the norms dictating the translation of children's literature: the case of postwar German-Hebrew translations." *Poetics Today* 13:1, pp. 221-230.
- BLINI, Lorenzo. (2012) "Da ¡Ostras! A *Perdindirindina*. Osservazioni sulla traduzione del dialogo nella narrativa infantile." En: Cassol, Alessandro *et al.* (eds.) 2012. *Il dialogo. Lingue, letterature, linguaggi, culture*. Roma: AISPI, pp. 87-98.

- BOTELLA TEJERA, Carla. (2017) “La traducción del humor intertextual audiovisual. Que la fuerza os acompañe.” En: Martínez Sierra, Juan José & Patrick Zabalbeascoa Terran (eds.) 2017. *The translation of humour/La traducción del humor. MonTI 9*, pp. 77-100.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira. (2003) “Traducción del medio mixto en literatura infantil y juvenil: algo más que traducción.” En: Muñoz Martín, Ricardo (ed.) 2003. *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, pp. 621-631.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira. (2014) “El humor y otros problemas de traducción en Charlie y el gran ascensor de cristal, de Roald Dahl.” *Trans 18*, pp. 107-121.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira. (2019) *Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil*. Berlin: Peter Lang.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira & Pamela Faber. (2014) “Distintos enfoques al traducir y su efecto en el receptor.” *Revista Española de Lingüística Aplicada 27:2*, pp. 297-322.
- CERRILLO, Pedro & Jaime García Padrino. (1999) *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CLARK PERES, Ana Maria. (2000) “La traduction des contes de fées. L'enfant entre la tradition et l'avenir.” En: Beeby, Allison; Doris Ensinger & Marisa Presas (eds.) 2000. *Investigating Translation*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 181-191.
- DE LOS REYES LOZANO, Julio. (2015) *La traducción del cine para niños. Un estudio sobre recepción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Tesis doctoral inédita. Versión electrónica: <<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/334991/jreyes.pdf>>
- EVEN-ZOHAR, Itamar. (1990) “The position of translated literature within the literary polysystem.” *Poetics Today 11:1*, pp. 45-51.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (1995) *La literatura juvenil anglosajona: traducciones españolas (s. XX)*. León: Universidad de León. Tesis doctoral inédita.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (1996) *Traducción y literatura juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2000a) “La traducción de textos infantiles y juveniles anglosajones y la censura franquista.” En: Rabadán, Rosa (ed.) 2000. *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985. Estudio preliminar*. León: Universidad de León, pp. 227-253.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2000b) "Translation studies in contemporary children's literature: a comparison of intercultural ideological factors." *Children's literature Association Quarterly* 25:1, pp. 29-37.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2002) "Canon y periferia en literatura infantil y juvenil: manipulación del medio visual." En: Lorenzo García, Lourdes; Ana María Pereira Rodríguez & Veljka Ruzicka (eds.) 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat, pp. 13-42.
- GALLING, Ines. (2019) *Aktuelle deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur*. Versión electrónica: <https://www.goethe.de/ins/cz/de/kul/the/anf/oaou/21554466.html>
- HOLLINDALE, Peter. (1988) "Ideology and the children's book." *Signal* 55, pp. 3-22.
- HOLMES, James S. (1972/1988) "The name and nature of translation studies." En: Holmes, James (ed.) 1972/1988. *Translated! Papers on literary translation and translation studies*. Amsterdam: Rodopi, pp. 67-80.
- JOSIOWICZ, Alejandra J. (2021) "Intelectuais argentinas diante da censura e do autoritarismo: literatura infantojuvenil; democratização cultural e transformações de gênero." *Estudos Ibero-Americanos* 47:3, pp. 1-16.
- KETOLA, Anne & Roberto Martínez Mateo. (2017) "The story of Ferdinand: comparing the Spanish and Finnish versions." En: Ketola, Anne; Melissa Garavini & Riitta Oittinen (eds.) 2017. *Translating picturebooks: revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience*. London: Routledge.
- KLINGBERG, Göte. (1986) *Children's fiction in the hands of the translators*. Lund: CWK.
- KLINGBERG, Göte; Mary Ørvig & Stuart Amor (eds.) (1978) *Children's books in translation: the situation and the problems*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International for the Swedish Institute for Children's Books.
- KURULTAY, Turgay. (1994) "Probleme und Strategien bei der kinderliterarischen Übersetzung im Rahmen der interkulturellen Kommunikation." En: Ewers, Hans Heino; Gertrud Lehner & Emer O'Sullivan (eds.) 1994. *Kinderliteratur im Interkulturellen Prozess*. Heidelberg: J.B. Metzler, pp. 191-201.
- LATHEY, Gillian. (2006) *The translation of children's literature*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LATHEY, Gillian. (2010) *The role of translators in children's literature. Invisible storytellers*. New York & Oxon: Taylor & Francis.

- LATHEY, Gillian. (2016) *Translating children's literature*. London: Routledge.
- LÉRIDA MUÑOZ, Antonio & Pino Valero Cuadra. (2019) "El traductor y los convencionalismos: ¿mantener la heteronormatividad o favorecer la inclusión?" *AILIJ* 17, pp. 71-82.
- LORENZO, Lourdes. (1999) *A tradución da metáfora inglesa no galego: estudio basado nun corpus de literatura infantil/xuvenil contemporánea*. Vigo: Universidade de Vigo.
- LORENZO, Lourdes. (2014) "Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil." *Trans* 18, pp. 35-48.
- LORENZO, Lourdes & Anna Pereira. (2010) "Humor e intertextualidad en la traducción de la literatura infantil y juvenil". En: Moreno Verdulla, Antonio (ed.) 2010. *El humor en la literatura infantil y juvenil*. Cádiz: ANILIJ, 433-448.
- LOZANO SANUDO, Belén. (2021) "Traducción de literatura infantil y juvenil y perpetuación de modelos de feminidad y masculinidad." *Hachetepe* 22. Versión electrónica: <<https://revistas.uca.es/index.php/hachetepe/articulo/view/7607/7656>>
- MACLEOD, Anne Scott. (1994) *American childhood. Essays on children's literature of the nineteenth and twentieth centuries*. Athens: University of Georgia.
- MAKARENKO, Anton. (1984) "Acerca de la literatura infantil." En: Elizagaray, Alga Marina (ed.) 1984. *Nos interesa todo*. La Habana: Editorial Gente Nueva, pp. 58-68.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2007) *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2019) "Construction and deconstruction of gender stereotypes through translation. The case of *Frozen*." En: Pascua, Isabel (ed.) 2019. *Colección Tibón 1. Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC, pp.135-156.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela & Juan R. Morales López. (2015) "Niveles funcionales en traducción audiovisual. La aventura de traducir *Las aventuras de Tadeo Jones*." En: Bazzocchi, Gloria & Raffaella Tonin (eds.) 2015. *Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*. Bologna: Bononia University Press, pp. 213-231.
- MARTENS, Hanna. (2017) *Una aproximación a los estudios de traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cultiva libros.

- MARTÍN DE LEÓN, Celia & Gisela Marcelo Wirnitzer (eds.) (2021) *Colección Tibón 3. En más de un sentido. Multimodalidad y construcción de significados en traducción e interpretación*. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC.
- MARTÍNEZ ACEBO, Elisa & Manuel C. Rodríguez Martínez. (2021) “La traducción de canciones en películas: análisis contrastivo de géneros cinematográficos.” *Estudios de traducción* 11, pp. 137-145.
- MARTÍNEZ MATEO, Roberto. (2015) “Una revisión de la censura en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) traducida del inglés en España desde la etapa franquista a la actualidad.” *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris* 20, pp. 163-182. Versión electrónica: <doi: 10.7203/qdfed.20.7535>
- MATA PASTOR, Carmen & Esther Morillas. (1997) “La rima en la traducción de poesía infantil. Las filastrocche italianas”. En: Martín-Gaitero, Rafael & Miguel Ángel Vega Cernuda (eds.) 1997. *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. Madrid: CVC, pp. 615-620.
- MERINO, Raquel. (2002) “Traducciones censuradas de teatro y literatura infantil y juvenil en la España de Franco.” En: Lorenzo, Lourdes; Ana María Pereira & Veljka Ruzicka Kenfel (eds.) 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat, pp. 69-90.
- MORALES LÓPEZ, Juan Rafael. (2008) *La exotización en la traducción de la Literatura Infantil y Juvenil: el caso particular de las traducciones al español de las novelas infantojuveniles de José Mauro de Vasconcelos*. Las Palmas de Gran canaria: UPLGC. Tesis doctoral inédita. Versión electrónica: <<https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/3437?locale=en&locale=es>>
- MORILLAS GARCÍA, Esther. (2019) “¿Poesía infantil para público adulto? Estrategias de traducción al castellano, catalán, francés e italiano de *The Melancholy Death of Oyster Boy*, de Tim Burton.” *Hermeneus* 21, pp. 263-290.
- NIKOLAJEVA, Maria & Carol Scott. (2001) *How picturebooks work*. New York & London: Garland Publishing.
- NODELMAN, Perry. (1988) *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia.
- NORD, Christiane. (1993) “Alice im Niemandsland: die Bedeutung von Kultursignalen für die Wirkung von literarischen Übersetzungen.” En: Holz-Mänttâri, Justa & Christiane Nord (eds.) 1993. Tampere: University of Tampere, pp. 395-414.
- OITTINEN, Riitta. (1993) *I am me — I am other: On the dialogics of translating for children*. Tampere: University of Tampere.

- OITTINEN, Riitta. (2000) *Traslating for children*. New York: Garland Publishing.
- OITTINEN, Riitta & Blanca-Ana Roig-Rechou. (eds.) (2016) *A grey background in children's literature: death, shipwreck, war, and disasters*. München: Iudicium.
- OITTINEN, Riitta; Anne Ketola & Melissa Garavini. (2017) *Translating picture books: revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience*. Abingdon: Taylor & Francis.
- O'SULLIVAN, Emer. (2003) "Narratology meets translation studies or the voice of the translator in children's literature." *Meta* 48:1-2, pp. 197-207.
- O'SULLIVAN, Emer. (2005) *Comparative children's literature*. Abingdon: Taylor & Francis.
- O'SULLIVAN, Emer. (2006) "Does Pinocchio have an Italian passport? What is specifically national and what is international about classics of children's literature." En: Lathey, Gillian (ed.) 2006. *The translation of children's literature: a reader*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 146-162.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (1996) *La adaptación-traducción de la literatura infantil (cuentos de animales ingleses traducidos al español)*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Tesis doctoral inédita. Versión electrónica: <<https://accidacris.ulpgc.es/handle/10553/1848>>
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2002) "Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales." En: Lorenzo, Lourdes; Ana M^a Pereira & Vejka Ruzicka Kenfel (eds.) 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de la LIJ*. Madrid: Dossat, pp. 91-113.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2007) *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Las Palmas de Gran canaria: ULPGC.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2011) *La literatura traducida y censurada para niños y jóvenes en la época franquista: "Guillermo Braun"*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (ed.) (2019) *Colección Tibón 1. Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.
- PASCUA FEBLES, Isabel & Bernardette Rey-Jouvin. (2010) "Traducir el humor. ¡Menuda gracia!" En: Moreno Verdulla, Antonio (ed.) 2010. *El humor en la Literatura infantil y juvenil*. Cádiz: ANILIJ, pp. 399-408.
- PASCUA FEBLES, Isabel & Gisela Marcelo Winitzer. (2020) "Traducción, música y cine de animación." En: Botella Tejera, Carla; Javier Franco Aixelá &

- Catalina Iliescu Gheorghiu (eds.) 2020. *Translatum Nostrum. La traducción y la interpretación en el ámbito humanístico*. Granada: Comares, pp. 255-267.
- PEDERZOLI, Roberta. (2013) *La traduction de la littérature d'enfance et de jeunesse et le dilemme du destinataire*. Bruxelles: Peter Lang.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, Luis. (2014) "Multimodality in Translation and Interpreting Studies." En: Berman, Sandra & Catherine Porter (eds.) 2014. *A Companion to Translation Studies*. West Sussex: Ed John Wiley & Sons, pp. 119-131.
- PÉREZ ROMERO, Carmen. (2007) "Problemas de la traducción poética: Juan Ramón Jiménez en inglés." *Anuario de Estudios Filológicos* 30, pp. 281-300.
- PÉREZ VICENTE, Nuria. (2016) "La oralidad fingida en *Manolito Gafotas* y su traducción." En: Carpi, Elena; Rosa García Jiménez & Elena Liverani (eds.) 2016. *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi*. Trento: Università degli studi di Trento, vol. 1, pp. 219-234.
- PÉREZ VICENTE, Nuria; Gisela Marcelo Wirnitzer; Pino Valero Cuadra & Caroline Travalia. (2016) *Manolito por el mundo. Análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano*. Sevilla: Benilde.
- PERRICONI, Graciela. (1986) "Puntos de partida para la caracterización de un libro infantil." En: Perriconi, Graciela; María del Carmen Fernández; Graciela Guariglia & Ana María Rodríguez (eds.) 1986. *El libro infantil: cuatro propuestas críticas*. Argentina: El Ateneo, pp. 5-19.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Beatriz. (2009) "Traducción de la literatura infantil y juvenil y best-sellers: el éxito de *The Boy in the striped Pyjamas* (2006)." *AILIJ* 7:1, pp. 99-115.
- RUZICKA KENFEL, Veljka. (2009) "Comentarios para a formación lectora: traducciones en gallego de *Struwwelpeter* (Heinrich Hoffmann) y *Max und Moritz* (Wilhelm Busch)." En: Roig-Rechou, Blanca Ana; María Isabel Soto López & Marta Neira Rodríguez (eds.) 2009. *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)*. Vigo: Xerais, pp. 325-337.
- RUZICKA, Veljka; Celia Vázquez García; Marta García de La Puerta & Estela Herrero González (eds.) (1995) *Evolución de la literatura infantil y juvenil británica y alemana hasta el siglo XX*. Vigo: Ediciones Cardeñoso.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge Juan. (2016) "La retraducción tematizada: voces y valor(ación)es en los medios a propósito de las nuevas traducciones." En: Martín Ruano, María del Rosario & M^a del Carmen África Vidal Caramonte (eds.) 2016. *Traducción, medios de comunicación, opinión pública*. Granada: Comares, pp. 259-275.

- SERAFINI, Frank. (2011) "Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54:5, pp. 342-350.
- SHAVIT, Zohar. (1981) "Translation of children's literature as a function of its position in the literary polysystem". *Poetics Today* 2:4, pp. 171-179.
- SHAVIT, Zohar. (1986) *Poetics of children's literature*. Athens: University of Georgia.
- SNE. (2017) "L'édition jeunesse." *Repères Statistiques du SNE*. Versión electrónica: <SNE_Chiffres_EditionJeunesse_VOK.pdf>
- THOMPSON-WOHLGEMUTH, Gaby. (2009) *Translation under state control. Books for young people in the German Democratic Republic*. London: Routledge.
- TOLEDANO BUENDÍA, Carmen. (2001) "Traducción y adecuación de la literatura para adultos a un público infantil y juvenil." *Cuadernos de Investigación Filológica* 27-28, pp. 103-120.
- TOWNSEND, John Rowe. (1980) "Standards of criticism for children's literature." *The Signal*, pp. 193-207.
- TRAVALIA, Carolina. (2019) "Un Manolito Gafotas modélico: la purificación y corrección en la traducción al inglés de la serie española." *Meta* 64:2, pp. 393-417.
- VALERO CUADRA, María del Pino & Antonio Lérica Muñoz. (2018) "Women in children's and young adults' literature and its translation. Female characters in *Manolito Gafotas* and *Kike Superbruja*." *Anglistica AION* 22:2, pp. 55-67.
- VAN LEEUWEN, Theo. (2005) *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

NOTA BIOGRÁFICA

PINO VALERO CUADRA es doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Alicante. Tras desempeñar durante seis años diversas labores docentes y de investigación en la Universidad de Bielefeld (Alemania), en 1996 se incorporó a la Universidad de Alicante, en la que es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Traducción e Interpretación. Sus líneas fundamentales de investigación son: la traducción monacal en Hispanoamérica, la didáctica de la traducción español-alemán, la fraseología en alemán, la traducción automática en el aula de traducción general, la traducción de literatura infantil y juvenil y la literatura intercultural alemana y sus traducciones, que han dado lugar a diversas publicaciones a nivel nacional e internacional. Ha sido

miembro del proyecto de investigación BITRA (Bibliografía sobre Traducción) y el grupo de investigación FRASYTRAM (Fraseología y Traducción) y lo es en la actualidad de los grupos HISTRAD (Historia de la Traducción) y MHISTRAD (Misión y Traducción).

GISELA MARCELO WIRNITZER es licenciada y doctora europea en Traducción y Profesora Titular de Universidad de la ULPGC. Sus líneas de investigación se han centrado en diferentes temáticas: principalmente, en la traducción de la literatura para niños y jóvenes, concretamente en la traducción de las diferentes referencias culturales dentro de este tipo de literatura, así como en textos audiovisuales y en la traducción de películas para niños desde la perspectiva cultural, del destinatario y de género, que ha dado lugar a múltiples publicaciones como *La traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil* (2007). Su otro campo investigador relevante es la historia de la actividad translatoria, como la traducción de textos en el ámbito historiográfico de las Islas Canarias, que ha dado como resultado, entre otros, la publicación *Traducir la historia desde diferentes prismas* (2016).

NURIA PÉREZ VICENTE es doctora europea en Filología por la UNED y profesora titular de Lengua y Traducción española en el Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad de Macerata (Italia). Sus líneas de investigación se centran en la teoría y práctica de la traducción, principalmente del texto literario y de la LIJ. Ha publicado numerosos ensayos, entre ellos la monografía *Traducción en contexto: análisis crítico de traducciones literarias (español/italiano)* (Bologna, 2021); es coordinadora y co-autora del volumen *Manolito por el mundo: análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano* (Sevilla, 2016). Ha traducido textos de distintos autores italianos y españoles, como *Il ladro di libri* y *L'intimità*, de Nuria Amat (Macerata, 2015 y 2019).

Recibido / Received: 01/02/2022

Para enlazar con este artículo / To link to this article:

<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.01>

Para citar este artículo / To cite this article:

Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirthner & Nuria Pérez Vicente. (2022) "Past, present and future of the translation of children's and young adults' literature." In: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirthner & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 30-52.

PAST, PRESENT AND FUTURE OF THE TRANSLATION OF CHILDREN'S AND YOUNG ADULTS' LITERATURE

PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA TRADUCCIÓN DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

PINO VALERO CUADRA

pino.valero@ua.es

Universidad de Alicante

GISELA MARCELO WIRTHNER

gisela.marcelo@ulpgc.es

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

NURIA PÉREZ VICENTE

nuria.perezvicente@unimc.it

Università di Macerata

Abstract

The diversity of text types and the difficulties faced by translators have meant that these studies are in a constant state of flux. With regard to the translation of children's and young adults' literature (CYAL), an additional factor is the complex framework of this literary system, which has given rise to the many different lines of research that currently abound in the field of CYAL translation. Let us not forget that children's literature has become an inexhaustible source of creativity, formats and genres, and this inventiveness has proven a real challenge for translators charged with the task



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

of making these works available for other languages and cultures. For these reasons, in this article we propose a chronological and thematic bibliographical overview of this field of research, which is peripheral, but at the same time complex and highly topical, the translation of children's and young adults' literature.

Keywords: Children and young adults' literature (CYAL). Translation. Bibliography. Fields of research. Literary system of CYAL.

Resumen

La diversidad de tipologías textuales y las dificultades y problemas que se le presentan al traductor han contribuido a diversificar constantemente los Estudios de Traducción. En el caso de la traducción de literatura infantil y juvenil (LIJ), sumamos a estos factores el complejo entramado que constituye este sistema literario, y el resultado de la ecuación se refleja en la gran variedad de inquietudes investigadoras actuales en el ámbito de la traducción de la LIJ. No olvidemos que la escritura para niños se ha erigido en una fuente inagotable de creatividad, de formatos y de géneros, y esta inventiva, a la hora de trasladarla a otras lenguas y otras culturas, supone verdaderos retos para los traductores. Por estas razones, en este artículo hacemos un recorrido bibliográfico cronológico y temático de este ámbito investigador, periférico, pero tan complejo y actual a la vez: el de la traducción de la literatura infantil y juvenil.

Palabras clave: Literatura infantil y juvenil (LIJ). Traducción. Bibliografía. Líneas investigadoras. Sistema literario de la LIJ.

1. Introduction

The existence of Translation Studies as an academic discipline derives partly from the fact that translation is an eminently human activity, always conditioned by specific historical and geographical factors. The diversity of text types and the difficulties faced by translators have meant that these studies are in a constant state of flux. With regard to the translation of children's and young adults' literature (CYAL), an additional factor is the complex framework of this literary system, which has given rise to the many different lines of research that currently abound in the field of CYAL translation. Let

us not forget that children's literature has become an inexhaustible source of creativity, formats and genres, and this inventiveness has proven a real challenge for translators charged with the task of making these works available for other languages and cultures.

CYAL is the first contact children – future adult readers – have with the literary world that will mark their future path. The volume and importance of CYAL in the publishing sphere is clear, given the great variety of published works and the proliferation of publishing houses specialised in this type of literature.¹ However, many adults are unaware of the fact that the majority of these books reach the children as translated texts, an important sector in the publishing sphere in Europe, since nearly a third of CYAL books published in Spain (Martens 2017), Germany (Galling 2019) and France² are translations. Given these figures, it is surprising that CYAL translation, in contrast to the so-called “adult literature”, has attracted scant research interest from academic circles. In fact, hardly any monographic volumes have been dedicated to its study, with the notable exceptions of the issue of the journal *TRANS* (Alvstad & Johsen 2014) and the volume *Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil* (2019), edited by Elvira Cámara, in spite of its importance as a tool for the personal, linguistic, cognitive and even psychological development of the child (Marcelo 2007), and the fact that research activity on the subject has steadily grown in quantity and quality in many countries.

There are various reasons that may explain this lack of attention compared to the large quantity of translation studies on adult literature. Firstly, the research tradition of Translation Studies is relatively recent³, and only when it became consolidated could the study of CYAL translation take off, albeit in a modest fashion, as mentioned above. Secondly, the fact that CYAL has always been regarded as *second-rate* (Pascua Febles 2002) and that it occupies a peripheral position in the literary polysystem since it is

-
1. We also include the production of audiovisual texts (films and series) for this target group within the system of children's and young adults' literature, given the similarity of many of the characteristics of both genres, as well as the target group.
 2. SNE_Chiffres_EditionJeunesse_VOK.pdf
 3. The work by James S. Holmes *The name and nature of translation studies* (1972/1988) laid the foundations of Translation Studies in 1972.

a non-canonised branch of literature (Shavit 1981, 1986; Even-Zohar 1990; Fernández López 1996), has led to the study of its translation being undervalued, as well as it receiving such scant attention from academic circles.

2. The CYAL as a literary system: past, present, and future

2.1. *The CYAL as a literary system*

Nonetheless, to underline the need to continue carrying out research in this particular field, we should bear in mind that CYAL constitutes a highly complex literary system, a fact that has a significant bearing on its translation. This can be observed in the multiple aspects that differentiate this particular literature from adult literature:

- (1) The characteristics of the child or youth reader, who is usually expected to have a limited cultural background. This has often led to an excessive simplification of the text, a trend that is also present in its translation into other languages (Shavit 1986; Lathey 2010; Martens 2017).
- (2) The different concept of childhood in the source and target cultures, which leads to *adjustments* in the target culture in order to adapt to the new socio-educational system (Marcelo 2007).
- (3) The different age groups of the target readers of the original text and, therefore, its translated version (Cámara 2003).
- (4) The existence of a system of norms and conventions that condition the literary production of all cultures, as well as its translation (Shavit 1986; Kurultay 1994; Pascua 2011; Lorenzo 2014).
- (5) The presence of adults in CYAL, whether it be the author, the translator, the editor, the critic, the librarian, the bookseller, the teacher or the parents, which gives rise to *asymmetric communication* (Townsend 1980; Perriconi 1986; O'Sullivan 2003; Martens 2017), conditioning all the phases of the production and promotion of the text (Townsend 1980), as well as its translation (Travalia 2019).
- (6) The attestation, for all the reasons stated above, that there is always a “dual target readership” in the production and translation of CYAL (Marcelo & Morales 2015; Cámara 2019), one of the key factors in the translation of this particular literature into other languages.

- (7) The themes, genres, formats and functions of the works, among which we should cite the historical factor, which has always had a pedagogical purpose (Makarenko 1984; Cerrillo & García Padrino 1999).
- (8) The interaction between image and text, which is one of the most important aspects, given that illustrated books constitute a mixed genre (Fernández López 1996), as do other multimodal text forms such as films, comics and television series.
- (9) The fact that many of them lend themselves to being read aloud, which is reflected in elements of rhythm, rhyme and onomatopoeia found in the texts (Ruzicka 2009).
- (10) The different functions assigned to the texts, whether they be of a pedagogical, artistic, aesthetic, literary, linguistic or social nature (Marcelo 2007), as well as their importance for intercultural education (Pascua 2007).

In addition to all these aspects, if we consider the above-mentioned peripheral position in the literary polysystem, which tends to condition translators' decisions, leading to a manipulation of the text (Shavit 1986), then we can conclude that CYAL is highly complex literary system characterised by a growing artistic sophistication, which endeavours to make maximum use of literary language, experiment with different genres and foster multimodality (Nikolajeva & Scott 1996).

2.2. *The CYAL as a literary system: past, present and future*

Regarding the historical evolution of CYAL translation studies, the first steps were taken towards the end of the 1970s, with the third symposium of the International Research Society for Children's Literature, *Children's books in translation: the situation and the problems*, held in Sodertälje in August 1976 and devoted to the translation of children's literature, followed by the publication of the proceedings of said symposium two years later with the title *The Different Aspects of Research into the Translation of Children's Books and its Practical Application* by Göte Klingberg, Mary Orvig and Stuart Amor (1978), which should be regarded as the first significant publication in this field. After those early steps, CYAL translation studies continued to grow in

the following decades, with works focussing on general or specific aspects of CYAL translation (Shavit 1981; Klingberg 1986; Even-Zohar 1990; Ben-Ari 1992; Oittinen 1993; Fernández López 1995; Pascua Febles 1996; Bell 1998, etc.).

Moreover, we should mention the fact that researchers in Spain have devoted substantial attention to this field compared to their counterparts in other countries. The first significant studies to incorporate CYAL in the field of literary translation in Spain were the doctoral theses by Marisa Fernández López, *La literatura juvenil anglosajona: traducciones españolas (s. XX)* (Universidad de León, 1995), and Isabel Pascua Febles, *La adaptación-traducción de la literatura infantil (cuentos de animales ingleses traducidos al español)* (ULPGC, 1996).

A fundamental factor that helped to boost research into CYAL translation in Spain was the creation of centres specialised in children's and young adults' literature, which often fostered the study of CYAL translation, such as the National Association for Research on Children's and Young adults' Literature, founded at the University of Vigo in 1999 on the initiative of Veljka Ruzicka Kenfel. Since then, this association has held international symposiums on CYAL, including papers on its translation which have led to various publications. In 2001, the journal *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* was founded at the same university, with the aim of disseminating studies in this field, at the heart of which the research group *Literatura infantil y juvenil anglo-germana y su traducción* was established.

After this pioneering group, other Spanish research groups specialised in CYAL and which, either directly or indirectly, have fostered the study of its translation, were established. These include GRETEL (Autonomous University of Barcelona), Literatura Infantil y Educación Literaria (University of Castilla la Mancha), CEPLI (University of Castilla la Mancha), ELLI (Complutense University of Madrid) and TRALIMI (University of Las Palmas de Gran Canaria). The last group in this list has focussed mainly on CYAL translation. There are also prestigious groups and institutions outside Spain that have devoted their activity to the promotion and research of CYAL for a number of decades, such as MeTRa (Università di Bologna), SBI (Stockholms universitet), CCLC (University of Florida) and IFRCL (University of Worcester). More specifically, the University of Las Palmas

de Gran Canaria became the second pioneering centre specialised in CYAL translation, helping to foster this field of study mainly through the *I Congreso Internacional “Traducción y Literatura Infantil”* (Las Palmas de Gran Canaria, 20-23 March 2002) and the *II Congreso Internacional “Traducción, Literatura Infantil-Juvenil y didáctica”* (Las Palmas de Gran Canaria, 16-18 March 2005).

3. Research on the translation of CYAL

With regard to the research papers in this field, we should highlight various typologies:

- (1) Many papers, particularly at the beginning of these studies, were of a prescriptive nature, focussing on how these texts ought to be translated.
- (2) Other studies of a more descriptive character have analysed how certain works for children have been translated, with the aim of reaching conclusions of a diverse nature centred mainly on specific translation problems and different approaches to the study of translation.
- (3) The contrastive analyses of translations with their original texts are also an inexhaustible source of data, not only on how translators work but also on how each target system functions when the same work is translated into different languages, an example of which is the monographic paper on the translations into German, French, Italian and English of the series of *Manolito Gafotas* books by Elvira Lindo (Pérez Vicente *et al.* 2016).
- (4) The contrastive analysis of translations of a work into the same target language at different moments in time reveals how a given cultural system functions and evolves over time (Clark Peres 2000).

To be more precise, research on CYAL translation has touched on such diverse aspects as the following:

- (1) The poetic genre aimed at children (Pérez Romero 2007; Lathey 2016; Morillas 2019; Beauvais 2019), including the frequent appearance of rhymes in the stories (Mata Pastor & Morillas 1997; Alvstad 2010).

- (2) The importance of orality as a device to attract the attention of the young reader (Pérez Vicente 2016).
- (3) The intertextuality of the works, which may often be regarded as a “nod” towards the adult reader (Lorenzo & Pereira 2010).
- (4) The treatment of taboo topics and linguistic elements (sex, religion, violence, death, etc.), as a consequence of the dual readership and control exercised by adults (MacLeod 1994; Oittinen & Roig-Rechou 2016).
- (5) Translation at the service of ideologies (Shavit 1981; Klingberg 1986; Hollindale 1988; Clark Peres 2000; Fernández López 2000b; Thomson-Wohlgemuth 2009), but also in recent times, translation of the “politically correct” (Fernández López 2000b).
- (6) Censorship as a form of translation (Fernández López 1995, 2000a; Merino 2002; Pascua 2011; Martínez Mateo 2015; Josiowicz 2021) and paternalism (Lorenzo 2014), related to the ideological factor.
- (7) The various strategies used in the translation of cultural references, regarded as one of the main stumbling blocks for translators (Marcelo 2007; Morales 2008; Cámara & Faber 2014).
- (8) The *faithfulness* of the original text in terms of suitability, but also the consideration of the needs of the target reader through the *appropriateness* of the target text (Shavit 1981; Ben-Ari 1992; Kurultay 1994; Ruzicka *et al.* 1995) and, as a consequence, the observation of norms and conventions in CYAL translation.
- (9) Translation versus adaptation (Klingberg 1986; Nord 1993).
- (10) The voice of the translator (Oittinen 2000; O’Sullivan 2003) and the interventionism of the translator (Marcelo 2007).
- (11) The translation of humour, a key ingredient of CYAL (Pascua & Rey-Jouvin 2010; Cámara 2014; Botella 2017).
- (12) The translation of classic works, many of which were not originally written with very young readers in mind (Klingberg 1986; O’Sullivan 2006; Toledano Buendía 2001).
- (13) The trend towards stylistic uniformity in the translation of CYAL, with the subsequent search for a lofty style, avoiding colloquialisms (Blini 2012).

- (14) The conception of translation as a multimodal phenomenon, in which the meaning of the text is constructed as a sum of the various functions involved in the reading or visualisation of the children's text (Nodelman 1988; Oittinen 1993; Lorenzo 1999; Nikolajeva & Scott 2001; Serafini 2011; Ketola & Martínez 2017).
- (15) The reception of the translated CYAL (Cámara & Faber 2014; de los Reyes 2015).
- (16) The translation of stereotypes and archetypes (Ariza 2016; Valero & Lérica 2018; Lérica & Valero 2019; Marcelo 2019; Lozano 2021), the gender perspective (Pascua 2019) and the reflection of new social realities, such as the wider conception of the family unit and the *queer* subject.
- (17) The translation focused on promoting environmental care and sustainable economies, the so-called eco-translation (Badenes & Coisson 2010).
- (18) Editorial and commercial motivations and imperatives (Fernández López 2002); la traducción de los *bestsellers* (Rodríguez Rodríguez 2009) and retranslation (Lathey 2016; Sánchez Iglesias 2016).
- (19) The multimodal translation of CYAL due to the interaction between image and text in illustrated books, children's films (de los Reyes Lozano 2015; Marcelo & Morales 2015; Pascua Febles 2019) and songs (Pascua & Marcelo 2020).

At this point, we should stop to consider this last aspect, which has been the subject of much interest: the importance of the various illustrations that accompany and enrich these texts, images that are key complementary factors in understanding the texts, especially for young readers, as they listen to adults reading the stories to them. The presence of these illustrations is therefore not merely decorative, since they form part of the so-called multimodal texts (Van Leeuwen 2005; Pérez-González 2014), and their importance in the construction of meaning, both of the original and the translated texts, has already been amply proven (Martín & Marcelo 2021). Some important studies on this subject have been published by the Finnish researcher Riitta Oittinen, in works such as *I am me — I am other: On the dialogics of translating for children* (1993), *Translating for children* (2000) and *Translating*

picture books: revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience (Oittinen, Ketola & Garavini 2017), core studies in this field that have not only helped to give these studies more prestige, but have also helped to place illustration in the position it deserves in the field of translation, as have works by Emer O'Sullivan (2005) from Germany, Gillian Lathey (2006) from England and Roberta Pederzoli (2013), as well as Gloria Bazzocchi & Raffaella Tonin (2015) from Italy.

Likewise, given their importance in the market, we should not overlook audio-visual works, another important sector aimed at child and juvenile readers, and part of the so-called multimodal texts: series and films which have so far received scant attention from translation researchers, and which have begun to be regarded as one of the leading-edge sectors in view of their convergence with the other major multimodal translation area, namely, audio-visual translation in its two sub-domains of dubbing and subtitling.

4. The research on the translation of CYAL in this volume

Therefore, although research into CYAL translation has continued to produce valid, meticulous and diverse studies, the significant diversification of the research conducted in Translation Studies in general has not been seen in equal measure in our particular field of study. This reasoning has led us to put together the present monographic issue, which has enabled us to incorporate the current research interests in this field; a volume in which we have endeavoured to keep in mind the particular characteristics of these texts, their target readers, and the entire CYAL system, with its specific character and flexibility when it comes to embracing new themes, genres, formats and different types of readers, all of which are addressed from present-day perspectives, reflecting the complex nature of the CYAL system: the reception of the different genres of CYAL (stories, theatre, poetry) through their translations and from the reader's perspective, translation for children from a gender perspective, the didactics of literary translation through CYAL, multimodality in CYAL, the dubbing of films for children and young people, the cognitive dimension in CYAL translation, and taboos in texts for children and young people. This is therefore a volume in which the past –with an overview of the research thus far, as well as the study of old works

from modern and novel perspectives–, the present –current research– and the future –new lines of research–, all converge, with the aim of offering a representative, if incomplete, sample of the research interests in this field, and disseminating CYAL translation studies.

For all these reasons, this issue begins with a review by **Gisela Marcelo and Isabel Pascua** of the various theoretical approaches that have shaped the foundations of CYAL translation studies, and which also looks towards the future and a new approach to studying classic and modern illustrated texts through multimodality.

Indeed, the importance of multimodality is highlighted in various articles that explore it from several different angles: firstly, scientific translation for children in a paper by **Ingrid Cobos**, who focuses on the adaptation for children of texts on cancer, taking into account the needs and capabilities of the target readership and emphasising the function of translation as a mechanism for scientific dissemination and the education of young children; secondly, the analysis by **Xi-Chen** of intersemiotic translations in modern adaptations of illustrated books of traditional Chinese poems, the so-called nursery rhymes; and thirdly, the examination of the blurry line between translation and adaptation or rewriting by **Miren Ibarluzea Santisteban and Amaia Elizalde Estenaga**, who review the evolution of *Cinderella* through different versions from a multimodal perspective. Similarly, **Gerardo Fernández San Emeterio** offers an analysis of the relationship between text and illustration in the development of the narrative and descriptive planes of the collection of stories by Miguel López, *El Hematocrítico*. Moreover, **Iván Villanueva** studies the film version of Oscar Wilde's tale, *The Happy Prince* (2018), open to numerous interpretations due to its semiotic associations. And lastly, from a multimodal perspective, **Naroa Zubillaga Gómez** examines audio-visual translations into Basque, exploring the curious path of *Maya the Bee* from the original book by Waldemar Bonsels in 1912 to the present-day TV series for Basque children.

Furthermore, one of the pillars of CYAL for very young readers, as we already know, is reading aloud, which is analysed in this volume by **Esther Morillas** with an article on the mechanisms that foster this type of reading in the work *Du Iz Tak?* by Carson Ellis (2016), a text written in an invented

language that brings sonority to the reading, and in which the interaction between image and text is fundamental.

Besides, as we have also mentioned above, the history of CYAL and its translation cannot be comprehended without taking into account the omnipresent ideology, which has always conditioned its creation through the dominant norms and conventions in each cultural system and era, a reality reflected in the censorship of *uncomfortable* or *delicate* elements. In this respect, **Handegül Demirhan** explores an extremely delicate aspect of CYAL from a gender perspective: the sexual taboo. Accordingly, after presenting an overview of the sexual genre in CYAL, she focusses on the dilemma between gender education and taboos in Turkish culture through the study of five translations related to sexuality. Another very interesting form of censorship is self-censorship, an interesting example of which is analysed by **María López Medel** in the passage “Bad Tuesday” from the novel *Mary Poppins* (Travers 1934). López Medel shows us how the norms and conventions of the same system change over time and how different systems do not function in the same way. Following the ideological line, **M^a del Carmen López Ruiz** explores another classic example of CYAL, the novel *Five on a Treasure Island* (1942), by Enid Blyton, analysing the ideological, moralistic and didactic elements in its French and Spanish translations, which contrasted with the innovative quality represented by the author at that time.

The retranslation of CYAL has also given rise to many cases that are worthy of attention, such as the example chosen by **Rocío García Jiménez**, who analyses the production of new versions of Disney classics, leading her to redefine the concept of retranslation from the audio-visual perspective. **Inma Mendoza García and Gustavo Filsinger Senftleben** offer another example of retranslation, presenting the results of an experimental project with specialised translation students focussing on the novel *Five Go Off to Camp* by Enid Blyton.

Furthermore, the article by **Paula Martínez Sirés** provides an example of the ability of translation to innovate in the target systems, examining the influence of the translator's voice by reviewing the style and techniques of the Japanese scholar Iwamoto Kashi (1864-1896) who, under the pseudonym Wakamatsu Shizuko, was a pioneer in CYAL translation in Japan.

Moreover, the complexity of the CYAL system, as we have already mentioned, is inevitably reflected in the practice of translation. From this perspective, **Maria D. Oltra Ripoll** carries out a quantitative and qualitative analysis of the animated series *The Adventures of Puss in Boots* in the version dubbed into Valencian, concentrating on the techniques and strategies adopted to solve specific problems, such as the translation of proper nouns, wordplays, lexical creation and phraseology. Lastly, **Daniel Segura, Sara Rovira and Helena Casas** pay attention to the accessibility for child and young readers in a study conducted via questionnaires on the reception of professional and *amateur* translations in Catalan sign language of two stories (*L'elefant Mainú i l'amistat* 2014; and *La màgia dels colors* 2011).

5. Final remarks

All these papers support our hypothesis that the field of CYAL translation has become a hotbed of research interest that has witnessed a new examination of the classics from present-day perspectives, where the dominant ideology of this system continues to condition literary production and its translation, where retranslations serve different purposes and different points of view, and where technical advances are incorporated; in other words, they reflect the complexity of the children's literary system and its translation.

To conclude, we should consider the importance of CYAL texts. Let us imagine the reading of a short story or fairy tale to a child of three or four years old: the child will listen to the adult tell the story (intonation, rhyme, onomatopoeia, words...), he or she will look at the story (illustrations, images, letters, shapes, colours...) and will even touch the book (textures, embossed elements, grooves...), and the sum of all these sensations and messages will leave an indelible impression on the child's mind, to which many others will subsequently be added. And part of this magic will be thanks to translation.

References

- ALVSTAD, Cecilia. (2010) "Children's literature and translation." In: Gambier, Yves & Luc Van Doorslaer (eds.) 2010. *Handbook of translation studies*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, vol.1, pp. 22-27.

- ALVSTAD, Cecilia & Åse Johsen. (eds.) (2014) *TRANS. La traducción de la literatura infantil y juvenil* 18.
- ARIZA, Mercedes. (2016) "'Moriré pobre, gorda y soltera'. Traducción y estereotipos en el doblaje italiano de *Donkey Kote* (2007)." *AILIJ* 14, pp. 9-22.
- BADENES, Guillermo & Josefina Coisson. (2010) "Ecotraducción." In: Carballo, Miriam & María Elena Aguirre (eds.) 2010. *Eco-crítica, "crítica verde". La naturaleza y el medio ambiente en el discurso cultural anglófono*. Córdoba: Facultad de Lenguas, pp. 173-214.
- BAZZOCCCHI, Gloria & Raffaella Tonin. (2015) *Mi traduci una storia?: Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*. Bologna: Bononia University Press.
- BEAUVAIS, Clementine. (2019) "An emergent sense of the literary: Doing children's poetry translation in the literature classroom." *Journal of Literary Education* 2, pp. 8-28.
- BELL, Anthea. (1998) "Translating verse for children." *Signal* 85, pp. 3-14.
- BEN-ARI, Nitsa. (1992) "Didactic and pedagogic tendencies in the norms dictating the translation of children's literature: the case of postwar German-Hebrew translations." *Poetics Today* 13:1, pp. 221-230.
- BLINI, Lorenzo. (2012) "Da ¡Ostras! A *Perdindirindina*. Osservazioni sulla traduzione del dialogo nella narrativa infantile." In: Cassol, Alessandro *et al.* (eds.) 2012. *Il dialogo. Lingue, letteratura, linguaggi, culture*. Roma: AISPI, pp. 87-98.
- BOTELLA TEJERA, Carla. (2017) "La traducción del humor intertextual audiovisual. Que la fuerza os acompañe." In: Martínez Sierra, Juan José & Patrick Zabalbeascoa Terran (eds.) 2017. *The translation of humour/La traducción del humor*. *MonTI* 9, pp. 77-100.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira. (2003) "Traducción del medio mixto en literatura infantil y juvenil: algo más que traducción." In: Muñoz Martín, Ricardo (ed.) 2003. *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, pp. 621-631.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira. (2014) "El humor y otros problemas de traducción en Charlie y el gran ascensor de cristal, de Roald Dahl." *Trans* 18, pp. 107-121.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira. (2019) *Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil*. Berlin: Peter Lang.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira & Pamela Faber. (2014) "Distintos enfoques al traducir y su efecto en el receptor." *Revista Española de Lingüística Aplicada* 27:2, pp. 297-322.

- CERRILLO, Pedro & Jaime García Padrino. (1999) *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CLARK PERES, Ana Maria. (2000) "La traduction des contes de fées. L'enfant entre la tradition et l'avenir." In: Beeby, Allison; Doris Ensinger & Marisa Presas (eds.) 2000. *Investigating Translation*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, pp. 181-191.
- DE LOS REYES LOZANO, Julio. (2015) *La traducción del cine para niños. Un estudio sobre recepción*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Unpublished doctoral dissertation. Online version: <<https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/334991/jreyes.pdf>>
- EVEN-ZOHAR, Itamar. (1990) "The position of translated literature within the literary polysystem." *Poetics Today* 11:1, pp. 45-51.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (1995) *La literatura juvenil anglosajona: traducciones españolas (s. XX)*. León: Universidad de León. Unpublished doctoral dissertation.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (1996) *Traducción y literatura juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2000a) "La traducción de textos infantiles y juveniles anglosajones y la censura franquista." In: Rabadán, Rosa (ed.) 2000. *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985. Estudio preliminar*. León: Universidad de León, pp. 227-253.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2000b) "Translation studies in contemporary children's literature: a comparison of intercultural ideological factors." *Children's literature Association Quarterly* 25:1, pp. 29-37.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2002) "Canon y periferia en literatura infantil y juvenil: manipulación del medio visual." In: Lorenzo García, Lourdes; Ana María Pereira Rodríguez & Veljka Ruzicka (eds.) 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat, pp. 13-42.
- GALLING, Ines. (2019) *Aktuelle deutschsprachige Kinder- und Jugendliteratur*. Online version: <https://www.goethe.de/ins/cz/de/kul/the/anf/oau/21554466.html>
- HOLLINDALE, Peter. (1988) "Ideology and the children's book." *Signal* 55, pp. 3-22.

- HOLMES, James S. (1972/1988) "The name and nature of translation studies." In: Holmes, James (ed.) 1972/1988. *Translated! Papers on literary translation and translation studies*. Amsterdam: Rodopi, pp. 67-80.
- JOSIOWICZ, Alejandra J. (2021) "Intelectuais argentinas diante da censura e do autoritarismo: literatura infantojuvenil; democratização cultural e transformações de gênero." *Estudos Ibero-Americanos* 47:3, pp. 1-16.
- KETOLA, Anne & Roberto Martínez Mateo. (2017) "The story of Ferdinand: comparing the Spanish and Finnish versions." In: Ketola, Anne; Melissa Garavini & Riitta Oittinen (eds.) 2017. *Translating picturebooks: revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience*. London: Routledge.
- KLINGBERG, Göte. (1986) *Children's fiction in the hands of the translators*. Lund: CWK.
- KLINGBERG, Göte; Mary Ørvig & Stuart Amor (eds.) (1978) *Children's books in translation: the situation and the problems*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International for the Swedish Institute for Children's Books.
- KURULTAY, Turgay. (1994) "Probleme und Strategien bei der kinderliterarischen Übersetzung im Rahmen der interkulturellen Kommunikation." In: Ewers, Hans Heino; Gertrud Lehner & Emer O'Sullivan (eds.) 1994. *Kinderliteratur im Interkulturellen Prozess*. Heidelberg: J.B. Metzler, pp. 191-201.
- LATHEY, Gillian. (2006) *The translation of children's literature*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LATHEY, Gillian. (2010) *The role of translators in children's literature. Invisible storytellers*. New York & Oxon: Taylor & Francis.
- LATHEY, Gillian. (2016) *Translating children's literature*. London: Routledge.
- LÉRIDA MUÑOZ, Antonio & Pino Valero cuadra. (2019) "El traductor y los convencionalismos: ¿mantener la heteronormatividad o favorecer la inclusión?" *AILIJ* 17, pp. 71-82.
- LORENZO, Lourdes. (1999) *A tradución da metáfora inglesa no galego: estudio basado nun corpus de literatura infantil/xuvenil contemporánea*. Vigo: Universidad de Vigo.
- LORENZO, Lourdes. (2014) "Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil." *Trans* 18, pp. 35-48.
- LORENZO, Lourdes & Anna Pereira. (2010) "Humor e intertextualidad en la traducción de la literatura infantil y juvenil". In: Moreno Verdulla, Antonio (ed.) 2010. *El humor en la literatura infantil y juvenil*. Cádiz: ANILIJ, 433-448.

- LOZANO SAÑUDO, Belén. (2021) “Traducción de literatura infantil y juvenil y perpetuación de modelos de feminidad y masculinidad.” *Hachetetepe* 22. Online version: <<https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/7607/7656>>
- MACLEOD, Anne Scott. (1994) *American childhood. Essays on children's literature of the nineteenth and twentieth centuries*. Athens: University of Georgia.
- MAKARENKO, Anton. (1984) “Acerca de la literatura infantil.” In: Elizagaray, Alga Marina (ed.) 1984. *Nos interesa todo*. La Habana: Editorial Gente Nueva, pp. 58-68.
- MARCELO WURNITZER, Gisela. (2007) *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MARCELO WURNITZER, Gisela. (2019) “Construction and deconstruction of gender stereotypes through translation. The case of *Frozen*.” In: Pascua, Isabel (ed.) 2019. *Colección Tibón 1. Traducción y género en el cine de animación*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC, pp.135-156.
- MARCELO WURNITZER, Gisela & Juan R. Morales López. (2015) “Niveles funcionales en traducción audiovisual. La aventura de traducir *Las aventuras de Tadeo Jones*.” In: Bazzocchi, Gloria & Raffaella Tonin (eds.) 2015. *Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*. Bolonia: Bononia University Press, pp. 213-231.
- MARTENS, Hanna. (2017) *Una aproximación a los estudios de traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cultiva libros.
- MARTÍN DE LEÓN, Celia & Gisela Marcelo Wurnitzer (eds.) (2021) *Colección Tibón 3. En más de un sentido. Multimodalidad y construcción de significados en traducción e interpretación*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.
- MARTÍNEZ ACEBO, Elisa & Manuel C. Rodríguez Martínez. (2021) “La traducción de canciones en películas: análisis contrastivo de géneros cinematográficos.” *Estudios de traducción* 11, pp. 137-145.
- MARTÍNEZ MATEO, Roberto. (2015) “Una revisión de la censura en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) traducida del inglés en España desde la etapa franquista a la actualidad.” *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris* 20, pp. 163-182. Online version: <doi: 10.7203/qdfed.20.7535>
- MATA PASTOR, Carmen & Esther Morillas. (1997) “La rima en la traducción de poesía infantil. Las filastrocche italianas”. In: Martín-Gaitero, Rafael & Miguel Ángel Vega Cernuda (eds.) 1997. *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. Madrid: CVC, pp. 615-620.

- MERINO, Raquel. (2002) "Traducciones censuradas de teatro y literatura infantil y juvenil en la España de Franco." In: Lorenzo, Lourdes; Ana María Pereira & Veljka Ruzicka Kenfel (eds.) 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat, pp. 69-90.
- MORALES LÓPEZ, Juan Rafael. (2008) *La exotización en la traducción de la Literatura Infantil y Juvenil: el caso particular de las traducciones al español de las novelas infantojuveniles de José Mauro de Vasconcelos*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Unpublished doctoral dissertation. Online version: <<https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/3437?locale=en&locale=es>>
- MORILLAS GARCÍA, Esther. (2019) "¿Poesía infantil para público adulto? Estrategias de traducción al castellano, catalán, francés e italiano de *The Melancholy Death of Oyster Boy*, de Tim Burton." *Hermeneus* 21, pp. 263-290.
- NIKOLAJEVA, Maria & Carol Scott. (2001) *How picturebooks work*. New York & London: Garland Publishing.
- NODELMAN, Perry. (1988) *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia.
- NORD, Christiane. (1993) "Alice im Niemandsländ: die Bedeutung von Kultursignalen für die Wirkung von literarischen Übersetzungen." In: Holz-Mänttari, Justa & Christiane Nord (eds.) 1993. Tampere: University of Tampere, pp. 395-414.
- OITTINEN, Riitta. (1993) *I am me — I am other: On the dialogics of translating for children*. Tampere: University of Tampere.
- OITTINEN, Riitta. (2000) *Traslating for children*. New York: Garland Publishing.
- OITTINEN, Riitta & Blanca-Ana Roig-Rechou. (eds.) (2016) *A grey background in children's literature: death, shipwreck, war, and disasters*. München: Iudicium.
- OITTINEN, Riitta; Anne Ketola & Melissa Garavini. (2017) *Translating picture books: revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience*. Abingdon: Taylor & Francis.
- O'SULLIVAN, Emer. (2003) "Narratology meets translation studies or the voice of the translator in children's literature." *Meta* 48:1-2, pp. 197-207.
- O'SULLIVAN, Emer. (2005) *Comparative children's literature*. Abingdon: Taylor & Francis.
- O'SULLIVAN, Emer. (2006) "Does Pinocchio have an Italian passport? What is specifically national and what is international about classics of children's literature." In: Lathey, Gillian (ed.) 2006. *The translation of children's literature: a reader*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 146-162.

- PASCUA FEBLES, Isabel. (1996) *La adaptación-traducción de la literatura infantil (cuentos de animales ingleses traducidos al español)*. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC. Unpublished doctoral dissertation. Online version: <<https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/1848>>
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2002) "Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales." In: Lorenzo, Lourdes; Ana M^a Pereira & Vejka Ruzicka Kenfel (eds.) 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de la L1J*. Madrid: Dossat, pp. 91-113.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2007) *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*. Las Palmas de Gran canaria: UPLGC.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2011) *La literatura traducida y censurada para niños y jóvenes en la época franquista: "Guillermo Braun"*. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (ed.) (2019) *Colección Tibón 1. Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC.
- PASCUA FEBLES, Isabel & Bernardette Rey-Jouvin. (2010) "Traducir el humor. ¡Menuda gracia!" In: Moreno Verdulla, Antonio (ed.) 2010. *El humor en la Literatura infantil y juvenil*. Cádiz: ANILIJ, pp. 399-408.
- PASCUA FEBLES, Isabel & Gisela Marcelo Winitzer. (2020) "Traducción, música y cine de animación." In: Botella Tejera, Carla; Javier Franco Aixelá & Catalina Iliescu Gheorghiu (eds.) 2020. *Translatum Nostrum. La traducción y la interpretación en el ámbito humanístico*. Granada: Comares, pp. 255-267.
- PEDERZOLI, Roberta. (2013) *La traduction de la littérature d'enfance et de jeunesse et le dilemme du destinataire*. Bruxelles: Peter Lang.
- PÉREZ-GONZÁLEZ, Luis. (2014) "Multimodality in Translation and Interpreting Studies." In: Berman, Sandra & Catherine Porter (eds.) 2014. *A Companion to Translation Studies*. West Sussex: Ed John Wiley & Sons, pp. 119-131.
- PÉREZ ROMERO, Carmen. (2007) "Problemas de la traducción poética: Juan Ramón Jiménez en inglés." *Anuario de Estudios Filológicos* 30, pp. 281-300.
- PÉREZ VICENTE, Nuria. (2016) "La oralidad fingida en *Manolito Gafotas* y su traducción." In: Carpi, Elena; Rosa García Jiménez & Elena Liverani (eds.) 2016. *Le forme del narrare: nel tempo e tra i generi*. Trento: Università degli studi di Trento, vol. 1, pp. 219-234.

- PÉREZ VICENTE, Nuria; Gisela Marcelo Wirnitzer; Pino Valero Cuadra & Caroline Travalia. (2016) *Manolito por el mundo. Análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano*. Sevilla: Benilde.
- PERRICONI, Graciela. (1986) "Puntos de partida para la caracterización de un libro infantil." In: Perriconi, Graciela; María del Carmen Fernández; Graciela Guariglia & Ana María Rodríguez (eds.) 1986. *El libro infantil: cuatro propuestas críticas*. Argentina: El Ateneo, pp. 5-19.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Beatriz. (2009) "Traducción de la literatura infantil y juvenil y best-sellers: el éxito de *The Boy in the striped Pyjamas* (2006)." *AILIJ* 7:1, pp. 99-115.
- RUZICKA KENFEL, Veljka. (2009) "Comentarios para a formación lectora: traducciones en gallego de *Struwwelpeter* (Heinrich Hoffmann) y *Max und Moritz* (Wilhelm Busch)." In: Roig-Rechou, Blanca Ana; María Isabel Soto López & Marta Neira Rodríguez (eds.) 2009. *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)*. Vigo: Xerais, pp. 325-337.
- RUZICKA, Veljka; Celia Vázquez García; Marta García de La Puerta & Estela Herrero González (eds.) (1995) *Evolución de la literatura infantil y juvenil británica y alemana hasta el siglo XX*. Vigo: Ediciones Cardeño.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge Juan. (2016) "La retraducción tematizada: voces y valor(ación)es en los medios a propósito de las nuevas traducciones." In: Martín Ruano, María del Rosario & M^a del Carmen África Vidal Claramonte (eds.) 2016. *Traducción, medios de comunicación, opinión pública*. Granada: Comares, pp. 259-275.
- SERAFINI, Frank. (2011) "Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54:5, pp. 342-350.
- SHAVIT, Zohar. (1981) "Translation of children's literature as a function of its position in the literary polysystem". *Poetics Today* 2:4, pp. 171-179.
- SHAVIT, Zohar. (1986) *Poetics of children's literature*. Athens: University of Georgia.
- SNE. (2017) "L'édition jeunesse." *Repères Statistiques du SNE*. Online version: <SNE_Chiffres_EditionJeunesse_VOK.pdf>
- THOMPSON-WOHLGEMUTH, Gaby. (2009) *Translation under state control. Books for young people in the German Democratic Republic*. London: Routledge.
- TOLEDANO BUENDÍA, Carmen. (2001) "Traducción y adecuación de la literatura para adultos a un público infantil y juvenil." *Cuadernos de Investigación Filológica* 27-28, pp. 103-120.

TOWNSEND, John Rowe. (1980) "Standards of criticism for children's literature." *The Signal*, pp. 193-207.

TRAVALIA, Carolina. (2019) "Un Manolito Gafotas modélico: la purificación y corrección en la traducción al inglés de la serie española." *Meta* 64:2, pp. 393-417.

VALERO CUADRA, María del Pino & Antonio Lérica Muñoz. (2018) "Women in children's and young adults' literature and its translation. Female characters in *Manolito Gafotas* and *Kike Superbruja*." *Anglistica AION* 22:2, pp. 55-67.

VAN LEEUWEN, Theo. (2005) *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

BIONOTE / NOTA BIOGRÁFICA

PINO VALERO CUADRA is a lecturer in Translation (German-Spanish) at the University of Alicante (Spain) since 1996. She worked before during several years as Assistant Professor at the University of Bielefeld (Germany). She specializes in monastic translation in Spain and Latin America, Didactics of Translation (German-Spanish), German Phraseology, machine translation in the general-translation classroom, German intercultural Literature and its translations and Translation and Gender in Children's and Young Adult's Literature, which have led to several publications at national and international level. He has been a member of the BITRA research project (Bibliography on Translation) and the FRASYTRAM research group (Phraseology and Translation) and is currently a member of the HISTRAD (History of Translation) and MHISTRAD (Mission and Translation) research groups.

PINO VALERO CUADRA es doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Alicante. Tras desempeñar durante seis años diversas labores docentes y de investigación en la Universidad de Bielefeld (Alemania), en 1996 se incorporó a la Universidad de Alicante, en la que es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Traducción e Interpretación. Sus líneas fundamentales de investigación son: la traducción monacal en Hispanoamérica, la didáctica de la traducción español-alemán, la fraseología en alemán, la traducción automática en el aula de traducción general, traducción y género en la literatura infantil y juvenil y la literatura intercultural alemana y sus traducciones,

que han dado lugar a diversas publicaciones a nivel nacional e internacional. Ha sido miembro del proyecto de investigación BITRA (Bibliografía sobre Traducción) y el grupo de investigación FRASYTRAM (Fraseología y Traducción) y lo es en la actualidad de los grupos HISTRAD (Historia de la Traducción) y MHISTRAD (Misión y Traducción).

GISELA MARCELO WIRNITZER is PhD and senior lecturer for Translation at the Faculty of Translation and Interpreting, at the University of Las Palmas de Gran Canaria. Her research interests include translating literature and films for children and young adults, with special attention to cultural references, addressees and gender in the field of translation. She has written several articles and books on these subjects, as for instance *La traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil* (2007). She has also researched the translation activity in the Canary Islands, what has resulted, for instance, in the publication of *Traducir la historia desde diferentes prismas* (2016).

GISELA MARCELO WIRNITZER es licenciada y doctora europea en Traducción y Profesora Titular de Universidad de la UPLGC. Sus líneas de investigación se han centrado en diferentes temáticas: principalmente, en la traducción de la literatura para niños y jóvenes, concretamente en la traducción de las diferentes referencias culturales dentro de este tipo de literatura, así como en textos audiovisuales y en la traducción de películas para niños desde la perspectiva cultural, del destinatario y de género, que ha dado lugar a múltiples publicaciones como *La traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil* (2007). Su otro campo investigador relevante es la historia de la actividad traductoria, como la traducción de textos en el ámbito historiográfico de las Islas Canarias, que ha dado como resultado, entre otros, la publicación *Traducir la historia desde diferentes prismas* (2016).

NURIA PÉREZ VICENTE holds an european PhD in Philology from the UNED and is a Senior Lecturer in Spanish Language and Translation in the Department of Humanistic Studies at the University of Macerata (Italy). Her research interests focus on the theory and practice of translation, mainly of literary texts and children's literature. She has published numerous essays, including the monograph *Traducción en contexto: análisis crítico de traducciones literarias (español/italiano)* (Bologna, 2021); she is coordinator and

co-author of the volume *Manolito por el mundo: análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano* (Sevilla, 2016). She has translated texts by various Italian and Spanish authors, such as *Il ladro di libri* and *L'intimità* by Nuria Amat (Macerata, 2015 and 2019).

NURIA PÉREZ VICENTE es doctora europea en Filología por la UNED y profesora titular de Lengua y Traducción española en el Departamento de Estudios Humanísticos de la Universidad de Macerata (Italia). Sus líneas de investigación se centran en la teoría y práctica de la traducción, principalmente del texto literario y de la LIJ. Ha publicado numerosos ensayos, entre ellos la monografía *Traducción en contexto: análisis crítico de traducciones literarias (español/italiano)* (Bologna, 2021); es coordinadora y co-autora del volumen *Manolito por el mundo: análisis intercultural de las traducciones al inglés, francés, alemán e italiano* (Sevilla, 2016). Ha traducido textos de distintos autores italianos y españoles, como *Il ladro di libri* y *L'intimità*, de Nuria Amat (Macerata, 2015 y 2019).

Recibido / Received: 31/05/2021
Aceptado / Accepted: 10/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.02>

Para citar este artículo / To cite this article:

Marcelo Wírnitzer, Gisela & Isabel Pascua Febles. (2022) "Perspectiva histórica de los estudios de la traducción de la literatura para niños y jóvenes." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wírnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 53-86.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LOS ESTUDIOS DE LA TRADUCCIÓN DE LA LITERATURA PARA NIÑOS Y JÓVENES

HISTORICAL OVERVIEW OF THE TRANSLATION STUDIES OF LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUNG ADULTS

GISELA MARCELO WIRNITZER

gisela.marcelo@ulpgc.es
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ISABEL PASCUA FEBLES

isabel.pascua@ulpgc.es
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Los Estudios de Traducción de Literatura para Niños y Jóvenes han experimentado una clara evolución desde sus planteamientos iniciales y han ofrecido múltiples estudios centrados especialmente en el destinatario de la traducción, en su pertenencia a sistemas literarios rígidos, en las diferencias culturales entre los sistemas originales y meta, etc., así como en problemas de traducción concretos que se suman a la rápida evolución y diversificación del sistema literario infantil en muchos países que ofrecen nuevas opciones de estudio.

Por estas razones, esta introducción ofrece una visión panorámica de los planteamientos y aspectos más relevantes que han marcado el desarrollo de estos estudios.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Palabras clave: Literatura para niños y jóvenes. Traducción. Normas. Aceptabilidad. Multimodalidad.

Abstract

Translation studies of literature for children and young adults have undergone a clear evolution from their beginnings. Different studies have been presented, particularly regarding the target reader of the translation, its affiliation to rigid literary systems, the cultural differences between original and target systems, as well as on specific problems of translation. These, together with the rapid evolution and diversification of the literary system for children and young adults in many countries, offer new fields of investigation.

This paper offers a general overview of the most relevant approaches that have contributed to the development of these studies.

Keywords: Literature for children and young adults. Translation. Norms. Acceptability. Multimodality.

1. Introducción

La traducción de la literatura para niños y jóvenes (LIJ, en adelante)¹ hace referencia a la práctica de traducir textos escritos para estos destinatarios. Si bien dentro del ámbito académico empezó a coger fuerza en la década de los años 70, en la actualidad constituye un campo de investigación consolidado, como reflejan los numerosos trabajos académicos publicados en torno a la traducción de LIJ, como veremos en este trabajo. Su relevancia no es baladí: la importancia de la literatura para el desarrollo personal, lingüístico y cognitivo de niños y jóvenes, la diversidad de problemas que plantea la traducción de este tipo de textos, los diferentes enfoques epistemológicos planteados, así como la constante atención recibida durante las últimas décadas dan cuenta de su relevancia en el ámbito académico. De manera más concreta y para dar una imagen de la importancia de la traducción de LIJ, según datos

1. Se han empleado otras denominaciones en español como traducción de la literatura infantil y juvenil o traducción infanto-juvenil (Morales López 2008), pero emplearemos el término traducción de literatura para niños y jóvenes por ser el más exacto, aunque haremos uso del acrónimo LIJ por su extendido uso. Además, dentro del término incluimos también textos audiovisuales para niños y jóvenes.

del Instituto Nacional de Estadística, de los 8.137 libros de LIJ publicados en 2018² en España, el 46% eran traducciones. Ante estos datos, es evidente que el estudio de la práctica traductora de LIJ ha sido y sigue siendo relevante por el dinamismo de esta, pues continúan surgiendo nuevas fórmulas y temáticas literarias y audiovisuales para atraer al público infantil y, así, adaptarse a los cambios sociales y llenar nuevos vacíos en las sociedades modernas.

Nuestro objetivo con este artículo es mostrar la relevancia de la investigación de la traducción de la LIJ como un área específica de estudio que, planteado en forma de metáfora, constituye un puzle para el que siguen apareciendo nuevas piezas que es necesario encajar.

Con este objetivo, en primer lugar y desde un planteamiento descriptivista, ofreceremos una visión panorámica de lo que ha sido y es la investigación sobre la traducción de LIJ, centrada en aquellas aportaciones más relevantes que han supuesto un cambio de enfoque en este ámbito y se han convertido en los fundamentos de este campo de estudio en sus cincuenta años de vida. En segundo lugar, como muestra de la plasticidad investigadora de la LIJ y de su traducción, en la segunda parte de este trabajo planteamos una visión actualizada de esta traducción: la traducción de la multimodalidad en el ámbito de la LIJ como consecuencia de la importancia de la imagen en esta literatura.

Si bien la traducción literaria ha gozado de una amplia actividad investigadora, durante mucho tiempo a la traducción de la LIJ apenas se le prestó atención desde el mundo académico (Pascua 2016b). Sin embargo, sí se puede decir que el volumen de trabajos de investigación en este ámbito ha ido cogiendo fuerza y diversificándose en los últimos años, como veremos. Trazar una panorámica de estos estudios no es tarea fácil por varias razones: la falta de unanimidad sobre qué es y cómo debe ser la LIJ (Marcelo 2007); los múltiples factores que entran en juego y que condicionan esta literatura van variando a medida que el destinatario crece; porque esta literatura ha evolucionado y se ha diversificado considerablemente ofreciendo nuevos formatos, nuevas temáticas e incluso nuevos destinatarios; los diferentes enfoques planteados a la hora de acometer su traducción, que en ocasiones se entremezclan y se contradicen o la falta de coherencia entre la práctica y

2. Últimos datos registrados.

la teoría. Ante este panorama y dado que muchos trabajos se han centrado en temas, géneros o problemas específicos de su traducción (cuentos tradicionales, versos, nombres propios, referencias culturales, etc.), nos centraremos más en la deriva teórica de los Estudios de la Traducción de LIJ en esta primera parte para resaltar aquellos planteamientos que se han convertido en una referencia para aportaciones posteriores. Además, el condicionamiento histórico sobre este tipo de traducción ha marcado su evolución:

La actividad del traductor depende, pues, de numerosos factores objetivos y subjetivos en constante interacción, lo que hace estudiar el tema tanto desde la perspectiva histórica y genérica como cultural y convencional, especialmente teniendo en cuenta que los cuentos se sitúan entre los textos de estructura tradicional para cada cultura (Pascua 2006b: 327).

La segunda parte de esta introducción la dedicaremos a la imagen, dada su presencia e importancia en los textos para niños y jóvenes, desde una óptica multimodal, donde imagen y texto son elementos esenciales para la construcción de significados (Martín & Marcelo 2021).

Por tanto, se trata de un sistema literario dinámico, expuesto a los cambios histórico-sociales, que tiene lugar en “una situación comunicativa socialmente relevante” (Pascua 2006b: 328), como se desprende de los numerosos estudios descriptivos que, a través de análisis comparativos de originales y traducciones, dan cuenta de las tendencias en la traducción de LIJ. Por otro lado, las concepciones sobre la traducción han estado condicionadas por el concepto de infancia, de libro infantil o de función de LIJ en cada contexto histórico (Marcelo 2007). La traducción siempre tiene lugar en un entorno histórico y cultural determinado, no se puede contemplar como una actividad aislada ajena a las condiciones de cada situación. Está impregnada de la cultura en la que se desarrolla y se integra

en el marco de un polisistema cultural que depende tanto de las características del género como de las normas del comportamiento verbal y no verbal propias de cada periodo histórico, así como de la evaluación y evolución del concepto general de traducción (Pascua 2006b: 327).

En resumen, los distintos enfoques de este campo se orientan hacia los problemas de traducción que, como señalaba Reiss (1982), son similares

en textos para adultos y en textos para niños, pero requieren de soluciones diferentes por la asimetría entre el traductor adulto y el niño.

2. La literatura para niños y jóvenes

2.1. El destinatario

La característica de la que emana la traducción de la LIJ es su destinatario *oficial*, el niño o joven que se encuentra en un periodo de desarrollo y con escasas experiencias vitales. Esta característica es la que ha determinado la creación y traducción de esta literatura, que se ha reflejado en los textos y, por ende, en el ámbito investigador de diversas maneras, pues, como plantea Oittinen (2006: 41), uno de los factores condicionantes de la traducción es el público al que va dirigido.

Inicialmente se observó que, entre el autor original y el niño-lector, estaba presente el adulto a modo de mediador, presencia que se definió inicialmente como una relación de *asimetría*: un adulto escribe o traduce para un lector infantil y “representa una forma de comunicación entre el adulto y el niño. [...] aquel que dirige el mensaje es un adulto y recrea una experiencia infantil” (Perriconi 1986: 3). El adulto media entre el autor original de un texto y el lector infantil o juvenil del sistema meta: “children’s books are written by adults, published by adults, and, in the main, bought by adults” (Townsend 1980: 194). Esta mediación no ha sido neutra, impone unas normas y unas convenciones sobre los libros que se publican y traducen, derivadas de las concepciones de qué es o cómo debe ser la LIJ e “interpone sus gustos, sus prejuicios, sus consideraciones didácticas e ideológicas por encima del niño” (Marcelo 2007: 14-15). Además, el adulto mediador normalmente ha velado por que los textos se adscriban a las normas y convenciones del sistema literario del que se trate. Por lo tanto, desde esta perspectiva, la LIJ se dirige al lector infantil y al adulto a la vez (Shavit 1986), algo que constituye una evidente dificultad a la hora de traducir para niños y jóvenes, porque, a menudo, se tiene más en cuenta al adulto que compra o recomienda los libros que al lector infantil: “traducir para niños es el resultado de una combinación de diferentes sistemas dentro de una cultura: social, educativa, literaria y comercial” (Pascua 2011: 34).

A esto hay que añadir la poca consideración que se tiene de los traductores de LIJ en general, o sea, la invisibilidad del traductor. Por ejemplo, en reseñas en prensa normalmente se mencionan los nombres de los traductores de novelas y ensayos, pero no los de los cuentos y, mucho menos, del cuento o álbum, aunque sí se nombra siempre al ilustrador. Solo en algunos casos aparece el nombre del traductor en la contraportada del libro y en letra pequeña. Esta situación es difícil de entender en la actualidad, porque el cuento ilustrado es, precisamente, el primer encuentro del niño con los cuentos, su forma más directa de descubrir el mundo.

De esta idea de la presencia del adulto en la LIJ se deriva la de la voz del traductor, la de la visibilidad *versus* invisibilidad del traductor de LIJ (Oittinen 1993; Pascua 2000; O'Sullivan 2003; Marcelo 2007), partiendo del planteamiento de resistencia contra esta invisibilidad propuesto por autores como Arrojo (1994, 1997), Bassnett (1994) o Venuti (1995, 1998, 2000), pues con frecuencia se ha abogado por silenciar al traductor para que pase inadvertido en su traducción.

O'Sullivan (2003) parte de la voz *del narrador* de Hermans (1996) y afirma que esta se refleja en la traducción en forma de “modificaciones”, como adaptaciones culturales, explicitaciones, descripciones, condensaciones, etc. Es una forma de acercar el TM al lector o, incluso, de proteccionismo, derivado de la visión que el traductor tiene del destinatario y de la asimetría cultural entre ambas culturas, como consecuencia de la creencia de que, por su falta de experiencias vitales, el niño no entenderá el TM.

Por otro lado, a la hora de hablar de la presencia del adulto en la LIJ, debemos mencionar un proceso que se ha ido asentando: el adulto como destinatario de guiños, mensajes, humor, etc., en el texto que no entiende o percibe el destinatario niño (Rodríguez 2009; Marcelo & Morales 2015), hecho que plantea otro tipo de problemas a la traducción de la LIJ. Estos guiños a los adultos en textos como en *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), *Winnie the Pooh* (1926), *Manolito Gafotas* (1994) o películas para niños como *Las aventuras de Tadeo Jones* (2012) conllevan nuevas dificultades en el ámbito de la traducción de LIJ.

2.2. El aspecto cultural en la traducción de LIJ

El *cultural turn* en los Estudios de Traducción tuvo grandes implicaciones para la actividad translativa, como la visión de las culturas como sistemas normativos que se manifiestan a través de las referencias culturales (Oksaar 1988; Vermeer 1993; Mayoral 1994; Witte 2000). La presencia de estos elementos en los textos se convirtió en uno de los ejes del cambio de paradigma en los Estudios de Traducción cuando se empezó a contemplar la traducción no solo como una actividad entre lenguas, sino también entre culturas, y se circunscribió toda actividad translatoria en una situación determinada.

Una de las piedras angulares de los problemas de la traducción de LIJ es la presencia de referencias culturales en los textos para niños y, como consecuencia, cómo se trasladan a las lenguas meta ha sido objeto de debate. Prueba de ello son los numerosos trabajos sobre su traducción en LIJ: O'Sullivan (1992, 2003, 2006, 2010), Puurtinen (1992), Oittinen (1993), Kurultay (1994), Fischer (2000, 2006), Marcelo (2001, 2002, 2007, 2009), Kenfel (2002), Morales López (2008), Kruger (2013), Cámara & Faber (2014) y que ya adelantaba Kurultay (1994: 195): “Die kinderliterarische Übersetzung als ein Akt der interkulturellen Kommunikation ist verflochten mit den Problemen des Fremden”.

El dilema del trasvase de estos elementos reside, fundamentalmente, en la consideración de que su presencia, como elementos extraños en el TM, puede resultar “molesta” y dificultar la comprensión. No obstante, solo a través de estudios exploratorios de campo es posible llegar a conclusiones definitivas sobre si su presencia realmente dificulta la aceptabilidad del TM, la cual siempre se ha medido a través de los ojos de los adultos, pues “la traducción extranjerizante supone la supresión de normas lingüísticas”³ (Kurultay 1994: 197).

En el caso de la traducción de las referencias culturales, el traductor puede acercar al lector al texto original o bien acercar el texto original al lector meta (Schleiermacher 1813, en Moya 2004; Venuti 1995; Nord 1993a, en referencia a la LIJ). En el ámbito de la traducción de LIJ se aprecia nítidamente una oposición por parte de aquellos autores que la ven como un puente

3. Nuestra traducción.

entre culturas y pueblos (Bamberger 1961; Kurultay 1994; Pascua 2006a), es decir, un mecanismo para acercar otras culturas a los niños, que se refleja en una traducción exotizante, y los que aprecian en textos extranjerizantes problemas para la comprensión de los textos. En esta línea, Nikolajeva (1996) plantea que las referencias culturales son signos semióticos que crean en la mente del lector un sistema con diferentes niveles basado en experiencias vitales o lecturas previas, lo que significa que estos signos “help the child to fill the ‘telling gaps,’ that is, to relate details to a whole system” (Nikolajeva 1996: 29). Como objeción a la traducción exotizante señala que, cuando los signos se trasladan a otro contexto cultural, se desvinculan del sistema original y no permiten *rellenar esos vacíos* del mismo modo, lo que lleva a interpretaciones incorrectas (Nikolajeva 1996: 34). Desde una óptica más pragmática, Kurultay (1994: 193-194) entiende que las soluciones que se tomen no solo dependen de las características del TM, sino de las normas, de las situaciones concretas y de las fuerzas dinámicas en la cultura meta orientadas a la renovación.

En este sentido, creemos que se ha subestimado mucho la capacidad de recepción de los niños y, en aras de la aceptabilidad del TM, basada en creencias ideológicas de los adultos, se han traducido e impuesto normas y convenciones sin que existiesen suficientes evidencias científicas desde la óptica de la recepción que corroborasen estos planteamientos. Afortunadamente y como excepción a esta dinámica, trabajos como los de Kruger (2013) o Cámara & Faber (2014) empiezan a dar evidencias de la recepción de los textos según cómo se traduzcan las referencias culturales. Concretamente, Cámara & Faber presentan un estudio exploratorio en el que analizan la recepción de textos extranjerizantes y domesticantes y dan resultados objetivos de la aceptabilidad de textos meta de LIJ con referencias culturales: tanto en unos como en otros, “la comprensión/recuerdo y motivación fueron mayores en el caso de los sujetos que leyeron la traducción domesticante” (Cámara & Faber 2014: 315); el nivel de tolerancia de los niños de corta edad hacia elementos extranjerizantes es mucho menor que en el adulto, “aunque a la mayoría de los niños les gustó la historia con independencia del tipo de traducción” (*ibid.*). Con estos resultados se concluye que sigue siendo posible una traducción extranjerizante que garantice el disfrute y la

comprensión de los textos con referencias a otras culturas, aunque el grado de identificación sea menor.

2.3. *La dicotomía entre adecuación y aceptabilidad en la traducción de LIJ (o la oposición entre TO y TM)*

Uno de los puntos de inflexión de la traducción de LIJ, en el que la mayoría, si no todos, los estudios sobre este tema coinciden, defiende que la LIJ suele estar inmersa en un rígido sistema de normas y convenciones (Shavit 1981; Kenfel *et al.* 1995: 19). Por esta razón, se la ha situado en la periferia del polisistema literario (Shavit 1981, 1986; Even-Zohar 1990; Fernández 1996a, 1996b), es decir, se la emplaza en una posición de segundo orden dentro del polisistema, por lo que está más expuesta a manipulaciones para adaptarse a esas restricciones.

En el ámbito traductológico, este sistema normativo se hizo patente de la mano de Toury (1980), para quien las traducciones literarias son hechos del sistema meta. Este estableció que en todo sistema literario impera un conjunto de normas que influyen en las decisiones de traducción, pues cada contexto está culturalmente condicionado y presenta su propio sistema de normas. Para Oittien (2005b: 30), las decisiones traductoras están gobernadas por normas que promueven y encarnan ciertos valores: “All times, cultures and societies have norms and conventions guiding translation”.

A raíz del planteamiento de *norma* surgió la dicotomía entre la *adecuación* (reconstrucción óptima de los valores del TO) y la *aceptabilidad* (adscripción a las normas del sistema meta), y el paradigma resultó ser muy idóneo para la traducción de LIJ, porque permitió explicar muchas de las actuaciones de los traductores –*manipulaciones* o *desviaciones*– en aras de la aceptabilidad.

Si bien en los comienzos de los Estudios de Traducción de LIJ se miraba hacia el TO como el eje central de la actividad translativa (Artl 1969; Bravo-Villasante 1978; Klingberg 1986; etc.), con la irrupción del concepto de *norma* en este ámbito, el enfoque empieza a moverse hacia el TM, un evidente cambio del que Tabbert (2002) dio cuenta hace casi dos décadas. Shavit (1986) representa este planteamiento orientado al TM, basado en su *aceptabilidad*, para explicar estas desviaciones en las traducciones por la necesidad de adherirse a las normas y convenciones del sistema literario infantil meta:

These system constraints of the children's system are perhaps best manifested in the following aspects: the affiliation of the text to existing models; the integrity of the texts' primary and secondary models, the degree of complexity and sophistication of the text; the adjustment of the text to ideological and didactic purposes; and the style of the text. (Shavit 1986: 115)

La tendencia en la traducción de LIJ ha demostrado decantarse más por la aceptabilidad, por adaptarse a modelos existentes, como resume Ben-Ari (1992: 221-222):

(a) that considerations of adequacy (i.e., optimal reconstruction of the textual relationship of the original in the Source Literature) will always come second to considerations of acceptability in the Target Literature; (b) that no text, regardless of its position either in the Target Literature (TL) or in the Source Literature (SL), is exempt from the application of these norms (i.e., that no degree of canonicity ensures priority of adequacy over acceptability); (c) that even bilingual or auto-translations are subject to TL norms; and, finally, (d) that these normative constraints are epigonic in nature and lag a generation or more behind the dominant norms in the original literature of the same system.

De hecho, poco después la mayoría de las aportaciones se centraban en destinatario meta y la aceptabilidad se enfocaba hacia aspectos tan fundamentales en el mundo de los niños como el lenguaje y la función estilística de los textos, sobre todo para los más pequeños. Puurtinen (1989: 7-8), por ejemplo, enfocó la aceptabilidad del TM desde esta perspectiva y la definió desde la óptica de la lectura en voz alta, “highly readable and speakable”, de modo que la aceptabilidad se logra a través de la “readability, speakability and conformity to the stylistic expectations of adult readers”, que presentan diferentes grados en función de la edad e intención de los lectores.

En resumen, la dicotomía entre la aceptabilidad y la adecuación describe la lucha entre las convenciones imperantes en la cultura meta o en la original y “se le reclamará al traductor no solo la observación del contexto lingüístico, situacional y cultural, sino que debe considerar el tipo de texto y sus convenciones textuales” (Pascua 2006b: 330).

No obstante, creemos que a menudo se ha caído en ciertas contradicciones en algunos planteamientos. Concretamente, nos referimos a aquellos que han defendido la fidelidad al TO, pero, a su vez, han caído en aceptar manipulaciones del TM para facilitar la comprensión, identificación, legibilidad,

etc. Es decir, se entremezclan paradigmas: fidelidad al TO y fidelidad al destinatario del TM, como fue el caso del sueco Klingberg (1986), quien, en principio, planteaba un enfoque claramente orientado a la fidelidad al texto original al considerar que los textos originales ya se habían adaptado al público infantil –*grado de adaptación*– y aspiraba a la idea de “igualdad” (*sameness*) en la traducción, por lo que se debía modificar lo menos posible en la traducción. Sin embargo, la presencia de elementos problemáticos para la traducción, como las referencias culturales, lo llevó a admitir ciertas modificaciones en los textos meta, como explicaciones, modernizaciones, purificaciones –supresión de elementos considerados tabú– o condensaciones de estas referencias para facilitar la comprensión de los textos al lector infantil.

Resulta obvio que con estas *excepciones* sí se planteaba llevar a cabo algún tipo de adaptación dentro de los textos de LIJ traducidos que, a fin de cuentas, buscan la aceptabilidad del TM. En el fondo, este viraje hacia el TM y su destinatario es una consecuencia de la irrupción de la Teoría del *Skopos* en los Estudios de Traducción (Reiss 1982; Nord 1993b) y que se impuso también en la traducción de LIJ. Como ejemplo de este cambio de rumbo, Nord planteó la idea de *lealtad* al autor del texto original, pero también al cliente y al destinatario del TM y, así, “se comenzaba a pensar en el niño-lector y, además, en el traductor como mediador cultural” (Pascua 2006b: 330).

2.4. La manipulación en la traducción de LIJ. ¿Adaptación o traducción?

Las características de la LIJ y su posición periférica en el polisistema literario han propiciado un mayor grado de manipulación que en otros sistemas a la hora de su traducción. Esto se debe, en primer lugar, a las adaptaciones que se realizaron, en los comienzos de la LIJ, de textos del sistema adulto para los niños (Shavit 1981: 171) y, en segundo lugar, a la búsqueda de la aceptabilidad de las traducciones en el sistema meta. Esta manipulación ha generado un debate entre adaptación –desde una perspectiva interlingüística– y traducción. La diferencia entre una y otra forma de traducción reside en el grado de manipulación al que se somete al texto, considerablemente mayor en el caso de la adaptación (Nord 1993a), a raíz de su posición periférica, que permite mayor margen de *adaptación* a las normas y convenciones del sistema meta:

Unlike contemporary translators of adult books, the translator of children's literature can permit himself great liberties regarding the text, as a result of the peripheral position of children's literature within the literary poly-system [...]. One of the most interesting manifestations of text adjustment are those elements that translator finds necessary to add to the original. These added elements are the best indicators of the force of constraints on the model, since adding new elements to an already shortened text implies that the translator regards them as indispensable to the model. Additions are thus needed to reinforce the model, and their inclusion reveals even more than deletions do which elements are considered obligatory for the target model (Shavit 1986: 112-121).

De manera más concreta, esta manipulación, señala Shavit (1986: 30), se justifica por la necesidad de adaptar el texto (lenguaje, argumento y estructura) a las habilidades lectoras de los niños para adecuarlo a la ideología imperante en una sociedad sobre qué se considera "adecuado" para los niños. Ben-Ari (1992: 222) alude a las normas pedagógicas para explicar esta manipulaciones:

[...] didactic/pedagogical set of norms operating in children's literature as a whole and even more so in translated literature. [...] greater rigidity in the application of TL translation norms to children's books.

Según Nord (1993a), el grado de manipulación que define un texto como adaptación o como traducción oscila entre la fidelidad o libertad formales. Fischer (2006: 157) plantea que un texto será una adaptación o una traducción en función del tipo textual, la función del TM y el público, y es esta función de la LIJ la que fija las normas y convenciones para su traducción, más rígidas en la LIJ que en la literatura para adultos. Añade que, cuando no se preserva la intención del autor original, habrá que hablar de adaptación (Fischer 2006: 159). Nord (1993a) aplicó el planteamiento de las funciones textuales como herramienta descriptiva e identificó tres factores que justifican las desviaciones del TO: la competencia lingüística imperfecta de los niños, la presencia de tabúes y el limitado conocimiento del mundo de los niños.

En contraposición a todo lo anterior, Oittinen (2005) no acepta la distinción entre adaptación y traducción porque considera que las dos forman

parte del proceso de traslación, pues toda traducción implica una adaptación.⁴ La variedad de problemas de traducción que afloran en la traducción de LIJ requieren de soluciones, de intervención, de manipulación por parte del traductor. Esta actuación de los traductores se ha definido de diferentes maneras.

2.4.1. Teoría del diálogo

Siguiendo la línea funcionalista, Oittinen (1993, 2005) se apoya en la perspectiva del dialogismo de Mikhail Bakhtin para explicar esta manipulación. Centra la atención: en la función del TM para niños, que puede alejarse de la del TO; en la importancia del niño-lector; en la relación de dependencia entre el texto y las ilustraciones y ve la experiencia lectora como un diálogo con elementos externos (variables de tiempo, espacio, sociales, etc.) e internos al lector (experiencias, recuerdos, lecturas anteriores, etc.). Oittinen plantea la traducción de LIJ como un diálogo entre el yo del traductor con todo su mundo interno y anterior: con el yo del autor del original, con el niño-lector, con el niño que lleva dentro –vivencias como adulto y como niño– con el objetivo de despertar en el destinatario los mismos sentimientos, pensamientos y asociaciones experimentados por el lector del original. Define este diálogo como una “acción carnavalística”, un ritual constante de coronación y destronamiento (Oittinen 2005: 170) e incide en la importancia del destinatario de la traducción, del futuro lector, al que denomina *superdestinatario*.

2.4.2. Intervencionismo del traductor

Otra de las aportaciones que creen en la visibilidad del traductor, en su participación consciente y necesaria es el *intervencionismo del traductor* para lograr la aceptabilidad del TM, propuesto por Marcelo (2007). Lo define

4. La idea de adaptación, manipulación en la LIJ y su traducción nos obliga a referirnos a la censura, que ha estado siempre presente en la LIJ y en su traducción (Fernández López 1996a, 2005; Pascua 2011), “de manera continua y sistemática” (Fernández López 2005: 40) con el ánimo de una sociedad de defender sus principios morales, éticos, didácticos, políticos en vigor en un contexto histórico concreto, lo que nos remite al paradigma de norma de Toury. Fernández López (*ibid.*) y Pascua (*ibid.*) han analizado la censura en la LIJ española durante el régimen de Franco.

como “la actuación consciente o inconsciente del traductor en el texto, sobre todo cuando hay problemas de traducción que requieren de manera más obvia de su participación” (Marcelo 2007: 129), pues parte de la visión de la traducción como una interferencia *inevitable* (Arrojo 1997: 22). En su modelo, derivado del análisis de la traducción de referencias culturales, Marcelo distingue cinco tipos de intervencionismo del traductor en los textos meta: a) intervencionismo comunicativo, lingüístico o textual, o cambios en el texto a un nivel puramente lingüístico; b) ideológico, político o religioso, impuesto por editoriales u otras instituciones; c) cultural y pragmático, derivado de las diferencias culturales; d) moral o ético, para evitar ofender a colectivos del sistema meta; y e) arbitrario, cuando no responde a ninguna de las motivaciones anteriores.

2.4.3. *Paternalismo traductor*

Lorenzo (2014: 36) engloba las diferentes formas de participación de los traductores de LIJ en el concepto de *paternalismo traductor*:

Entendemos que un traductor actúa de forma paternal al elaborar el texto meta (TM) cuando incluye elementos que el autor había dejado implícitos en el TO, explica (mediante paráfrasis intratextuales, notas a pie, etc.) ciertos referentes o alusiones que considera difíciles de entender por los jóvenes receptores o cuando va aún más allá y elimina de manera intencional referencias o alusiones a aspectos que considera dañinos para el joven lector (censuras temáticas e ideológico-políticas).

Distingue tres tipos de paternalismos: a) omisores, como resultado de una norma preliminar, como no traducir un libro, o a nivel de normas operacionales, suprimiendo, por ejemplo, algún elemento; b) explicativos para facilitar la comprensión de los textos a aquellos lectores que por edad o discapacidad “tienen habilidades lingüísticas y un ‘conocimiento del mundo’ más limitado” por medio de la inclusión de paratextos, explicaciones intratextuales, explicitaciones de elementos implícitos en el TO, sustituciones de elementos que resulten incomprensibles, domesticaciones por referentes conocidos en la cultura meta, etc.; c) ideológicos, cuando se añaden domesticaciones con una carga ideológica adicional; d) para superar la falta de habilidades y discapacidades. Lorenzo (2014: 46) añade:

Probablemente el talón de Aquiles de las conductas paternalistas observadas en el trasvase de productos infantiles y juveniles, que ha sido objeto de reflexión en este trabajo, haya que buscarlo en el grado de su aplicación: lograr el punto justo para que dichos intervencionismos “paternales” sean vistos como necesarios para conseguir una traducción comunicativa y no como actitudes que infravaloran los conocimientos de los receptores y restan calidad a la traducción.

3. Traducción de textos multimodales para niños y jóvenes

En las páginas anteriores hemos mostrado cómo los estudios traductológicos no están aislados del mundo, sino que forman parte de un contexto socio-cultural e histórico concreto. Dado que, en la actualidad, estamos inmersos en un mundo dominado por las imágenes que invaden múltiples aspectos de nuestra vida, puede deducirse que también han afectado al ámbito académico de la traducción y, por tanto, los últimos estudios están relacionados con ese mundo audiovisual. Así lo muestran las numerosas investigaciones sobre la traducción de textos audiovisuales, tanto para adultos como para niños: Zabalbeaskoa (2000), Lorenzo & Pereira (2001), Pascua (2006, 2009, 2015, 2019, 2020), González-Davies (2008), Ferrari (2010), González-Vera (2012), Jafar (2014), Vázquez & Sierra (2014), Marcelo (2015, 2020), Di Giovanni (2016), Botella (2017), García (2017), Bazzocchi & Tonin (2020), García de Toro (2020), Lorenzo (2020), Pascua & Marcelo (2020), Travalia (2020), Zitawi (2008, 2020).

3.1. *La multimodalidad de los cuentos ilustrados*

Tradicionalmente, la mayoría de las investigaciones sobre traducción de textos para niños han realizado análisis comparativo-contrastivos y descriptivos entre el medio verbal del TO y del TM para explicar las estrategias y decisiones que toma el traductor en el texto escrito. Sin embargo, en la actualidad, se aprecian más estudios sobre la traducción de los textos multimodales (Garavini 2014; Oittinen, Ketola & Garavini 2018) para niños y jóvenes en los que se aprecia, desde hace décadas, un incremento de autores que investigan sobre la relación texto-imagen en el cuento o álbum ilustrado, como Nodelman (1988), Lorenzo (1999), Nikolajeva & Scott (2001), Díaz (2005) o Serafini (2011).

En los textos multimodales⁵ para niños convergen la palabra y la imagen y muchos estudios buscan analizar la relación, el efecto de uno sobre el otro; cómo las ilustraciones pueden cambiar la historia al traducirse a una nueva lengua o para comprobar el efecto de las ilustraciones en el proceso de lectura. Este hecho no debe parecer extraño, dado que, en los cuentos o álbumes ilustrados, la multimodalidad se hace patente a través de la presencia de texto e ilustración. Además, como han planteado Oittinen, Ketola & Garavini (2018: 2), la consideración de la lectura en voz alta debe ser un elemento esencial en la traducción de cuentos: “a picturebook is a multimodal entity formed by the verbal, the visual, and the aural. You cannot exclude any part of it without losing the general idea”.

Todos esos estudios sobre el texto escrito y la imagen, sobre la relación o influencia de un modo sobre el otro, junto a la presencia constante de lo visual hizo que la imagen dejara de ser un adorno, algo secundario. Para Oittinen (1993), la ilustración en el texto infantil ha sido una herramienta interpretativa imprescindible. Es el medio por excelencia de estos cuentos, llega antes y puede permanecer después de pasar las páginas. Este planteamiento abrió el camino a otros investigadores que se centraron en su traducción: Bezemer & Kress (2008), González-Davies (2008), Kress (2010), Moya (2010), Alvstad (2010), O’Sullivan (2010), Juste Frías (2011), Garavini (2014), Anne Ketola (2017) y, recientemente, Oittinen, Ketola & Garavini (2018).

A la hora de hablar de traducción multimodal en LIJ, debemos remitirnos en primer lugar a definiciones del cuento ilustrado, en las que se destaca la importancia de lo visual sobre lo verbal. Esto sucede, por ejemplo, cuando en el cuento aparecen más imágenes que texto y que cuentan historias a través de la sucesión de imágenes sin o con muy pocos textos (Nodelman 1988: vii).

Una nueva definición interesante del cuento ilustrado, que ha tenido gran proyección en el campo concreto de la multimodalidad, es la de Oittinen, Ketola & Garavini (2018), que parten de las cuatro categorías de Bosch Andreu (un tipo de libro, la interacción entre palabra-imagen, una secuencia

5. Por textos multimodales entendemos aquellos textos que se apoyan en diversos modos, medios o fuentes semióticas (imagen, sonido, gesto, palabra, etc.) para construir el significado de un texto, que Serafini (2012: 3) define como “un texto que recurre a la multiplicidad de modos, por ejemplo, cuadros, fotografías, lenguaje escrito, diagramas y elementos de diseño visuales”. Véase además Martín & Marcelo (2021).

y obra de arte) y añaden dos más: el enfoque de representación para una audiencia y el efecto que tiene en ellos (Oittinen, Ketola & Garavini 2018: 29). Así, las autoras definen los cuentos ilustrados desde seis ópticas: a) como imágenes y texto; b) como un tipo de libro; c) como obras para un doble destinatario; d) como obras con distintos efectos sobre su público; e) como una obra de arte y f) como una secuencia.

Con respecto a la relación en estos cuentos entre lo verbal y lo visual, Oittinen, Ketola & Garavini (2018: 14) consideran que “surgen por la interacción de dos modos de comunicación distintos: palabras e imágenes, que expresan, transmiten información usando medios totalmente diferentes”.⁶ Para algunos autores, la combinación de los dos modos genera nuevos y mayores significados que aquellos que ofrece cada uno de los modos por separado. Sipe (1998: 98-99) describe la interacción palabra-imagen como *sinérgica*: juntas producen una nueva entidad, mayor, que la que producirían por separado.

3.2. Métodos de análisis de la traducción de textos multimodales

No cabe duda de que un autor tiene la posibilidad de elegir distintos modos semióticos para transmitir un determinado mensaje en su texto. En el cuento ilustrado se combinan texto e ilustración para crear así una nueva experiencia y, quizá, una interpretación mayor derivada de la relación multimodal, interactiva de lo verbal y lo visual, que, por separado, da lugar a una obra que cuenta una historia sofisticada y única, que requiere una lectura en conjunto (Sipe 2012: 4). Es como una orquesta de cámara, donde cada grupo tiene su *particella* y, cuando toca un solo, puede sonar muy bien, pero el director tiene la *partitura general* y, al tocar toda la orquesta junta, solo entonces, la armonía, los matices, el tempo, el carácter en su conjunto ofrecen una experiencia completa y enriquecedora.

Junto al avance de la multimodalidad como tema de investigación, el número de estudios sobre la traducción de los cuentos ilustrados aumenta continuamente. Oittinen, Ketola & Garavini (2018: 15) expresan la importancia del papel de la imagen en la traducción del cuento ilustrado y se

6. Nuestra traducción.

plantean diversas preguntas como: “How pictorially presented information is treated in the translation process (*What is done?*), what strategies translators apply to these elements? (*How is it done?*), as well as contemplating the reasons behind these choices (*Why is it done?*)”.

Garavini (2014) desarrolló un método compartido de análisis, flexible para permitir diferentes planteamientos, al que denominó *análisis comparativo multimodal*. Su objetivo es analizar en detalle las características distintivas de cada modo, la relación entre ellos y, por último, con los paratextos por considerar que juega un papel relevante en la traducción. Ese análisis multimodal presenta distintas fases:

Leer el original y la traducción de forma separada; analizar la interacción de palabra e imagen en los dos textos; comparar el texto verbal original con el de su traducción, con el foco puesto sobre los cambios aparentes o manipulaciones del texto y comparar estos cambios con las imágenes para así determinar si fueron estas las que motivaron dichos cambios (Garavini 2014: 18).⁷

Para Ketola (2017: 51-53), estudiar cada modo de un texto multimodal que se va a traducir por separado da resultados incompletos, que no representan todos los significados, por lo que el análisis debería cubrir cada uno de los modos en interacción. Uno de los objetivos de la autora es descubrir si la presencia de las imágenes afecta a las decisiones del traductor, para lo que propone un análisis por fases: en una primera fase contrasta las palabras que cree que ocupan una posición idéntica en el TO y en el TM y analiza su correspondencia; compara estas observaciones con la información que ofrece el modo visual de cada ítem en el original, para así descubrir si la imagen puede utilizarse para explicar por qué se tradujo de esa forma. Luego, en la segunda fase, que denomina *análisis multimodal del TO*, contrasta lo visual y lo verbal del original y pregunta: ¿qué se presenta de forma redundante entre lo visual y lo verbal?, ¿qué se presenta solo en el modo visual?, ¿qué se presenta solo en el modo verbal?, ¿qué diferencia hay entre lo visual y lo verbal?, ¿qué elementos cambian su significado al combinar los dos modos?

En resumen, podría proponerse un método comparativo-contrastivo por fases, que pueda contestar a todas las cuestiones planteadas en los párrafos

7. Nuestra traducción.

anteriores. En primer lugar, comparar y contrastar los componentes lingüísticos del texto original y meta para comprobar el grado de aceptabilidad, su correspondencia; en una segunda fase, comprobar si son idénticos los componentes visuales, las ilustraciones en el original y la traducción, por si hay cambios, aunque los haya realizado la misma ilustradora; en una tercera fase se comparan y alinean los componentes verbales con los visuales y, en una cuarta fase se estudia si la sinergia intermodal ha tenido un resultado positivo en las estrategias y decisiones del traductor. Este método requiere una investigación independiente y más profunda, que realizaremos en un próximo trabajo.

3.3. Algunos ejemplos

Aunque el objetivo principal de esta aportación ha sido mostrar una perspectiva histórica y la evolución de los estudios de traducción sobre la literatura para niños y jóvenes, creemos pertinente presentar algún ejemplo de la influencia de la imagen en el texto de la traducción que, junto a los ofrecidos por varios autores mencionados, ayuda a ilustrar no solo la importancia de la traducción de textos multimodales, sino a probar el efecto que las ilustraciones pueden ejercer en el modo verbal, incluso que puede cambiar la interpretación de la lectura global del cuento ilustrado. Al traducir el texto de un cuento, es obvio que siempre cambia algo, pero si, además, viene acompañado de ilustraciones, el contexto de la comprensión total o la interpretación del mismo puede verse modificada e, incluso, complicar el significado verbal. En Pascua (2015, 2016) ya se trató la traducción de cuentos ilustrados, la influencia de ciertas ilustraciones al traducir un texto y el efecto que podían producir en el lector.

El primer cuento ilustrado con el que Pascua (2015: 35-55) analizó la relación imagen-texto fue *The Paper Bag Princess* (1980), del escritor canadiense Robert Munsch y del ilustrador de todos sus cuentos Michael Martchenko, así como con sus dos traducciones: *La princesa vestida con una bolsa de papel* (1992) (TM1), traducida por la canadiense Shirley Langer, y *La princesa del traje de papel* (TM2), traducida en el año 2006 por un grupo de estudiantes en la clase de “Traducción Literaria” de la Facultad de Traducción de la ULPGC. El estilo del autor es directo y coloquial, para ser contado en voz

alta (él es cuentacuentos). El origen del TM2 reside en el deseo de ofrecer una traducción alternativa que permitiera *escuchar* el mensaje y la intensidad de las ilustraciones del TO a través de la traducción, en comparación con el TM1, que no aprovechaba la carga semántica de las ilustraciones del TO.

La protagonista de esta historia es Elizabeth, una hermosa princesa destinada a casarse con un guapo príncipe. Un día apareció el típico dragón de los cuentos que, con una bocanada de fuego, quemó todo lo que había en el castillo, incluida la ropa de la princesa. Lo novedoso del cuento es que el dragón se llevó al príncipe a una horrible cueva y, por tanto, Elizabeth se quedó sin novio. Pero no se rindió, salió a rescatar a su príncipe, se enfrentó al dragón, pero sin usar la violencia ni espada o escudos, sino solo su ingenio, argucia y ciertos trucos. Al final de la historia, la valiente princesa rescata al príncipe, pero él la rechaza porque estaba despeinada y su vestido era un traje de papel algo quemado por el voraz incendio que provocó el dragón. El príncipe le dice que vuelva cuando esté vestida y arreglada como una *princesa*, ante lo que ella contesta:

TO: You look like a real prince, but you are a bum.

TM1: –Te ves como un verdadero príncipe, pero, ¿sabes una cosa?, eres un inútil.

TM2: –¡Mira, guapo! Tú estás bien vestido y peinado, pero eres muy engreído.

Dicho esto, le dio un bofetón y se marchó muy contenta.

A raíz de esta traducción, Pascua (2016) llevó a cabo una investigación y averiguó que al autor, en una primera versión, le habría gustado que la princesa reaccionara con más enfado, pero le pareció algo violento y suavizó el texto, y lo mismo sucedió en el TM1. Sin embargo, en el TM2, al ver las ilustraciones, se optó por una versión que manifestase un mayor nivel de enfado, ampliada y mucho más expresiva, apoyada en las ilustraciones que mostraban a la princesa, primero, muy enfadada ante el príncipe y, a continuación, muy contenta, saltando de alegría al dejar plantado al príncipe. Se buscaba, además, la aceptabilidad, la naturalidad del texto en español, con expresiones más creíbles y un diálogo más verosímil entre la ilustración y el texto. Debemos señalar que el TM1 fue realizado por la misma editorial en Canadá, cuyos lectores serían canadienses de habla hispana o bilingües.

Del trabajo de Pascua (2016: 205-218) extraemos otro ejemplo para resaltar el efecto de la imagen. Se trata de un cuento ilustrado escrito en francés, *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (1976) de Christian Bruel e ilustrado por Anne Bozellec. Se editaron dos traducciones diferentes en español, una de 1980 (TM1) y otra de 2011 (TM2), las dos tituladas *Clara, la niña que tenía sombra de chico*. Aunque en los tres libros se señala que la ilustradora es la misma, Anne Bozellec, las ilustraciones no coinciden del todo. Las del TM2 se asemejan más a las de la versión original francesa: en blanco y negro con algún toque de color rojo. En cambio, las del TM1 se alejan de las del TO y se usa el tono beige, más neutro y apagado. Con respecto al peritexto, el libro en francés ofrece una imagen de Julie, la niña protagonista, con un conciso resumen del tema que refleja su personalidad y que se reproduce en el TM2, mientras la respectiva página del TM1 aparece totalmente en blanco. Como conclusión, en las tres versiones se ve claramente el diferente efecto que producen esas imágenes distintas, algo que, sin duda, afecta a la comprensión e interpretación del niño que lo lee y lo contempla.

Dado que el espacio disponible es limitado, sugerimos el interesante trabajo de Ketola (2017), sobre *The Tale of Peter Rabbit*, de Beatrix Potter.

4. Conclusiones

Como hemos podido comprobar, son muchos y variados los aspectos de los Estudios de Traducción de la LIJ que se han incorporado en esta panorámica histórica. En sus comienzos miraba hacia el TO como el eje central de la actividad translativa, que se manifestaba en unos planteamientos claramente prescriptivos (Artl 1969; Batchelder 1971; Bravo-Villasante 1978; Bell 1980; Klingberg 1986; etc.), pero que las propias características de la LIJ fueron redirigiendo hacia el sistema meta. Otros factores que fueron cambiando los planteamientos tienen que ver con el adulto que media entre el libro original y el destinatario final, la consideración de la norma y los diversos problemas de traducción propios de este campo, que obligaron a cambiar el enfoque hacia el TM para buscar su aceptabilidad. Otros aspectos, que situamos a un nivel textual, como la relación imagen-texto, la presencia de referencias culturales, etc., son muestras de la variedad de dificultades con las que se puede tropezar el traductor de LIJ.

De manera concreta, sobre el aspecto de la multimodalidad presente en muchos de los textos de LIJ, podemos concluir que estamos de acuerdo con las afirmaciones de la mayoría de los autores citados que consideran esencial la simbiosis entre la imagen y la palabra escrita, que deben combinar en perfecta armonía y favorecer la interacción entre la historia del cuento y el niño, tanto en los TO como en los TM y que inciden en la práctica de la traducción y en el proceso de lectura. También estamos de acuerdo en que, cuando se presentan conjuntamente imágenes y texto, las imágenes dejan una huella mayor y más duradera en el lector que el texto escrito y facilitan la identificación entre el niño-lector y los personajes del cuento.

Por todo esto, traducir la multimodalidad del cuento ilustrado exige tener en cuenta varias consideraciones, entre las que destacaríamos al niño-lector, la aceptabilidad del texto y la interacción texto-ilustración. En definitiva, podemos ofrecer *lecturas* –traducciones– más ricas y plenas explotando el potencial de las ilustraciones a la hora de traducir

Coincidimos con Oittinen, Ketola & Garavini (2018: 24) en que traducir para niños es un proceso complicado, es preciso leer, releer, escribir y reescribir; requiere destrezas verbales, visuales y auditivas, la habilidad para recrear personajes creíbles en el TM, en una cultura diferente. A través de la traducción, el traductor se expresa como coautor, tiene una voz renovada en la nueva cultura, que busca que el niño-lector se identifique con los personajes relatados en las historias. Es una cuestión también de actitud, de una ética que hemos comentado en trabajos anteriores, una forma de situarse el traductor como individuo diferenciado que colabora con el contexto social que lo rodea, que equilibra la individualidad y la universalidad.

Solo nos queda añadir que para traducir para niños se necesita rigor, pero también pasión por lo que concierne al mundo infantil. La traducción para este público tan especial, para este *superdestinatario*, como lo llamara Oittinen, no está exento de vericuetos y callejuelas que hay que saber transitar, a veces en penumbra; pero solo por la satisfacción de volver a la niñez y establecer un diálogo –y además visible– entre los niños que una vez fuimos y los actuales, merece la pena.

Aunque el presente trabajo sea solo una *perspectiva histórica* de los estudios de la traducción de LIJ, podemos pronosticar que este campo, y en particular el de la traducción de la multimodalidad de los cuentos ilustrados,

tiene un gran futuro. Futuras investigaciones en temas nuevos y quizá más atractivos, que tengan como objeto de estudio cuentos postmodernos, cómics, collages, novelas gráficas, videojuegos, etc., pueden ayudar a seguir completando ese puzle de los Estudios de Traducción de LIJ. Solo así, con el incremento de todos estos estudios, se logrará que ganen en visibilidad, abandonen la periferia del sistema literario y académico y dejen de ser, como hemos comentado en anteriores ocasiones, la *cenicienta* de la literatura y se logre una *bella historia interminable* de la traducción de textos para niños y jóvenes.

Referencias bibliográficas

- ALVSTAD, Cecilia. (2010) "Children's literature and translation." En: Gambier, Yves & Luc van Doorlaer (eds.) 2010. *Handbook of translation studies*. Amsterdam: John Benjamins, vol. 1, pp. 22-27.
- ARIZA, Marisa. (2016) "'Moriré pobre, gorda y soltera'. Traducción y estereotipos en el doblaje italiano de *Donkey Kote* (2007)." *AILIJ* 14, pp. 9-22.
- ARIZPE, Evelyn & Styles Morag. (2003) *Children reading pictures: interpreting visual texts*. London: Routledge.
- ARROJO, Rosemary. (1994) "Fidelity and the gendered translation." *Traduction, Terminologie, Rédaction* 7:2, pp. 147-163.
- ARROJO, Rosemary. (1997) "The 'death' of the author and the limits of the translator's visibility." En: Snell-Hornby, Mary (ed.) 1997. *Translation as intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 21-32.
- ARTL, Inge M. (1969) "The critique of translations." *Bookbird* 7, pp. 14-16.
- BAMBERGER, Richard. (1961) "Umfang und Problematik der Übersetzung von Jugendbüchern im deutschen Sprachraum." En: *Jugendbücher bauen Brücken*. Konstanz: Friedrich Bahn, pp. 68-92.
- BASSNETT, Susan. (1994) "The visible translator." *In Other Words* 4, pp. 11-15.
- BATCHELDER, Mildred L. (1971) "Children's books in translation." *Bookbird* 2, pp. 4-11.
- BAZZOCCHI, Gloria & Raffaella Tonin. (2020) "Érase una vez Moana, es decir Vaiana: reflexiones sobre 'una princesa no princesa' y sus voces en español." En: Pascua, Isabel (ed.) 2020. *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC, pp. 42-62.

- BELL, Anthea. (1980) "Translator's notebook." En: *The signal. approach to children's books*. London: Kestrel Books, pp. 129-139.
- BELL, Anthea. (1985a) "Translator's notebook: the naming of names." *Signal* 46, pp. 3-11.
- BELL, Anthea. (1985b) "Translator's notebook: in approaching the traditional tales." *Signal* 48, pp. 139-148.
- BELL, Anthea. (1998) "Translating verse for children." *Signal* 85, pp. 3-14.
- BEN-ARI, Nitsa. (1992) "Didactic and pedagogic tendencies in the norms dictating the translation of children's literature: the case of postwar German-Hebrew translations." *Poetics today* 13:1, pp. 221-230.
- BEZEMER, Jeff & Gunther Kress. (2008) "Writing in multimodal texts: a social semiotic account of designs for learning." *Written Communication* 25, pp. 166-195.
- BOTELLA TEJERA, Carla. (2017) "La traducción del humor intertextual audiovisual. Que la fuerza os acompañe". En: Martínez Sierra, Juan José & Patrick Zabalbeascoa Terran (eds.) 2017. *The Translation of Humour / La traducción del humor*. *MonTI* 9, pp. 77-100.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen. (1978) "Translation problems in my experience as a translator". En: Klingberg, Göte; Mary Ørving & Amor Stuart (eds.) 1978. *Children's Books in Translation*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Internat, pp. 46-50.
- BRUEL, Christian & Anne Bozellec. (2014) *Histoire de Julie, qui avait une ombre de garçon*. Paris: Editions Thierry Magnier.
- BRUEL, Christian & Anne Bozellec. (1980) *Clara, la niña que tenía sombra de chico*. Trad. Humpty Dumpty. Barcelona: Editorial Lumen.
- BRUEL, Christian & Anne Bozellec. (2011) *Julia, la niña que tenía sombra de chico*. Trad. Antonio Ventura. Madrid: El Jinete Azul.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira & Pamela Faber. (2014) "Distintos enfoques al traducir y su efecto en el receptor." *Revista Española de Lingüística Aplicada* 27:2, pp. 297-322.
- DI GIOVANNI, Elena. (2016) "Dubbing and redubbing animation: Disney in the Arab world." *Altre Modernità: Rivista di studi letterari e culturali* 1, pp. 92-106.
- DÍAZ, Jesús. (2005) "Transtextualidad e ilustración en la literatura infantil." En: Viana, Fernanda Leopoldina; Marta Martins & Eduarda Coquet (eds.) 2005. *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração-5: investigação e prática docente*. Braga: Edições Almedina, pp. 97-107.

- EVEN-ZOHAR, Itamar. (1990) "The position of translated literature within the literary polysystem." *Poetics Today* 11:1, pp. 45-51.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (1996a) *Traducción y literatura juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (1996b) "La Isla de los Delfines Azules, de Scott O'Dell: Problemas estilísticos y sus efectos sobre la traducción española." En: García-Padrino, Jaime (ed.) 1996. *Y voy por un caminito... Homenaje a Carmen Bravo-Villasante*. Madrid: Ministerio de Cultura, pp. 341-353.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2005) "Children's literature in Franco's Spain: The effects of censorship on Translations." *AILIJ* 3, pp. 39-51.
- FERRARI, Chiara Francesca. (2010) *Since when is Fran Drescher Jewish?: Dubbing Stereotypes in The Nanny, The Simpsons and The Sopranos*. Austin: University of Texas Press.
- FISCHER, Martin B. (2000) "Diferencias culturales reflejadas en la traducción de la Literatura Infantil y Juvenil." En: Kenfel, Veljka Ruzicka; Celia Vázquez García & Lourdes Lorenzo García (eds.) 2000. *Literatura infantil y juvenil*. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 149-160.
- FISCHER, Martin B. (2006) *Konrad und Gurkenkönig jenseits der Pyrenäen*. Frankfurt: Peter Lang.
- GARAVINI, Melissa. (2014) *La traduzione della letteratura per l'infanzia dal finlandese all'italiano: l'esempio degli albi illustrati di Mauri Kunnas*. Turku: University of Turku. Tesis doctoral inédita. Versión electrónica: <<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/96476/AnnalesB383Garavini.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>
- GARCÍA, Yeray. (2017) "Luces, cámara, ¡traducción! Zootrópolis, una animalada de traducción. Entrevista con Lucía Rodríguez." <<http://lucescamaratraduccion.blogspot.com.es/2017/12/zootropolis-una-animalada-de-traduccion.html>>
- GARCÍA DE TORO, Cristina. (2020) "La traducción de *Moana* al catalán y al español. Una perspectiva de género." En: Pascua, Isabel (ed.) 2020. *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC, pp. 104-134.
- GONZÁLEZ-DAVIES, Maria & Riitta Oittinen. (eds.) (2008) *Whose story? Translating the verbal and the visual in literature for young readers*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- GONZÁLEZ-VERA, Pilar. (2012) "The translation of linguistic stereotypes in animated films: a case study of DreamWorks' *Shrek* and *Shark Tale*." *JoSTrans* 17, pp. 104-123.
- HERMANS, Theo. (1996) "The translator's voice in translated narrative." *Target* 8:1, pp. 23-48.
- JAFAR, Afshan. (2014) "Disney's *Frozen* – A lukewarm attempt at feminism." *Gender and Society*. <<https://gendersociety.wordpress.com/2014/09/05/disneys-frozen-a-lukewarm-attempt-at-feminism>>
- JUSTE-FRÍAS, José. (2011) "Leer e interpretar la imagen para traducir." *Trabalhos em Linguística Aplicada* 50/2. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1590/S0103-18132011000200003>>
- KENFEL, Veljka Ruzicka. (ed.) (2002) *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische Übersetzung*. Frankfurt: Peter Lang.
- KENFEL, Veljka Ruzicka; Celia Vázquez García; Marta García De La Puerta & Estela Herrero González (eds.) (1995). *Evolución de la literatura infantil y juvenil británica y alemana hasta el siglo XX*. Vigo: Ediciones Cardeñoso.
- KETOLA, Anne. (2017) "Libros ilustrados como textos de partida multimodales. El análisis contrastivo como herramienta para mostrar la interacción imagen-texto." *Estudios de teoría literaria* 6:12, pp. 49-60. Versión electrónica: <<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/2333/2425>>
- KLINGBERG, Göte. (1986) "The different aspects of research into the translation of children's books and its practical application." En: Klingberg, Göte; Mary Ørving & Amor Stuart (eds.) 1978. *Children's books in translation*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, pp. 84-89.
- KLINGBERG, Göte. (1978) *Children's fiction in the hands of the translators*. Stockholm: Cwk Gleerup.
- KRESS, Gunther. (2010) *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- KRESS, Gunther & Theo Van Leeuwen. (2001) *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- KRESS, Gunther & Theo Van Leeuwen. (2006 [1996]) *Reading images: the grammar of visual design*. London & New York: Routledge.
- KRUGER, Haidee. (2013) "Child and adult readers' processing of foreignised elements in translated South African picturebooks." *Target* 25:2, pp. 180-227. DOI: <[10.1075/target.25.2.03kruIRSCL](https://doi.org/10.1075/target.25.2.03kruIRSCL)>

- KURULTAY, Turgay. (1994) "Probleme und Strategien bei der kinderliterarischen Übersetzung im Rahmen der interkulturellen Kommunikation." En: Ewers, Hans Heino; Gertrud Lehner & Emer O'Sullivan (eds.) 1994. *Kinderliteratur im Interkulturellen Prozess*. Heidelberg: J.B. Metzler, pp. 191-201.
- LORENZO, Lourdes. (1999) *A tradución da metáfora inglesa no galego: Estudio baseado nun corpus de Literatura infantil/xuvenil contemporánea*. Vigo: Universidade de Vigo.
- LORENZO, Lourdes. (2014) "Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil." *Trans* 18, pp. 35-48.
- LORENZO, Lourdes. (2020) "The Princess and the Frog (2009): female characters and the translation of some cultural referents in the Spanish dubbing of 'Tiana y el sapo'." En: Pascua, Isabel (ed.) 2020. *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas Gran Canaria: ULPGC, pp. 25-42.
- LORENZO, Lourdes & Ana Pereira. (2001) "Doblaje y recepción de películas infantiles." En: Pascua, Isabel (coord.) 2001. *La traducción. Estrategias profesionales*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC, pp. 193-203.
- LORENZO, Lourdes; Ana Pereira & María Xoubanova. (2003) "The Simpsons/ Los Simpson: analysis of an audiovisual translation." *The translator* 9:2, pp. 269-291.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2001) "Problemas y estrategias utilizadas en la traducción de Christine Nöstlinger, autora de literatura infantil y juvenil." En: Pascua, Isabel (ed.) 2001. *La traducción: estrategias profesionales*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC, pp. 101-110.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2002) "Verschiedene Arten von Domestizierung bei den Übersetzungen von Büchern von Christine Nöstlinger ins Spanische." En: Kenfel, Veljka R. (ed.) 2002. *Kulturelle Regionalisierung in Spanien und literarische übersetzung*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 97-107.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2007) *La traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt: Peter Lang.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2009) "La traducción de referencias culturales: Christine Nöstlinger como ejemplo de LIJ." En: Pascua, Isabel (coord.) 2009. *Más allá del espejo. Estudios culturales sobre traducción y literatura infantil en el nuevo milenio*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC, pp. 59-76.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2013) "Referencias culturales, dibujos animados y traducción." *AILIJ* 11, pp. 93-104.

- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2020) "Construction and deconstruction of gender stereotypes through translation. The case of *Frozen*." En: Pascua, Isabel (ed.) 2020. *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas Gran Canaria: UPLGC, pp.135-156.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela & Juan R. Morales López. (2015) "Niveles funcionales en traducción audiovisual. La aventura de traducir *Las aventuras de Tadeo Jones*." En: Bazzocchi, Gloria & Raffaella Tonin (eds.) 2015. *Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*. Bologna: Bononia University Press, pp. 213-231.
- MARTÍN, Celia & Gisela Marcelo. (eds.) (2021) *En más de un sentido: Multimodalidad y construcción de significados en traducción e interpretación*. Las Palmas Gran Canaria: UPLGC.
- MARTÍNEZ SIERRA, Juan José. (2008) *Humor y traducción. Los Simpson cruzan la frontera*. Castelló: Universitat Jaume I.
- MARTÍNEZ SIERRA, Juan José. (2009) "El papel del elemento visual en la traducción del humor en textos audiovisuales: ¿un problema o una ayuda?" *Trans* 13, pp. 139-148.
- MAYORAL, Roberto. (1994) "La explicitación de la información en la traducción intercultural." En: Hurtado Albir, Amparo (ed.) 1994. *Estudis sobre la traducció*. Castellón: Universitat Jaume I, pp. 73-96.
- MORALES LÓPEZ, Juan Rafael. (2008) *La exotización en la traducción de la Literatura Infantil y Juvenil: el caso particular de las traducciones al español de las novelas infantojuveniles de José Mauro de Vasconcelos*. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC. Tesis doctoral inédita.
- MOYA, Virgilio. (2004) *La selva de la traducción*. Madrid: Cátedra.
- MOYA GUIJARRO, A. Jesús. (2010) "A multimodal analysis of *The tale of Peter Rabbit* within the interpersonal metafunction." *Atlantis* 32:1, pp. 123-140.
- MUNSCH, Robert. (1980) *The paper bag princess*. Toronto: Annick Press.
- MUNSCH, Robert. (1992) *La princesa vestida con una bolsa de papel*. Trad. Shirley Langer. Toronto: Annick Press.
- MUNSCH, Robert. (2006) *La princesa del traje de papel*. Traducción inédita.
- NIKOLAJEVA, Maria. (1996) *Children's literature comes of age: towards a new aesthetic*. New York: Garland Publishing.
- NIKOLAJEVA, Maria. (2002) "The verbal and the visual. The picturebook as a medium." En: Sell, Roger (ed.) 2002. *Children's Literature as Communication*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 85-107.

- NIKOLAJEVA, Maria & Carol Scott. (2001) *How picturebooks work*. New York & London: Garland Publishing.
- NODELMAN, Perry. (1988) *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press.
- NORD, Christiane. (1993a) "Alice im Niemandsland: Die Bedeutung von Kultursignalen für die Wirkung von literarischen Übersetzungen." En: Holzmänttari, Justa & Christiane Nord (eds.) 1991. *Text analysis in translation*. Amsterdam: Rodopi, pp. 395-416.
- NORD, Christiane. (1993b) *Einführung in das funktionale Übersetzen*. Tübingen & Basel: Francke.
- OITTINEN, Riitta. (1993) *I am me – I am other: On the dialogics of translating for children*. Tampere: University of Tampere.
- OITTINEN, Riitta. (2005) "Ideology, ethics, and translating for children." En: Kenfel, Veljka Ruzicka; Celia Vázquez García & Lourdes Lorenzo García (eds.) 2005. *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil*. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 29-44.
- OITTINEN, Riitta. (2006) "No innocent act." En: Coillie, Jan van & Walter P. Verschueren (eds.) 2006. *Children's literature in translation. Challenges and strategies*. Manchester: St. Jerome, pp. 35-46.
- OITTINEN, Riitta; Anne Ketola & Melissa Garavini. (2018) *Translating picture-books. Revoicing the verbal, the visual and the aural for a child audience*. New York & London: Routledge.
- OKSAAR, Els. (1988) *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Hamburg: Joachim Jungius-Gesellschaft der Wissenschaften.
- O'SULLIVAN, Emer. (1992) "Kinderliterarisches Übersetzen." *Fundevogel* 93/94, pp. 4-9.
- O'SULLIVAN, Emer. (2003) "Narratology meets translation studies or the voice of the translator in children's literature". *Meta* 48:1-2, pp. 197-207. DOI: <<https://doi.org/10.7202/006967ar>>
- O'SULLIVAN, Emer. (2006) "Translating pictures." En: Lathey, Gillian (ed.) 2006. *The translation of children's literature*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 113-121.
- O'SULLIVAN, Emer. (2010) "More than the sum of its parts? Synergy and picturebook translation." En: Di Giovanni, Elena; Chiara Elefante & Roberta

- Pederzoli (eds.) 2010. *Ecrire et traduire pour les enfants. Writing and translating for children*. Bruxelles: Peter Lang, pp. 133-148.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (1998) *La adaptación de la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas Gran Canaria: UPLGC.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2000) *Los mundos de Alicia de Lewis Carroll: estudio comparativo y traductológico*. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2006a) "Translating cultural references. The language of young people in literary texts." En: Van Coillie, Jan & Walter P. Verschueren (eds.) 2006. *Children's literature in translation. Challenges and strategies*. Manchester: St. Jerome Publishing, pp. 111-121.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2006b) "La bella historia interminable de la traducción para niños." En: *Corcillvm. Estudios de Traducción, Lingüística y Filología dedicados a Valentín García Yebra*. Madrid: Arco Libros, pp. 327-345.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2010) "Translating for children: the translator's voice and power." En: Di Giovanni, Elena (ed.) 2010. *Writing and Translating for Children. Voices, Images and Texts*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 161-170.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2011) *La literatura traducida y censurada para niños y jóvenes en la época franquista*: Guillermo Braun. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2015) "Ética y traducción social. La traducción de nuevos modelos literarios para niños." En: Bazzocchi, Gloria & Raffaella Tonin (eds.) 2015. *Me traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per Ragazzi*. Bologna: Bononia University Press, pp. 35-55.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2016) "Traducción de la literatura para niños en España. Evolución y tendencias en investigación." En: Galanes Santos, Iolanda; Ana Luna Alonso; Silvia Montero Küpper & Áurea Fernández Rodríguez (eds.) 2016. *La traducción literaria. Nuevas investigaciones*. Granada: Comares, pp. 205-218.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (ed.) (2019) *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC.
- PASCUA FEBLES, Isabel & Gisela Marcelo Wirnitzer. (2020) "Traducción, música y cine de animación: *Touch the sky (Brave)* en español." En: Botella Tejera, Carla; Javier Franco Aixelá & Catalina Iliescu Gheorghiu (eds.) 2020. *Translatum nostrum. La traducción y la interpretación en el ámbito humanístico*. Granada: Comares, pp. 255-267.

- PÉREZ-GONZÁLEZ, Luis. (2014) "Multimodality in translation and interpreting studies." En: Berman, Sandra & Catherine Porter (eds.) 2014. *A companion to translation studies*. West Sussex: John Wiley & Sons, pp. 119-131.
- PERRICONI, Graciela. (1986) "Puntos de partida para la caracterización de un libro infantil." En: Perriconi, Graciela *et al.* (eds.) 1986. *El libro infantil; cuatro propuestas críticas*. Argentina: El Ateneo, pp. 5-19.
- PUURTINEN, Tiina. (1989) "Assessing acceptability in translated children's books." *Target* 1:2, pp. 201-213.
- PUURTINEN, Tiina. (1992) "Dynamic style as a parameter of acceptability in translated children's books." En: Pöchhacker, Franz & Klaus Kaindl (eds.) 1992. *Translation studies. An interdisciplinary*. Amsterdam: John Benjamins.
- REISS, Katharina. (1982) "Zur Übersetzung von Kinder- und Jugendbüchern." *Lebende Sprachen* 27:1, pp. 7-13.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Beatriz. (2009) "Traducción de la literatura infantil y juvenil y best-sellers: el éxito de *The Boy in the striped Pyjamas* (2006)." *AILIJ* 7:1, pp. 99-115.
- SERAFINI, Frank. (2011) "Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts." *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54:5, pp. 342-350.
- SHAVIT, Zohar. (1981) "Translation of children's literature as a function of its position in the literary polysystem." *Poetics Today* 2:4, pp. 171-179.
- SHAVIT, Zohar. (1986) *Poetics of children's literature*. Athens: University of Georgia Press.
- SIPE, Lawrence. (1998) "How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships." *Children's Literature in Education* 29:2, pp. 97-108.
- SIPE, Lawrence. (2012) "Revisiting the relationship between text and pictures." *Children's Literature in Education* 43, pp. 4-21. DOI: <10.1007/s10583-011-9153-0>
- TABBERT, Reibert. (2002) "Approaches to the translation of children's literature." *Target* 14:2, pp. 303-351.
- TOURY, Gideon. (1980) *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- TOWNSEND, John Rowe. (1980) "Standards of criticism for children's literature." *The Signal*, pp. 193-207.
- TRAVALIA, Caroline. (2020) "How (dis)empowering speech affect the representation of female protagonists in the Latin American dubbed versions: *The*

- Little Mermaid and Moana.*” En: Pascua, Isabel (ed.) 2020. *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo.* Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC, pp. 63-104.
- VALOROSO, Nunziante. (2010) “Gli adattamenti italiani dei lungometraggi animati Disney.” En: Di Giovanni, Elena; Chiara Elefante & Roberta Pederzoli (eds.) 2010. *Écrire et traduire pour les enfants. Voix, images et mots.* Frankfurt: Peter Lang, pp. 321-336.
- VÁZQUEZ, Celia & Alejandro Sierra. (2014) “Colour, costume and animated films: analysis of the social and emotional placement of a character in Walt Disney’s films.” En: Kenfel, Veljka Ruzicka (ed.) 2014. *New trends in children’s literature research.* Frankfurt: Peter Lang, pp. 221-239.
- VENUTI, Lawrence. (1995) *The translator’s invisibility: a history of translation.* London & New York: Routledge.
- VENUTI, Lawrence. (1998) *The scandals of translation: towards an ethichs of difference.* London & New York: Routledge.
- VERMEER, Hans. J. (1993) “Kulturspezifiek von scenes und frames– Zweimal Brasilien und zurück”. En: Holzmänttari, Justa & Christiane Nord (eds.) 1993. *Traducere Navem.* Tampere: Studia Translatologica, pp. 383-394.
- WHITEHEAD, Jane. (1996/1997) “‘This is NOT what I wrote!’: the americanization of British children’s books.” *The Horn Book Magazine* 72:6, pp. 687-693, & 73:1, pp. 27-34.
- WITTE, Heidrun. (2000) *Die Kulturkompetenz des Translators Begriffsbestimmung und Didaktisierung.* Tübingen: Stauffenburg.
- ZABALBEASCOA, Patrick. (2000) “Contenidos para adultos en el género infantil: el caso del doblaje de Walt Disney.” En: Kenfel, Veljka Ruzicka; Celia Vázquez & Lourdes Lorenzo (eds.) 2000. *Literatura infantil y juvenil. Tendencias actuales de investigación.* Vigo: Universidade de Vigo, pp. 19-30.
- ZITAWI, Jehan. (2008) “Contextualising Disney comics within the Arab culture.” *META* 53:1, pp. 139-53.
- ZITAWI, Jehan. (2020) “Disney female characters translated in the Arabic culture: a reflection.” En: Pascua, Isabel (ed.) 2020. *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo.* Las Palmas Gran Canaria: UPLGC, pp. 157-170.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

GISELA MARCELO WIRNITZER es doctora europea y Profesora Titular de Universidad de la UPGC, donde imparte docencia en la Facultad de Traducción e Interpretación. Sus líneas de investigación se han centrado en diferentes temáticas:

– La traducción de la literatura infantil y juvenil, concretamente en la traducción de las referencias culturales en este tipo de literatura. De esta línea destaca la publicación *La traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil* (2007).

– La traducción de películas infantiles desde la perspectiva cultural, del destinatario y de género.

– Historia de la actividad translatoria y de la traducción de textos en el ámbito historiográfico de las Islas Canarias, con el resultado de la publicación de *Traducir la historia desde diferentes prismas* (2016) o el artículo “Traducciones, retraducciones y retrotraducciones de las crónicas italianas de da Recco y Cadamosto (sobre el redescubrimiento de las Islas Canarias)”, *Hermeneus* 24 (2022).

GISELA MARCELO WIRNITZER is full professor at the University of Las Palmas de Gran Canaria, where she lectures in the Faculty of Translation and Interpreting. Her research topics are:

– Translation of literature for children and young adults, particularly the translation of cultural references in this literature. As a result of this research, she has published *La traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil* (2007).

– The translation of film for children and young adults, from the cultural, gender and addressee’s perspective.

– History of translating and translation of historiographic texts in the Canary Islands. A result of this research was the publication of the book *Traducir la historia desde diferentes prismas* (2016) or the article “Traducciones, retraducciones y retrotraducciones de las crónicas italianas de da Recco y Cadamosto (sobre el redescubrimiento de las Islas Canarias)”, *Hermeneus* 24 (2022).

ISABEL PASCUA FEBLES es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de la Laguna, doctora en Traducción por la Universidad de Las Palmas de Gran

Canaria y profesora titular de la Facultad de Traducción e Interpretación. Su docencia se ha centrado en traducción literaria y teorías de la traducción. Ha sido la primera decana de la Facultad de Traducción e Interpretación, directora de programas de doctorado y vicerrectora de Cultura de su Universidad. Sus principales líneas de investigación se centran en la traducción de literatura para niños y jóvenes y temas sobre la mujer. Es autora o editora de 18 libros, de unos 80 artículos y capítulos en libros y revistas nacionales e internacionales. Ha traducido a Riitta Oittinen y libros de viaje sobre los ingleses en Canarias. Actualmente es la directora editorial de la colección de monografías TIBÓN: estudios traductológicos, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

ISABEL PASCUA FEBLES, PhD and full professor at University of Las Palmas de Gran Canaria, Faculty of Translation and Interpreting. Her teaching has focused on literary translation and translation theories. She was the first dean of the faculty and vice chancellor for Cultural Affairs. Her special interests include translating for children, women's issues and multimodality in translation. She has written and edited 20 books and more than 80 articles on translation studies. She has translating Riitta Oittinen and several travel books about the English in the Canary Islands. She is currently retired from teaching, but is in charge of the editorial direction of the new collection of monographs TIBÓN: estudios traductológicos, of the University of Las Palmas de Gran Canaria.

Recibido / Received: 31/05/2021
Aceptado / Accepted: 19/11/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.03>

Para citar este artículo / To cite this article:

Cobos López, Ingrid. (2022) “Traducción y multimodalidad para la divulgación de la ciencia dirigida a un público infantil.” En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends. MonTI 14*, pp. 87-118.

TRADUCCIÓN Y MULTIMODALIDAD PARA LA DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA DIRIGIDA A UN PÚBLICO INFANTIL¹

TRANSLATION AND MULTIMODALITY FOR SCIENCE POPULARIZATION FOR CHILDREN

INGRID COBOS LÓPEZ

icobos@uco.es

Universidad de Córdoba / University of Cordoba

Resumen

La literatura y la divulgación científica comparten la posibilidad de adaptar sus textos en función del receptor al que se dirigen. Si pensamos en un público infantil, además, han de cumplir una serie de características en base a ciertas necesidades y capacidades que presenta el destinatario de estos textos. En este contexto, la traducción se convierte en una herramienta funcional para acercar la ciencia a los niños a través de la literatura, un excelente instrumento para la divulgación y educación de la población. En el presente trabajo, basándonos en la metodología presentada en el proyecto OncoTRAD, pretendemos traducir y adaptar un texto científico en formato multimodal, en este caso un cómic, dirigido a un público infantil, cumpliendo así con el propósito de acercar la ciencia a los niños y de educar e informar a la población infantil y juvenil.

-
1. Este trabajo se enmarca en el proyecto “OncoTRAD: Medicina Gráfica y Traducción al Servicio del Paciente Oncológico y Su Entorno en la Sociedad Andaluza”, con referencia UCO-1381162, financiado por el Programa Operativo FEDER Andalucía (2014-2020).



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Palabras clave: Multimodalidad. Divulgación científica. Traducción y adaptación. Literatura infantil. Traducción social.

Abstract

Literature and science popularization share the possibility of adapting their texts according to their intended recipient. If we think of children as the target audience, these texts must meet a series of characteristics, which are related to their recipients. In this context, translation becomes a functional tool to bring science closer to children through literature, an excellent instrument for its popularization and education. In the present work, based on the methodology presented in the OncoTRAD project, we intend to translate and adapt a scientific text in a multimodal format, in this case, a comic, aimed at a child audience, thus fulfilling the purpose of bringing science closer to children and to educate and inform the child and youth population.

Keywords: Multimodality. Science popularization. Translation and adaptation. Children's literature. Community translation.

1. Introducción

La literatura infantil y juvenil (López Tamés 1990; Cervera 1991; García Padrino 1992) y la literatura para la infancia, la adolescencia y la juventud (Mendoza García 2018) se centran en el receptor y sus necesidades o capacidades lingüísticas que varían en función de su edad (Cámara 2003). Por este motivo, este tipo de literatura, estudiada por autores como Hunt (1999), Rudvin y Orlati (2006), Stojanovic (2012), McDowell o Kress y van Leeuwen (2006), entre otros, presenta unas características propias tales como su sencillez, un lenguaje y estilo simple, la repetición, el uso de la lengua hablada o la utilización de imágenes.

La coexistencia del texto y la imagen en las obras dirigidas a un público infantil o juvenil cumple, a su vez, una función esencial a la hora de destacar determinados aspectos que se quieren transmitir (Oittinen 2000) y el estudio de esta particularidad en el campo de la literatura se aborda desde la multimodalidad (Bateman 2014; Kress 2009; Mayer 2009). Esta disciplina surge de la semiótica (Halliday 1985) e investiga las relaciones e implicaciones de los elementos terminológicos y visuales en un texto. Si nos centramos en un contexto específico como es el científico, se subraya la trascendencia que

tiene la confluencia entre el texto y la imagen (Lemke 1998). En este sentido, si queremos transmitir la ciencia a un público infantil, debemos de tener en cuenta las características propias del receptor, tal y como se determinan en la Literatura para la Infancia, la Adolescencia y la Juventud (en adelante, LIAJ), y utilizar unas herramientas adecuadas para la adaptación textual a este público objetivo (Van Coillie 2005 o Nikolajeva 2006).

En la actualidad, en España, existen entidades científicas, como el CSIC u otras instituciones, que elaboran y publican recursos para la divulgación de la ciencia en forma de audiocuentos, canciones infantiles, fichas, videos, cómics y novelas gráficas, entre otros. Estos últimos, forman parte de lo que hoy conocemos como Medicina Gráfica y se constituyen como base fundamental del proyecto OncoTRAD de la Universidad de Córdoba.

En el marco de dicho proyecto, que tiene como objetivo traducir y adaptar textos científicos para pacientes y su entorno, centrándonos en un receptor infantil, nos cuestionamos si es posible adaptar un artículo científico sobre oncología de una manera cercana y amigable para un niño o una niña. Con el propósito de dar respuesta a esta pregunta, nos planteamos los siguientes objetivos:

- Delimitar el concepto de literatura infantil y juvenil (LIJ) o literatura para la infancia, la adolescencia y la juventud (LIAJ).
- Analizar las características propias de la LIAJ y revisar el concepto de multimodalidad, así como conocer los modos en los que se divulga la ciencia para niños/niñas en España.
- Estudiar cuáles son los procedimientos de adaptación para el público infantil y llevarlos a la práctica en la traducción y adaptación de un texto científico desde una perspectiva divulgativa.

2. Literatura infantil y multimodalidad

2.1. Literatura para la infancia, la adolescencia y la juventud (LIAJ)

En la actualidad existe un consenso generalizado en denominar *literatura infantil y juvenil (LIJ)* tanto a aquellos textos dirigidos a niños y a niñas como a jóvenes, es decir, toda aquella producción destinada a un público no adulto (Mendoza García 2018). Esta hipótesis se ve apoyada por autores como López Tamés (1990), Cervera (1991) García Padrino (1992), quienes consideran que existe una literatura creada y escrita para los niños y jóvenes.

Sin embargo, más tarde, Moreno Verdulla (2006: 11) considera que el público infantil y juvenil es diverso y, en función de su edad, lo divide en dos tipos de receptores: “el infantil y el juvenil, entendiendo este último como de la ‘adolescencia y la juventud’, pues es con la llegada de la pubertad cuando se inicia un individuo que ya no es niño y que dista mucho aún de ser adulto”. Esta subdivisión se ve apoyada, a su vez, por el hecho de que el niño y el adolescente tienen necesidades diferentes y capacidades lingüísticas distintas.

Por su parte, y basándose igualmente en la edad del receptor, Mendoza García (2018) considera que debemos subdividir este tipo de literatura en tres fases: la infancia, la adolescencia y la juventud y crea una denominación propia, *Literatura para la infancia, la adolescencia y la juventud (LIAJ)*, denominación que utilizaremos en el presente trabajo.

Tras delimitar al receptor de este tipo de literatura, debemos definir cuáles son sus necesidades y, por tanto, las funciones que tiene este tipo de literatura. Para Abascal Ruíz (1997: 146):

La narrativa infantil, es la fuente más vívida, la muestra más sugestiva y la preferida por los niños, de todas las latitudes. Ello no es por supuesto una simple casualidad histórica, sino que está íntimamente relacionada con intereses particulares de los niños acordes con su grado de desarrollo psíquico y emocional, su voluntad de conocerlo todo y su deseo perenne de entretenerse, de disfrutar, aspectos que conducen al gozo estético.

Es decir, la literatura infantil (LIAJ) tiene dos misiones principalmente: la didáctica y la lúdica. Asimismo, a estas funciones, podemos añadirle la informativa y cultural, que tiene en cuenta el contexto social y cultural del receptor, tal y como indica Marcelo Wirnitzer (2003). En este sentido y basándonos en el objetivo de nuestro proyecto, se convierte este tipo de literatura en el idóneo para adaptar y divulgar textos científicos dirigidos a un grupo de población no adulto. Pero antes de introducirnos en el proceso de adaptación, expondremos las características propias de este género textual.

2.2. Características de la LIAJ

La literatura dirigida a un público infantil, adolescente o juvenil tiene como principal característica su destinatario, tal y como sostienen Oittinen (2000) y O’Connell (2003). Por su parte, Lathey (2009) y Di Giovanni (2010) incluyen igualmente al emisor ya que consideran que existe cierta interacción

entre el binomio emisor-receptor e indican existen textos para niños elaborados por adultos o textos para niños y adultos o textos para adultos que también son leídos por niños que, además, tienen características diferentes. Además de esta característica esencial, la LIAJ, según Hunt (en Stojanovic 2012: 10), tiene un lenguaje y estilo simple en cuanto a su variedad léxica y gramatical, un registro sencillo, utiliza la lengua hablada, la repetición y frases cortas. Esto viene supeditado por el hecho de que al niño y a la niña se le atribuyen unas capacidades lectoras limitadas frente a las de una persona adulta (Fernández López 2000). Por su parte, Rudvin y Orlati (en Stojanovic 2012: 10) incluyen otras características como “la preferencia por los diálogos y los acontecimientos en vez de las introspecciones y descripciones, por detalles concretos en vez de los abstractos y por la trama que avanza rápido”; todo ello, para facilitar la lectura al destinatario del texto.

Aludiendo a la mencionada rapidez, McDowell afirma que este tipo de obras se caracterizan por su brevedad:

They [children's books] are generally shorter; they tend to favor an active rather than a passive treatment, with dialogue and incident rather than description and introspection; child protagonists are the rule; conventions are much used; they tend to be optimistic rather than depressive; language is child-oriented; plots are of a distinctive order, probability is often discarded; and one could go on endlessly talking of magic and fantasy and simplicity and adventure. (McDowell 1973, en Alonso Merino 2015: 10)

Otra de las principales características que presenta el texto infantil es la convivencia del texto y la ilustración, que para García de Toro (2014) son complementarias² y que Kress y van Leeuwen (2006) denominan multimodalidad del texto, aspecto que trataremos a continuación:

In one way or another, illustrators always take stories in new directions; for instance, they stress certain scenes or certain characteristics of the persons described by the author. They add and omit and make the readers of the book pay special attention to certain parts of the story. (Oittinen 2000: 103, 106)

2. La autora indica, asimismo, que en este sentido se podría tratar de traducción intersemiótica.

2.3. *Multimodalidad en la literatura infantil*

El concepto de multimodalidad ha adquirido especial atención en las últimas décadas gracias a la digitalización. La humanidad se comunica a través de las palabras, la postura, los gestos, las imágenes, etc. y esta combinación entre el texto y lo no textual ha sido estudiado por académicos desde distintas disciplinas (Kress 2009; Mayer 2009; Bateman 2014). Por su parte, los lingüistas han puesto el foco de atención en la recepción de esta comunicación (Jewitt 2009) y han considerado la necesidad de estudiarlos en su contexto. En este sentido, Jewitt (2009) considera que el significado de un texto viene determinado por todos los elementos y recursos que lo componen, ya sean lingüísticos, terminológicos o visuales (Kress & van Leeuwen 2006).³ Por lo tanto, y centrándonos en los textos científicos objeto de estudio del presente trabajo, Lemke⁴ (1998) subraya la relevancia de las relaciones entre la imagen y el texto escrito en los manuales científicos.

Si nos centramos en el cómic, autores como Cohn (2013) reflexionan sobre la comunicación textual o gramatical combinada con el lenguaje visual de las imágenes que se utilizan para crear la interacción entre la estructura textual (sintaxis) y la estructura de las imágenes (estructura narrativa). Esta interacción multimodal presenta una serie de características y combinaciones que han sido expuestas por Jackendoff's (2002) y revisadas y ampliadas por Martinec & Salway (2005), Royce (2007), Kress (2009), Fricke (2013) y Cohn (2015), entre otros. Para Cohn (2015) estas interacciones entre la información textual y visual han sido estudiadas desde distintas perspectivas. Por un parte, muchas de esas investigaciones se centran en la relación física o semántica entre ambas modalidades. En este sentido, destacan los estudios de McCloud (1993), Hagan (2007), Forceville & Urios-Aparisi (2009) o Kress (2009), entre otros. Por otra parte, otros trabajos se centran en la interpretación socio-semiótica de dichas interacciones (Royce 1998, 2007; Kress & van Leeuwen 2001) y otros, en los beneficios que presenta dicha multimodalidad para el aprendizaje (Ayres & Sweller 2005; Mayer 2005, 2009). De todos estos estudios, el de McCloud (1993) es uno de los

3. Por su parte, Halliday (1992), incluye también el sonido como un elemento no lingüístico de la comunicación.

4. Disponible en: <<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/asampietro.pdf>>

más representativos en cuanto a la caracterización de esta multimodalidad narrativa y visual en el cómic de la que propone siete categorías (en Cohn 2015: 305):

1. Word-Specific – Pictures illustrate but do not significantly add to the meaning given by the text.
2. Picture-Specific – words only provide a “soundtrack” to a visually told sequence.
3. Duo-Specific – Both words and pictures send the same message.
4. Additive – One form amplifies or elaborates on the other.
5. Parallel – Words and images follow non-intersecting semantic discourses.
6. Interdependent – Both modalities combine to create an idea beyond the scope of either on their own.
7. Montage – Words are treated as part of the image itself.

En esta clasificación se observa el intercambio de significado entre modalidades *Picture-Specific* a *Word-Specific* en una gradación en la que va adquiriendo mayor significado cada una de las posibles interacciones. Asimismo, pone el foco en el receptor, que es quien produce las interferencias entre todas las posibles combinaciones.

Cabe destacar aquí el concepto de arquitectura paralela de Jackendoff (2002) en el que se indican los componentes de la interacción (Cohn 2015: 307-308):

On its own, verbal language uses three primary components: A modality (phonology), meaning (conceptual structure), and grammar (syntactic structure). While some combination of these parts occur in most all linguistic models, Jackendoff's (2002) parallel architecture argues for an equal contribution of each of these structures.

De un modo muy similar, para Cohn (2015: 308) los tres componentes del lenguaje visual son: “A modality (graphic structure), meaning (conceptual structure) and a grammar (narrative structure)” y los explica en la imagen que reproducimos a continuación:

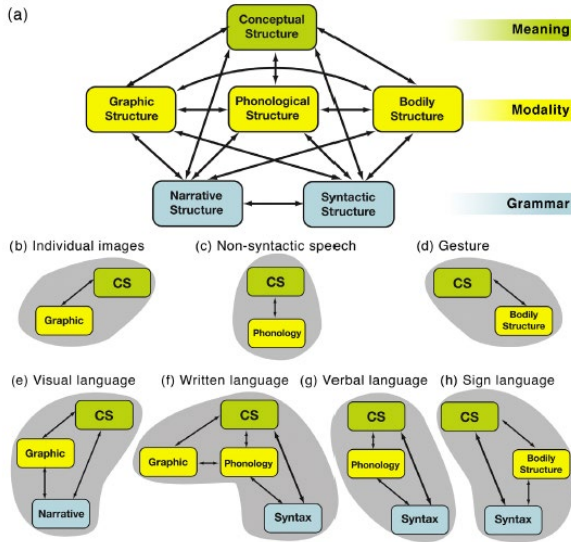


Figura 1. Arquitectura paralela de Cohn (2015: 309)

En esta arquitectura paralela podemos apreciar las posibles combinaciones en las que se incorporan los dos tipos de comunicación: la corporal y la gráfico-visual; es decir, para el autor, se trata de un sistema único y holístico para la expresión conceptual (Cohn 2015: 309) en el que todo depende de los componentes que se vean involucrados. En el apartado (a) se integran los componentes e interacciones de Jackendoff's (2002) y Cohn (2013, 2015) y estos componentes se relacionan con las distintas interacciones (lenguaje, escritura, señales, gestos, dibujos, etc.).

Teniendo en cuenta la arquitectura paralela entre el texto y la imagen que proporcionan los textos multimodales y poniendo en el centro de nuestro trabajo al destinatario de la LIAJ, consideramos necesaria y apropiada la utilización del cómic para la transmisión del conocimiento científico adaptado a un receptor juvenil, puesto que facilita la comprensión y ayuda al lector a interpretar nociones e ideas difíciles y, con su lectura, fomenta el aprendizaje reflexivo y crítico (Naghshineh *et al.* 2008), otro de los beneficios de su utilización (Ayres & Sweller 2005; Mayer 2005, 2009).

3. Traducción y adaptación dirigida a un público infantil

La traducción científica, y en concreto en el ámbito médico, ha adquirido cierto auge en las últimas décadas, no solo debido al peso que ocupan las distintas subáreas que presenta este ámbito de conocimiento, sino debido su repercusión en el desarrollo y evolución de nuestra sociedad (Sánchez Trigo 2005). La *lingua franca* de la ciencia es el inglés, de ahí la relevancia del traductor o de la traductora como difusor del conocimiento (Delisle & Woodsworth 1995). Para Sánchez Trigo (2005: 134) “La traducción es la única herramienta que puede permitir hacer ciencia en diferentes lenguas y culturas y que los resultados puedan ser accesibles a la comunidad científica global”. Además, pone el foco en el receptor ya que, en la traducción de un texto médico, puede “ser de naturaleza muy diversa, y no solamente médicos, especialistas o profesionales, sino también enfermos, personas del entorno familiar o social en un sentido amplio”. Esto es debido a que la salud afecta a todas las personas y, por ello, todos podemos ser los receptores de estos textos – niños/as o adultos/as.

En este contexto, y con el objetivo de acercar el conocimiento científico a pacientes y familiares, surge el proyecto de la Universidad de Córdoba oncoTRAD, en el que se traducen y adaptan textos científicos altamente especializados a pacientes y familiares en un formato multimodal y con un lenguaje accesible y claro. Hasta la fecha, el proyecto determinó como receptores últimos de los textos adaptados a personas adultas que, o bien eran pacientes oncológicos, o bien cuidadores y familiares. La adaptación llevada a cabo en el proyecto se ha basado, principalmente, en los procesos de desteterminologización que describen Campos Andrés (2013) y Mayor Serrano (2016) y en la adecuación a un formato o género multimodal perteneciente a la Medicina Gráfica: cómics, infografías, folletos e ilustraciones.

A continuación, tal y como hicimos anteriormente para la adaptación de textos científicos para personas adultas (Cobos López 2019 y 2021) revisaremos los procesos de adaptación de la literatura infantil y los pondremos en práctica con la traducción y adaptación de un artículo científico.

3.1 Procedimientos de adaptación a un público infantil

Partiendo de las características de la literatura dirigida a un público infantil, adolescente o juvenil que mencionamos anteriormente y de la multimodalidad que presentan las obras científicas (Lemke 1998), entendemos que el conocimiento científico puede difundirse y adaptarse a este tipo de receptor de una manera más atractiva (Sotomayor Sáez 2005). Para definir mejor el tipo de receptor al que nos vamos a dirigir, nos centraremos en el público infantil,⁵ ya que “diversas experiencias educacionales han mostrado una mayor recepción por parte de los niños a las ideas relacionadas con la ciencia, en comparación con adolescentes y adultos” (Massarani 1999: 1).

Para ello, en primer lugar, revisaremos la literatura existente en torno a la traducción y adaptación de la literatura infantil, de la que obtendremos una serie de características y mecanismos a poner en marcha en nuestro proyecto. Pero antes de enumerarlas, en primer lugar, debemos definir qué es la adaptación. Según el Diccionario de la Real Academia Española, adaptar, en su acepción tercera, es “modificar una obra científica, literaria, musical, etc. para que pueda difundirse entre público distinto de aquel al cual iba destinada o darle una forma diferente de la original”.⁶ Es decir, se trata de una herramienta de intertextualidad en la que, teniendo en cuenta al receptor, en este caso, un niño, y con el objetivo de adecuar su contenido, se modifica un texto (hipotexto) y se convierte en un texto nuevo (hipertexto).

El traductor de un texto literario aborda su tarea a partir de dos tendencias principales: permanecer fiel al texto original o adaptarlo al receptor. En este sentido, autores como Klingberg (1980) o Stolt (1980) consideran que, en la traducción para niños y niñas, se han de tener en cuenta sus intereses, necesidades y conocimientos, pero se ha de ser lo más fiel posible al original. Aunque es cierto que Klingberg (1980) menciona la adaptación al público infantil y juvenil, se centra en los “grados de adaptación” del texto original y los mantiene en el texto meta. Por su parte, Stolt (1980) se manifiesta en contra de la adaptación puesto que, a su entender, podría afectar

5. Nos basamos en este respecto en el segundo grupo de la clasificación propuesta por Cámara (2003), quien lo divide en tres grupos: niños sin capacidad lectora (0-6 años), niños que han desarrollado la lectoescritura (6 a 12 años) y adolescentes (12-18 años).

6. Disponible en: <<https://dle.rae.es/adaptar>>

negativamente a la fidelidad del texto original. En un punto intermedio entre la fidelidad y la adaptación se encuentra Shavit (1986), quien se muestra en contra de la adaptación, pero admite que el traductor puede realizar ciertas modificaciones en el texto meta si va dirigido a un público infantil: omisiones, cambios, sustituciones, etc. Más adelante, Oittinen (2006), se muestra totalmente a favor de la adaptación en función del receptor infantil y entiende que el niño lector no es capaz de entender o participar activamente en el proceso lector. Para ella, en las traducciones adaptadas, se pueden llevar a cabo todo tipo de modificaciones en el texto meta, ya que su finalidad es la de acercar el texto al niño o a la niña y no solo a nivel terminológico, sino también visual. Consideramos que la posición de esta autora es la que más se adecua a los objetivos y el planteamiento de nuestro trabajo.

Para poder llevar a cabo esta adaptación centrada en el destinatario, partiremos de las clasificaciones existentes. Por su parte, Van Coillie (2005, en Stojanovic 2012: 24) basándose en las habilidades y necesidades del lector niño propone los siguientes tipos de adaptación: “a) adaptación del contexto cultural (limitada experiencia del mundo), b) adaptación de las normas y los valores (objetivos educacionales) y c) adaptación de la trama y el lenguaje (limitadas habilidades de lectura).” A las que añadimos la imagen o ilustración, ya que nuestro texto meta será un texto multimodal y en el que se traducirán y adaptarán textos a imágenes.

a) Adaptación del contexto cultural

La traducción de referentes culturales ha sido ampliamente estudiada en el ámbito de la Traductología y dispone de distintas estrategias. En el caso de la adaptación al público infantil, Klingberg (1986) apunta a la “adaptación del contexto cultural” y Van Coillie (2005) a la “domesticación y naturalización”. Ambos autores coinciden en que es necesaria, ya que los niños y las niñas tienen una visión muy restringida de otras culturas, por lo que se adaptarán: nombres propios y geográficos, juegos, comida, medidas, hábitos, alusiones literarias, etc. Sin embargo, hay autores que prefieren mantener las referencias de la cultura original, lo que conocemos como estrategias de “extranjerización” u omitir la referencia cultural original, lo que se denomina “neutralización” (Van Coillie 2005). No existe consenso sobre cuáles de estas estrategias son las más adecuadas, sino que dependerá del traductor,

de la imagen que tenga del receptor (O'Sullivan 2005) y, por supuesto, del encargo de traducción.

b) Adaptación de las normas y valores

Con respecto a las normas y valores que encontramos en la cultura original, sucede algo similar a lo que observamos en relación con los referentes culturales y cómo adaptarlos al texto meta. En este caso, Klingberg (1986) propone el uso de la "purificación", y en dicha noción incluye el embellecimiento, las expansiones, modificaciones u omisiones con el objetivo de que los valores que se transmiten en el texto original se correspondan con los que se muestren en el texto meta. Como ejemplo de esta estrategia, O'Sullivan (2005) menciona la conducta inapropiada de los niños y de las niñas, la violencia, connotaciones sexuales o religiosas, etc. y Stojanovic (2012) incluye las normas lingüísticas, es decir, los juegos de palabras, las palabrotas, etc.

c) Adaptación de la trama y del lenguaje

En este apartado, nos centraremos en la capacidad lectora del niño o de la niña y en la clasificación propuesta por Van Coillie (2005, en Stojanovic 2012: 26-27):

a. Omisión

Según Van Coillie (1999: 37), las partes del texto que se omiten son las partes que no contribuyen al desarrollo de la acción del cuento, las partes aburridas, farragosas o demasiado largas.

En cuanto a la omisión de un cierto tipo de palabra, Van Collie (2005: 27) apunta que los traductores a menudo omiten los adverbios y adjetivos que llevan una carga emocional. Klingberg (1980: 29) llama a este tipo de omisiones las 'falsificaciones', porque ofrecen una realidad falsificada.

b. Adición

Según Van Coillie (1999: 37-38), existen varias maneras para añadir nuevos elementos al texto original.

Por un lado, el traductor puede embellecer el texto con adjetivos o revivirlo con diálogos, puede aclarar las relaciones dentro del texto, profundizar los sentimientos, elaborar interesantes pasajes e insertar comentarios más largos.

Por otro lado, las adiciones pueden ser bastante sutiles pero todavía ofrecen otra, más refinada visión de la versión original.

c. Alteración

Según Van Coillie (1999: 38-39), este tipo de modificación es necesario en las partes del texto que no se pueden traducir literalmente, como por ejemplo en caso de rimas, aliteraciones, juegos de palabras. El traductor debe intentar producir el mismo efecto en el lector de la cultura meta y, pues, al traductor le está permitido cambiar las partes del texto original.

Sin embargo, los traductores a menudo toman la decisión de cambiar las palabras y, hasta incluso, frases enteras sin ninguna razón justificada. En este caso, Klingberg (1980: 29) habla de una ‘traducción errónea,’ que puede ser muy peligrosa porque los niños no son capaces de corregir los errores de misma manera que los adultos.

Además de las estrategias propuestas por Van Coillie (2005), con las que coinciden otros autores, presentamos a continuación la propuesta de Nikolajeva (2006, en Martín Fernández 2018: 329-330):

a. La naturalización

Naturalizar o realizar una conversión cultural de las referencias culturales (Klingberg 1986; Ben-Ari 1992) es tradicionalmente una de las normas más presentes en las obras infantiles. Estas naturalizaciones o domesticaciones (Venuti 1995) se justifican por dos factores clave de la traducción para niños, anteriormente mencionados: la función pedagógica y la imagen que el adulto tiene del niño. La cultura receptora y el momento de la traducción influyen enormemente en el uso de esta norma, así como la edad de los receptores, que también parece ser clave: cuanto más jóvenes son los receptores, mayor es la naturalización de, por ejemplo, los nombres propios (Van Coillie 2006: 135).

b. La explicitación

La adición de elementos explicativos es un universal en la traducción que se utiliza con más frecuencia en la transferencia de textos para niños, constatado en numerosas investigaciones (Ben-Ari 1992; Fernández López 2000; Ariza e Iglesias Gómez 2011; Barambones Zubiria 2012; Lorenzo 2014). Las razones son, una vez más, ofrecerle al receptor un texto más accesible.

c. La simplificación del texto

La simplificación de los textos para niños es otra de las normas conocidas y se lleva a cabo de diferentes formas: eliminando repeticiones (Ben-Ari 1992), reformulando tanto estructuras complejas como frases o párrafos largos para adaptarlas al nivel de comprensión del niño además de transformando figuras estilísticas y retóricas complicadas como la metáfora y la sátira (Shavit 1986), así como el léxico complicado o en desuso (Stolze 2003), entre otros. La simplificación se ha identificado igualmente en doblajes de las películas de Disney (Iglesias Gómez 2009), por citar un ejemplo.

d. La omisión

Omitir elementos de una obra infantil es otra de las regularidades comunes. Esta puede realizarse en pasajes completos, norma poco común en los textos para adultos pero mucho más frecuente en los textos para niños (Ben-Ari 1992), o únicamente en elementos puntuales, según la función predominante del texto y/o el contexto social de la cultura receptora. Esta omisión puede verse como la simplificación de una historia, en términos de conocimientos enciclopédicos, pero en otros casos puede ser un intento de eufemización o purificación (Klingberg 1986). A este último, Lorenzo (2014) lo denomina “paternalismo omisor” y lo define como

supresión de elementos considerados dañinos u ofensivos en la propia traducción por el traductor o en el proceso de revisión por editores, en el caso de la LIJ, o por ajustadores, directores de doblaje [...] en el caso de productos audiovisuales (Lorenzo 2014: 37).

e. La eufemización

La eufemización es un fenómeno del lenguaje muy común, presente en los discursos televisivos o en la literatura e identificado también como norma en traducciones audiovisuales. En la traducción de la LIJ o de productos audiovisuales para niños, la eufemización, manipulación, purificación o censura han sido y son estudiados intensamente. Ejemplos de ello son las investigaciones sobre la obra de Astrid Lindgren, *Pipi Langstrump*, al francés. En la conocida historia, el comportamiento subversivo (aunque nunca agresivo) de la protagonista, los gestos desagradables de los adultos o incluso el lenguaje fresco y casi oral del original eran modificados para adaptarlos a los preceptos del momento (Helder 1992). *Robinson Crusoe* o *Alice in*

Wonderland son otros de los casos de obras adaptadas (casi versionadas, en algunos casos) donde se modifica la extensión de la obra, abreviándola, se eliminan referencias a la religión, se reescriben pasajes enteros o se eliminan caracterizaciones de personajes, entre otros (Nikolajeva 2006).

Así, si combinamos a ambas autoras, que presentan estrategias similares, podemos clasificarlas de la siguiente manera:

- Adaptación del contexto cultural: domesticación, naturalización, extranjerización o neutralización.
- Adaptación a normas y valores: purificación.
- Adaptación a la trama y del lenguaje: omisión, adición o alteración.
- Explicitación.
- Simplificación del texto.
- Eufemización.

Asimismo, y con respecto a las ilustraciones, en nuestro caso, partiremos de un texto escrito y lo convertiremos en uno multimodal en el que las imágenes contendrán parte de la información a transmitir o el contexto en el que se puedan desarrollar, y todo ello, con el objetivo de divulgar un texto científico.

4. Divulgación de la ciencia para niños y niñas

Antes de profundizar en el modo en que se divulga la ciencia para los niños y las niñas, debemos entender a qué nos referimos con el término divulgar. Según el *Diccionario de la Real Academia*, divulgar es “publicar, extender, poner al alcance del público algo”. Resulta una definición muy general, pero que menciona el objetivo último de nuestro proyecto: poner al alcance del público lego la información científica. Para Galán (2003), el término divulgar tienen unas connotaciones negativas puesto que la relaciona con el verbo vulgarizar.⁷ Como punto de contraposición se encuentra el concepto inglés

7. Para la autora (Galán 2003: 137-138): “el término divulgación, que no significa más que la noción instrumental de poner en circulación (difundir) una noticia, se ha asociado – por inevitable vecindad semántica – con vulgo y vulgar en sus acepciones peyorativas de categoría social baja. Pero además, de esta marca social, vulgo se opone culturalmente a sapiens, porque la baja condición económica implica un alejamiento de la cultura.” y lo contrapone al término *popularize* que, según sus palabras (Galán 2003: 138), es “más conforme a la idea democrática de la difusión del conocimiento”.

popularization, derivado de *popularize* y definido en *The Oxford Universal Dictionary* de la siguiente manera: “to make a difficult subject easier to understand for ordinary people”.⁸ Siguiendo esta línea de pensamiento, Carl Sagan (1996: 25) ofrece la siguiente definición: “Popularizing science—trying to make its methods and findings accessible to non scientists”, es decir, acercar la información científica a un público lego. El autor, estableciendo cierto paralelismo, defiende que la ciencia y la democracia tienen valores semejantes, ya que entiende que la ciencia no debe dar o tener posiciones privilegiadas, y debe ser de dominio público. En sus propias palabras:

Science, I maintain, is an absolutely essential tool for any society with a hope of surviving well into the next century with its fundamental values intact—not just science as engaged in by its practitioners, but science understood and embraced by the entire human community. (Sagan 1996: 336)

Por su parte, Galán (2003) afirma que la divulgación científica pone el foco en el receptor, y para lograr esto, utiliza procedimientos de reformulación léxica, adaptando la terminología especializada para favorecer su comprensión y fomentar una acción específica (dimensiones explicativa y perlocutiva). Asimismo, la autora indica que tanto el divulgador como el traductor o la traductora deben procurar la coherencia semántica del texto al transmitir el sentido del trabajo original (en nuestro caso, al adaptarlo): “esto permite establecer un hilo conductor temático que integra información nueva a medida que avanza el texto” (Galán 2003: 150).

Por este motivo, la labor de los/as traductores/as de los textos científicos, y en concreto en los del ámbito de la salud que pretendan divulgar la ciencia resulta sustancial y no es fácil. Son el puente de comunicación entre la ciencia y la sociedad, metáfora que ha generado un amplio debate sobre la ciencia y las humanidades⁹ que a fecha de hoy sigue activo y que ha llamado la atención de investigadores de distintos ámbitos (Galán 2003). A nuestro entender, el traductor y la traductora son la herramienta clave para superar esta barrera o puente entre culturas entre un receptor especializado o lego.

8. Disponible en: <<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>>

9. Para más información, véase *The Two Cultures* (Snow 1959).

Fuera del ámbito de la traducción, la divulgación de la ciencia se ha ocupado principalmente de la educación, y no solo de los profesionales médicos,¹⁰ sino de la población en general. Si nos centramos en el público infantil, existen pocos estudios que hayan abordado la difusión de la ciencia (Tosi 2016: 110) aunque sí se han creado libros y proyectos para su divulgación. En España, por ejemplo, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)¹¹ pone a disposición de las familias gran variedad de recursos como exposiciones, museos virtuales, dibujos animados, vídeos, juegos, *apps*, experimentos o libros descargables para divulgar la ciencia. Dentro del listado que ofrecen, destacamos las siguientes por estar dirigidas a un público infantil:

- Cuéntame cómo dedicarme a la ciencia. Audiocuentos, canciones infantiles y actividades educativas originales inspirados en mujeres científicas de ayer y de hoy, ¡incluyendo investigadoras del MNCN! A partir de 6 años.
- Divulgafichas: contenido científico. Fichas esquemáticas que revisan el rigor científico de diferentes obras culturales (novelas, cómics, cuentos infantiles, álbumes de cromos, películas, series, juegos, videojuegos...)
- Recursos para profesores de El CSIC en la Escuela y canal de Youtube Museo Virtual de la Ciencia. Experimentos, aplicaciones didácticas y experiencias en el aula con el fin de acercar la ciencia a Infantil y Primaria.
- KIDS.CSIC. Web para niñas y niños de Infantil y Primaria con vídeos de animación, biografías, juegos y tests interactivos. Cuenta con guías para el aula y para familias. Realizada por el programa El CSIC en la Escuela. De 4 a 12 años.
- Concurso infantil de relato breve y pintura ‘Mi visita al Museo Nacional de Ciencias Naturales’, para niñas y niños de entre 5 y 12 años.

Entre los cómics y novelas gráficas o libros infantiles que presentan en su página web, destacan:

10. Existen gran cantidad de trabajos en torno a la formación de profesionales del sector sanitario mediante la Medicina Gráfica, entre los que destacamos a Navarro (2015), Mayor Serrano (2008, 201, 2018 y 2020), Green y Myers (2010), etc.

11. Disponible en: <<https://www.csic.es/es/agenda-del-csic/aprende-ciencia-en-casa-con-el-csic>>

Cómics y novelas gráficas:

- Cómic *Sapiens* de Y. Noah Harari, D. Vandermeulen y D. Canave.
- Cómic *Neandertal* de Roudier.
- Cómic *Historia de la Humanidad en Viñetas*: vol. 1, *La prehistoria*.
- Cómic *La divertida historia de la historia*: vol. 1, *La prehistoria*.
- Novela gráfica *Andy y Lucy Neandertal*.
- Novela gráfica *Ötzi. Por un puñado de ámbar*.

Libros infantiles:

- Libro infantil *Animales de la prehistoria: Mamut lanudo (Mammuthus)*.
- Libro infantil con solapas desplazables *Prehistóricos*.
- Libro visual infantil *Cherche et trouve géant dans la Préhistoire*.
- Libro infantil *Viviendo / descubriendo la Prehistoria en el Valle del Lozoya*.
- Libro infantil *Historia Universal. La Prehistoria*.

Igualmente, y centrándonos en el ámbito de la Medicina Gráfica, existen iniciativas privadas más recientes dirigidas a un público infantil:

- *El gran libro de las enfermedades* (Kaniewski, 2020),
- *El cuerpo humano por dentro/ el cuerpo humano por fuera* (Junyent y Losantos, 2019),
- *Alzheimer, ¿qué tiene el abuelo?* (Farmacéutica Lundbeck, 2014)

Con respecto al cáncer, patología en la que se centra nuestro proyecto, en la web de la Asociación Española Contra el Cáncer (AECC),¹² encontramos una serie de publicaciones dirigidas a diferentes tipos de pacientes. En el apartado de niños/as y jóvenes encontramos las siguientes lecturas:

| | |
|---|--|
| <p><i>Vamos a radioterapia</i> (2006)</p> | <p>¡Hola amigos! Antes que nada deja que me presente. Soy Tron, una máquina de Radioterapia. Sí, ya sé que soy muy grande. Por eso estoy en una habitación yo solo, no cabe nadie más. Pero no tienes que tenerme miedo porque soy tu amigo.</p> |
|---|--|

12. Disponible en: <<https://www.aecc.es/es/actualidad/publicaciones/ninos-jovenes>>

| | |
|---|--|
| <i>Vamos a quimioterapia</i> (2006): | ¡Hola amigos! Me llamo Quim y soy una cápsula. Seguro que ya has visto muchas cápsulas y de muchos colores, pero yo soy especial. Quiero que seamos muy amigos, porque mi misión es ayudarte. |
| <i>Alguien muy especial no está</i> (2006) | El libro que tienes en las manos está dirigido a los niños, las niñas y jóvenes de 9 a 13 años que han perdido a un ser querido. |
| <i>Toby y la máquina voladora</i> (2006) | Toby vive en un tranquilo pueblo de las montañas con sus padres, su hermana Luli y su abuelita. |
| <i>La mejor medicina</i> (2006) | Los almendros del colegio parecen haber encendido las luces de la primavera. Sus miles de florecillas iluminan todas las esquinas del patio. |
| <i>El bosque encantado</i> (2010) | Su finalidad es dotar de las estrategias de control emocional que puedan convertirse en elementos protectores del consumo de tabaco y alcohol en el futuro. |
| <i>Recortables</i> (2007) | El juego ofrece la posibilidad de que los niños recorten diferentes atuendos que reflejan conductas saludables y los vayan intercambiando sobre las figuras incluidas (un niño y una niña). |
| <i>Comer bien es divertido</i> (2009) | Seguro que hay comidas que te gustan muchísimo y otras no tanto, pero debes saber que el secreto para estar en forma es comer de todo. |
| <i>Protegerse del sol ¡es divertido!</i> (2012) | El Sol nos cuida. El Sol es una estrella, la más cercana a la Tierra, sin duda, la más importante para nosotros y nosotras. |

| | |
|---|---|
| <p>Wiki-2 “El pequeño robot” (2006)</p> | <p>A través de tres juegos diferentes se desarrollan de una forma sencilla y clara los conceptos más importantes para que los niños y las niñas comprendan su enfermedad, los tratamientos, los efectos secundarios derivados de los mismos así como consejos prácticos para minimizar su efecto.</p> |
| <p>La victoria de Mario (2005)</p> | <p>Fumar o no fumar. Esta es la cuestión. Tal vez ya te la hayas planteado como Mario, el protagonista de nuestra historia. Con ella queremos demostrarte que es posible no caer en las redes del tabaco.</p> |
| <p>Soy Daniel (2006)</p> | <p>“Al principio todo fue muy difícil, no me lo podía creer” dice Daniel, el protagonista de nuestra historia. Y sí... la vida te cambia de repente. Hay que enfrentarse con pruebas, medicaciones, ingresos... ¿Qué ha pasado con mi vida? ¿Qué me está pasando?</p> |

En definitiva, tras revisar cómo se divulga la ciencia para niños y niñas en España, podemos afirmar que “constituye un dominio heterogéneo que abarca una multiplicidad de géneros discursivos, diferentes emisores (científicos, periodísticos, y divulgadores formados en disciplinas muy diversas) y distintos soportes (gráficos, audiovisuales)” (Gallardo 2013: 57). En el presente trabajo nos centraremos en el cómic como herramienta para transmitir el conocimiento científico dirigido a un público infantil.

5. OncoTRAD – un ejemplo de traducción y adaptación de un artículo científico para niños y niñas

Partiendo de los ejemplos ya existentes en España para la divulgación científica y basándonos en el modelo de trabajo de OncoTRAD, procederemos a continuación a adaptar el artículo *Association Between Soft Drink Consumption and Mortality in 10 European Countries*, publicado en Jamma

Internal Medicine en septiembre de 2019.¹³ En este artículo se trata un tema que consideramos de interés para un público infantil y juvenil: el grave riesgo que conlleva el consumo excesivo de bebidas azucaradas. Creemos que este tipo de estudios deberían de impulsar cambios dirigidos a concienciar a la población de los hábitos de riesgo en el consumo de estas bebidas y, con su adaptación, contribuiríamos a su divulgación informando y educando a la población infantil en hábitos de vida saludable.

El artículo ya ha sido traducido y adaptado para un público adulto. La traducción completa, ilustración y resumen se pueden consultar en <www.uco.es/oncoTRAD> o <www.enquetepuedoayudar.org/oncotrad>.

En el presente trabajo, basándonos en las estrategias de adaptación descritas por Van Coillie (2005) y Nikolajeva (2006) y teniendo en cuenta las características propias de la multimodalidad expuestas por McCloud (1993) y Cohn (2015) basándonos en la metodología de oncoTRAD, pretendemos convertir el citado artículo en un cómic dirigido a un público infantil que ha desarrollado la lectoescritura (6 a 12 años) (Cámara 2003). Para ello, en primer lugar, seleccionaremos la información que vamos a adaptar del artículo científico y la presentamos en formato de tabla:

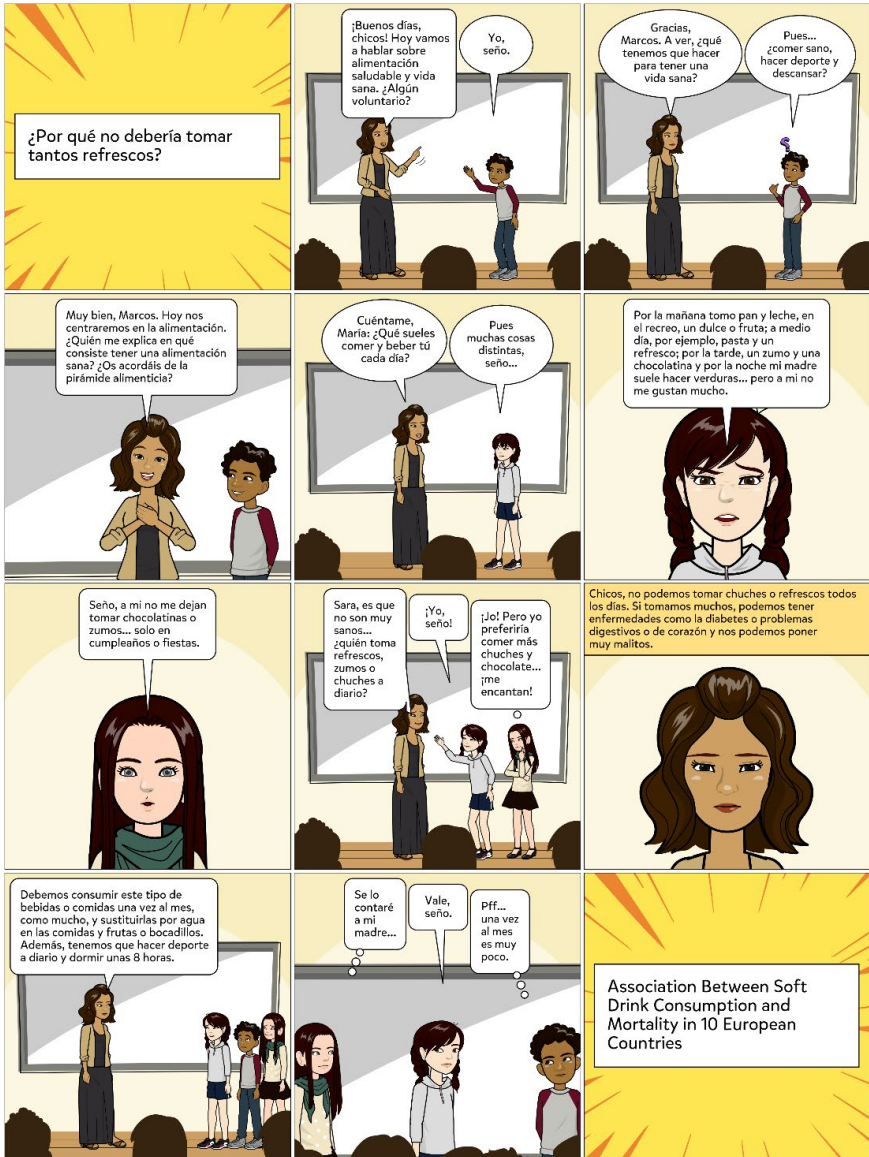
| | |
|--|---|
| <p>IMPORTANCE Soft drinks are frequently consumed, but whether this consumption is associated with mortality risk is unknown and has been understudied in European populations to date.</p> | <p>RELEVANCIA Aunque los refrescos se consumen con frecuencia, se desconoce si su consumo está asociado con el riesgo de mortalidad, ya que esta relación no ha sido estudiada lo suficiente hasta la fecha en poblaciones europeas.</p> |
| <p>OBJECTIVE To examine the association between total, sugar-sweetened, and artificially sweetened soft drink consumption and subsequent total and cause-specific mortality.</p> | <p>OBJETIVO Estudiar la relación entre el consumo total de refrescos azucarados o endulzados con edulcorantes artificiales y las tasas de mortalidad general y mortalidad específica.</p> |

13. Disponible en <<https://jamanetwork.com/journals/jamainternalmedicine/fullarticle/2749350>>

| | |
|--|---|
| <p>DESIGN, SETTING, AND PARTICIPANTS This population-based cohort study involved participants (n = 451 743 of the full cohort) in the European Prospective Investigation into Cancer and Nutrition (EPIC), an ongoing, large multinational cohort of people from 10 European countries (Denmark, France, Germany, Greece, Italy, the Netherlands, Norway, Spain, Sweden, and the United Kingdom), with participants recruited between January 1, 1992, and December 31, 2000. Excluded participants were those who reported cancer, heart disease, stroke, or diabetes at baseline; those with implausible dietary intake data; and those with missing soft drink consumption or follow-up information. Data analyses were performed from February 1, 2018, to October 1, 2018.</p> | <p>DISEÑO, CONTEXTO Y PARTICIPANTES En este estudio de cohortes de base poblacional se incluyeron participantes (n= 451 743 de la cohorte completa) del estudio prospectivo europeo sobre cáncer y nutrición (EPIC, por sus siglas en inglés), una investigación internacional en curso que reúne participantes de 10 países europeos (Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Italia, Países Bajos, Noruega, España, Suecia y Reino Unido) seleccionados entre el 1 enero de 1992 y el 31 de diciembre de 2000. Se excluyeron los participantes a los que se les había diagnosticado cáncer, trastornos cardíacos, accidente cerebrovascular o diabetes al comienzo del estudio; a los que presentaron datos inverosímiles de ingesta alimentaria, y a aquellos participantes sobre los que se carecía de información con respecto a su consumo de refrescos o su seguimiento. Los análisis de datos se realizaron desde el 1 de febrero de 2018 al 1 de octubre de 2018.</p> |
| <p>EXPOSURE Consumption of total, sugar-sweetened, and artificially sweetened soft drinks.</p> | <p>EXPOSICIÓN Consumo de refrescos totales, azucarados y endulzados con edulcorantes artificiales.</p> |
| <p>MAIN OUTCOMES AND MEASURES Total mortality and cause-specific mortality. Hazard ratios (HRs) and 95% CIs were estimated using multivariable Cox proportional hazards regression models adjusted for other mortality risk factors.</p> | <p>MATERIAL Y MÉTODOS Tasas de mortalidad general y de mortalidad específica. Se calcularon cocientes de riesgo instantáneo (Hazard Ratios, HR por sus siglas en inglés) e IC del 95 % mediante el modelo multivariante de riesgos proporcionales de Cox ajustado a otros factores de riesgo de mortalidad.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>RESULTS In total, 521 330 individuals were enrolled. Of this total, 451 743 (86.7%) were included in the study, with a mean (SD) age of 50.8 (9.8) years and with 321 081 women (71.1%). During a mean (range) follow-up of 16.4 (11.1 in Greece to 19.2 in France) years, 41 693 deaths occurred. Higher all-cause mortality was found among participants who consumed 2 or more glasses per day (vs consumers of <1 glass per month) of total soft drinks (hazard ratio [HR], 1.17; 95%CI, 1.11-1.22; P <.001), sugar-sweetened soft drinks (HR, 1.08; 95%CI, 1.01-1.16; P =.004), and artificially sweetened soft drinks (HR, 1.26; 95%CI, 1.16-1.35; P <.001). Positive associations were also observed between artificially sweetened soft drinks and deaths from circulatory diseases (≥2 glasses per day vs <1 glass per month; HR, 1.52; 95%CI, 1.30-1.78; P <.001) and between sugar-sweetened soft drinks and deaths from digestive disease (≥1 glass per day vs <1 glass per month; HR, 1.59; 95%CI, 1.24-2.05; P <.001).</p> | <p>RESULTADOS En total se reclutaron a 521 330 individuos. Se incluyeron en el estudio 451 743 (86,7 %) individuos con una media (DE) de edad de 50,8 años (9,8) de los cuales 321 081 (71,1%) eran mujeres. Durante una media (rango) de 16,4 años de seguimiento (de los 11,1 años en Grecia a los 19,2 en Francia), se produjeron 41 693 muertes. Se observó una mortalidad general elevada entre los participantes que consumían 2 o más vasos al día (vs. aquellos que consumían <1 vaso al mes) del total de refrescos (coeficiente de riesgo [CR], 1,17; 95 % IC, 1,11-1,22; p <,001), de refrescos azucarados (CR, 1,08; 95 % IC, 1,01-1,16; p =,004) y de refrescos con edulcorantes artificiales (CR, 1,26; 95 % IC, 1,16-1,35; p <,001). Además, se encontraron asociaciones positivas entre los refrescos con edulcorantes artificiales y las muertes causadas por enfermedades del aparato circulatorio (≥2 vasos al día vs. <1 vaso al mes; CR, 1,52; 95 % IC, 1,30-1,78; p <,001) y entre los refrescos azucarados y las muertes causadas por enfermedades del aparato digestivo (≥1 vaso al día vs. <1 vaso al mes; CR, 1,59; 95 % IC, 1,24-2,05; p <,001).</p> |
| <p>CONCLUSIONS AND RELEVANCE This study found that consumption of total, sugar-sweetened, and artificially sweetened soft drinks was positively associated with all-cause deaths in this large European cohort; the results are supportive of public health campaigns aimed at limiting the consumption of soft drinks.</p> | <p>CONCLUSIONES Se hallaron asociaciones positivas entre el consumo de refrescos totales, azucarados y endulzados con edulcorantes artificiales y la mortalidad general en esta cohorte europea de gran tamaño, por lo que los resultados respaldan las campañas de salud pública dirigidas a limitar el consumo de refrescos.</p> |

De la información relevante extraída en la tabla, utilizaremos los resultados y el contexto para llevar a cabo esa labor de concienciación social que indica el propio estudio: existe una asociación directa entre el consumo excesivo de refrescos azucarados o edulcorados y la mortalidad y esto, a su vez, se ve respaldado por las campañas de salud pública que están dirigidas a limitar el consumo de refrescos. Con nuestra adaptación, pretendemos contribuir informando al público infantil (6-12 años) sobre el daño que puede causar el consumo excesivo de refrescos a través de la adaptación del estudio científico referenciado. Para ello, utilizaremos la herramienta *Pixton* para crear el cómic partiendo de las características de la LIAJ (lenguaje y estilo simple, registro sencillo, utilización de la lengua hablada, repetición y frases cortas, preferencia por diálogos y acontecimientos, detalles concretos y no abstractos, trama que avanza rápido y convivencia de la imagen y el texto) y los procesos de adaptación de la literatura infantil (adaptación del contexto cultural, adaptación a normas y valores, adaptación a la trama y del lenguaje, explicitación, simplificación y eufemización). Lo contextualizaremos en un centro educativo, lugar en el que el niño recibe su formación y en el que recibe de forma natural estas enseñanzas:



6. Conclusiones

Tras revisar las características propias de la literatura para la infancia, la adolescencia y la juventud junto a los procesos de adaptación dirigidos a un público infantil y basándonos en la metodología de trabajo de OncoTRAD, podemos determinar que se puede adaptar un artículo científico a un cómic para niños y niñas con un objetivo divulgador y educacional.

En todo este proceso, se pone de manifiesto la relevancia de los textos multimodales en la Medicina Gráfica y su utilización como herramienta para la divulgación del conocimiento científico a través de mecanismos como la traducción y adaptación.

Con el cómic como referente, subrayamos el valor que tiene convertir un texto científico en una historia que se pueda leer dotándole así de accesibilidad y visibilidad. Asimismo, se confirman los beneficios que presentan estos textos multimodales para el aprendizaje y empoderamiento de la sociedad: cuando leemos una historia, la hacemos nuestra; se convierte en un instrumento que nos moldea y, sobre todo, en la época infantil.

De este modo, la ciencia y las humanidades convergen en la Medicina Gráfica como instrumento para la traducción social y puente de comunicación entre la investigación científica y la sociedad.

Con posterioridad al presente estudio y con el objetivo de analizar la recepción de los textos traducidos y adaptados para el público infantil, ampliaremos esta investigación con un ensayo real en el que se aborden las posibles mejoras o las características más importantes que ofrece la transmisión del conocimiento científico a través de este género multimodal.

Referencias bibliográficas

- ABASCAL RUÍZ, Alicia. (1997) *Literatura Infantil*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- ALONSO MERINO, Laura. (2015) *La literatura infantil y su traducción: Análisis de las traducciones españolas de tres obras del Dr. Seuss*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Tesis doctoral inédita.
- AYRES, Paul & John Sweller. (2005) "The split-attention principle in multimedia learning." En: Mayer, Richard E. (ed.) 2005. *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 135-146.

- BATEMAN, John. A. (2014) *Text and image: A critical introduction to the visual/verbal divide*. New York: Routledge.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira. (2003) “Traducción del medio mixto en literatura infantil y juvenil: algo más que traducción.” En: Muñoz Martín, Ricardo (ed.) 2003. *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. Granada: AIETI, vol. 1, pp. 621-631. Versión electrónica: <http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_1_ECA_Traduccion.pdf>
- CAMPOS ANDRÉS, Olga. (2013) “Procedimientos de desterminologización: traducción y redacción de guías para pacientes.” *Panacea@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción* 14, pp. 48-52. Versión electrónica: <<http://www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n37-tradyterm-OCamposAndres.pdf>>
- CERVERA, Juan. (1991) *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- COBOS LÓPEZ, Ingrid. (2021) “La medicina gráfica como herramienta para la traducción y adaptación de textos biosanitarios.” *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción* 14:2, pp. 397-426.
- COBOS LÓPEZ, Ingrid. (2021) “La Traducción Social como instrumento para la Medicina Gráfica.” *Panacea@, Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción* 54, pp. 63-74.
- COHN, Neil. (2013) *The visual language of comics: Introduction to the structure and cognition of sequential images*. London: Bloomsbury.
- COHN, Neil. (2015) “Narrative conjunction’s junction function: The interface of narrative grammar and semantics in sequential images.” *Journal of Pragmatics* 88, pp. 105-132.
- DI GIOVANNI, Elena. (2010): “Shifts in audiovisual translation for children: revisiting linguistic-driven analyses.” En: Di Giovanni, Elena; Chiara Elefante & Roberta Pederzoli (eds.). *Écrire et traduire pour les enfants. Voix, images et mots*. Bruxelles: Peter Lang, pp. 303-320.
- DELISLE, Jean & Judith Woodsworth. (eds.) (1995) *Translators through history*. Amsterdam: John Benjamins.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2000) “Translation studies in contemporary children’s literature: a comparison of intercultural ideological factors.” *Children’s Literature Association Quarterly* 25:1, pp. 29-37.
- FORCEVILLE, Charles & Eduardo Urios-Aparisi. (2009) *Multimodal metaphor*. New York: Mouton De Gruyter.

- FRICKE, Ellen. (2013) "Towards a unified grammar of gesture and speech: a multimodal approach." En: Müller, Cornelia *et al.* (eds.) 2013. *Body – language – communication. An international handbook on multimodality in human interaction*, vol 1, pp. 733-754.
- GALÁN RODRÍGUEZ, Carmen. (2003) "La ciencia en zapatillas: análisis del discurso de divulgación científica." *Anuario de Estudios Filológicos* 26, pp. 137-156.
- GALLARDO, Susana. (2013) "Las revistas de comunicación de la ciencia en la Argentina: propósitos comunicativos y niveles de especialidad." En: Ciapuscio, Guiomar (ed.) 2013. *Variedades del español de la Argentina: estudios textuales y de semántica léxica*. Buenos Aires: Eudeba.
- GARCÍA DE TORO, Cristina. (2014) "Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica." *Trans* 18, pp. 123-137. Versión electrónica: <http://www.trans.uma.es/Trans_18/Trans18_123-137_doss7.pdf>
- GARCÍA PADRINO, Jaime. (1992) "Literatura infantil y educación." En: Cerrillo, Pedro & Jaime García (eds.) 1992. *Literatura infantil y enseñanza de la literatura*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 13-26.
- HAGAN, Susan M. (2007) "Visual/verbal collaboration in print: Complementary differences, necessary ties, and an untapped rhetorical opportunity." *Written Communication* 24:1, pp. 49-83.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1985) *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- HUNT, Peter. (1999): *Understanding children's literature: key essays from the International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres: Routledge.
- JACKENDOFF, Ray. (2002) *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- JEWITT, Carey. (2009) *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London: Routledge.
- KLINGBERG, Göte. (1986) *Children's fiction in the hands of the translators*. Lund: Cwk Gleerup.
- KRESS, Gunther. (2009) *A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- KRESS, Gunther & Theo van Leeuwen. (1996) *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.

- LATHEY, Gillian. (2009) "Children's Literature." En: Baker, Mona & Gabriela Saldanha (eds.) 2009. *Routledge encyclopedia of translation studies*. London & New York: Routledge, pp. 31-34.
- LEMKE, Jay. (1998) *Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific texts. Reading science*. London: Routledge.
- LÓPEZ TAMÉS, Román. (1990) *Introducción a la literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MCCLOUD, Scott. (1993) *Understanding comics: the invisible art*. New York: Harper Collins.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2003) *Tratamiento de las referencias culturales en la traducción de las obras de Christine Nöstlinger al español*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Tesis doctoral inédita.
- MARTÍN FERNÁNDEZ, Carmen. (2018) "De la traducción de la literatura infantil a la traducción de series para niños: estudio de las normas en un corpus audiovisual francés." *Cédille* 14, pp. 323-345.
- MARTINEC, Radan. & Andrew Salway. (2005) "A system for image-text relations in new (and old) media." *Visual Communication* 4:3, pp. 337-371.
- MASSARANI, Luisa. (2004) "La divulgación científica para niños: *Ciência Hoje das Crianças de la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia*". *Educación y biblioteca* 141, pp. 78-82.
- MAYER, Richard E. (2009) *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAYOR SERRANO, Blanca. (2016) *El cómic como recurso didáctico en los estudios de Medicina. Manual con ejercicios*. Barcelona: Esteve. Versión electrónica: <https://www.esteve.org/libros/cuaderno-comic/?doing_wp_cron=1581528556.5097041130065917968750>
- MENDOZA GARCÍA, Inma. (2018) "El perfil pluridireccional del receptor de la denominada *literatura infantil y juvenil*: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción." *Hermeneus* 20, pp. 361-401. Versión electrónica: <<https://revistas.uva.es/index.php/hermeneus/article/view/2394>>
- MORENO VERDULLA, Antonio. (2006) "Identidad y límites de la literatura juvenil." En: Moreno Castillo, Manuela (coord.) 2006. *Personajes y temáticas en la literatura juvenil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 9-28. Versión electrónica: <<https://sede.educacion.gob.es/publivena/PdfServlet?pdf=VP12104.pdf&area=E>>

- NAGHSHINEH, Sheila *et al.* (2008) "Formal art observation training improves medical students' visual diagnostic skills." *Journal of General Internal Medicine* 23:7, pp. 991-997.
- NIKOLAJEVA, Maria. (2006) "What do we translate when we translate children's literature?" En: Beckett, Sandra L. & Maria Nikolajeva (eds.) 2006. *Beyond Babar: the European tradition in children's literature*. Toronto & Oxford: Children's Literature Association & The Scarecrow Press, pp. 227-298.
- O'CONNELL, Eithne. (2003) "What dubbers of children's television programmes can learn from translators of children's books?" *Meta* 48:1-2, pp. 222-232.
- OITTINEN, Riitta. (2000) *Translating for Children*. New York & London: Garland Publishing.
- OITTINEN, Riitta. (2006) "No innocent act. On the ethics of translating for children." En: Van Coillie, Jan & Walter P. Verschueren (eds.) 2006. *Children's literature in translation. Challenges and strategies*. Manchester: St Jerome, pp. 35-45.
- O'SULLIVAN, Emer. (2000) *Kinderliterarische Komparatistik*. Heidelberg: Carl Winter.
- ROYCE, Terry D. (2007) "Intersemiotic complementarity: a framework for multimodal discourse analysis." En: Royce, Terry & Wendy Bowcher (eds.) 2007. *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah: Erlbaum, pp. 25-49.
- RUDVIN, Mette & Francesca Orlati. (2006) "Dual readership and hidden subtext in children's literature: the case of Salman Rushdie's *Haroun and the Sea of Stories*." En: Van Coillie, Jan & Walter P. Verschueren (eds.) 2006. *Children's literature in translation. Challenges and strategies*. Manchester: St Jerome, pp. 157-184.
- SAGAN, Carl. (1996) *The demon-haunted world: science as a candle in the dark*. London: Headline Book Publishing.
- SÁNCHEZ TRIGO, Elena. (2005) "Investigación traductológica en la traducción científica y técnica." *Trans* 9, pp. 131-148. DOI: <https://doi.org/10.24310/TRANS.2005.v0i9.3078>
- SHAVIT, Zohar. (1986) *Poetics of children's literature*. Athens: University of Georgia Press.
- SOTOMAYOR SÁEZ, M.^a Victoria. (2005) "Censura y libros para niños tras la guerra civil española." En: Ruzicka, Veljka; Celia Vázquez & Lourdes Lorenzo (eds.) 2005. *Mundos en conflicto: representación de ideología, enfrentamientos*

sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil. Vigo: Universidade de Vigo, pp. 397-412.

STOJANOVIC, Ratna. (2012) *Traducción de la literatura infantil y juvenil: un análisis comparativo de la traducción al español de la colección de cuentos Heksen en zo de Annie M.G. Schmidt*. Utrecht: Universiteit Utrecht. Trabajo de fin de máster inédito. Versión electrónica: <<http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/235198>>

STOLT, Birgit. (1978) "How Emil becomes Michel: on the translation of children's books." En: Klingberg, Göte; Mary Ørvig & Stuart Amor (eds.) 1978. *Proceedings of the third symposium of the International Research Society for Children's Literature*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, pp. 130-146.

TOSI, Carolina. (2016) "El discurso de la ciencia para chicos, o la explicación como diálogo. Un análisis polifónico-argumentativo de libros de divulgación científica infantil en español." *Letras de Hoje* 51, pp. 109-118.

VAN COILLIE, Jan. (2005) "Vertalen voor kinderen: hoe anders?" *Literatuur zonder leeftijd* 67, pp. 16-39.

Referencias Web

AECC: <www.aecc.es>

Consejo Superior de Investigaciones Científicas: <www.csic.es>

Diccionario de la Real Academia: <www.rae.es>

The Oxford Universal Dictionary: <www.oxfordlearnersdictionaries.com>

Pixton: <www.pixton.com>

Proyecto OncoTRAD: <www.uco.es/OncoTRAD> & <www.enquetepuedoayudar.org/oncotrad>

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

INGRID COBOS LÓPEZ es Profesora Contratada Doctora de la Universidad de Córdoba (Área de Traducción e Interpretación). Pertenece al Grupo de Investigación HUM 947 "Texto, Ciencia y Traducción" y ha participado en el proyecto I+D+I *WeinApp: Sistema multilingüe de información y recursos vitivinícolas* (Ref. FFI 2016-79785-R). Ha dirigido una tesis doctoral y más de cincuenta TFM's y TFG's sobre traducción jurídica, institucional, científica, localización y traducción audiovisual e interpretación social. Sus lenguas de

trabajo son el alemán y el inglés. Cuenta con numerosas publicaciones en revistas especializadas y libros y capítulos de libro publicados en editoriales incluidas en SPI. Sus líneas de investigación son la traducción especializada (ámbito jurídico y biosanitario), la interpretación social, los textos híbridos, la medicina gráfica y la traducción social.

INGRID COBOS LÓPEZ is a lecturer at the University of Córdoba (Translation Studies). She belongs to the research group HUM 947 “Text, Science and Translation” and she has been a member of the Research Project *WeinApp: A Multilingual System for Information and Resources about Wine* (Ref. FFI 2016-79785-R). She has supervised one doctoral thesis and more than fifty final essays at BA and Master level about legal, institutional and scientific translation, localization, audiovisual translation and community interpreting. Her working languages are German and English. She has been author of many contributions in specialised journals, books and book chapters included in Scholar Publishing Index (SPI). Her research focuses on specialised translation (law and medicine), community interpreting, hybrid texts, graphic medicine and community translation

Recibido / Received: 28/05/2021
Aceptado / Accepted: 09/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.04>

Para citar este artículo / To cite this article:

Chen, Xi. (2022) "Visualizing Chinese nursery rhymes in contemporary picturebooks: a multimodal perspective." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends. MonTI 14*, pp. 119-148.

VISUALIZING CHINESE NURSERY RHYMES IN CONTEMPORARY PICTUREBOOKS: A MULTIMODAL PERSPECTIVE¹

XI CHEN

janet_1018@sina.com

Macau University of Science and Technology

Abstract

This study investigates how Chinese nursery rhymes are visualized in contemporary picturebooks from a multimodal perspective. The data for case analysis are selected from three Chinese rhyming picturebooks. Based on Jakobson's (1959) typology of translation, this study regards picturebooks as multimodal texts and examines the adaptation of Chinese nursery rhymes into contemporary picturebooks as a process of intralingual and intersemiotic translations. It first analyzes the modern adaptations of traditional Chinese nursery rhymes in the verbal texts and then discusses the text-image interactions in picturebooks to explore the intersemiotic translation from the verbal to the visual. The research results indicate that the didactical function or political implication of traditional Chinese nursery rhymes is usually weakened or omitted in the intralingual translation, while more creative and amusing narrative rhymes are adapted to tailor for contemporary children's hobbies and lifestyle. Besides, in the intersemiotic translation between texts and images in picturebooks, flexible and varied methods are employed according to different text-image interplays.

-
1. This work is supported by the FRG Project (FRG-21-005-UIC) of Macau University of Science and Technology and the project (20BZW150) of the National Social Science Fund of China.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Keywords: Chinese nursery rhyme. Picturebook. Intralingual translation. Intersemiotic translation. Multimodality.

Resumen

Este estudio investiga cómo se visualizan las canciones infantiles chinas en los libros ilustrados contemporáneos desde una perspectiva multimodal. Los datos para el análisis de casos se seleccionan de tres libros ilustrados de rimas chinas. Basándose en la tipología de la traducción de Jakobson (1959), el estudio considera los libros ilustrados como textos multimodales y examina la adaptación de las canciones infantiles chinas a los libros ilustrados contemporáneos como un proceso de traducción intralingüística e intersemiótica. Analiza en primer lugar las adaptaciones modernas de las canciones infantiles chinas tradicionales en los textos verbales, y a continuación discute las interacciones texto-imagen en los libros ilustrados para explorar la traducción intersemiótica de lo verbal a lo visual. Los resultados de la investigación indican que la función didáctica o la implicación política de las canciones infantiles chinas se debilita o se omite, por lo general, en la traducción intralingüística, mientras que las canciones narrativas más creativas y divertidas se adaptan para confeccionar los pasatiempos y el estilo de vida de los niños contemporáneos. Además, en la traducción intersemiótica entre textos e imágenes en los libros ilustrados, se emplean métodos flexibles y variados de acuerdo con las diferentes interrelaciones texto-imagen.

Palabras clave: Canción infantil china. Libro ilustrado. Traducción intralingüística. Traducción intersemiótica. Multimodalidad.

1. Introduction

The nursery rhyme refers to a short poem or verse traditionally read or sung for young children. They are usually anonymous and some famous nursery rhymes have been passed down from generation to generation as an important part of oral culture. The usage of this term can be traced back to the 18th and 19th centuries when *Tommy Thumb's Song Book* (1744) and *Mother Goose Melody* (1780) were published in England. Currently, the term “Mother Goose rhymes” can be interchanged with “nursery rhymes”. Many Mother Goose rhymes are quite popular among children all over the world, such as “Baa, Baa, Black Sheep”, “Humpty Dumpty”, “Hickory Dickory Dock”, “Jack and Jill”, etc.

As a special genre of children's literature, a nursery rhyme always possesses rhythm and rhyme to make it more readable and memorable for young children. Besides, nursery rhymes can be further classified into different sub-categories, such as lullabies, finger-plays, riddles, counting-out rhymes and nonsense rhymes. These different sub-categories have different functions: some rhymes are designed for amusement and play, while others may have some educational purposes to help children learn numbers or things. In the 20th century, there appeared some children's picturebooks based on or adapted from nursery rhymes, such as *The Hey Diddle Diddle Picture Book* (1909) and *Mother Goose* (1913). Over the years, with the boom of picturebooks and related studies, a large variety of rhyming picturebooks based on the adaptations of classical nursery rhymes have been produced in the West. Meanwhile, the rapid development of the Internet has accelerated the communications and cultural exchanges among nations; some representative rhyming picturebooks have been translated into different languages and have been well accepted by children from different countries.

Apart from the continued development of nursery rhymes, there have been various studies in this field. Some earliest examples of nursery rhyme research include Halliwell-Phillipps' (1886, 1968) explorations on the origins, meanings and categories of nursery rhymes. With a historical review of nursery rhymes, Delamar (1987) provides a chronological bibliography of important Mother Goose books and relevant secondary sources. Besides, Maclean, Bryant and Bradley (1987) investigate the relationship between nursery rhymes and phonological skills in children's early reading experiences. It is also noteworthy that Opie and Opie's *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes* (1969) is one of the most influential works on nursery rhyme scholarship, which not only includes hundreds of nursery rhymes but also provides comprehensive notes for the interpretation and analysis of these vast ranges of rhymes. Over the past three decades, new fields of academic research have been defined and established, two of which are translation studies and children's literature studies (Tabbert 2002: 303). Therefore, there has been an increasing interest in the translation of children's literature and some studies on nursery rhyme translation have also been conducted from different perspectives, such as the metric patterns in nursery rhymes (Arleo

2006), the oral tradition and features of nursery rhymes (Opie 1996), and the intercultural transformation of nursery rhymes in translation (Desmet 2001).

In China, Chinese nursery rhymes have played different roles in history and are closely related to people's life. Now a growing number of traditional Chinese nursery rhymes have been adapted into contemporary picturebooks, which are well received by children. Meanwhile, the adaptations of children's literature begin to attract the attention of literary scholars (Hui 2011; Meeusen 2018; Van den Bossche & Geerts 2014). The adaptations of literary works have been investigated from different perspectives (Bruhn, Gjelsvik & Hanssen 2013; Hutcheon 2006; Sanders 2006). In Hutcheon's (2006: 8) classification, adaptation can be viewed as "an acknowledged transposition of a recognizable other work or works", "a creative and an interpretive act of appropriation" or "an extended intertextual engagement with the adapted work". She examines the creative and interpretative process of adaptation across a variety of media. In many cases, adaptations are regarded as "re-mediations", "transcoding" or "intersemiotic transpositions" from one sign system to another (Hutcheon 2006: 16). Therefore, when nursery rhymes are adapted into children's picturebooks, such intersemiotic transposition from texts into images comes closer to our understanding of translation.

However, despite the great popularity of nursery rhymes with a huge readership in China, there remain few academic studies on nursery rhymes by Chinese scholars (Shu 2011; Wang 2014). The translation of children's literature has always been under-researched in China, and there are even fewer studies on nursery rhyme translation (Niu & Wang 2020; Yang 2013). This study aims to investigate how Chinese nursery rhymes are visualized in contemporary picturebooks from a multimodal perspective. Based on Jakobson's (1959) typology of translation, this study regards picturebooks as multimodal texts and examines the adaptation of Chinese nursery rhymes into contemporary picturebooks as a process of intralingual and intersemiotic translations. It first analyzes the modern adaptations of traditional Chinese nursery rhymes in different picturebooks and then discusses the text-image interactions in picturebooks to explore the intersemiotic translation from the verbal to the visual.

2. Chinese nursery rhymes and rhyming picturebooks

Nursery rhymes exist in all countries and cultures of the world. As a part of the ballad, traditional nursery rhymes generally belong to folklore. However, the composers of nursery rhymes are not necessarily children. No matter a nursery rhyme is created by adults for children or not, as long as it is read, sung or well accepted by children, it can be regarded as a nursery rhyme. With strong local characteristics, humorous expressions, rhymes and rhythms, nursery rhymes are usually short and catchy for children to read and sing.

Nursery rhymes have a long history of about three thousand years in China. The earliest Chinese nursery rhymes originate from *Shijing (Book of Songs)* which is the oldest existing Chinese poetry collection dating from the 11th to 7th centuries BC. Different nursery rhymes circulated in different historical periods of China; however, before the Ming Dynasty (1368-1644), most Chinese nursery rhymes were related to political themes as the tool in political struggles (Shu 2011). Since the Ming Dynasty, people began to consciously write and collect some nursery rhymes that truly reflected children's life. The earliest existing collection of Chinese nursery rhymes is *Yan Xiao Er Yu (Words of Children)* compiled by Kun Lü in 1593, which includes 46 adapted Chinese nursery rhymes that are collected in central and northern China. In ancient China, nursery rhymes were significant resources for children to understand the world, which covered a lot of topics, such as folk customs, festival ceremonies, natural phenomena and history stories. In 2008, nursery rhymes of Beijing and southern Fujian were included in the list of China Intangible Culture Heritage (China Intangible Cultural Heritage Website 2008), which demonstrated the precious status of Chinese nursery rhymes.

Through years of development, now Chinese nursery rhymes have formed their characteristics. Firstly, Chinese nursery rhymes are closely related to nature and children's life, with easy content and simple thoughts. To make it easy for children to understand, Chinese nursery rhymes usually describe or narrate events in a simple way, or express common truths for children in a concise and interesting rhyme. For example, in a Chinese nursery rhyme “布娃娃, 不听话, 喂她吃东西, 不肯张嘴巴 (Ragdoll, disobedient, feeding

her food, refusing to open its mouth)”, such naïve expressions of children’s daily life will make young children associate themselves with the scene of eating and remind them to develop good living habits. Secondly, Chinese nursery rhymes are short and concise with fixed structures, which usually include four to eight sentences with three to seven Chinese characters in each sentence. Take a Chinese nursery rhyme “小青蛙，叫呱呱，捉害虫，保庄稼，我们大家都爱它 (Little frogs, croak croak; catch pests, protect crops; we all love them)” as an example. This short nursery rhyme only contains nineteen Chinese characters, but it vividly depicts a picture of frogs croaking in the field and, meanwhile, tells children some general knowledge about frogs. Thirdly, with lively language, catchy rhyme and rhythm, Chinese nursery rhymes are highly readable and memorable for Chinese children. To a great extent, nursery rhymes circulate through the games among children, so they are required to present a distinct sense of music and rhythm in order to match with the game process and be suitable for children to chant.

In China, some traditional nursery rhymes have circulated through different generations and developed into various adapted versions. In the contemporary era, the flourishing development of Chinese children’s literature has greatly promoted the publishing of Chinese picturebooks. With particular cultural features and artistic values, Chinese picturebooks have become valuable resources for research on children’s literature. In addition, among contemporary Chinese picturebooks, there are a number of rhyming picturebooks that are adapted from traditional Chinese nursery rhymes (Lu 2012; Wang 2017; Yuan 2018; Zhou 2012). These Chinese rhyming picturebooks are especially popular among young children. On the one hand, the rhythmic language in these rhyming picturebooks suits children’s language receptivity. Young children are at a sensitive stage of language learning, so the lively expression, clear rhythm and musicality of nursery rhymes could not only arouse children’s sense of beauty and pleasure but also stimulate their enthusiasm in language learning. On the other hand, the playful content of rhyming picturebooks just meets children’s spiritual needs (Wang, Yu & Liu 2019). In games, children could find a sense of control to a certain extent and obtain a sense of certainty about self and social relations. Therefore, the expression techniques commonly used in nursery rhymes and rhyming picturebooks, such as metaphor, irony and hyperbole, happen to

coincide with the nature of playfulness for children. Moreover, the performativity of rhyming picturebooks could stimulate children's natural desire for performance. Many excellent nursery rhymes are not only catchy and melodious but also narrate lively stories that are suitable for performance. For example, in the rhyming picturebook *Yi Yuan Qing Cai Cheng Le Jing* (*The Day Vegetables Became Goblins*, 2008), the interesting nursery rhyme and dynamic images may easily attract children into an imaginary world where vegetables have become living goblins that fight each other.

3. Multimodality and intersemiotic translation in picturebooks

Multimodality, a concept widely discussed in the field of social semiotics, is "the combination of different semiotic modes in a communicative artifact or event" (Van Leeuwen 2005: 281). It includes "the diverse ways in which a number of distinct semiotic resource systems are both co-deployed and co-contextualized in the making of a text-specific meaning" (Baldry and Thibault 2006: 21). Now multimodal approaches have been utilized to investigate different semiotic resources and intersemiotic relations.

The semiotic concept in translation studies originates from Roman Jakobson's article "On Linguistic Aspects of Translation" (1959). In his typology of translation, Jakobson classifies three types of translation within a semiotic framework: intralingual, interlingual and intersemiotic translations (1959/1966: 233). Intralingual translation refers to "an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language"; interlingual translation is "an interpretation of verbal signs by means of some other language", which refers to the translation in the broadest sense; intersemiotic translation is "an interpretation of verbal signs by means of signs of non-verbal sign systems" (ibid). According to Jakobson's typology, the adapted versions of Chinese nursery rhymes in contemporary picturebooks can be regarded as the intralingual translation of traditional nursery rhymes, while the images in these adapted rhyming picturebooks can be considered as a kind of intersemiotic translation of the texts in picturebooks.

After Jakobson, several new concepts were proposed within or on the borderline of intersemiotic translation, expanding or developing Jakobson's typology. Toury (1986: 1128) broadens the definition of translating to "a

series of operations whereby one semiotic entity is transformed into, and replaced by, another entity, pertaining to another [sub-]code or semiotic system". He restructures Jakobson's schema by distinguishing two types of translating: intrasemiotic translating and intersemiotic translating. His interpretation of intersemiotic translating involves the translation in which "the two codes [are] two different sign-systems, whether one of them is verbal or not" (Toury 1986: 1129). Under the influence of Peircean semiotics, Eco (2001) emphasizes that meaning is a "translation of a sign into another system of signs" and supports Pierce in using "translation in a figurative sense: not like a metaphor, but pars pro toto (in the sense that he assumes 'translation' as a synecdoche for 'interpretation')" (Eco 2001: 69). Besides, Gorrée (2010: 58) argues that "intersemiotic translation is sequentially triadic (or even more complex), since it involves the union of intermedial translations into an embedded one".

With the development of multimedia in the digital era, multimodal texts have been added to translation typology and broadened the concept of intersemiotic translation. From this perspective, intersemiotic translation is regarded as the basis of cultural communication rather than verbal communication (O'Halloran, Tan & Wignell 2016: 200). In this regard, Kaindl (2013) offers a more detailed division of translation including multimodal texts. Kaindl (2013: 261) regards translation as "a conventionalized cultural interaction which modally and medially transfers texts from a communication entity for a target group that is different from the initially intended target group", which reveals their understanding of translation from a multimodal perspective. The modes of translation are classified into intramodal and intermodal types; the media cover the intramedial and intermedial types; the cultures refer to both the intracultural and transcultural types. In accordance with Kaindl's typology, the adaptation of Chinese nursery rhymes into contemporary picturebooks can be regarded as a process of intermodal intracultural translation.

These different translation typologies help broaden the horizon of translation studies and enrich our understanding of intersemiotic translation. We can examine translation from the perspective of semiotics and regard translation as a semiotic act involving the transition from one semiotic system to another.

Picturebooks combine “two levels of communication, the visual and the verbal” (Nikolajeva & Scott 2001: 29), and are regarded as “multimodal texts, where image and writing come together to convey a message and constructing meaning” (Coifman 2013: 21). Owing to the multimodal nature of picturebooks, the text-image interaction in picturebooks has been an important research aspect in picturebook studies (Doonan 1993; Nodelman 1988; Schwarcz 1982). From a multimodal perspective, such text-image interplay is also a kind of intersemiotic translation between different semiotic systems (Chen 2018). Pereira (2008) considers the pictures in illustrated books as the intersemiotic translations of the texts, in which the verbal texts can be regarded as the source texts and the visual images as the target texts. He also summarizes three particular methods for the intersemiotic translation between texts and images: to reproduce the textual elements literally in the picture, to emphasize a specific narrative element, and to adapt the pictures to a certain ideology or artistic trend (Pereira 2008: 104). In this study, the adaptation of Chinese nursery rhymes into contemporary picturebooks is regarded as a process of multimodal translation which combines the intralingual translation of verbal texts as well as the intersemiotic translation between verbal texts and visual images.

4. Multimodal Translation of Chinese Nursery Rhymes in Contemporary Picturebooks

In this section, the multimodal translations of Chinese nursery rhymes in contemporary picturebooks are analyzed with detailed case studies. The data under investigation are selected from three representative Chinese rhyming picturebooks that are adapted from traditional Chinese nursery rhymes. These three picturebooks are very popular among Chinese audiences and have won picturebook awards in China, so they are representative enough as the research data. In these three cases, both the verbal texts and visual images are examined in terms of intralingual and intersemiotic translations.

4.1. *Little Mouse Goes Up to the Lamp Again* (2018)

Xiao Lao Shu You Shang Deng Tai Lou (*Little Mouse Goes Up to the Lamp Again*, 2018) is a contemporary picturebook adapted from the Chinese nursery

rhyme “*Xiao Lao Shu Shang Deng Tai* (Little Mouse Goes Up to the Lamp)”, which is one of the most well-known nursery rhymes in China. Like “Jack and Jill” in the English world, this short nursery rhyme is so popular among young children that almost every kindergarten child in China could sing this rhyme. Through years of development, there are several adapted versions of this nursery rhyme and some versions are even created in Chinese dialects. The representative versions of this nursery rhyme are shown in Example 1 as follows:

Example 1

Chinese version 1

xiǎo lǎo shǔ shàng dēng tái
小 老 鼠 ， 上 灯 台 ，

Little mouse goes up to the lamp,

tōu yóu chī xià bu lái
偷 油 吃 ， 下 不 来 。

to steal oil but cannot get down.

miāo miāo miāo māo mī lái
喵 喵 喵 ， 猫 咪 来 ，

Meow meow meow, a cat is coming,

jī li gū lū gǔn xià lái
叽 哩 咕 噜 滚 下 来 。

while the little mouse rolls down and rolls down.

Chinese version 2

xiǎo lǎo shǔ shàng dēng tái
小 老 鼠 ， 上 灯 台 ，

Little mouse goes up to the lamp,

tōu yóu chī xià bu lái
偷 油 吃 ， 下 不 来 。

to steal oil but cannot get down.

jiào mā mā, mā bù zài,
叫 妈 妈, 妈 不 在,

Calling mom, yet mom is not here,

gǔ liù gǔ liù gǔn xià lái.
骨 碌 骨 碌 滚 下 来。

while the little mouse rolls down and rolls down.

Example 1 includes the two most popular versions of this nursery rhyme. Version 1 depicts the scene of a little mouse climbing up the lamp to steal oil but rolling down when a cat comes. In Version 2, the illustration of a cat has been replaced by a mouse mom. The little mouse keeps calling its mom for help, but the mouse mom is not coming, so the little mouse rolls down the lamp. These two versions indicate the didactical implication of this traditional Chinese nursery rhyme. Passed through generations, it has always been used to warn children about the punishment of disobedient behavior behind their parents. Just like the little mouse rolling down the lamp because it steals oil, if the children steal food or misbehave in front of their parents, they will also be punished in some way.

This nursery rhyme has quite a long history and it might evolve from some rituals in ancient China. Ordinary families in ancient China usually used oil lamps for lighting and the oil in these lamps was mainly made of animal fat, so mice would steal oil from the lamp to eat. However, in modern times, due to the invention of the electric lamp, most Chinese people no longer use oil lamps and most Chinese children have never seen an oil lamp. Therefore, contemporary children cannot see the mouse stealing oil and may not easily empathize with the context of this nursery rhyme. In the picturebook *Little Mouse Goes Up to the Lamp Again* (2018), the traditional nursery rhyme has been adapted into a creative narrative rhyme to fit contemporary children's life and habits. Selected texts of this adapted version in the picturebook are shown in example 2.

Example 2

xiǎo lǎo shǔ shàng dēng tái,
小 老 鼠 ， 上 灯 台 ，

Little mouse goes up to the lamp,

zhǎo péng yǒu yì qǐ lái。
找 朋 友 ， 一 起 来 。

to find friends in company,

yì qǐ bǎ shū dú qǐ lái。
一 起 把 书 读 起 来 。

and read books together.

xiǎo lǎo shǔ shàng dēng tái,
小 老 鼠 ， 上 灯 台 ，

Little mouse goes up to the lamp,

gù shì shū lǐ māo mī lái。
故 事 书 里 猫 咪 来 。

to read the storybook which includes a cat.

māo mī liē zuǐ xiào mī mī,
猫 咪 咧 嘴 笑 咪 咪 ，

The cat grins and grins,

xiǎng gēn lǎo shǔ wán yóu xì。
想 跟 老 鼠 玩 游 戏 。

hoping to play games with the mouse.

In the intralingual translation, through several creative adaptations, the traditional nursery rhyme has been transformed into a rhyming picturebook of 33 pages. Example 2 shows the rhyming patterns selected from the long narrative rhyme in this picturebook. In Example 2, it is found that the little mouse no longer steals oil, but goes to the lamp to find friends and read books together. Contemporary children do not need to worry about being punished by their parents all the time; instead, they can play lightheartedly and explore the world with intense curiosity. To cater to the interest of

contemporary children, Example 2 adapts a creative method for children to explore the world through reading books. Books are like mysterious doors that may lead children to an unknown world. In the adapted version of the picturebook, little mice find an interesting world in the books and make friends with a kitten, a big cat, a yellow dog and several children through reading. They read books together and play happily with each other. Through intralingual translation, the traditional nursery rhyme with didactical implications is adapted into an ingenious narrative rhyme with the theme of expecting friendship and trusting friends, which may stimulate contemporary children's curiosity about the charm of reading in this picturebook.

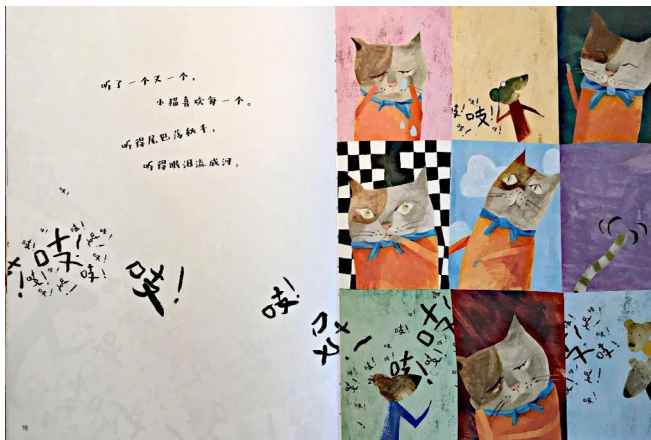


Figure 1. *Little Mouse Goes Up to the Lamp Again* (2018: 16-17)²

In terms of the intersemiotic translation between texts and images in this picturebook, different strategies are employed to produce different text-image interactions and visual narratives. For example, Figure 1 illustrates the scene when the kitten is fully attracted by the wonderful content of books. In this picturebook, the images are shown double-spread, with the texts printed within the images. On the verso page, the Chinese texts are printed on the white background:

2. Text copyright © 2018 by Xiaofeng Yuan; Illustration copyright © 2018 by Xiaoyin Zhao, China Children's Press & Publication Group.

听了一个又一个，小猫喜欢每一个。听得尾巴荡秋千，听得眼泪流成河。(Listening to one story after another, the kitten likes every story. These stories are so attractive that sometimes the kitten wags its tail while sometimes it bursts into tears).

Below the verbal texts, there are several Chinese characters “吱” (zhi, squeak of the mouse) in different font sizes. These Chinese characters are printed in a special font that imitates children’s handwriting, which produces a sense of playfulness in the picturebook. Arranged across the verso page, these Chinese characters tactfully connect with the image on the recto page. On the recto page, nine different small images are juxtaposed together, demonstrating vivid postures and facial expressions of the kitten through the close-up and middle shot. The kitten sheds tears, grins, wags the tail, stares with a surprised look or bends its head with a glum look, which accords with the content of the verbal texts on the verso page. Through the intersemiotic translation, the image vividly reproduces the textual elements in the verbal text.



Figure 2. *Little Mouse Goes Up to the Lamp Again* (2018: 26-27)³

3. Text copyright © 2018 by Xiaofeng Yuan; Illustration copyright © 2018 by Xiaoyin Zhao, China Children’s Press & Publication Group.

Figure 2 shows the scene when the mice and cats read and play together in the picturebook. With the double-spread layout and no framing, the two pages constitute a whole image, producing a closer interpersonal relationship with the reader. On the top right corner of the recto page, the Chinese text in black seems salient on the colorful background:

小老鼠，找朋友，找到一群好朋友。一起读书一起玩，好朋友们乐悠悠。(Little mouse looks for friends and finally finds a group of good friends. Reading and playing together, good friends have a happy time)

It is noteworthy that the images of cats and mice are presented in shadow play, an ancient entertainment form in China, which uses flat cut-out figures to provide performances or tell stories. The black silhouette of big cats and small mice becomes more salient in contrast with the colorful background, which emphasizes the happy facial expressions of the cats and the cheerful dancing movements of the mice. The special visual expression by shadow play reinforces and highlights the depiction of the happy scene in the verbal text when the cats and mice happily read and play together. Through the intersemiotic translation, some narrative elements in the verbal text are selectively emphasized in the visual image.

4.2. *The Day Vegetables Became Goblins* (2008)

Yi Yuan Qing Cai Cheng Le Jing (*The Day Vegetables Became Goblins*, 2008) is a famous Chinese rhyming picturebook adapted from a vibrant and imaginative Chinese nursery rhyme with the same name. This picturebook is illustrated by the well-known Chinese children's writer Xiang Zhou and has won the Judging Panel's Recommended Illustration Award of the First Feng Zikai Chinese Children's Picture Book Award (Feng Zikai Chinese Children's Picture Book Award Committee 2009), which is the most prestigious picturebook award in China. In this nursery rhyme, the vegetables in the garden become living and vivid figures which fight each other and produce a series of humorous and interesting stories. In Chinese folklore, *yaojing* are malevolent animals or plant spirits that have gained mana or acquired magical powers through the cultivation process. Not all the *yaojing* are evil spirits and demons, and they can also be regarded as lovely and nifty fairies, elves or goblins in Western cultures. Such type of *yaojing* is common in Chinese

classics, such as *Journey to the West* and *Legend of the White Snake*. Therefore, when all the vegetables become goblins in this nursery rhyme, a charming imaginary world is created for contemporary children. The catchy expressions, funny imagination, ingenious personification and bold exaggeration in this picturebook are well received by Chinese children.

In the intralingual translation, by supplementing more detailed descriptions, Zhou Xiang expands the traditional nursery rhyme into a longer rhyme with 34 short sentences, which enriches the dramatic conflicts and makes it more suitable for contemporary children. Some adaptations in the intralingual translations are shown in examples 3-4.

Example 3

Chinese version:

chū le chéng mén wǎng zhèng dōng , yì yuán qīng cài chéng le jīng 。
出了城 门 往 正 东 ， 一 园 青 菜 成 了 精 。

zǐ tóu luó bo zuò dà diàn , hóng tóu luó bo zhǎng zhèng gōng 。
紫 头 萝 卜 坐 大 殿 ， 红 头 萝 卜 掌 正 宫 。

jiāng nán fǎn le bái lián ǒu , yì fēng zhàn biǎo dǎ jìn jīng 。
江 南 反 了 白 莲 藕 ， 一 封 战 表 打 进 京 。

Back translation:

Out of the city gate to the east, a garden of vegetables became goblins. Purple radish sat at the hall, while red radish took charge of the palace. Southern regions of the Yangtze River opposed against the white lotus root, sending a letter of battle to Beijing.

Example 4

Chinese version:

chū le chéng mén wǎng zhèng dōng , yì yuán qīng cài lǜ cōng cōng 。
出了城 门 往 正 东 ， 一 园 青 菜 绿 葱 葱 。

zuì jìn jǐ tiān méi rén wèn , tā men gè gè chéng le jīng 。
最 近 几 天 没 人 问 ， 他 们 个 个 成 了 精 。

lǜ tóu luó bo chēng dà wáng , hóng tóu luó bo dāng niáng niáng 。
绿头萝卜称大王，红头萝卜当娘娘。

gé bì lián ǒu jí le yǎn , yì fēng zhàn shū dǎ jìn yuán 。
隔壁莲藕急了眼，一封战书打进园。

Back translation:

Out of the city gate to the east, a garden was full of green vegetables.

Without being noticed recently, they all became goblins.

Green radish was the king, while red radish was the queen.

Lotus root next door became anxious and angry, sending a letter of battle into the garden.

Example 3 is the beginning of the traditional nursery rhyme and Example 4 is the adapted version of the same part in the picturebook. In Example 3, “江南反了白莲藕，一封战表打进京” implies the wars of White Lotus Rebellion in Chinese history, which is a religious and political movement against the Qing government during the reign of Emperor Jiaqing (1796-1804) of the Qing Dynasty (1636-1912). Under the background of increasing social and economic discontent in the impoverished areas of China, the White Lotus Rebellion began in 1794, which was led by a secret religious organization called “White Lotus Society”. The rebellion lasted for nine years, accelerating the decline in the national power and financial resources of the Qing Dynasty. In ancient China, especially before the Ming Dynasty, many nursery rhymes served as the tool for political propaganda. These political nursery rhymes could spread quickly over a large area and attracted public attention through continuous publicity. Meanwhile, the authorship was concealed to ensure the safety of political propaganda (Shu 2011: 47). However, from generation to generation, now most political nursery rhymes have stepped down the historical arena and political implications are seldom found in contemporary nursery rhymes. In Example 3, the traditional nursery rhyme implicitly expresses the political implications of the White Lotus Rebellion through the wars between vegetables in the rhyme, but such expression is not suitable for contemporary children to understand. In Example 4, through the intralingual translation, the struggle between different regimes is tactfully transformed into the struggle between different vegetables in the garden.

This adaptation retains the traditional essence of the original text and meanwhile removes the reading barriers for contemporary children, making the whole story into a funny game. In addition, the adapted version in the picturebook repeats the beginning expression “出了城门往正东，一园青菜绿葱葱” at the end of the story, through which the beginning and the end echo with each other and work as the opening and closing of a complete drama.

As to the intersemiotic translation between texts and images in this picturebook, Zhou employs the watercolour painting to represent this children’s rhyme, in which Chinese elements are skillfully blended in the visual narrative. For instance, the fighting scenes of vegetables resemble the martial arts scenes of Peking Opera; the simple painting style is similar to famous Chinese painters Wei Xu (1521-1593) and Baishi Qi (1864-1957), who are adept in using lines to express vivid and dynamic visual effect in Chinese painting.



Figure 3. *The Day Vegetables Became Goblins* (2008: 11-12)⁴

Figure 3 illustrates the scene when the vegetables are divided into two sides and ready to fight. This picturebook adopts the double-spread layout arrangement and the texts are printed in the images. The verbal texts of Figure 3 only include two short sentences “两边兄弟来叫阵，大呼小叫争输赢 (Vegetable brothers from both sides stand apart, shouting and wrangling for a showdown)”. However, more additional information is supplemented

4. Text and illustration copyright © 2008 by Xiang Zhou, Tomorrow Publishing House.

in the images, enriching the content of verbal texts in a more vivid way. On the verso page, the radish army stands in lines with high spirits. The carrot general stands in the middle, with the radish troop and potato troop on each side; the shallot, leek and bean soldiers dash forward, while the big gourd stands behind, functioning as the heavy weapon in this battle. However, on the recto page, the lotus root army is in a mess. The eggplant, cucumber, pepper, peanut and garlic soldiers all stand in a state of disorder, while the lotus root king hides behind them. Such visual representation not only reproduces the information in the verbal texts but also supplements more details about the vegetable battle through the vivid depiction of different kinds of vegetables. Moreover, it is noteworthy that these different vegetable troops also carry their banners and flags. For example, the potato troop carries three flags with different troop names, such as “土豆王子队 (Potato Prince Troop)”, “铁蛋蛋 (Iron Balls)” and “滚滚军 (Rolling Troop)”. These funny troop names echo the particular features of the potato, contributing to the vivid and interesting visual narratives in the picturebook. In this way, the intersemiotic translation enriches the visual narrative of the verbal text by supplementing additional visual information in the image.



Figure 4. *The Day Vegetables Became Goblins* (2008: 13-14)⁵

5. Text and illustration copyright © 2008 by Xiang Zhou, Tomorrow Publishing House.

Example 5

xiǎo cōng duān qǐ yín gǎn qiāng ,
小葱端起银杆枪，

The shallot picked up the silver gun,

yì gè jìn ér xiàng qián chōng 。
一个劲儿向前冲。

dashing forward with great strength.

qié zǐ yì tǐng dà dù pí ,
茄子一挺大肚皮，

The eggplant stood its big belly,

xiǎo cōng zhuàng le gè dǎo zāi cōng 。
小葱撞了个倒栽葱。

making the shallot fall heads over heels.

jiǔ cài shǐ chū liǎng rèn fēng ,
韭菜使出两刃锋，

The leek used two sharp edges,

hū la hū la shàng le zhèn 。
呼啦呼啦上了阵。

joining the battle full of vigor.

huáng guā shuāi qǐ sǎo táng tuǐ ,
黄瓜甩起扫堂腿，

The cucumber lifted sweep kicks,

tī dé jiǔ cài wǎng huí bēn 。
踢得韭菜往回奔。

forcing the leek to run back.

Figure 4 illustrates the fierce fighting scene of the vegetable battle in the picturebook. As is shown in Example 5, the verbal text vividly depicts the fighting actions of different vegetables and highlights the particular features

of these vegetables. For instance, the shallot leaves are as straight as silver guns; the long and flat blade of the leek resembles a two-edged sword. In the intersemiotic translation, with white background and simple lines, the figures of these different vegetables are vividly represented, producing a sense of humorous visual expression in the image. The shallot straightens its back and rushes forward like a silver gun, but unfortunately, it hits the big belly of the eggplant and immediately falls on its face. The leek swaggers on the battlefield with peanut soldiers supporting around, but it soon rushes back after the slender cucumber lifts sweep kicks. Such visual representation lively reproduces the textual elements in the verbal text; meanwhile, the text-image interaction helps the children enter an imaginary world where they can place themselves in this magic garden and get great pleasure and satisfaction through empathizing with these funny vegetables. The rich playability of the text-image interplay in this picturebook creates enough imagination and creative space for children, caters to the inner growth power of their minds, and assists them in the achievement of subjective experience in the reading process.

4.3. *Mice at home?* (2012)

Hao Zi Da Ye Zai Jia Ma? (*Mice at home?*, 2012) is a Chinese rhyming picturebook adapted from an old Beijing nursery rhyme with the same name. The old Beijing nursery rhyme is a cheerful folk rhyme in the form of questions and answers to show the interaction between the cat and the mouse, which is just like an amusing child game. This picturebook is also illustrated by Xiang Zhou and has been included in the shortlist of the Third Feng Zikai Chinese Children's Picture Book Award.

Example 6

yī gèng gǔ lǐ yē,
一 更 鼓 里 耶，

Gongs are rung to tell the time of *Yi Geng*,

māo ér ná hào zǐ lei
猫 儿 拿 耗 子 嘞。

when the cat starts catching mice.

tiān zhǎng lǐ, yè duǎn lǐ,
天 长 哩, 夜 短 哩,

The days get longer and the nights get shorter,

hào zǐ dà yé qǐ wǎn la.
耗 子 大 爷 起 晚 啦。

while Uncle Mouse gets up late.

èr gèng tiān,
二 更 天,

Er Geng is coming.

“hào zǐ dà yé zài jiā ma?”
“耗 子 大 爷 在 家 吗？”

“Is Uncle Mouse at home?”

hào zǐ dà yé chuān yī shàng nǎ!
耗 子 大 爷 穿 衣 裳 哪！”

“Uncle Mouse is wearing clothes.”

Example 7

bāng bāng bāng, bāng bāng bāng,
“梆 — 梆 梆, 梆 — 梆 梆！”

“Bang—bang bang, bang—bang bang!”

yì gèng nǎ——
一 更 哪——

Yi Geng is coming,

māo ér ná hào zǐ——
猫 儿 拿 耗 子——

when the cat starts catching mice.

“hào zǐ dà yé zài jiā ma?”
“耗 子 大 爷 在 家 吗？”

“Is Uncle Mouse at home?”

hào zǐ dà yé hái méi qǐ nǎ
“耗子大爷还没起哪!”

“Uncle Mouse hasn’t got up yet!”

èr gèng nǎ
二更哪——

Er Geng is coming,

hào zǐ dà yé zài jiā ma
“耗子大爷在家吗?”

“Is Uncle Mouse at home?”

hào zǐ dà yé chuān yī shang nǎ
“耗子大爷穿衣裳哪!”

“Uncle Mouse is wearing clothes.”

In this picturebook, there are not so many adaptations of the original nursery rhyme in the intralingual translation, so the verbal texts in the picturebook continue the original narrative structure of the old Beijing nursery rhyme. Example 6 shows the beginning of the original nursery rhyme and Example 7 is the adapted beginning of verbal texts in the picturebook. It is found that the storytelling progresses in the form of questions and answers: the cat proposes the question “Is Uncle Mouse at home?” and the mouse family offers different answers during different times of the day. *Da Geng* is a traditional system of telling time at night in ancient China, through which the night watchman patrols the streets and beats the wooden clappers or gongs every two hours to tell the time. In ancient times, people seldom had entertainment life at night, so they knew the time and daily routine mainly based on the watchman’s beating and announcing. In the intralingual translation, the activity of *Da Geng* is adapted into the onomatopoeic words “bang bang bang”, which represents the traditional custom for contemporary children in a more direct way. During *Yi Geng* (*Geng* is a timing unit in ancient China), which refers to the period from seven to nine in the evening, Uncle Mouse hasn’t got up yet; during *Er Geng*, which refers to the period from nine to eleven at night, Uncle Mouse is wearing clothes. Through these different interactions of questions and answers at different times of the day, the

nursery rhyme vividly depicts the lazy and fastidious lifestyle of an uncle mouse living in Beijing.



Figure 5. *Mice at home?* (2012: 3-4)⁶

In the intersemiotic translation between texts and images, the old Beijing nursery rhyme has been transformed into a modern picturebook by supplementing a lot of dramatic visual elements. For instance, Figure 5 demonstrates the beginning scene of the picturebook when the mouse family is answering the cat's question with a simple answer “耗子大爷还没起哪! (Uncle Mouse hasn't got up yet!)”. However, in the intersemiotic translation, abundant visual elements are added to the image, which greatly enriches the visual narrative in the picturebook. Here the supplementary visual narrative about the mother mouse and a group of little mice is created, providing another storyline within the mouse hole. By this means, two narrative lines are produced in this picturebook: the interaction between the cat and Uncle Mouse outside the mouse hole as well as the cozy family life of the mother mouse and little mice inside the mouse hole. In Figure 5, when the cat attacks the mouse family outside the mouse hole, the mother mouse is calmly ironing clothes inside, while the little mice are still sleeping soundly. In addition, many funny visual details in the mouse hole reveal some clues about the daily interactions between the cat and the mouse family, such as the slogan on the wall “平时多流汗, 逃时少流血 (Sweat more at ordinary times; Bleed less when running away)”, the stuck poster “天天念, 天天记, 防火放人防猫

6. Text and illustration copyright © 2012 by Xiang Zhou, Tomorrow Publishing House.

(Read every day; Remember every day; Beware of fire, people and cats)”, and *Mouse Newsletter* (耗子快报) on the bed. Such visual details evince that the mouse family has studied hard on various defensive measures against the cat in their daily routine, which is lively, amusing and closely related to the daily lifestyle of contemporary children.

5. Concluding remarks

From a multimodal perspective, this study has investigated the adaptations of Chinese nursery rhymes into contemporary picturebooks, which includes the intralingual translation of verbal texts and the intersemiotic translation of text-image interactions in the picturebook. The research results demonstrate that, in the intralingual translation, the didactical function or political implication of traditional Chinese nursery rhymes is usually weakened or omitted; instead, more creative and amusing narrative rhymes are adapted from traditional nursery rhymes to tailor for contemporary children’s hobbies and lifestyle. In the intersemiotic translation between texts and images in picturebooks, feasible and varied methods are employed according to different text-image interplays: 1) the image may faithfully reproduce the textual elements in the verbal text; 2) some narrative elements in the verbal text are selectively emphasized in the visual image; 3) the image may supplement additional visual information that does not exist in the verbal text. Through the intralingual and intersemiotic translations, the traditional Chinese nursery rhymes are successfully visualized in contemporary children’s picturebooks.

In addition, in the process of intersemiotic translation, two key points are worthy of consideration. Firstly, the folklore characteristics of nursery rhymes should be maintained to keep the nursery rhymes popular all the time across different eras. As a form of oral folk literature, nursery rhymes and rhyming picturebooks possess folklore characteristics in essence. Therefore, they can become important intermediaries for children to interact with society, history and culture, realizing the intergenerational transition of national culture. For example, the “silver gun” and “sweep kick” in *The Day Vegetables Became Goblins* reflect the martial arts elements in Chinese culture. Secondly, the visual representation in picturebooks should be closely

related to children's life. Contemporary children's rhyming picturebooks are adapted or recreated by modern illustrators to visualize traditional nursery rhymes, which endows traditional nursery rhymes with modern life and perfectly connects tradition with modernity. For instance, in the butterfly page of *Mice at home?*, the image of a runaway mouse of the computer successfully achieves the interaction between real life and the traditional nursery rhyme, which naturally integrates the daily life of contemporary children with the imaginary world of the nursery rhyme.

Owing to the limited time and space, this study is still open for further improvements. Future studies could expand the research scope with more rhyming picturebooks included in the data; in-depth analyses on visual adaptation could be conducted with the employment of related theories on multimodal analysis. It is hoped that this research could shed light on future studies on nursery rhymes and rhyming picturebooks, contributing to the adaptation of Chinese picturebooks and the transmission of Chinese culture.

References

- ARLEO, Andy. (2006) "Do children's rhymes reveal universal metrical patterns?" In: Hunt, Peter (ed.) 2006. *Children's literature: critical concepts in literary and cultural studies*. New York: Routledge, vol. 4, pp. 39-56.
- BALDRY, Anthony & Paul J. Thibault. (2006) *Multimodal transcription and text analysis*. London & Oakville: Equinox.
- BRUHN, Jørgen; Anne Gjelsvik & Eirik Frisvold Hanssen. (2013) *Adaptation studies: New challenges, new Directions*. London and New York: Bloomsbury Academic.
- CALDECOTT, Randolph. (1909) *The hey diddle diddle picture book*. London: F. Warne and Company.
- CARNAN, Thomas. (1780) *Mother Goose's melody, or, Sonnets for the cradle*. London.
- CHEN, Xi. (2018) "Representing culture through languages and images: a multimodal approach to translations of the Chinese classic *Mulan*." *Perspectives: Studies in Translatology* 2, pp. 214-231.
- CHINA INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE. (2008) "Beijing nursery rhymes." <http://www.ihchina.cn/project_details/12315/>
- COIFMAN, Raquel Cuperman. (2013) "Giving texts meaning through paratexts: reading and interpreting endpapers." *School Library Monthly* 30:3, pp. 21-23.

- COOPER, Mary. (1744) *Tommy Thumb's song book*. London.
- DELAMAR, Gloria T. (1987) *Mother Goose: from nursery to literature*. Jefferson, NC: McFarland.
- DESMET, Mieke. (2001) "Intertextuality/Intervisuality in translation: The Jolly Postman's intercultural journey from Britain to the Netherlands." *Children's Literature in Education* 32:1, pp. 31-43.
- DOONAN, Jane. (1993) *Looking at pictures in picture books*. Stroud: Thimble Press.
- ECO, Umberto. (2001) *Experiences in translation*. Toronto: University of Toronto Press.
- FENG ZIKAI CHINESE CHILDREN'S PICTURE BOOK AWARD COMMITTEE. (2009) "The 1st picture book award winning books." Online version: <<https://fengzikai-bookaward.org/en/product/the-day-vegetables-became-goblins/>>
- GORLÉE, Dinda L. (2000) "Metacreations." *Applied Semiotics* 24:9, pp. 54-67.
- HALLIWELL-PHILLIPPS, James Orchard. (1886) *The nursery rhymes of England (5th ed.)*. London: Frederick Warne.
- HALLIWELL-PHILLIPPS, James Orchard. (1968) *Popular rhymes and nursery tales: a sequel to the Nursery Rhymes of England*. Detroit: Singing Tree.
- HUI, Haifeng. (2011) "The changing adaptation strategies of children's literature: two centuries of children's editions of *Gulliver's Travels*." *Hungarian Journal of English and American Studies* 17:2, pp. 245-262.
- HUTCHEON, Linda. (2006) *A theory of adaptation*. New York & London: Routledge.
- KAINDL, Klaus. (2013) "Multimodality and translation." In: Millán, Carmen & Francesca Bartrina (eds.) 2013. *The Routledge handbook of translation studies*. London: Routledge, pp. 257-269.
- JAKOBSON, Roman. (1959) "On Linguistic Aspects of Translation." In: Brower, Reuben (ed.) 1996. *On translation*. New York: Oxford University Press, pp. 232-239.
- LU, Bing (鲁兵). (2012) *Lao Hu Wai Po (老虎外婆) [Grandma Tiger]*. Nanchang: 21st Century Publishing Group.
- MACLEAN, Morag; Peter Bryant & Lynette Bradley. (1987) "Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood." *Merrill-Palmer Quarterly* 33:3, pp. 255-281.
- MEEUSEN, Meghann. (2018) "'Unless someone like you' buys a ticket to this movie: dual audience and aetonymativity in picturebook to film adaptations." *Children's Literature in Education* 49, pp. 485-498.

- MILLÁN, Catalina. (2018) "Adapting intertextuality: the case of nursery rhyme characters in creating new canons in children's culture." *Journal of Literary Education* 1, pp. 193-226.
- NIKOLAJEVA, Maria & Carole Scott. (2001) *How picturebooks work*. London & New York: Routledge.
- NIU, Yixuan & Wang, Jihong (牛艺璇, 王继红). (2020) "Headland's Chinese Mother Goose rhymes and the overseas translation of Beijing Nursery Rhymes in the late Qing Dynasty (何德兰《孺子歌图》与晚清北京童谣海外译介)." *Chinese Culture Research (中国文化研究)* 2, pp. 140-155.
- NODELMAN, Perry. (1988) *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. Athens: University of Georgia Press.
- O'HALLORAN, Kay L.; Sabine Tan & Peter Wignell. (2016) "Intersemiotic translation as resemiotisation: a multimodal perspective." *Signata* 7, pp. 199-229.
- OPIE, Iona. (1996) "Playground rhymes and the oral Tradition." In: Hunt, Peter (ed.) 1996. *International companion encyclopedia of children's literature*. New York: Routledge, pp. 177-189.
- OPIE, Iona & Opie, Peter. (1969) *The Oxford dictionary of nursery rhymes*. Oxford: Clarendon.
- PEREIRA, Nilce M. (2008) "Book illustration as (intersemiotic) translation: pictures translating words." *Meta* 53:1, pp. 104-119.
- RACKHAM, Arthur. (1913) *Mother Goose*. London: The Century Company.
- SANDERS, Julie. (2006) *Adaptation and appropriation*. New York & London: Routledge.
- SCHWARCZ, Joseph. (1982) *Ways of the illustrator: visual communication in children's literature*. Chicago: American Library Association.
- SHU, Daqing (舒大清). (2011) "Theme, content and language form of political nursery rhymes in ancient China (中国古代政治童谣的题材、内容和语言形式)." *Literature & Art Studies (文艺研究)* 8, pp. 47-52.
- TABBERT, Reinbert. (2002) "Approaches to the translation of children's literature: a review of critical studies since 1960." *Target* 14:2, pp. 303-305.
- TOURY, Gideon. (1986) "Translation: a cultural-semiotic perspective." In: Sebeok, Thomas & Marcel Danesi (eds.) 2010. *Encyclopedic dictionary of semiotics*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 1127-1138.
- VAN DEN BOSSCHE, Sara & Sylvie Geerts. (2014) *Never-ending stories: adaptation, canonisation and ideology in children's literature*. Ghent: Academia Press.
- VAN LEEUWEN, Theo. (2005) *Introducing social semiotics*. London: Routledge.

- WANG, Xiaoqi (王晓翌). (2014) "Original cultural characteristics of Shangluo nursery rhymes and strategies out of predicament (商洛童谣的原生态文化特质与传承)." *Journal of Chongqing University (Social Science Edition)* [重庆大学学报(社会科学版)] 20:4, pp. 166-170.
- WANG, Zhuang; Huaying Yu & Xiaoye Liu (王壮, 于华颖, 刘晓晔) (1999) "Reader reception and cultural inheritance of children's picturebooks (儿童图画书读者接受与文化传承)." *Modern Publishing (现代出版)* 3, pp. 60-63.
- WANG, Zumin (王祖民). (2017) *Liu Shi Liu Tou Niu (六十六头牛)* [Sixty-six Cows]. Jinan: Tomorrow Publishing House.
- YANG, Fengjun (杨凤军). (2013) "The language features of children's rhyme and its C-E translation: a review of Chinese Mother Goose rhymes by Isaac Taylor Headland (论童谣的语言特色及其英译—兼评何兰德对《孺子歌图》的编译)." *Foreign Language and Literature (bimonthly)*[外国语文(双月刊)] 3, pp. 117-121.
- YUAN, Xiaofeng & Xiaoyin Zhao (袁晓峰, 赵晓音). (2018) *Xiao Lao Shu You Shang Deng Tai Lou (小老鼠又上灯台喽)* [Little Mouse Goes Up to the Lamp Again]. Beijing: China Children's Press & Publication Group.
- ZHOU, Xiang (周翔). (2008) *Yi Yuan Qing Cai Cheng Le Jing (一园青菜成了精)* [The Day Vegetables Became Goblins]. Jinan: Tomorrow Publishing House.
- ZHOU, Xiang (周翔). (2012) *Hao Zi Da Ye Zai Jia Ma? (耗子大爷在家吗?)* [Mice at Home?]. Jinan: Tomorrow Publishing House.

BIONOTE / NOTA BIOGRÁFICA

XI CHEN is an Assistant Professor in University International College at Macau University of Science and Technology. She obtained her Ph.D. in English Linguistics at University of Macau. Her research interests are in multimodal discourse analysis, picturebook translation and cross-cultural studies. Her recent publications include "Representing cultures through language and image: a multimodal approach to translations of the Chinese classic Mulan" (2018) in *Perspectives: Studies in Translatology*, and "When the Classic Speaks for Children: Retranslation of Bob Dylan's Songs in Bilingual Picture Books" (2020) in *Babel: International Journal of Translation*.

XI CHEN es profesora asistente del University International College de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Macao. Sus intereses de investigación

abarcen el análisis de discurso multimodal, la traducción de libros ilustrados y los estudios transculturales. Entre sus publicaciones recientes destacan “Representing cultures through language and image: a multimodal approach to translations of the Chinese classic *Mulan*” (2018), en *Perspectives: Studies in Translatology*, y “When the Classic Speaks for Children: Retranslation of Bob Dylan’s Songs in Bilingual Picture Books” (2020), en *Babel: International Journal of Translation*.

Recibido / Received: 29/05/2021
Aceptado / Accepted: 15/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.05>

Para citar este artículo / To cite this article:

Demirhan, Handegül. (2022) "Translating gender and sexuality in children's literature: Turkey as a case study." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends. MonTI 14*, pp. 149-179.

TRANSLATING GENDER AND SEXUALITY IN CHILDREN'S LITERATURE: TURKEY AS A CASE STUDY¹

HANDEGÜL DEMIRHAN

hande.demirhan@uvic.cat

University of Vic-Central University of Catalonia
& İstanbul Gedik University

Abstract

Drawing on the translations of sexuality in five Turkish translations of children's literature, this paper starts with introducing the origins, developments, and trends of gender as well as the dilemma between gender pedagogy and taboo issues closely related to the sexuality and body politics in children's literature and its translation in different contexts.² Particularly focusing on the context of Turkey where sexuality and body politics have always been controversial issues, the paper intends to shed some light on the matter. Thus, the examination of Turkish translations of children's literature can yield eye-opening outcomes in terms of the understanding of sexuality and the travel of sexual and body-political content from one context to another.

Keywords: Gender and translation. Children's literature. Translating sexuality in children's literature. Sexuality in Turkish translations.

-
1. Special thanks to Dra. Mireia Canals Botines and Dra. Pilar Godayol Nogué for their invaluable support and advice for this paper.
 2. 'Translation' is used as an umbrella term for translation versions such as subversions, adaptations and retellings.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Resumen

A partir de cinco traducciones al turco de obras de literatura infantil, sobre sexualidad, este artículo presenta los orígenes, desarrollos y tendencias del género sexual, así como el dilema entre la pedagogía de género y los temas tabú estrechamente relacionados con la sexualidad y la política corporal en la literatura infantil y su traducción en diferentes contextos. Particularmente centrado en el contexto de Turquía, donde la sexualidad y la política corporal siempre han sido temas controvertidos, este texto pretende arrojar alguna luz sobre el asunto. En resumen, el estudio de las traducciones al turco de literatura infantil puede presentar resultados reveladores en términos de la comprensión de la sexualidad y el viaje del contenido sexual y político-corporal de un contexto a otro.

Palabras clave: Género y traducción. Literatura infantil. Traducir la sexualidad en la literatura infantil. Sexualidad en traducciones al turco.

There is no doubt that gender and translation have become one of the most remarkably studied areas in recent decades. Dating back to the 1980s, the bulk of studies, discussions and debates in translation studies has evolved and become even more passionate with the inclusion of gender studies. From the 1990s onwards, a great interest in gender and translation has paved the way for interdisciplinary studies on sexuality and translation. Taking a closer look into the studies carried out in areas of gender, sexuality, and translation, it is visible that most of the studies, articles, dissertations, and chapters have focused on the translation of adult literature, either prose or poems, along with gender and feminist theoretical perspectives. Children's literature, by default, is considered a minor area, just as the areas of translation and women which were also regarded as secondary in the past. In Simone de Beauvoir's (1949) terms, these areas are regarded as "Other" and pushed to the borders. Nevertheless, the derivative and secondary status of translation in the presence of the source text and of women in the presence of men have changed. Indeed, many things are constantly changing in the are(n)a on the way to more inclusive, multifold and non-hierarchical studies of translation, gender, and sexuality. From a *change-making* perspective, the point of origin of this paper is to make children's literature more visible in literary studies along with its role in gender, sexuality, and translation.

This paper introduces a historical overview and the state of the art of children's literature and its translation by reflecting on the developments and trends of gender as well as gender pedagogy and taboo issues regarding sexuality. Following the historical discussion, the study particularly contextualises Turkey, where sexuality and body politics are taboo issues, and children are considered innocent beings that “need to be protected from other cultures' authorities, propagandas and culture-specific values that are contrary to local sentiments” (Neydim 2006b, my translation³). The paper then analyses the translation of sexuality in the Turkish translations of children's literature, providing a discussion under three subcategories related to sexuality: sexual parts; sexual intercourse; and sexualities, practices and sexual orientations.

1. Translating gender and sexuality in children's literature

Before a discussion of translating sexuality in the selected Turkish translations of children's literature, it will be relevant to reflect on the history and the current state of gender and sexuality in the translation of children's literature. The historical process intends to comprise different cultures and contexts including Turkey, trying not to abide by the authority but opening a space for an inclusive and pluralist multilogue on the subject.

1.1. *Origins, developments and trends*

Gender is defined as a “learned [...] fact of social life” developed along with “conditioning and reinforcement in [...] childhood” (Eisenstein 1985: xvi). Discussing the concept in relation to literature, Iqra Jabeen and Asad Mehmood (2014: 240) indicate that children's literature is effective in “shaping [...] gender identities”. Several studies (Tsao 2008; Epstein 2013) have promoted this argument as well. Gender is regarded as a social and cultural phenomenon that is mostly learned and indigenised in childhood when children's literature comes into play in adopting cultural codes or linguistic representations related to gender and sexuality. As Grenby and Reynolds (2011: 153) propose, children's literature is “culturally coded”.

3. All translations from Turkish into English are by the author unless otherwise specified.

The codes of gender trace back to the very first epitome of children's book in England, *A Little Pretty Pocket-Book* (1744), which is mostly noted as the British prototype of children's literature by a majority. The book introduces two letters and each is addressed to different sexes: to girls with 'Pretty Miss Polly' and to boys with 'Little Master Tommy'. Besides the gendered characteristics, many examples of children's books are aimed at differentiating sexes according to the themes of the books, offering adventure stories for boys while offering domestic and family stories for girls.

Children's literature in the 17th, 18th and 19th centuries, especially fairy tales such as *Cinderella* (1697), *Snow White* (1812) and *Sleeping Beauty* (1917), displayed gender stereotypes. Many scholars from different cultural contexts (Dworkin 1974; Brugeilles *et al.* 2002; Sezer 2010; Lieberman 2012; Rowe 2012; Zipes 2012a) have emphasised that children's literature is imbued with conventional feminine and masculine roles. Other scholars (Kortenhaus & Demarest 1993; Clark & Fink 2004; Muhlen *et al.* 2012; Jabeen & Mehmood 2014) have further contributed to the field by demonstrating ready-made gender clichés in picture books. In the simplest terms, these stereotypical gender roles or gender clichés are entangled in every niche of children's literature, both textually and visually. John Stephens (1996: 18-19) brings these socially acceptable gender roles to light with a schema in which the characteristics of being strong, active, protective, unemotional, aggressive and rational are associated with masculinity while being beautiful, passive, vulnerable, emotional, submissive and intuitive is attributed to femininity. Besides gender roles and characteristics, some concepts are also stereotypically classified; for instance, affiliating motherhood, marriage and domestic issues with women whereas linking autonomy and outdoor activities with men. Jack Zipes (2012a: 7, original emphasis) states that there were many "dainty and prudish Cinderellas [including Grimm's version] *en masse* in the nineteenth century". Not only *Cinderella* but also *Snow White* and *Sleeping Beauty* were portrayed as "passive, submissive and helpless" female figures (Lieberman 2012: 191-192). Some scholars (Lieberman 2012: 185; Rowe 2012: 209) argue that these fairy tales contribute to patriarchy and "acculturate women" by "making female subordination".

Gender stereotypes that are widely common in 18th and 19th-century children's classics and their translation have become the target of feminist and

gender critics in the late 20th century. It was when feminist thought became effective in children's literature along with the dissemination of feminist writings such as *Le Deuxième Sexe* by Simone de Beauvoir (1949) and *Sexual Politics* by Kate Millett (1970). For instance, Millett's iconic work tackles over-sexualised women in literature and conveys a passionate discussion on gender and body politics. In some of children's books, such as *The Paper Bag Princess* (1980), the issue is discussed through a traditional princess story by touching on the concepts of beauty and body image through the main female character who chooses to dress in an unfancy paper bag rather than as a traditional and elegant princess. Patriarchal ideologies reflected in texts and images in children's literature remained on the agenda of consciousness-raising groups for a time until echoed in action: adapting children's literature and its translation by subverting and rewriting conventional stories and creating new, feminist and gender-friendly versions in which the supreme goal is to subvert feminine and masculine roles. Female characters have become the main protagonists, having power and authority over the course of events. The passive, obedient and vulnerable female representation has been transformed into an active, strong and rational portrayal of women. In brief, the masculine gender roles mainly assigned to male characters have become the main qualifications of female characters. The task of subverting gender-stereotyped stories has been visible in various contexts during the late 20th century. Indeed, these consciousness-raising acts and gender-friendly adaptations have been the object of academic writings.

Focusing on feminist fairy tales, Zipes (2012a) examines contemporary versions that reverse traditional gender roles and highlights noteworthy examples in the British and American context: *Sleeping Ugly* by Jane Yolen (1981) and *Transformations* (1971) by Anne Sexton. On the other hand, drawing attention to genders, identities and sexual orientations, Elizabeth Marshall (2004: 260) states that feminist versions of *Little Red Riding Hood* reflect "white, Western, middle class, heterosexual" paradigms of gender. In terms of feminist folk tales, it will be fair to mention some: *The Maid of the North: Feminist Folk Tales from Around the World* by Ethel Phelps (1981) and an Anatolian folk tale named "Müskürümü Sultan" in which the main female characters have more power than their partners, fathers, and husbands, basically more power than patriarchy (Sezer 2010). For recent

feminist adaptations of fairy tales, the following books are worth studying: *The Adventurous Princess and Other Feminist Fairy Tales* (2019) and *Cinderella and the Glass Ceiling: And Other Feminist Fairy Tales* (2020).

Some feminist and gender trends have also come to light in children's literature and its translation in close relation to studies (compiled in Godayol 2013) revolving around gender and translation from the 1980s onwards. One of the trends has been to make women authors and *écriture (d'enfant) féminine* visible; Maria Edgeworth and Louisa May Alcott are considered two remarkable authors of the 19th century. Searching for women's writing, feminist texts, and translating the works of feminists, women writers and scholars has been another trend in the area. However, source texts are not gender-friendly all the time. When translating patriarchal and androcentric children's literature, by revising and adapting the source texts from a gender positive lens, translators' interventions in gendered and anti-feminist ideas has become apparent. These interventions aim to develop "a new language for women" (Flotow 1997: 14-15) to act against conventional and institutionalised language by means of creating wordplay, gender-friendly puns and neologisms. Experimental translation strategies in translating gender, sexuality, body politics, puns and grammatical gendered pronouns in adult literature, discussed by Flotow (1997: 17-23), have also been adapted to the translation of children's literature. However, some strategies such as supplementing source texts with prefaces and footnotes (Godard 1988) have not been preferred as much as others due to the readability issues, bearing in mind that the target readers are children, with a limited reading rate compared to adults.

Following the trends and developments in the late 20th century, post-modern feminist and gender thought began to influence the field in the 21st century. This period signifies another era in which subversions and adaptations of gendered children's literature have also been criticised. Many scholars (Stephens 1996; Trites 1997; Paul 2005; Kuykendal & Sturm 2007; Mallan 2009) argue that these feminist versions maintain the gender binary status quo by assigning masculine roles to female characters, replicating and reproducing binary notions of gender by restraining female characters into masculinity as if they have no other options beyond femininity and masculinity. At this point, androgynous and tomboyish characters have come to the

fore as another form of genderism. For instance, Paul (2005) emphasises that switching gender roles does not change the essence of the act and contributes to gender binarism by maintaining a hierarchy between female and male. Attributing masculine roles to female characters, or introducing androgynous characters, still hinges on stigmatised masculine essence. Similarly, Mallan (2009) considers this binarism as a dilemma and all replications and reproductions as a failed performance. The development of subversions and adaptations in the field is considered as a retroaction in which texts and female protagonists could not escape from the clutches of gender dichotomy. Nevertheless, some research in the African context illustrates the situation differently. Emily Zinn (2000) shows that feminist fairy tales and tomboyish female characters are better received in the post-apartheid era than the pre-apartheid era in South Africa. Writing in the same context but particularly focusing on the feminist fairy tale of Ndabaga, Pierre Ruterana (2012) states that children from all genders give a positive response to untraditional, androgynous female characters.

Criticisms towards gender binarism have also paved the way for thinking outside the box and creating something new: gender-friendly language, subjectivity, voice, and agency. Roberta Seelinger Trites (1997) interrelates the power of language and narrative strategies with the autonomy of the feminist character. A relevant example would be the feminist children's *Künstlerroman*, in which a female protagonist gains her subjectivity through her writing; therefore, individuality and writing become interrelated concepts. *Martha Quest* (1952) and *Harriet the Spy* (1964) can be considered as primordial examples of this genre. In search of a breath of fresh air in children's literature, "thinking gender" and producing a new feminist protagonist (Crowley & Pennington 2010: 311) "that stands on its own feet" (Demirhan 2020: 532) have gained prominence. The feminist protagonist celebrating their individuality and nonconformity (Trites 1997) is promoted in the field.

Starting from the late 20th century, gender-liberated characters have sprouted from all corners of the world, steadily increased in number and culminated in the 21st century. *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress* (2014), *Annie's Plaid Shirt* (2015) and *Reaching the Stars: Poems about Extraordinary Women & Girls* (2017) can be considered as remarkable children's stories and poems on gender, identity, and body-positive image. In terms of feminisms,

including postcolonial, women of colour, lesbian, trans and queer, *Little Leaders: Bold Women in Black History* (2018) and *Zenobia July* (2019) are noteworthy examples of the genre. Furthermore, the portrayal of non-nuclear, LGBTQ+ families and histories has appeared in children's books, with *My Two Moms and Me* (2019) and *Pride: The Story of Harvey Milk and the Rainbow Flag* (2018) among the significant works. Nevertheless, the representation of LGBTQ+ themed children's books have also been criticised for including only white and middle-class characters, and not including enough bisexual, trans, and queer individuals (Epstein 2012, 2013).

When it comes to sexuality and gender-based violence, children's literature has become more open-minded and non-rigid. Focusing on sexuality, the following books are important: *Sex is a Funny Word: A Book about Bodies, Feelings, and YOU* (2015) and *Asking About Sex & Growing Up: A Question-and-Answer Book for Kids* (2009). Gender-based violence and sexual abuse are also discussed in children's books. For instance, *Nein! Hayır!* (2018) is a bilingual book in German and Turkish that teaches children to say no to undesirable situations or proposals directly related to personal space and sexual abuse, while *The Day My Daddy Lost His Temper* (2010) focuses on gender-based violence at home and tries to empower children that have witnessed or experienced domestic violence.

Some recent research is particularly important in the matter of gender, sexuality and identity. Mireia Canals Botines and Chiara Lepri (2018) draw attention to an early picture book, *Little Blue and Little Yellow* (2009), first published in 1959, and illustrate how verbal and iconic language can work together to offer a gender-neutral book. In the context of China, Mingming Yuan (2016) examines gender and translation strategies in the first Chinese translation of *Peter Pan* (1929) and concludes that Peter Pan and other characters are transformed into gender-neutral characters in Chinese translation due to the understanding of childhood and the perspectives on gender in that period. In terms of sexuality and identity, Kerry Mallan (2009) refers to a gender positive genre named *Bildungsroman*, which specifically centres on sexual desire and identity, while Laura Mattoon D'Amore (2017) examines the versions of the American fairy tales that speak of vigilante feminists who are responsible for protecting themselves and other women against physical and sexual violence.

Regarding the transformation of gender and sexuality in children's literature and its translation throughout history, gender- and sexually liberated children's literature not only contributes to the understanding of gender in children in the local context but also opens a new door into the world of children in other contexts through translations of these books.

1.2. *Gender pedagogy and taboo issues*

While translation makes feminist and gender-friendly children's literature available in other languages and cultures, there are some drawbacks specific to children's literature. Some scholars (Lathey 2015; Kwok 2016; Neydim 2020) shed light on the normative and prescriptive nature of children's literature, which is also seen in translations. In the prescribed frame of the genre, critical questions are asked by authorities or powerholders including teachers, translators, publishers and parents, who can be gathered under the umbrella term 'gatekeepers' since they keep the gates of the area by deciding what to let in or out. The most common questions asked concern the suitability of the material for children: Is this book appropriate for children? Is it good for children? Is there any unfavourable content in the book? However, what is deemed appropriate for children depends on the understanding of childhood in that context. Zohar Shavit (1981: 172) remarks that translators may break the routine and "adjust the text in order to make it appropriate and useful to the child, in accordance to guiding principles with what society thinks is 'good for the child'". These adjustments also rely on the understanding of childhood held by the gatekeepers, informed by their background, ideology and cultural values and shaped by the wider principles of their social context.

In terms of the principles of society, the didactic and moral task of children's literature and its translation has resulted in gatekeepers' abstention from overt representations of sexuality and gender-based violence on the grounds that the genre is built upon the dogma that children are innocent and naive beings who should be protected from the inappropriate and explicit representations of sexuality and violence. It would be interesting to speak of some research focusing on how these forbidden areas are handled covertly. In *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood*, Zipes (1994) examines 30 look-alike versions of *Red Riding Hood* and concludes

that sexuality and gender-based violence are implicitly conveyed in these stories. On the other hand, in *The Case of Peter Pan or The Impossibility of Children's Fiction*, Jacqueline Rose (1984) sheds light on adults' personal and ethical standards and judgements about innocence and sexuality, and most importantly, their authority over children's literature. It seems that *the good and suitable* for child readers may be tackled in many aspects, and gender pedagogy can be part of this debate, especially when discussing gender awareness education concerning taboo issues such as sexuality and gender-based violence. Narratives discussing these taboo issues can also be pedagogical and offer guidance for children while raising awareness on gender-based violence and sexual politics. However, such pedagogical concerns often fall into the clutches of the so-called understanding of innocence and fade away. The dilemma between either holding on to gender pedagogy or taboo issues has become a grey area in the field. Moreover, besides common concerns about patriarchy, particular cultural values and practices about gender and sexuality, issues such as class, religion and female genital mutilation in some contexts make the situation even more complex. Translation of children's literature "provides a glimpse into the experiences and way of life of children from different parts of the world" (Zaghini 2005: 22). Children's literature reflects culture-specific perspectives on childhood, with diverse concerns and taboos, that emerge from obscurity by means of translation.

2. Contextualising the Turkish translations of children's literature from a gender and sexuality perspective

In the context of Turkey, most of the works translated for children have been Western children's classics (Tuncer 1995: 269; Alpöge 2002: 29; Çıkla 2005: 97-98). For decades, translations of *Grimms' Fairy Tales* (1825), *Andersen's Fairy Tales* (1835), and Perrault's folk and fairy tales have demonstrated gender stereotypes. Although these children's classics were first translated in the 1870s (Neydim 2006a), these versions have been reprinted and read for 150 years. Speaking of various gendered versions in the publishing market, translated children's classics have also been the object of manipulation. Namely, these classics were exposed to political and ideological transformations during a translation project, "100 Temel Eser" [100 Essential Readings], supported by the Ministry

of National Education in 2004 (Neydim 2020: 857). These versions of children's classics have appeared on the lists of over 30 publishers (Neydim 2006b), as well as in the curricula of primary and secondary schools for a long time.

The 21st century marks a period when a translational phenomenon occurred in Turkey: the development of translated feminist and gender-friendly children's literature. Considering the dominant position of the conventional, gendered children's books and translations in the publishing market, the development of this genre is considered remarkable. The analysis of this development in the context is reflected in the MSc thesis by Handegül Demirhan (2017), which traces the development of this literature and focuses on its sociocultural, ideological and gender-related aspects to understand why this phenomenon happened at a particular time and with which particular objectives. It not only analyses the Turkish translations carried out from different languages and cultures, but also the agents and the sociocultural context behind the phenomenon. The study shows that the activist and feminist ideologies of the publishers led them to look for alternative, gender-liberated sources of children's literature and ended up translating from other cultures, which resulted in creating a change in the fossilised market full of stereotyped children's books. The motive of the agents was to raise consciousness on gender in children and meet the need for gender-positive children's literature.

The timing was on point since the matters of gender and body politics upsurged in Turkish society during this period. Demirhan's (2017) study also displayed that the gender themes addressed in the selected books for translation are closely related to the ongoing gender politics in 21st century Turkey. Questioning gender roles, patriarchal oppression, and the elimination of gender-based violence are among the most well-known issues that are tackled, along with a little emphasis on sexuality and body politics. *Not Just Another Princess Story* by Sheri Radford (2014), *Colección Antiprincesas: Frida Kahlo: para chicas y chicos* by Nadia Fink (2016) and *The Trouble with Women* by Jacky Fleming (2016) are among translated books. Despite some discrepancies in the translations, such as softening the parts on sexuality and body, the phenomenon was groundbreaking and contributed to the emergence of local gender-friendly children's literature (Demirhan 2017), as publishers started to release children's books portraying extraordinary women in Turkish history.

More recently, Turkey has seen an upsurge of interest in books focusing on sexuality, body politics and sex education, although sexuality in translation, especially in the translation of children's literature, is still somewhat a taboo issue in the context with little chance of being translated and published without being softened or censored (Demirhan 2017). Given the cultural and pedagogical sensibilities concerning the taboo issue, in general, there is a tendency of softening, censoring or masculinising literature in Turkey when it comes to sexuality (see Cengiz 2017). The issue of sexuality for children in Turkey is only touched on in biology classes, mainly focusing on the reproduction, with no reference to sexual health, sexual abuse or protection (Budak *et al.* 2016: 7, my translation). With parents being reluctant to talk about the subject and the Ministry of National Education curriculum not giving any space to sex education (except some private schools), the limited mention of sexuality both in the family and the school, results in insufficient knowledge of sexuality in children (Budak *et al.* 2016: 5-7, my translation). Although the context has seen a recent change in the rise of sex-positive children's books, diverse sexualities, body politics, and sexual imageries are still considered as *bold* issues in the context, especially when children are at stake.

3. Selected Turkish translations of children's literature

The article performs a comparative analysis between five children's books and their translations. Each Turkish translation is also followed by its back translation. The books were selected based on several criteria: targeting the same age group (seven to ten years old), being published in the 21st century (between 2005 and 2019), and translated from English source texts so as to not have any doubts concerning intermediate language translation.

| Author | Title of the source text and translation | Publishing house | Translator | Relevant paratexts | Re-editions |
|----------------|---|----------------------|------------|--------------------|-------------|
| Nicholas Allan | <i>Where Willy went...</i> (2004) (ST1) <i>Veli Nereye Gitti...</i> (2015) (TR1) | Kuraldışı Yayıncılık | Nil Gün | No | No |

| | | | | | |
|-----------------|--|------------------------|-----------------|----|---|
| Peter Mayle | <i>Where did I come from?</i> (2000) (ST2) <i>Ben Nereden Geldim?</i> (2015) (TR2) | Agora Kitaplığı | Osman Akınhay | No | No |
| Jayneen Sanders | <i>My body! What I say goes!</i> (2016) (ST3) <i>Bu Vücut Benim! Ben Ne Dersem O Olur!</i> (2019) (TR3) | Beyaz Balina Yayınları | Nurten Hatırnaz | No | No |
| Meg Hickling | <i>Boys, girls & body science: a first book about facts of life</i> (2002) (ST4) <i>Kızlar, Oğlanlar ve Beden Bilimi: Cinsellikle ilgili İlk Sorulara Yanıtlar</i> (2016) (TR4) | Kuraldışı Yayıncılık | Nil Gün | No | No |
| Joanna Cole | <i>Asking about sex & growing up: a question-and-answer book for kids</i> (1988) (ST5) <i>Cinsellikle İlgili Merak Ettikleriniz: Sorular ve Yanıtlar</i> (2005) (TR5) | Sistem Yayıncılık | Emel Aksay | No | Revised edition published in 2009 by HarperCollins. No change in the title. |

Table 1. Selected Turkish translations

3.1. Understanding of sexuality and the Turkish translations

In this section, the selected source texts and translations are analysed, and the discussion is compiled under specific themes and issues related to sexuality.

3.1.1. Sexual parts

In most of the children's books about sexuality, with some exceptions, there is a section that introduces fe/male sexual parts either explicitly or implicitly. The illustrations of these so-called private parts are more or less the same in different books; however, the textual content varies. For example,

- (1) ST1: Willy was a little sperm. He lived inside Mr Browne. [...] The egg was inside Mrs Browne... (1;2;8)

TR1: Veli minik bir spermdi. Alper Bey'in içinde yaşıyordu. [...] Yumurta Nihal Hanım'ın içindeydi... (5;6;12)

[Willy was a little sperm. He lived inside Mr Alper. [...] The egg was inside Mrs Nihal.]

In ST1, the word 'inside' depicts the place where eggs and sperm reside, in other words that the book abstains to tell, these places are 'ovaries' in female and 'testicles' in male, respectively. The word remains the same in the translation, instead of using scientific terms for both female and male parts. Apart from the ST1 and TR1, other sources reflect these sexual parts by name. For instance,

- (2) ST2: But the right name for it is penis. Although it's spelled penis, you say pee-nus. (16)

TR2: Ama doğru adı, penistir. Ona bazıları da pipi der. (18)

[But the right name is penis. Some say pee-pee.]

- (3) ST3: People sometimes call our private parts [...] like pee pee. But we should always use the correct names for our private parts. Boys have a penis, testicles, and a bottom. (24)

TR3: İnsanlar bazen özel bölgelerimize [...] isimler takarlar. Ama biz özel bölgelerimiz için her zaman doğru isimleri kullanmalıyız. Erkeklerin penisi, testisleri ve poposu vardır. (24)

[People sometimes give [...] names to our private parts. But we should always use the correct names for our private parts. Men have a penis, testicles, and a bottom.]

- (4) ST4: “My granddad calls it your pee-pee,”

[...]

“Does anyone know the scientific name for a boy’s pee-pee?”

“Penis!” (13)

TR4: “Pipide. Dedem, ona pipi diyor.”

[...]

“Oğlanların pipisinin bilimsel ismini bileniniz var mı?”

“Penis!” (10)

[“On pee-pee. My granddad says it pee-pee.”

[...]

“Does anyone know the scientific name for a boy’s pee-pee?”

“Penis!”]

- (5) ST5: A boy has a penis and two testicles. (25)

TR5: Erkeğin bir penisi ve [...] iki testisi vardır. (25)

[Man has a penis and [...] two testicles.]

In the second source text (ST2), the scientific name for the male sexual part, ‘penis’, is given to the child readers. In addition, the spelling and the pronunciation of the part, ‘pee-nus’, is explained. The translation abides by the source text and keeps the term; however, there is a translation strategy in the second sentence that should be analysed more closely. The word ‘pee-nus’ is translated as ‘pipi’. In terms of pronunciation, ‘pee-nus’ does not make sense to the target reader since the utterance of the ‘penis’ is the same in Turkish. Instead of repeating the term, the translator chooses to omit the English pronunciation and adds a child’s word for the term, which is ‘pipi’. The term articulates as ‘pee-pee’ which is also used as a child’s word for the part. Referring to the child’s language in the translation by consulting on interlingual similarities and the strategy of adaptation is understandable

since many Turkish children are familiar with this expression. From a pedagogical perspective, informing children about both scientific and daily terms can be illuminating in the sense that they can be aware of the scientific meanings and cultural connotations of both terms. The fourth sample (ST4) is a good example of this, offering both terms to the reader and emphasising that ‘pee-pee’ was used in the olden days, in the grandparents’ time, and ‘penis’ is a scientific term. The translator keeps both terms and there is no omission. Indeed, the word ‘pipi’ is emphasised by rendering it twice in the translation. On the other hand, in the third source text (ST3), the scientific terms are given for male sexual parts along with a daily expression of ‘pee-pee’. However, although these scientific names are translated into Turkish literally, the translation of ‘pee-pee’ is omitted. Turkish children come across this term in their daily lives and are thus familiar with the term and its connotations. Although there is no negative sense or foreign meaning for the target reader, the translation decision of the translator seems to cut the term. In the target culture, an open discussion of sexuality with children is still a taboo issue and conversations about male sexual parts continue with the term ‘pipi’ instead, rather than scientific terms such as ‘penis’. The scientific term is considered suitable for adults, whereas the daily term is appropriate for children. From this perspective, it would be more expected for the translator to keep the daily term along with scientific terms. In terms of understanding male private parts, both the source text and translation consider ‘bottom’ as private. On the other hand, the last source text (ST5) only indicates ‘penis’ and ‘testicles’ as private parts and the translator conveys the exact source meaning and wording. Lastly, ST5 and TR5 touch on how, in most cultural contexts, the size of the penis becomes a matter of debate in terms of function and importance. Both the source text and translation emphasise that the size of the male sexual part is not important and the determinant factor, instead, “personality and self-confidence” is more important than “the size of his penis or any other part of his body” (Cole 2009: 28). Growing up in a patriarchal society that gives importance to size, this can be a wise and appropriate answer for children to make them question cultural norms and stereotypes.

When it comes to female sexual parts, the textual content and translations are more complex and there are several issues. For example,

- (6) ST2: She has a little opening called vagina. [...] What the mother has to do is push the baby out through the opening between her legs. (18;42)

TR2: Orada, vajina denilen küçük bir aralık görürsünüz. [...] Annenin yapması gereken, bacakları arasındaki yarıktan bebeği dışarı itmektir. (20;44)

[There, you see a space called vagina. [...] What the mother has to do is push the baby out through the slit between her legs.]

- (7) ST3: Girls have a vulva on the outside and a vagina on the inside. [...] These are the correct names for our private parts. (25, emphasis in the original)

TR3: Kızların vajinası, memeleri ve poposu vardır. [...] Bunlar özel bölgelerimizin doğru isimleridir. (25, emphasis in the translation)

[Girls have vagina, nipples, and a bottom. [...] These are the correct names for our private parts.]

- (8) ST4: Girls' genital area is covered by folds of skin called the vulva. Between the folds at the front of the vulva there is the clitoris, about as big as the end of your little finger. It doesn't have an opening, and it feels tickly if you touch it when you are bathing. (16)

TR4: Kızların genital alanı vulva denilen deri kıvrımlarıyla kaplıdır. Vulvanın ön kısmının kıvrımları arasında küçük parmağın ucu büyüklüğünde klitoris vardır. Banyo yaparken klitorise dokunulursa gıdıklanma gibi his yaratır. (14)

[Girls' genital area is covered by folds of skin called the vulva. Between the folds at the front of the vulva there is the clitoris, as big as the end of your little finger. It feels tickly if you touch it when you are bathing.]

- (9) ST5: Just inside the vagina is the hymen – a thin web of skin that partly blocks the opening. (11)

TR5: Vajinanın hemen ağzında yolu kapatan bir zar (kızlık zarı) bulunur. (13)

[There is a membrane (virginal membrane) just in the mouth of the vagina that blocks the way.]

Here, the discussion may start with the term ‘vagina’ which refers to the inner part of the female sexual organ. In all source texts and translations, except ST1 and TR1, the scientific term for female sexual part ‘vagina’ and its literal translation ‘vajina’ are used, rather than daily or offensive terms such as pussy, cunt or ‘dölyolu’ [sperm path] in Turkish. This can be considered as a positive approach in terms of teaching children body science instead of negative daily language. When it comes to the term ‘vulva’ which refers to the outer part of the female sexual organ, it is only mentioned in ST3, ST4 and TR4. Considering that the term is not even commonly used in adult literature, observing the traces of its references in children’s literature is progressive. The term is mainly considered secondary when compared to ‘vagina’, and in some cases, it stands for the term ‘vagina’ interchangeably. It is promising that ST3 and ST4 reflect the difference and make a room for this term. The translator of ST4 renders all repetitions regarding the ‘vulva’ and transliterates another significant term for female sexuality, ‘clitoris’, as in the source text. However, the translator of the ST3 only retains the term ‘vagina’ and omits the term ‘vulva’ in the translation. As pointed out before, an understanding of sexuality and a misunderstanding about the referral of these two terms to the same part may result in this kind of decision-making. Or, it may be an intentional omission in which the translator does not regard this term as crucial for child readers.

Concerning the ‘vagina’, the term ‘opening’ refers to the scientific term ‘vaginal opening’ which is at the posterior end of the vulva. Only ST2, ST4 and ST5 speak of this term. When it comes to the translations, TR2 translates it in two different ways: ‘aralık’ [space] and ‘yarık’ [slit]; TR5 conveys it as ‘yol’ [way]; and TR4 omits the term completely without offering any translation. The literal scientific Turkish translation for ‘opening’ would be ‘açıklık’ [opening], since it refers to the scientific term ‘vaginal opening’ which can also be literally translated as ‘vajinal açıklık’ in Turkish. The scientific term is not used in any of the source texts and translations. Indeed, the translations convey the meaning ambiguously. In TR2, the wrong word choices, arising from several definitions in the dictionary, make the translation

incomprehensible and even connotated negatively. The term 'aralık' [space] is ambiguous in the Turkish context since it is a general term referring to an area between two things; therefore, the details of that area related to sexuality stay unclear in the visualisation of the child readers. Moreover, the term 'yarık' [slit] misleads the readers since it has a negative connotation in the context. It refers to a 'straight, narrow cut or opening' in something caused by a negative action, sometimes by force. Mistranslating the female sexual part with ambiguity and negativity may result in retaining social bias towards sexuality. When children learning about sexuality and sexual parts in a context in which these are considered taboo issues is confronted with these negative connotations, translations may trigger a retrograde, rather than pedagogical progress. Although TR4 cuts the term, the translator of ST5 conveys the term as 'yol' [way]. Since the term is related to the vagina, which is also a 'muscular canal', the translation offers a connection between 'canal' and 'way' but does not convey the same meaning and impression for target readers.

When it comes to the translation of the scientific term 'hymen', this can be regarded as a touchy subject in the Turkish context since it is also associated with virginity. Even in most of the translations of adult literature, the scientific term is not used, and it is translated as 'kızlık zarı' [virginal membrane] or 'bekâret zarı' [chastity membrane], directly used to refer virginity. The translation of *Virgin: The Untouched History* by Emek Ergun (2008) is one of the significant examples of a feminist translation that deliberately prefers to translate the term as 'himen' [hymen] without any cultural reference to virginity. The translator must be aware that the subject and its cultural connotations become a burden for women in the context. In ST5, 'hymen' is depicted as a 'thin web of skin' rather than a 'membrane' and without any reference to virginity. However, in the translation (TR5), the scientific term is not preferred, and it is rendered as a 'zar' [membrane] with an explication as 'kızlık zarı' [virginal membrane] in parentheses. The word 'membrane' can be acceptable as an alternative term since it somewhat fits the anatomical definition of the texture of the skin; however, the extra information given in the parentheses becomes problematic. In matriarchal societies, virginity is not something looked for or demanded from women. In these cultural communities, girls are given the same sexual freedom as boys. However,

patriarchal societies like Turkey have some demands from the female body, with virginity as one of the patriarchal trappings of the context, closely associated with marriage and religion. Virginity has a moral, religious, and cultural connotation and this understanding is still valid in most regions of Turkey. Women are thus exposed to control mechanisms of patriarchy: their sexuality is suppressed and their bodies are regarded as a property of flesh under the man-made concept of virginity. This brutal understanding of virginity and associating a person's first sexual intercourse with the socially invented idea of marriage and religious thought marks a choice between feeling possessed or freeing herself of virginity. The patriarchal context becomes a sexual destiny that women have to overcome to accomplish their sexual freedom. This problematic issue can be somewhat resolved by using the scientific term in the translation, 'himen', which is a literal translation from English and does not evoke something related to virginity or other relevant cultural connotations.

3.1.2. Sexual intercourse

Although all sources narrate the sexual act from a heterosexual perspective, the source texts and translations (ST3 and TR3 do not touch on the issue) reflect clear differences in the understanding of heterosexual intercourse. For instance,

(10) ST1: That very night Mr and Mrs Browne joined together. (13)

TR1: O akşam Alper Bey ve Nihal Hanım bir araya geldi. (17)
[That night, Mr Alper and Mrs Nihal came together.]

(11) ST2: By this time, the man wants to get as close to the woman as he can, because he's feeling very loving to her. And to get really close the best thing he can do is lie on top of her and put his penis inside her, into her vagina. (21)

TR2: O zaman erkek, kadına karşı büyük bir sevgi hissettiği için, olabildiğince daha yakın olmak ister. Yakınlaşmanın en iyi yolu da erkeğin kadının üstüne çıkması ve penisin kadının içine, vajinasına girmesidir. (23)

[At that time, the man wants to get as close as possible to the woman since he feels very loving to her. The best way to get close is him getting on top of her and put the penis inside woman, into her vagina.]

- (12) ST4: When two adults want to make a baby, [...] the father must use his penis to put them in the mother's vagina. [...] That's called 'having sex'. (21)

TR4: İki yetişkin insan, bebek yapmak istediklerinde, [...] Baba, bu hücreleri annenin vajinasına bırakabilmek için penisini kullanmak zorundadır. Buna 'seks yapmak' deniyor. (18)

[When two adult people want to have a baby, [...] the father must use his penis to release these cells into the mother's vagina. That's called 'having sex'.]

- (13) ST5: Having intercourse is also called making love because a man and a woman usually feel so loving toward each other when they do it. They hug, kiss, and stroke each other's bodies. (48)

TR5: Cinsel ilişkiye aynı zamanda "sevişmek" de denir, çünkü bunu yaparken kadın ve erkek birbirlerine karşı derin bir sevgi duyarlar. Kucaklaşırlar, öpüşürler, birbirlerini okşarlar. (44)

[Sexual intercourse is also called "making love" because while doing this, women and men have a deep love for each other. They hug, kiss, caress each other.]

The act of sexual intercourse is depicted in many forms. In ST1, it is portrayed as an activity where a wife and a husband are 'joined together'. The book illustrates a bed, and an imaginary wife and husband moving under the blanket since human bodies are not illustrated openly. The expression 'joined together' does not evoke something directly related to sexual intercourse in the minds of children since it is also used for 'gathering' and 'coming together'. In the translation, the expression is rendered as 'bir araya gelmek' [coming together] which also makes no sense to the target reader regarding sexual intercourse. A husband and wife may join or come together for coffee, dinner or sex. The act of sexual intercourse here could be detailed and clarified for child readers. Also, related to sexuality, the 'egg' is portrayed as a beautiful, lovely and soft 'treasure' or 'prize' that a sperm should win.

The function of the egg is depicted and translated as a passive cell whereas the sperm is portrayed as an active cell. In ST2, the story of ‘getting close’ is told from a male perspective: ‘the man wants’, ‘he’s feeling very loving’. In such a male gaze, ‘the best thing he can do’ is to ‘lie on top of her’. Here, the source text establishes a hierarchy between the partners and the ‘things’ that partners can do. The translator conveys this act as ‘kadının üstüne çıkmak’ [getting on top of her] which evokes a negative imagination in children that the man intentionally makes his weight felt on the woman, and misleads the reader about the pressure and force due to the wrong word choice. Also, ST2 defines making love as the penises rubbing up and down into the vagina and how penetration feels good. This understanding of making love degrades the act into penetration by assigning a more mechanical function and the male perspective on it. On the other hand, ST5 uses the term ‘having intercourse’ and ‘making love’ when discussing the sexual act. The author’s perspective can be considered as feminist and gender-friendly since the feeling and actions are attributed to both partners without hierarchy. Moreover, ST5 emphasises that the act is also called ‘making love’ since it involves the feeling of love, and ‘hug’, ‘kiss’ and ‘stroke’ are used, rather than a mechanical penetration. The translation renders the act as ‘cinsel ilişki’ [sexual intercourse] and ‘sevişmek’ [making love], which makes sense in the Turkish context. The translator also intensifies the feeling of love by using the adjective ‘derin’ [deep]. When it comes to the other activities during sexual intercourse such as hugging, kissing, and touching, although the source text prefers to use ‘stroke’, the translator translates the word as ‘okşamak’ [caressing]. The term ‘stroke’ has several meanings including ‘touching gently’ and ‘hitting by force’. To give the same positive feeling and meaning, the translator’s choice is understandable since ‘okşamak’ directly refers to ‘touching someone’s body gently’ in close relation with expressing love. Finally, ST4 introduces the term ‘having sex’ apart from making love. The translator literally translates this term as ‘seks yapmak’ [having sex] instead of ‘sevişmek’ [making love]. In the Turkish context, these two expressions may have similar connotations; however, the root of the latter stems from the word ‘sev’ [love], which exactly catches the feeling of making love.

3.1.3. *Sexualities, practices, and sexual orientations*

When the patterns related to sexuality and its practices are observed, it is noticed that the discussion about sexual parts and sexual intercourse is only carried out from a heterosexual perspective. Rather than talking about sexualities or different practices and sexual orientations, most of the source texts and translations focuses on heterosexuality.

In the selected translations, only ST5 and TR5 open the issue for discussion. The source text allocates a chapter not only to masturbation as a sexual practice (Cole 1988) but also to diverse sexualities mainly focusing on homosexuality. In the Turkish context, it is interesting that these chapters are not censored. Keeping an explicit chapter on homosexuality in the translation of a children's book can be considered a progressive act. Although the context may see some LGBTQ+ characters in children's books, translating homosexuality openly as a part of sexuality is something that should be applauded. In the source text, the chapter named "What Is Homosexuality?" not only gives definitions of homosexuality, heterosexuality and bisexuality but also discusses the main questions surrounding homosexuality such as: Is it a sickness? Can homosexuals choose not to be homosexuals? Can you tell if someone is homosexual just by looking? The chapter posing questions and answers is translated into Turkish without omission, providing a positive attitude towards sexualities in that all these questions are answered with "no" in the source text and the translation.

4. Final remarks

At the macro level, the historical discussion and the state of the art in the academic literature revolve around gender stereotypes, feminist and gender-friendly translations, feminist and gender trends, criticisms of heterosexual paradigms and gender binarism, and the need for a new language that breaks taboo issues, focuses on gender pedagogy and embraces diverse genders and sexualities. At the micro level, in the particular case study of the paper, 21st-century Turkish translations focusing on sexuality are examined considering the cultural context of Turkey.

This article analysed five children's books and their translations under three subcategories related to sexuality: sexual parts; sexual intercourse; and sexualities, practices and sexual orientations. The differences in the understanding of sexuality are not only reverberated in source texts but also in translators' translation strategies. In all these differences, cultural context plays an important role. There is no consistency in the understanding of sexual parts and sexual acts, neither in the source texts nor in the translations. Misunderstanding and mistranslating concepts, omission, and sometimes problematic explications appear in the translations. Unlike older translations about sexuality in the context which are mostly softened or censored (Demirhan 2017), more recent translations have less tendency towards censorship. Nevertheless, mistranslations also occur due to the misunderstandings concerning sexuality or not taking enough notice of cultural connotations. In some cases, the male-perspective and patriarchal language in the source text become stronger in the translation due to the translator's choice of words or expressions. On the other hand, some well-suited preferences in the translations are noticeable. As an overall tendency, translators stay close to the source text and its meanings, rather than considering cultural connotations and touchy issues in the Turkish context.

Since the translated children's books on sexuality are limited in the context, the study may break the ice for further research. A more in-depth analysis of translating sexuality in the Turkish translations of children's literature requires asking further questions such as:

- Which authors/texts were selected for translation?
- Which authors/texts were not selected for translation?
- Who selected the source texts and who published the translations?
- When were these texts translated and for what purpose?
- What were the losses and gains in the translations?

The questions mentioned above can be more illuminating for understanding sexuality and childhood in the local context as well as attitudes towards sexuality closely related to the notion of childhood. Tracing the unique characteristics of these texts and the content they bring to the local context in line with its target audience – child readers, in this case – can offer an

insightful perspective on a particular culture as well as its translational dynamics with other cultures. Ultimately, different cultural contexts reflect different understandings of sexuality and childhood, and these perspectives can come to the surface through translation. Translation reveals and communicates various perspectives on gender, sexuality and childhood, and the translation of children's literature is a significant part of this dialogue.

References

- ALLAN, Nicholas. (2004) *Where Willy went...* New York: Knopf.
- ALLAN, Nicholas. (2015) *Veli Nereye Gitti...* Translated by Nil Gün. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- ALPÖGE, Gülçin. (2002) "New trends in children's literature in Turkey today." *Bookbird* 40:1, pp. 27-30.
- BARRIE, James Matthew. (1929) *Pan Bide*. Translated by Liang Shiqiu. Shanghai: Crescent Moon Publishing.
- BARROW, Erin-Claire. (2019) *The adventurous princess and other feminist fairy tales*. Fyshwick: Odyssey Books.
- BEAUVOIR, Simone de. (1949) *Le Deuxième Sexe*. Paris: Éditions Gallimard.
- BLANK, Hanne. (2008) *Virgin: The untouched history*. Translated by Emek Ergün. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- BRUGEILLES, Carole; Isabelle Cromer & Sylvie Cromer. (2002) "Male and female characters in illustrated children's books or how children's literature contributes to the construction of gender." *Population* 57:2, pp. 237-267.
- BUDAK, Meltem Üstündağ *et al.* (2016) "Cinsel Eğitimin Tanımı- Önemi- Türkiye'de ve Dünya'da Cinsel Eğitim Uygulamaları." In: Güder, Sevcan Yağan (ed.) 2016. *Cinsel Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, pp. 1- 15.
- BUNKER, Lisa. (2019) *Zenobia July*. New York: Viking Books.
- CENGİZ, Ayşenaz Postalcıoğlu. (2017) "Simone de Beauvoir's *Le deuxième sexe* in Turkish." In: Santaemilia Ruiz, José (ed.) 2017. *Traducir para la igualdad sexual. Translating for Sexual Equality*. Granada: Editorial Comares, pp. 75- 86.
- ÇIKLA, Selçuk. (2005) "Tanzimattan Günümüze Çocuk Edebiyatı ve Bazı Öneriler." *Hece* 104-105, pp. 89-107.

- CLARK, Roger & Heather Fink. (2004) "A multicultural feminist analysis of picture books for children." *Youth and Society* 36:1, pp. 102-125.
- COLE, Joanna. (1988) *Asking about sex & growing up: a question-and-answer book for kids*. Washington: Turtleback Books.
- COLE, Joanna. (2005) *Cinsellik İlgili Merak Ettikleriniz: Sorular ve Yanıtlar*. Translated by Emel Aksay. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- COLE, Joanna. (2009) *Asking about sex & growing up: a question-and-answer book for kids*. Revised edition. New York: HarperCollins.
- CROWLEY, Karlyn & John Pennington. (2010) "Feminist frauds on the fairies? Didacticism and liberation in recent retellings of *Cinderella*." *Marvels and Tales* 24:2, pp. 297-313. Electronic version: <www.jstor.org/stable/41388957>
- D'AMORE, Laura Mattoon. (2017) "Vigilante feminism: revising trauma, abduction, and assault in American fairy-tale revisions." *Marvels and Tales* 31:2, pp. 386-405.
- DEMIRHAN, Handegül. (2017) *A game of genders: the development of translated feminist children's literature in 21st century Turkey*. Edinburgh: The University of Edinburgh. Unpublished MSc thesis.
- DEMIRHAN, Handegül. (2020) "Children's literature, feminism, adaptation, and translation*." In: Flotow, Luise von & Hala Kamal (eds.) 2020. *The Routledge handbook of translation, feminism and gender*. London & New York: Routledge, pp. 528-539.
- DURSUN, Tamer. (2018) *Nein! Hayır!* Ankara: Peron Kitap.
- DWORKIN, Andrea. (1974) *Woman hating*. Boston: Edward Payson Dutton.
- EISENSTEIN, Hester. (1985) "Introduction." In: Eisenstein, Hester & Alice Jardine (eds.) 1985. *The future of difference*. New Brunswick & London: Rutgers University Press.
- EPSTEIN, B. J. (2012) "The nuclear gay family: same sex marriage in children's books." *Gay and Lesbian Issues in Psychology Review* 8:3, pp.142-152.
- EPSTEIN, B. J. (2013) *Are the kids all right? Representations of lgbtq characters in children's and young adult literature*. Bristol: Hammeron Press.
- FINK, Nadia. (2016) *Colección antiprincesas. Frida Kahlo: para chicas y chicos*. Zaragoza: Editorial Chirimbote.
- FITZHUGH, Louise. (1964) *Harriet the spy*. San Francisco: Harper & Row Books.
- FLEMING, Jacky. (2016) *The trouble with women*. London: Square Peg.
- FLOTOW, Luise von. (1997) *Translation and gender: Translating in the 'era of feminism'*. Manchester: St. Jerome Publishing.

- GODARD, Barbara. (1988) "Preface." In: Brossard, Nicole (ed.) 1988. *Lovhers*. Translated by Barbara Godard. Montreal: Guernica Press.
- GODAYOL, Pilar. (2013) "Gender and translation." In: Millán, Carmen & Francesca Bartrina (eds.) 2013. *The Routledge handbook of translation studies*. Abingdon: Routledge, pp. 173-185.
- GRENBY, Matthew & Kimberley Reynolds. (eds.) (2011) *Children's literature studies: a research handbook*. London: Palgrave Macmillan.
- HARRISON, Vashti. (2018) *Little leaders: bold women in black history*. London: Puffin.
- HICKLING, Meg. (2002) *Boys, girls & body science: a first book about facts of life*. B.C.: Harbour Publishing.
- HICKLING, Meg. (2016) *Kızlar, Oğlanlar ve Beden Bilimi: Cinsellikle ilgili İlk Sorulara Yanıtlar*. Translated by Nil Gün. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- JABEEN, Iqra & Asad Mehmood. (2014) "Children literature: shaping gender identities." *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research* 2:1, pp: 240-242. Electronic version: <<http://www.apjmr.com/apjmr-vol-2-no-1>>
- JOOSTEN, Michael. (2019) *My two moms and me*. New York: Doubleday Books.
- KORTENHAUS, Carole & Jack Demarest. (1993) "Gender role stereotyping in children's literature: an update." *Sex Roles* 28:3/4, pp. 219-232. Electronic version: <<https://doi.org/10.1007/bf00299282>>
- KUYKENDAL, Leslee & Brian Sturm. (2007) "We said feminist Fairy tales, not fractured fairy tales! The construction of the feminist fairy tale: female agency over role reversal." *Children and Libraries* 5:3, pp. 38-41.
- KWOK, Virginia. (2016) "Faithfulness in translation of children's literature: the adventures of Huckleberry Finn in Chinese." *Babel* 62:2, pp. 278-299. Electronic version: <<https://doi.org/10.1075/babel.62.2.06kwo>>
- LANE, Laura & Ellen Haun. (eds.) (2020) *Cinderella and the glass ceiling: and other feminist fairy tales*. Berkeley: Seal Press.
- LATHEY, Gillian. (2015) *Translating children's literature*. Hoboken: Taylor & Francis.
- LEPRI, Chiara & Mireia Canals Botines. (2018) "Lionni's *Little Blue and Little Yellow*: the joy of the encounter." *Revista Internacional de Culturas y Literaturas* June, pp. 164-173.
- LESSING, Doris. (1952) *Martha Quest*. London: Michael Joseph.
- LIEBERMAN, Marcia. (2012) "Some day my prince will come: female acculturation through the fairy tale." In: Zipes, Jack (ed.) 2012. *Don't bet on the prince*:

- contemporary feminist fairy tales in North America and England*. London & New York: Routledge, pp. 185-200.
- LIONNI, Leo. (2009) *Little Blue and Little Yellow*. New York: Alfred A. Knopf.
- MALLAN, Kerry. (2009) *Gender dilemmas in children's fiction*. Basingstoke & New York: Palgrave Macmillan.
- MARSHALL, Elizabeth. (2004) "Stripping for the wolf: rethinking representations of gender in children's literature." *Reading Research Quarterly* 39:3, pp. 256-270. Electronic version: <www.jstor.org/stable/4151769>
- MAYLE, Peter. (2000) *Where did I come from?* New York: Kensington Publishing.
- MAYLE, Peter. (2015) *Ben Nereden Geldim?* Translated by Osman Akinhay. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- MCCLEARY, Carol. (2010) *The day my daddy lost his temper*. Seattle: Parenting Press.
- MILLETT, Kate. (1970) *Sexual politics*. New York: Doubleday and Co.
- MUHLEN, Bruna von; Marlene Strey; Andressa Botton & Marilia Saldanha. (2012) "Gender issues in children's literature: which discourses are presented to children?" *International Journal of Psychology* 47: S1, p. 395. Electronic version: <<https://doi.org/10.1080/00207594.2012.709106>>
- MUNSCH, Robert. (1980) *The paper bag princess*. Toronto: Annick Press.
- NEYDIM, Necdet. (2006a) "Çeviri Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı Çevirisi Üzerine." *Çeviribilim* June. Electronic version: <<https://ceviribilim.com/2006/06/01/ceviri-cocuk-edebiyati-ve-cocuk-edebiyati-cevirisi-uzerine>>
- NEYDIM, Necdet. (2006b) "Masumiyetini Tamamen Kaybeden Seçki: 100 Temel Eser." *Çeviribilim* August. Electronic version: <<http://ceviribilim.com/?p=312>>
- NEYDIM, Necdet. (2020) "Translation approaches to children's classics: adaptation, rewriting, cultural interference." *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 19, pp. 851-858.
- NEWBERY, John. (1744) *A little pretty pocket-book*. John Newbery.
- PAUL, Lissa. (2005) "Feminism revisited." In: Hunt, Peter (ed.) 2005. *Understanding children's literature: key essays from the second Edition of 'The international companion encyclopedia of children's literature'*. 2nd edition. London & New York: Routledge, pp. 114-127.
- PHELPS, Ethel Johnston. (1981) *The maid of the north: feminist folk tales from around the world*. New York: Holt

- RADFORD, Sheri. (2014) *Not just another princess story*. Vancouver: Simply Read Books.
- ROSE, Jacqueline. (1984) *The case of Peter Pan or The impossibility of children's fiction*. London & Basingstoke: The Macmillan Press.
- ROWE, Karen. (2012) "Feminism and fairy tales." In: Zipes, Jack (ed.) 2012. *Don't bet on the prince: contemporary feminist fairy tales in North America and England*. London & New York: Routledge, pp. 209-226.
- RUTERANA, Pierre. (2012) "Children's reflections on gender equality in fairy tales: a Rwanda case study." *The Journal of Pan African Studies* 4:9, pp. 85-101.
- SANDERS, Jayneen. (2016) *My body! What I say goes!* Macclesfield: UpLoad Publishing.
- SANDERS, Jayneen. (2019) *Bu Vücut Benim! Ben Ne Dersem O Olur!* Translated by Nurten Hatırnaz. İstanbul: Beyaz Balina Yayınları.
- SANDERS, Rob. (2018) *Pride: the story of Harvey Milk and the rainbow flag*. New York: Random House.
- SEXTON, Anne. (1971) *Transformations*. Boston: Houghton Mifflin.
- SEZER, Melek Özlem. (2010) *Masallar ve Toplumsal Cinsiyet*. 6th edition. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- SHAVIT, Zohar. (1981) "Translation of children's literature as a function of its position in the literary polysystem." *Poetics Today* 2:4, pp. 171-179. Electronic version: <www.jstor.org/stable/1772495>
- SILVERBERG, Cory. (2015) *Sex is a funny word: a book about bodies, feelings, and YOU*. Oakland: Seven Stories Press.
- STEPHENS, John. (1996) "Gender, genre and children's literature." *Signal* 79, pp. 17-30.
- TRITES, Roberta Seelinger. (1997) *Waking sleeping beauty: feminist voices in children's novels*. Iowa City: University of Iowa Press.
- TSAO, Ya-Lun. (2008) "Gender issues in young children's literature." *Reading Improvement* 45:3, pp. 108-114.
- TUNCER, Nilüfer. (1995) "Children's literature in Turkey." *Türk Kütüphaneciliği* 9:3, pp. 268-269. Electronic version: <www.tk.org.tr/index.php/TK/article/download/1002/999>
- YOLEN, Jane. (1981) *Sleeping ugly*. New York: Coward, McCann & Geoghegan.
- YUAN, Mingming. (2016) "Translating gender in children's literature in China during the 1920s. A case study of *Peter Pan*." *International Journal of*

- Comparative Literature & Translation Studies* 4:3, pp. 26-31. Electronic version: <<http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijclts.v4n.3p.26>>
- ZAGHINI, Edgardo. (2005) "Babar has come to England: classic European children's literature in translation." In: Hallford, Deborah & Edgardo Zaghini (eds.) 2005. *Outside in: children's books in translation*. Malta: Compass Press, pp. 22-27.
- ZINN, Emily. (2000) "Rediscovery of the magical: on fairy tales, feminism, and the New South Africa." *Modern Fiction Studies* 46:1, pp. 246-269. Electronic version: <<https://doi.org/10.1353/mfs.2000.0015>>
- ZIPES, Jack. (1994) *The trials and tribulations of Little Red Riding Hood*. London & New York: Routledge.
- ZIPES, Jack. (2012a) "Introduction." In: Zipes, Jack (ed.) 2012. *Don't bet on the prince: contemporary feminist fairy tales in North America and England*. London & New York: Routledge, pp. 1-38.

BIONOTE / NOTA BIOGRÁFICA

HANDEGÜL DEMIRHAN is a PhD student in Translation, Gender and Cultural Studies and part of GETLIHC research group (Gender Studies: Translation, Literature, History, and Communication) at the University of Vic-Central University of Catalonia. She is also a teaching assistant in the Translation and Interpreting Studies department and a board member in Gender and Women's Studies Research Centre at İstanbul Gedik University, Turkey. Her main research areas are gender and translation, translation of children's literature, and feminist pedagogy. She is interested in editing and translating children's literature focusing on gender, and her gender-friendly translation of *Pollyanna* (2018) is an example.

HANDEGÜL DEMIRHAN es estudiante de doctorado en Traducción, Género y Estudios Culturales y forma parte del grupo de investigación GETLIHC (Estudios de Género: Traducción, Literatura, Historia y Comunicación) en la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña. También es asistente de cátedra en el departamento de Estudios de Traducción e Interpretación y miembro de la junta del Centro de Investigación de Estudios de Género y Mujeres de la Universidad Gedik de Estambul, Turquía. Sus principales áreas

de investigación son género y traducción, traducción y literatura infantil y pedagogía feminista. Está interesada en editar y traducir literatura infantil centrada en el género, y su traducción amigable con el género de Pollyanna (2018) es un ejemplo.

Recibido / Received: 28/05/2021
Aceptado / Accepted: 09/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.06>

Para citar este artículo / To cite this article:

Elizalde Estenaga, Amaia & Miren Ibarluzea Santisteban. (2022) "Las Cenicientas del siglo XXI en euskera: un recorrido intermedial entre versiones ilustradas y una obra teatral." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirmitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends. MonTI* 14, pp. 180-209.

LAS CENICIENTAS DEL SIGLO XXI EN EUSKERA: UN RECORRIDO INTERMEDIAL ENTRE VERSIONES ILUSTRADAS Y UNA OBRA TEATRAL¹

21ST-CENTURY CINDERELLA IN BASQUE: AN INTERMEDIAL ITINERARY THROUGH ILLUSTRATED VERSIONS AND A PLAY

AMAIA ELIZALDE ESTENAGA

amaia.elizalde@ehu.eus

Euskal Herriko Unibertsitatea - UPV/EHU

MIREN IBARLUZEA SANTISTEBAN

miren.ibarluzea@ehu.eus

Euskal Herriko Unibertsitatea - UPV/EHU

Resumen

Cenicienta es un clásico con gran permeabilidad a influencias intertextuales e intermediales. Apuntaremos cuestiones sobre el versionado de obras en LIJ y sobre intermedialidad y revisaremos estudios en torno a la evolución de *Cenicienta*, para analizar, atendiendo a relaciones texto-imagen, elementos narratológicos y descripciones de personajes femeninos en 13 versiones de *Cenicienta* en la LIJ en euskera

1. Esta publicación forma parte del proyecto FF12017-84342-P (MINECO) que desarrolla el grupo de investigación MHLI (IT 1047-16) (www.mhli.net) financiado por el Gobierno Vasco y del proyecto US 21/15 Universidad-Empresa-Sociedad de la UPV/EHU.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

del siglo XXI. Daremos cuenta de un diálogo entre versiones que responde en gran medida a la línea marcada por Disney, cuya influencia, reflejada tanto a nivel textual como a nivel de ilustración o imagen, afecta no solo a la historia, sino también a la caracterización de los personajes.

Palabras clave: Cenicienta. Literatura infantil y juvenil. Intermedialidad. Literatura vasca. Traducción y reescritura.

Abstract

Cinderella is a classic work with great permeability to intertextual and intermedial influences. After pointing out some ideas on versioning in childrens' literature and on intermediality, and after reviewing some studies on the evolution of *Cinderella*, this paper analyzes, attending to the text-image relationship, narratological elements and descriptions of female characters in 13 versions of *Cinderella* for children in Basque published in the XXI century. The dialogue between versions presented here responds to a great extent to the line marked by Disney: its influence, reflected both at textual level and at illustration or image level, affects not only the story, but also the characterization of the characters.

Keywords: Cinderella. Children's literature. Intermediality. Basque literature. Translation and rewriting.

1. Introducción

“Cualquier cuento popular es un buen ejemplo de la forma en la que las obras se dispersan en múltiples formas y a lo largo del tiempo” (Colomer *et al.* 2018: 55). Así comienza “La circulación cultural de las obras”, capítulo en el que se menciona *Cenicienta* como ejemplo paradigmático. El campo cultural vasco no es ajeno a ese proceso: funciona en relación a otras culturas, creando, a su vez, una rama en la historia de *Cenicienta* a través de diversas versiones.²

Considerando culturas en las que la interseccionalidad entre la literatura, la imagen y lo digital cobran cada vez más fuerza, además de analizar trasvases literarios, lingüísticos y culturales, cabe indagar sobre trasvases

2. Utilizaremos el término ‘versión’ como concepto paraguas para referirnos a versiones adaptadas y reescritas, y a versiones realizadas a partir de las traducciones inter- e intra-lingüísticas o intersemióticas.

mediales que tienen cada vez más importancia tanto en la creación como en el análisis de la LIJ.

Los procesos de adaptación y traducción de textos clásicos de LIJ no son independientes. Suceden de manera conjunta: se traduce a la vez que se adapta o reescribe una obra original, o se traducen adaptaciones, o se parte de adaptaciones para producir otras nuevas. Las adaptaciones pueden afectar a la obra en su conjunto, a un pasaje o a palabras concretas. Además, todas esas combinaciones pueden ocurrir dentro de un mismo género textual o traspasar géneros, e incluso medios. En ese sentido, resulta indispensable superar, combinar o entrelazar conceptos relativos a los distintos tipos de traducción propuestos por Jacobson: la traducción intralingüística, interlingüística e intersemiótica (1959) o relativos a los modos o estrategias de adaptación que afectan a todo el texto en su conjunto o parte de él, como son las transcripciones del original, omisiones, expansiones, exotizaciones, actualizaciones y creaciones condicionadas por diferencias entre códigos, adecuaciones situacionales, cambios de género o disrupciones en el proceso comunicativo (Bastin 2008: 7).

La intermedialidad ofrece un marco adecuado para el estudio de las distintas versiones de un texto clásico, y los procesos de cambio que se describen en este trabajo con respecto a las traducciones y adaptaciones son válidos para el análisis indistinto de los dos tipos de versiones y también pueden darse y han de estudiarse de manera intermedial.

Como el objetivo de este estudio consiste en establecer un diálogo entre las variantes de las *Cenicientas* del siglo XXI de la literatura vasca y las que las precedían tanto en la misma tradición literaria como en otras, realizaremos algunos apuntes al respecto del versionado de obras de LIJ y sobre la intermedialidad, para después contextualizar algunos estudios sobre la evolución de las versiones de *Cenicienta*. En el apartado metodológico presentamos el corpus de versiones analizadas y las tablas³ creadas para el análisis y, a continuación, las características principales del recorrido intermedial de las versiones en euskera de *Cenicienta* en el siglo XXI, con respecto a

3. Ver anexo: <<https://drive.google.com/file/d/14UjkiSA6pyWtahs6lGNDBRxDo4O5XDxy/view?usp=sharing>>

los elementos relacionados con la historia narrada y la descripción de los personajes femeninos.

2. Versionar clásicos de LIJ: traducción, adaptación e intermedialidad

2.1. Traducción y adaptación en clásicos de LIJ

Según Colomer *et al.* (2018: 56), toda la amalgama de ficciones dirigidas al público infantil se mueve en torno a lo que se considera comprensible y adecuado para ese público, y ello varía según las coordenadas artísticas y la moral de cada época. Incluimos en esa amalgama las versiones de obras clásicas, es decir, tanto traducciones como adaptaciones o reescrituras.

En esa misma línea, Lathey (2006: 4) apuntaba que traducir para niños difiere de traducir para adultos en dos aspectos: la posición social de la infancia y el estatus de la LIJ resultante de esta última, así como los aspectos cambiantes que determinan el éxito de la escritura para niños. Lathey también recuerda que las alteraciones en la traducción de LIJ son más frecuentes que en la literatura para adultos (Lathey 2006: 8). Teniendo en cuenta que es siempre el adulto el que media entre el texto y la audiencia infantil, los traductores han de tener siempre presente a ese mediador (Lathey 2006: 5). Siguiendo a la misma autora, y en lo que respecta a las diferencias ideológicas que puedan surgir en el proceso de traducción, cabe destacar que conllevan actuaciones didácticas y censorias, sobre todo relacionadas con pasajes violentos o referencias escatológicas. En concreto, Lathey subraya el ejemplo de las versiones de *Cenicienta* en las que se omiten las escenas en las que las hermanastras mutilan sus pies para que el zapato de cristal les entre o en las que los pájaros les sacan a picotazos los ojos a las hermanastras (Lathey 2006: 6-7). Considerando que el conocimiento de realidades culturales, lingüísticas y geográficas en la infancia es más limitado que en la edad adulta, en las traducciones para niños se han evitado con frecuencia recursos como la nota a pie de página y se ha optado en general por adaptar nombres, localizaciones o referencias culturales. Sin embargo, existen voces que mantienen que el texto ha de ser modificado lo menos posible y la adaptación ha de ser restringida a detalles. Además de esas cuestiones, el traductor ha de considerar cualidades intrínsecas ligadas a la LIJ, como pueden ser la simplicidad, la condensación de significado, el ritmo... Por lo

tanto, traducir elementos que afectan al plano fónico (como onomatopeyas, rimas, repeticiones de palabras o sílabas, etc.) y traducir lo visual son aspectos fundamentales. La dimensión visual de la LIJ y su evolución han hecho necesario también que el traductor navegue entre texto e imagen (Lathey 2006: 9-11). Es revelador el capítulo “The Translator Between Images, Words and Sounds” de Oittinen *et al.* (2018), donde se recuerdan ideas como las de Barthes, que atribuye a la imagen dos funciones: fijar o alternar ideas en relación al texto. Las autoras señalan que las imágenes decoran historias, añaden o suprimen, caracterizan espacios y personajes, sitúan historias en espacios, tiempos y culturas, y dirigen al lector hacia elementos concretos (Oittinen *et al.* 2018: 54-56). La interacción de la narración verbal y lo visual crea complejos espacios multimodales que influyen en la identidad de los personajes (Oittinen *et al.* 2018: 74) y, además, las ilustraciones representan a menudo elementos abstractos como los pensamientos, conceptos, el estado anímico o situaciones. También merece ser considerado el contenido ideológico de los libros ilustrados de LIJ, así como el debate que existe en lo referente al papel mediador del traductor a la hora de realizar la transferencia cultural, optando o no por la domesticación de las ilustraciones de origen a la cultura meta (Oittinen *et al.* 2018: 83-84). Y es que las muy diversas intervenciones y manipulaciones que se producen en los procesos de traducción y adaptación, que responden asimismo a diversas motivaciones (consideraciones sobre el receptor, valores comerciales...), conllevan efectos como incompreensión o referentes no compartidos (Lorenzo & Ruzicka 2025), y ayudan, a nuestro parecer, a olvidar o hacer perdurar algunos imaginarios.

2.2. *Intermedialidad y versiones de LIJ*

Lejos de ser un producto propio de la postmodernidad, las múltiples posibles relaciones entre diversos medios de comunicación artística tienen lugar desde los inicios de la historia (Massgrau-Juanola & Kunde 2018: 626-627). Sin embargo, los estudios de la intermedialidad sí constituyen un campo de investigación relativamente reciente en lo que respecta a la Literatura Comparada y la Teoría Literaria.

Impulsada por la práctica comparatista entre la literatura y otras artes a partir de los años 70, a la teoría literaria le urgía desarrollar un aparato

teórico útil para el análisis relacional entre literatura escrita y otros medios de expresión artística (Sánchez-Mesa 2017: 6-7). Es así como, a partir de los años 90 y en lugares como Alemania, Quebec, Estados Unidos o Inglaterra, tuvo lugar un amplio desarrollo de los estudios críticos que abordan la literatura desde una perspectiva intermedial. Ese desplazamiento de mirada al medio ha supuesto una ampliación de parámetros para analizar la obra artística, dando lugar a lo que Wolf (2011: 2) ha denominado *intermedial turn*. De este modo, en los estudios literarios e intermediales, el medio, modo de comunicación de distinción convencional y cultural, comienza a erigirse como parte determinante de los artefactos a analizar, e incluso como objeto de estudio prioritario.⁴ Así, con el fin de ofrecer una definición lo suficientemente amplia para abarcar los distintos posibles medios de comunicación artística, pero lo suficientemente ajustada a las necesidades analíticas Wolf (2002: 17, 2011: 3), atendiendo, entre otros, al trabajo de Rajewsky (2000, 2002), determinó considerar intermedialidad a toda transgresión de las fronteras establecidas entre los medios de comunicación convencionales.

Como apunta O'Sullivan (2005: 192-193), los *Intermediality Studies* deberían constituir uno de los ejes principales en el campo de estudio de la LIJ, ya que la cultura de este sector se caracteriza más por su intermedialidad que la de los adultos. En el caso de adaptaciones de clásicos, los procesos intermediales son diacrónicos, pero también pueden estudiarse aspectos sincrónicos, como, por ejemplo, el impacto que los nuevos *media* tienen sobre los textos dirigidos al público infantil y juvenil, tanto en lo que respecta a la temática como a aspectos estético-formales. Para su análisis, ha de recordarse la teoría desarrollada por Wolf (2002, 2011), que ya viene siendo utilizada en diversos estudios realizados en este campo (Pérez 2016, Ariza 2018, Masgrau-Juanola & Kunde 2018), y que diferencia entre los fenómenos de 'transmedialidad', 'transposición intermedial', 're-mediación', 'plurimedialidad' y 'referencia intermedial'.

Como explica Wolf (2002: 17-26), la transmedialidad hace referencia a la aparición de un contenido diseminado en distintos medios, de forma que,

4. Es digna de mención, en ese sentido, la colección "Diálogos intertextuales" de la editorial Peter Lang, en la que desde 2010 se han publicado seis volúmenes que tratan relaciones entre LIJ y sus adaptaciones audiovisuales.

para completar una narración transmedial es necesario seguir su pista en distintos medios como, por ejemplo, las redes sociales. Un claro ejemplo de este fenómeno sería el *transmedia storytelling*. La transposición intermedial es el resultado de la adaptación de contenidos de un medio a otro, a diferencia de la plurimedialidad, que consiste en la aparición de distintos medios de forma simultánea en una única expresión. En algunos casos, la plurimedialidad puede resultar en re-mediación, es decir, en la creación de un nuevo medio, de un género, fruto de la fosilización de una fórmula plurimedial concreta. Finalmente, cuando en un medio se cita una expresión o se imita o apropia una técnica de otro medio, se trataría de casos de referencia intermedial.

2.3. Estudios sobre la evolución de *Cenicienta*

La evolución de *Cenicienta* ha sido objeto de estudio de distintos trabajos que, desde una perspectiva diacrónica y comparatista, abordan diversos aspectos de las variantes del cuento tradicional. Esta línea de investigación se ha desarrollado tomando como objeto de comparación tanto versiones procedentes de distintas culturas o tradiciones literarias como producciones de una tradición literaria en concreto.

Uno de los estudios más actuales y amplios sobre la evolución de *Cenicienta* es el de Torres Begines (2015), que compara las versiones más destacables, abarcando un amplio espectro de textos alejados entre sí tanto en lo referente al tiempo como al espacio. Una de las características básicas del estudio es que coloca el foco en el cambio de medio o transposición intermedial. Clasifica las versiones en cuatro grupos: “1) Paso de lo oral a lo escrito”, “2) Paso de lo oral a lo impreso”, “3) Paso de lo oral al cine”, “4) Paso de lo oral a lo cibernético”. Aunque no hace uso de las herramientas teóricas de la intermedialidad, se observa el interés prestado al fenómeno del cambio de medio, tomado como elemento protagonista e indicio que saca a relucir una de las claves del proceso de adaptación.

Torres Begines (2015: 181) concluye que “el cuento ha ido variando para adaptarse al público al que se dirigía, desde el iletrado pueblo de las primeras narraciones orales hasta los nativos digitales que entienden la historia a través del uso de redes sociales y aplicaciones móviles”, destacando así el medio como factor relacionado con la adaptación al público. Sin embargo, en

el estudio no se realiza un análisis del efecto que producen en la historia de la narración esas transposiciones intermediales, que a menudo también dan como resultado productos plurimediales como el libro ilustrado, por poner un claro ejemplo. Por contra, al igual que el pionero trabajo de Lluch (2003), el análisis de ciertos elementos es algo más detallado e incluso cualitativo-valorativo, ya que en el apartado que tiene como objeto de análisis el paso de lo oral a lo impreso se dedica un espacio a las revisiones del cuento clásico, en el marco de las denominadas relaciones hipertextuales donde se observa un cambio en el rol de la protagonista desde el punto de vista de género, en consonancia con lo que apunta Torres Begines haciendo referencia al trabajo de Rodríguez Mallorquín (2012) sobre las reescrituras cinematográficas a partir de la década de los 90, cuando “se produce un viraje hacia una presentación de la Cenicienta mucho más feminista” (Torres Begines 2015: 178).⁵

Rodríguez Mallorquín (2012) se centra en la ya referida evolución del papel de la mujer que encarna Cenicienta, tomando como punto de partida los relatos orales tradicionales y profundizando en las versiones cinematográficas norteamericanas. Cabe destacar en esta trayectoria el anterior estudio de Ramos Frenco (2007) sobre la iconografía en las artes plásticas y el cine: ofrece una panorámica sobre las representaciones de Cenicienta desde el ámbito de la pintura hasta el cinematográfico, pasando por las ilustraciones de cuentos infantiles. A diferencia de como ocurre en los trabajos previamente mencionados, en este caso sí se dedica una especial atención al aspecto intermedial, ya que el objeto de estudio es precisamente la representación iconográfica. En este caso, al igual que en el resto, tampoco es objeto de estudio la influencia del medio en la historia narrada o en su recepción, es decir, el análisis no adopta una perspectiva propiamente intermedial.

Al igual que Lluch (2003), Torres Begines lleva a cabo un ejercicio comparativo entre las distintas versiones traídas a colación, estableciendo ítems de referencia como elementos a comparar: origen, título, autor, calzado, hada madrina y particularidades. Dichas características se organizan en

5. La evolución de los estereotipos Disney es una certeza también en las traducciones de películas, como se apunta en las contribuciones realizadas en Pascua *et al.* (2019), donde se comparan varias películas originales y sus traducciones a diferentes lenguas y culturas.

una tabla (Torres Begines 2015: 180). Este ejercicio ya fue llevado a cabo anteriormente por Lluch (2003: 99-116), en un estudio en el que el número de versiones es más reducido pero el análisis comparatista más detallado, ya que los ítems para la comparación son más abundantes.⁶ Lluch (2003: 100) compara las versiones españolas y europeas de Basile (1636), Perrault (1697), Grimm (1812-1857), Alcover (1896) y Espinosa (1987), al considerarlas las más representativas, para después incidir en la influencia de la versión de Disney (1950) y terminar aplicando el esquema a las versiones de Disney (1950), Dahl (1982), Finn Garner (1995) y Company y Capdevilla (1985). Sin embargo, las referencias a la intermedialidad como tal no existen en el trabajo de Lluch, ya que quedan fuera de su objeto de investigación. A este respecto cabe subrayar que en las tablas que utiliza para la comparación (Lluch 2003: 105-106, tabla 1, 111-112, tabla 2), se observa cómo son sustituidas las descripciones de palabras por ilustraciones en las versiones más recientes. De cualquier modo, lo que evidencia el estudio es que la versión de Disney, basada en la de Perrault, se convierte en el punto de referencia de las reescrituras posteriores que se analizan, versión que, aunque sistemáticamente cuestionada, termina tapando la riqueza simbólica de las versiones de otras tradiciones (Lluch 2003: 115). Apuntan Lluch y Salvador (2000: 50) que incluso las adaptaciones paródicas del texto que tratan de invertir valores de la visión tradicional femenina (Dahl, Finn Garner y Company & Capdevilla) la utilizan como modelo para la reescritura.

En el ámbito de los estudios vascos, Gómez Zubia (2004) identifica y analiza desde el punto de vista de la Teoría de los Polisistemas la evolución de las traducciones y adaptaciones en euskera de los cuentos de los Hermanos Grimm, aparecidas entre 1920 y 2000. Se trata, tal y como indica López Gaseni (2000: 98), de los autores más traducidos en LIJ en euskera y, en el caso de los álbumes ilustrados, la presencia de sus historias alcanza el tercio del número total de álbumes publicados (Gómez Zubia 2004: 15). Tal y como

6. Los índices que selecciona Lluch hacen referencia a elementos que pueden o no aparecer en las versiones, o aparecer de distinta manera. En la mayor parte de los casos hace uso de +/- para marcar presencia/ausencia, salvo en ciertos casos donde apunta otros datos. Los índices de Lluch están incluidos en la Tabla 1 de este trabajo (ver anexo: <<https://drive.google.com/file/d/14UjkiSA6pyWtaha6IGNDBRxDo4O5XDxy/view?usp=sharing>>).

indica Gómez Zubia (2004: 347-358) tras su análisis, las traducciones de los años 1920-1940 analizadas tienen una marcada función sociolingüística (hacer perdurar la lengua vasca) y son, a su vez, textos fundacionales de la LIJ en euskera. También tienen una función moral e ideológica acusada en favor de ideas en pro de la cultura nacional y la ética cristiana.

En las adaptaciones realizadas entre los años 1960-1980 comienza a hacerse notar la influencia de Disney en versiones edulcoradas de las historias. A partir de 1980 la literatura oral adquiere fuerza en el entorno escolar y tanto las traducciones como las adaptaciones de los cuentos tradicionales de los hermanos Grimm realizadas al euskera cumplen una función didáctica importante. La tipología de adaptaciones crece exponencialmente en la década de los 80, y aparecen, por ejemplo, versiones audiovisuales que recogen representaciones teatrales. En la década de los 90, las traducciones ayudan a reforzar la prosa del sistema literario y los traductores parecen otorgarles un mayor valor literario a los cuentos vertidos al euskera. Destacan las versiones en las que se acentúan los valores y se trata de trabajar aspectos como la equidad, la ecología o la vejez. Empiezan a aparecer versiones paródicas en las que se vuelca el sentido del cuento tradicional. El cuidado de las editoriales por la función estética también cobra fuerza, aunque coexisten tanto la tendencia a cuidar el placer estético creando libros en los que las imágenes se interpretan junto al texto, como la tendencia en la que, haciendo uso de la universalidad de las historias, se editan álbumes cercanos al *merchandising*, llenos de imágenes estereotipadas en los que la condensación o las características fantásticas ajenas afectan negativamente al texto. El argumento, las imágenes... se asemejan en esos casos a las versiones de Disney. Puede decirse que los cuentos de los hermanos Grimm no han dejado de re-adaptarse al momento en el que eran versionados, y han sido minoría las versiones que han mantenido el argumento del original (Gómez Zubia 2004: 347-358).

En el caso concreto de *Cenicienta*, Gómez Zubia (2004: 232-233) identifica 26 versiones y concluye del análisis de estrategias de traducción de algunas de esas versiones que las adaptaciones que guardan motivos de la

versión de los hermanos Grimm⁷ son minoría (coincide con la tendencia que identifica Lluch 2003), y que en las que se guardan esos motivos del original se omiten los pasajes sangrientos y se suaviza el castigo de las hermanastras. Los dos motivos que perduran en todas las versiones de la década de los 90 son motivos introducidos por Perrault: la medianoche y la carroza (Gómez Zubia 2004: 217).

La escritora vasca Yolanda Arrieta realizó una adaptación del cuento *Mari Xor* recogido en *Kontu Zaharrak* [Historias de Antaño] de Arratibel (1980), considerado una variante vasca de *Cenicienta* y la publicó Emakunde, el Instituto Vasco de La Mujer. Esa obra se reeditó ilustrada por Aitziber Alonso en la editorial Denonartean en 2018 y la autora publicó un ensayo en 2018 en el que, siguiendo el trabajo de Igerabide (2002), analiza los símbolos (la sal, los espacios, los objetos mágicos...) de esta versión, así como las características de los personajes y las fases de la narración a partir de lecturas de Bachelard, Bettelheim, Kurlansky, Propp..., y describe las adaptaciones que ella misma realiza en su versión.

No dejan de surgir nuevas *Cenicientas* en euskera, y trataremos en este artículo de dar continuidad a los trabajos realizados por Gómez Zubia o Arrieta, incluyendo una perspectiva intermedial.

3. Metodología: corpus y tablas de análisis

El objetivo principal de este estudio consiste en describir y analizar el recorrido de las versiones en euskera de *Cenicienta* en el siglo XXI, empleando los métodos ya utilizados en otros análisis y añadiendo aspectos intermediales. Para ello, se ha elaborado un corpus de versiones en euskera publicadas a partir del 2000, en las que analizaremos la relación intermedial con respecto a los motivos relativos a la historia y a la descripción de los personajes femeninos del cuento. Organizando la información en tablas,⁸ trataremos de visualizar el recorrido de los cambios intermediales, haciendo siempre

7. Los motivos que subraya Gómez Zubia (2004: 217-218) para su análisis también han sido considerados en la Tabla 1 de este trabajo (ver anexo: <<https://drive.google.com/file/d/14UjkiSA6pyWtahs6IGNDBRxD04O5XDxy/view?usp=sharing>>).

8. Anexo: <<https://drive.google.com/file/d/14UjkiSA6pyWtahs6IGNDBRxD04O5XDxy/view?usp=sharing>>

especial énfasis en la relación entre texto narrado e imagen. El recorrido descrito por Torres Begines en el ámbito hispánico servirá como referencia comparativa con respecto al caso de *Cenicienta* en la LIJ vasca.

3.1. *Corpus del siglo XXI de las Cenicientas en euskera*

Contamos con un corpus de 13 Cenicientas de LIJ en euskera del siglo XXI, para cuya localización se ha recurrido a catálogos de la red de bibliotecas públicas, así como a la base de datos *Nor da Nor* de obras traducidas de y al euskera. La mayor parte de los títulos que forman el corpus son traducciones de versiones originarias de otras tradiciones literarias. He aquí el listado de las obras organizadas en dos grupos (versiones creadas en euskera o traducciones), señalando también si se trata de adaptaciones, o reescrituras (en el caso de que existan modificaciones más allá de la adaptación que supongan cambios sustanciales en el argumento):

Versiones creadas en euskera

- *Mari Xor* (2018). Yolanda Arrieta. Berriozar: Denonartean. Adaptación.
- *Mari errauskin* (2020). Glu-glu teatro. Reescritura.

Traducciones de versiones en otras lenguas:

En antologías de cuentos:

- “Mari Errauskin” (2001). In *Errima errebeldeak*. Autor: Roahl Dahl. Bilbo: Zubia. Trad.: Joseba Santxo. (Trad. del inglés). Reescritura.
- “Errauskine” (2005). In *Andersen, Grimm eta Perrault-en ipuinak*. Madrid: Susaeta. Trad.: Iñaki Mendiguren. (Trad. del español). Adaptación.
- “Errauskine” (2010). In *Ipuintxo bat gauero*. Ada García, Gustavo Mazali, Fernando Noriega & Angeles Peinador). Bilbo: Aizkorri. Trad.: Aintzane Atela, Hitzurun hizkuntza zerbitzuak). (Trad. del español). Adaptación.
- “Mari Errauskin” (2012). In *Ipuin Klasikoak guztientzat*. Madril: Susaeta Ediciones. Trad.: Iraitz Urkulo. (Trad. del español). Adaptación.

Obras unitarias:

- *Mari Errauskin* (2001). Donostia: Ttarttalo. Colección: “Txikiklasikoak”. (Trad. del francés). Adaptación.
- *Errauskiñe* (2002). Donostia: Ttarttalo. Colección Klasiko distiratsua. Trad.: Bakun. (Trad. del español). Adaptación.
- *Errauskiñe, Cinderella* (2010) Madrid: Susaeta Ediciones. Colección: “Ipuin elebidunak”. Trad.: Antton Irusta. (Trad. del español e inglés). Adaptación.
- *Errauskiñe piktogramekin* (2010). Donostia: Ttarttalo. Trad.: Joxan Ormazabal. (Trad. del español). Adaptación.
- *Bazen bitan Errauskiñe* (2015). Belen Gaudes. Madrid: Cuatro Tuercas. Trad. Idoia Gillenea. (Trad. del español). Reescritura.
- *Errauskin* (2019). Vivim del cuentu. Zaragoza: Ibaizabal. Colección: “Txilinbuelta”. Trad.: Amets Santxez Muniain - Bakun). (Trad. del catalán). Reescritura.
- *Errauskiñe* (2020). Madrid: Susaeta. Colección: “Nire ipuintxo klasikoak”. (Trad. del español). Adaptación.

3.2. Método para el análisis de la narración intermedial: relación texto-imagen

Un aspecto a analizar es el propio argumento narrativo y los elementos narratológicos (relacionados con personajes, tiempo-espacio, símbolos, etcétera) en las distintas versiones del corpus. Tomando como principal referencia el trabajo de Lluch (2003, 2005) y añadiendo los elementos analizados por Gómez Zubia (2004), se ha diseñado una tabla (ver Tabla 1 en el anexo)⁹ donde se indica la presencia/ausencia de cada uno de los elementos, al igual que el tipo de presencia en forma de Texto (T) Imagen (I) o ambos (TI). De este modo, se pretende poner de relieve la importancia que cobra la ilustración en cada una de las versiones de cuentos ilustrados. En el caso de la representación teatral no se trata de representación únicamente visual, sino audiovisual, y la relación historia-imagen es constante, todos los elementos de la historia aparecen continuamente representados visualmente. Este primer paso metodológico permitirá explicar cuestiones como qué versiones

9. Anexo: <<https://drive.google.com/file/d/14UjkiSA6pyWtahs6IGNDBRxD04O5XDxy/view?usp=sharing>>

originarias de *Cenicienta* prevalecen en la LIJ en euskera del siglo XXI y si se observa la misma trayectoria descrita por Lluch (2003), Torres Begines (2015) y Gómez Zubia (2004). Asimismo, podrá esbozarse una panorámica de la relación imagen-texto en el caso de los libros ilustrados, la prevalencia de un medio u otro, así como de los elementos o motivos más ilustrados, incluyendo en este apartado también la obra teatral, donde interesa observar qué elementos se representan y cuáles se omiten.

3.3. Método para el análisis de la caracterización de los personajes femeninos: la imagen-texto

El siguiente paso metodológico se centrará en la caracterización de los personajes femeninos, pues siguiendo a Lluch y Salvador, *Cenicienta* no deja de ser un cuento de mujeres, “lleno de envidia y de celos, donde el papel del hombre se reduce casi al individuo que necesita mujer y a la vez objeto del deseo femenino, deseo que se identifica con la fuente de poder” (2000: 46). Aunque las imágenes de los libros ilustrados a analizar cuenten la misma historia que el texto escrito, no hay que olvidar que las imágenes pueden añadir información ausente en el texto, pudiendo considerarse imágenes-texto. Ese dato es especialmente relevante en el caso de *Cenicienta*, ya que ni la versión de los Grimm ni la de Perrault ofrecen una descripción detallada de los personajes femeninos, como es propio de los cuentos de hadas de tradición oral (Marteens 2016). En definitiva, se pondrá especial atención en cómo se materializa y concreta la información del texto a través de la imagen, fruto de un constante diálogo intermedial.

Las ilustraciones de los personajes femeninos, así como su representación en la obra teatral, serán analizados mediante tablas (ver Tabla 2, 3, 4 y 5 en el anexo),¹⁰ donde las versiones han sido organizadas en orden cronológico de publicación, aunque conviene subrayar, como se ha sugerido anteriormente, que existen dos importantes subgrupos: las adaptaciones que reproducen la historia afianzada por Disney (columnas en color blanco) y las que la reescriben (columnas en color gris), en la que se marcarán elementos relativos a la prosopografía (color de piel, ojos, pelo, edad, etc.) y de

10. Anexo: <<https://drive.google.com/file/d/14UjkiSA6pyWtahs6IGNDBRxDo4O5XDxy/view?usp=sharing>>

etopeya (estado anímico, expresión facial general, carácter etc.) representados a través de la imagen. Los personajes femeninos se dividen en positivos (Cenicienta y Hada Madrina) y negativos (Madrstra y Hermanastras), y se tomarán como punto de partida las características marcadas por las ilustraciones de Disney (1950), al tratarse de la versión más influyente, y cuyos motivos, basados mayoritariamente en la versión de Perrault (Lluch 2005). Así, se marca en la tabla si la característica de Disney se repite en la versión analizada (SI), si no aparece (-) o si es distinta (en ese caso, se especifica). Es de esperar que la influencia de la versión Disney se vea reflejada no únicamente en el texto de los cuentos, sino también en la ilustración o la imagen, en general. Así, por un lado, será interesante analizar la diferencia entre la cantidad de información descriptiva que ofrecen las versiones en las que se inspiran las adaptaciones y los propios libros ilustrados, así como comparar esos resultados con la cantidad y cualidad de la información aportada por las ilustraciones. Por otro lado, podrán observarse las posibles correlaciones existentes o no entre la prevalencia actual de una versión y un tipo de representación de los personajes femeninos, es decir, podrá deducirse si la vía Disney (basada mayormente en la de Perrault) ha prevalecido únicamente a nivel historia, o si junto con ello ha afianzado una caracterización concreta de los personajes. Profundizando en la caracterización, se estudiarán las similitudes y divergencias de las representaciones pictóricas, partiendo de características objetivas o externas (prosopografía) y subjetivas o internas (etopeya). Finalmente, podrá compararse la tendencia actual de las representaciones con la situación anterior descrita por Ramos Frendo (2007) y saldrá a relucir la transposición cultural que vía traducción de LIJ se ha llevado a cabo en lo referente a la representación pictórica de personajes femeninos positivos y negativos.

4. Las Cenicientas del siglo XXI en euskera

4.1. *Adaptaciones y reescrituras plurimediales: traducciones y creaciones en euskera, libros ilustrados y una obra de teatro*

Considerando aspectos intermediales, y al tratarse de adaptaciones de un clásico de literatura tradicional, el objeto de estudio son obras fruto de un proceso de transposición intermedial, primero de lo oral a lo escrito y

después al libro ilustrado o la representación teatral. Tanto en un caso como en otro, se trata de resultados plurimediales: en el caso del libro ilustrado se unen el texto y la ilustración y, en la obra teatral, el texto (oral) y todos los elementos de su representación escenográfica, que además en este caso es musical. Cabe mencionar que los libros ilustrados son a menudo leídos en voz alta, por lo que, al igual que en el caso de la representación teatral, el texto podría ser considerado oral, incluyendo la voz como medio. De cualquier modo, deberíamos considerar tanto el libro ilustrado como el teatro musical fenómenos fruto de la re-mediación, ya que más que una simple conjunción de medios puntual, se trata ya de dos medios en sí mismos.

Casi la totalidad de obras a analizar son cuentos ilustrados, con excepción de la teatral. Cuatro versiones forman parte de antologías, mientras que el resto conforman obras unitarias independientes. En la mayor parte de los casos se trata de versiones procedentes de otras lenguas (11 de 13), salvo dos creadas originalmente en euskera: *Mari Xor* (2018) de Yolanda Arrieta e ilustrado por Aitziber Alonso y *Mari Errauskin* (2020) de Glu-glu teatro. Impera el castellano como lengua de origen (9 de 11 versiones), y el inglés, el francés y el catalán son objeto de traducción en casos aislados. Por otra parte, cabe mencionar que la mayor parte de las traducciones de cuentos ilustrados procedentes de otras tradiciones han sido publicadas por las editoriales Ttartalo (3) y Susaeta (4) y las tres restantes por Zubia, Cuatro Tuercas e Ibaizabal.

4.2. Análisis de la narración intermedial: historia relación texto-imagen

Una primera cuestión remarcable respecto a los aspectos intermediales es el hecho de que todas las versiones del corpus constan de abundantes ilustraciones, tanto narrativas, como decorativas, o combinaciones de ambas. Esta introducción sistemática y cada vez más central de la imagen es fácilmente interpretable también como fruto de la influencia del desarrollo de productos audiovisuales, en el caso particular de *Cenicienta*, del film de animación de Disney. Esta tendencia se hace patente en todas las versiones, pero varía en términos de cantidad y calidad. En general, se observa una clara correspondencia adaptación-predominancia de imagen tipo Disney versus reescritura-replanteamiento de la distribución y relevancia de la imagen.

Mientras que en la mayoría de versiones las ilustraciones son en color, aparecen en todas las páginas y ocupan al menos el 50% del espacio, en el caso de la reescritura de Dahl (Zubia 2001) son en blanco y negro y no ocupan tanto espacio, poniendo el foco en elementos concretos. Un caso parecido es el de la versión de Susaeta del 2012, donde, sin lugar a dudas, el texto tiene más contenido que la imagen, que simplemente lo acompaña: se eligen algunos elementos de la narración para las ilustraciones y no se puede seguir la narración sin texto. También en el caso de la versión de Gaudes, Macías y Marcos (2015) la imagen ocupa un espacio menor, aportando sobre todo ilustraciones de los personajes sin abarrotar la página con elementos de fondo como paisaje, mobiliario etc. Así como en el caso más extendido se trata de imitar el medio de los films de animación dirigidos al público infantil y juvenil donde la imagen abarca la totalidad de la pantalla, en estos dos últimos casos se opta por una estética diferente. En el caso de Arrieta (2018) las imágenes tienen un gran protagonismo, pero constan de tonalidades más oscuras que aquellas que predominan en las versiones traducidas de otras lenguas, que tienen como antecedente la versión de Disney.

En lo que respecta a la versión teatral (Glu-glu 2020), se trata de la apuesta que, desde el punto de vista intermedial, más se acerca al medio audiovisual del film de animación, ya que combina imagen móvil y sonido. Además, hay que tener en cuenta que para esta versión se ha optado por un decorado y vestuario colorido, así como por el musical, es decir, se trata de un teatro musical donde se combinan texto ordinario y canción en directo con instrumental de fondo. Estas elecciones denotan, una vez más, la clara influencia estético-medial del film de animación y de la tradición marcada por Disney.

Atendiendo a datos estrictamente cuantitativos, como puede observarse en la tabla 1 del anexo,¹¹ son 51 los casos (15,2 %) en los que algún motivo de la narración se ve representado únicamente mediante texto (T), mientras que son 22 los casos (6,6 %) en los que ocurre lo contrario (I). En el resto de ocasiones (262) los motivos de las narraciones (78,2 %) aparecen representados mediante texto e ilustración (IT). Destaca el que la descripción física

11. Anexo: <<https://drive.google.com/file/d/14UjkiSA6pyWtahs6IGNDBRxD0405XDxy/view?usp=sharing>>

detallada tanto de personajes como de objetos se realiza siempre a través de la ilustración, así como la coincidencia en las escenas más ilustradas: la escena inicial donde se muestra a la protagonista realizando las duras tareas que le son asignadas (aparece en 12 versiones, representada mediante imagen en todas), la escena con el hada madrina que acude en su ayuda (narrada en 12 versiones, representada mediante imagen en 11, incluida obra teatral), la fiesta (aparece en todas las versiones, representada mediante imagen en 10, incluida la obra teatral), el momento de la pérdida del zapato (aparece en 11 versiones, representada mediante imagen en todas, incluida la obra teatral) y el de cuando Cenicienta se prueba el zapato (aparece en 12 versiones, representada mediante imagen en 11, incluida la obra teatral). Por el contrario, desaparecen de todas estas versiones los elementos narratológicos relacionados con la versión de los Grimm, siguiendo la tendencia observada por Lluch (2003), pero cabe señalar que, a pesar de que se evidencie la influencia de Disney, no se representa el elemento de la ayuda mágica por parte de animales, procedente de la versión de los Grimm, cuya presencia sólo se observa en *Mari Xor* (2018).

En la mayoría de las versiones de libros ilustrados, las imágenes tienen función narrativo-descriptiva y aportan muchos detalles no mencionados en el texto, aunque en algún caso, como es el de Susaeta de 2005 y el de Aizkorri de 2010, no pueda seguirse el hilo narrativo de la historia sin el texto. Cabe decir que en esas dos versiones las imágenes aportan detalle, además de facilitar elementos donde poner el foco y ayudar a comprender la narración, así como detalles descriptivos de personajes y escenarios. En la versión de Tarttalo de 2001, por ejemplo, se combinan dos tipos de imágenes, y puede seguirse la historia en todo momento mediante las imágenes de escenas en las páginas impares y el foco en algunos elementos en las imágenes decorativas de las páginas pares junto al texto. En la versión de la editorial Aizkorri (2010), sin embargo, la combinación de los dos tipos de imagen se realiza en alternancia (se sigue la historia gracias a las imágenes en algunas escenas, pero no en otras).

4.3. Análisis de la caracterización de los personajes femeninos: la imagen-texto

Cabe destacar que las Cenicientas de Perrault y de los hermanos Grimm son muy parcas en lo referente a la caracterización de los personajes. La etopeya y la prosopografía se resumen con términos generales. Por ejemplo, Cenicienta es, en el texto de Grimm traducido al euskara por Gómez Zubia (1999): *errukiorra eta onbera* [compasiva y benevolente], *gajoa* [desdichada], *beti zikin eta hautsez betea* [siempre sucia y llena de polvo], *ederra* [bella], *ezezaguna* [desconocida], *marizikin itsutsi txikitxo* [pequeña fea resucial], *zikinegia* [demasiado sucia]. En el texto de Perrault, también traducido por Gómez Zubia (1993), la Cenicienta es: *bere gozoan eta ontasunean parerik ez zeukana* [sin igual en dulzura y bondad], *gajoa* [desdichada], *ahizpak baino ehun bider ederragoa* [cien veces más bella que sus hermanas], *gusto ona bai baitzuena* [de buen gusto], *printzesa txit handi eta ezezagun bat* [excelentísima princesa desconocida], *printzesarik ederrena, inoiz ikusi denik eta ederrena* [la princesa más bella nunca vista], *ederra* [bella], *lehendabiziko aldi hartan baino dotoreagoa* [más elegante que anteriormente], *neska gaztea* [chica joven], *dama ederra* [bella dama] y *ederra bezain ona* [tan bella como buena]. Lo que más destaca y se repite en ambas versiones es que es buena y bella, pero no se ofrecen detalles sobre el aspecto físico. El Hada Madrina, que no aparecía en la versión de los Grimm, no se describe en la versión de Perrault, tan solo se menciona. La madrastra, sin embargo, no se describe en la versión de los Grimm pero sí en la de Perrault, y es *inoiz ikusi den emakumerik harroen eta puntzontziena* [la mujer más arrogante y malhumorada nunca vista]. Las Hermanastras, por su parte, son en la versión de Grimm: *aurpegiz ederrak eta zuriak* [de cara bella y blanca] y *bihotzez itsusiak eta ilunak* [de corazón feo y oscuro]; y en la versión de Perrault: *izakeraz ezpalekoak* [de modo de ser de la cepa de su madre], *haren aldean gorrotagarriago* [más odiosas que su madre], *alaba zaharrena bezain gaitzikihezia ez baitzen* [la más joven no era tan maleducada como la mayor], *dotore baino dotoreago jantziak* [vestidas muy elegantemente], *entzute handikoak* [muy conocidas] y *buru-iritzitakoak* [engreídas].

En definitiva, las descripciones por medio de palabras son simples y breves en ambas versiones, nunca detalladas, lo que dejaría en manos de la imaginación de cada cultura la concreción de lo “bello”, lo “elegante”, lo

“maleducado”, etc. En esa misma línea, como puede observarse en la última fila de las tablas dedicadas al análisis de la caracterización de los personajes,¹² la tendencia a lo escueto con respecto a los términos descriptivos en el texto narrativo se mantiene en las versiones analizadas de LIJ en euskera, y aún disminuyen en cantidad. Por ejemplo, el mal humor de la madrastra desaparece del texto en 8 de las 13 versiones en las que se describe la madrastra. La madrastra es en las versiones de nuestro corpus *bihozgabea* [cruel] o *harro eta gaiztoa* [engreída y mala] o *harroa* [engreída] o *munduko emakumerik harroena* [la mujer más engreída del mundo] o *bihotz onekoa zirudien alarguna* [una viuda que parecía ser de buen corazón] o *harroputza* [muy engreída], *berekoia* [egoísta]. Se mantiene, por lo tanto, la idea de la madrastra engreída con respecto a la versión de Perrault, pero tan sólo en una de las versiones se mantiene la descripción superlativa *munduko emakumerik harroena* al igual que en la versión de Perrault (Ttarttalo 2010). La maldad y la falta de empatía (que se hace ver mediante acciones en las versiones originales) toman forma en las imágenes de las versiones analizadas. Parece, además, que las imágenes refuerzan la idea de malicia. Algo idéntico ocurre con el resto de personajes negativos, ya que las hermanastras tan solo se describen mediante texto en seis versiones de nuestro corpus y son *zatar maltzurak* [feas y malvadas], *zatarrak* [feas], *ama bezain harroak* [tan engreídas como la madre], *bekaiiztiak* [envidiosas], *ama bezain harro eta gaiztoak* [tan engreídas y malas como su madre], *harengandik ongi ikasiak* [buenas aprendices de su madre], *gaiztoak* [malvadas]. En este caso, también la descripción por comparación que aparece en las versiones originales solo se mantiene en las versiones de Ttarttalo de 2020 y en Cuatro Tuercas (2015). En contraste, estas versiones constan de ilustraciones que concretan y materializan lo que en palabras aparece totalmente indeterminado, y lo que se resta a nivel verbal se representa a través de la imagen: la forma femenina de lo bueno, de lo malo, de lo bello, etc.

La referida conquista del espacio de la imagen en el libro, se ve claramente afectada por la influencia del film de animación de Disney. Además, el plano de la imagen se ve afectado de forma parecida al del texto, es decir,

12. Ver anexo: <<https://drive.google.com/file/d/14UjkiSA6pyWtahs6IGNDBRxD04O5XDxy/view?usp=sharing>>

las versiones que reproducen la historia al estilo Disney también lo hacen a nivel de ilustración, y las versiones que dialogan con dicha versión buscando la crítica, divergencia o alternativa, también difieren sistemáticamente de ella en la representación pictórica, especialmente en el caso del personaje protagonista. Con respecto a la obra teatral, es interesante que, aunque el personaje que hace de Cenicienta no se asemeje totalmente al de Disney, en el cartel que anuncia la obra aparezca el dibujo de una Cenicienta que tiene idénticos rasgos, junto con un hada madrina también muy similar. Además, como se señalaba en apartados anteriores, las similitudes con la producción de Disney a nivel intermedial son muchas, ya que la propia apuesta por un teatro musical (haciendo uso de micrófonos y con música de fondo tipo karaoke), sería sin duda la modalidad que más pudiera asemejarse al film de animación. Así, a pesar de tratarse de una reescritura que cuestiona también el rol de la protagonista, se observan parecidos esquemas de caracterización a los de la versión de Disney.

En las versiones realizadas a partir de la reescritura, son mayoría las obras que pretenden romper con el estereotipo de Cenicienta extendido por la vía Disney, representándola de forma diferente, tomando el color de pelo como elemento predilecto. Así como en la mayor parte de las ilustraciones que reproducen la historia de Perrault/Disney la Cenicienta es rubia, en el otro grupo se rompe con este rasgo (Dahl 2001, Cuatro Tuercas 2015, Denonartean 2018, Glu-Glu 2020). En el caso de la traducción de Dahl, hay que tener en cuenta que las ilustraciones son en blanco y negro, lo cual ya marca una diferencia considerable para con Disney. En la versión de Ibaizabal (2019), a pesar de mantener el color de pelo, la diferencia también es considerable y radica en que el protagonista es un personaje masculino. También hay que notar que en el cartel de la producción de Glu-Glu (2020) la Cenicienta se asemeja totalmente a la de Disney (también es rubia), pero el personaje de la obra no es rubio, sino moreno, y el argumento dialoga claramente con la historia de esta producción cuestionando en gran medida el rol de Cenicienta, lo que conduce a pensar que las similitudes que guarda con la superproducción juegan con el horizonte de expectativas del público infantojuvenil. En el caso de la publicación de Arrieta (2018), esta rompe totalmente con la tradición marcada por Disney, ya que reproduce la versión vasca recogida de la tradición oral con su propio repertorio simbólico, y en

este caso la Cenicienta es morena. Finalmente, cabe remarcar que en todas las ilustraciones femeninas de Cenicienta se representa un/a niña/o joven, blanca/o, pelo largo (salvo en Ibaizabal 2019), cuerpo esbelto, rasgos armoniosos y proporcionados, de gesto risueño aunque a veces triste o preocupado por sus circunstancias. Solo en el caso de Cuatro Tuercas (2015) aparece representada también con gesto de enfado.

Otra característica de las ilustraciones que se mantiene en casi todas las versiones y se ve influida por Disney es la diferencia entre la Cenicienta —aquella que esencialmente siempre es representada siguiendo ciertos parámetros de belleza sea o no rubia—, las hermanastras y la madrastra. En este aspecto, la única divergencia sustancial que hallamos entre versiones de un grupo y otro es que en algunas publicaciones que no reproducen la historia de Disney, estos personajes varían de género (Ibaizabal 2019 y Glu-Glu 2020) o que su papel lo cumplen otros personajes que no son exactamente madrastra y hermanastras (Arrieta 2018). Sin embargo, lo que siempre se mantiene es el número (un/a padrastro/madrastra y dos hermanastros/as) y la diferencia pictórica con respecto a Cenicienta, tanto a nivel de etopeya como de prosopografía. Los rasgos objetivos externos casi siempre difieren de los de Cenicienta, en el color y largura de pelo (el de Cenicienta prácticamente siempre es más largo), por ejemplo, pero sobre todo en la proporción de medidas tanto del rostro como del cuerpo. Los tres personajes negativos casi siempre aparecen en grupo, como si fueran uno solo (el antagonista), y se representan en oposición a Cenicienta, que se yergue como modelo y medida de lo bello y lo bueno, por ser protagonista y salir triunfante de la historia. Así, la madrastra suele aparecer caracterizada como grandota, alta, delgada y huesuda o rechoncha, con la nariz grande y rasgos muy marcados, menos proporcionados que los de la protagonista. Las hermanas comparten rasgos físicos con la madre, con la diferencia de que son más pequeñas, y normalmente se diferencian entre sí por el color de pelo o porque una es delgada y la otra rechoncha, etc. A este respecto discrepa, sin embargo, la versión de Susaeta de 2005, donde las hermanas comparten rasgos tan proporcionados como Cenicienta, diferenciándose casi solamente por el color de pelo. Los rasgos que aportan información subjetiva también coinciden en lo referente a gestos de desdén, enfado o recelo, mayoritariamente con el ceño fruncido. Lo más remarcable es que las ilustraciones marcan una lógica

que determina una relación concreta entre la etopeya y la prosopografía, ya que los personajes negativos se caracterizan físicamente de forma opuesta o muy diferente a los personajes positivos, no solo en lo referente a los rasgos subjetivos, sino también los objetivos.

Es interesante observar la diferencia entre el hada madrina, que casi en todos los casos mantiene los rasgos marcados por Disney, y el resto de personajes, sobre todo la madrastra, con la que compartiría madurez. Así como esta última es un personaje antagonico, el hada es ayudante, pero ambas son de edad más avanzada en todos los casos salvo en la versión de Ibaizabal 2019, donde no hallamos hada, y la de Susaeta de 2005, donde el hada es casi idéntica a la Cenicienta, sólo que con otro color de pelo. En el resto de casos siempre es mujer, mayor y rechoncha. Puede ser de mayor o menor tamaño, aunque predomina un hada menuda y casi siempre lleva varita. Cabe destacar, que en cuatro de las versiones analizadas se le atribuyen cualidades descriptivas en el texto que no aparecen en las versiones de Grimm y Perrault: es *jatorra* [maja] en *Errima errebeldeak* (Zubia 2001), *babeslea* [protectora] en la versión de Susaeta del 2005, *zintzoa* [honesta] en la de Aizkorri (2010) y *zaharra* [vieja] en *Mari Xor* (2018).

Si, según Ramos Frendo (2007: 412), previamente el lector podía encontrarse en las distintas traducciones-adaptaciones de Perrault o los Grimm con “una Cenicienta que según el ilustrador puede ser rubia, morena o pelirroja, según los gustos”, las versiones que en el panorama literario vasco del siglo XXI, siguiendo la estela del hispánico, reproduce la historia afianzada por Disney adoptando absolutamente sus patrones de caracterización, y son únicamente las reescrituras las que sistemáticamente deciden cambiar, sobre todo, el color de pelo, con la excepción de la versión traducida publicada por Ibaizabal, que yendo un paso más allá modifica el género del/la protagonista. Algo similar ocurre con el hada madrina, que en varias ocasiones ha sido dibujada como una mujer entrada en edad, rechoncha y de aspecto bondadoso, otras más huesuda y con rasgos más angulosos al estilo bruja, como un ser del bosque parecido a un gnomo, o en forma de mujer joven y esbelta (2007: 412-414). Esta variedad se ha visto claramente empobrecida en las versiones actuales, tanto en lo referente a adaptaciones de la historia predominante como a sus reescrituras, a pesar de que éstas introduzcan algunas variaciones. Finalmente, parece que previamente a la producción de Disney

ya existía la marcada diferenciación entre las hermanastras y Cenicienta, por ejemplo, en lo que respecta al color de pelo, como puede observarse en las ilustraciones de Carl Offterdinger o Harry Klark, pero, por norma general, no se representan con un aspecto tan distinto al de Cenicienta en lo referente al resto de rasgos físicos.

5. Consideraciones finales

Todas las versiones de la Cenicienta del siglo XXI en LIJ en euskera analizadas a lo largo de este trabajo son fruto de una constante evolución intermedial, similar a la dibujada por Torres Begines (2015). En un proceso de transposición intermedial, el cuento de tradición oral se convirtió en texto escrito y, fruto de la plurimedialidad que finalmente resultó en re-mediación, se ha adaptado también al libro ilustrado y al teatro musical. Todo ello es resultado de la influencia de la introducción de nuevos *media* en los procesos comunicativo-culturales, en general, y especialmente en relación al público infantojuvenil. Se trata de influencias que han dado lugar, primeramente, a la transposición intermedial y, a este respecto, se confirma la predominancia de la influencia de Disney en el corpus analizado, no solo a nivel de historia, como ya se venía anunciando (Lluch 2003; Gómez Zubia 2004), sino también en el plano de la imagen, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, encontrando diferencias notorias en ambos aspectos con respecto al análisis de las ilustraciones realizado por Ramos Frendo (2007).

La abundancia de ilustraciones en las versiones del corpus analizado denota una tendencia idéntica a la que se adivina en el análisis de Lluch (2005: 111-112), donde puede comprobarse que a partir de la versión de Disney (1950) todas las versiones analizadas (Dahl 1982; Company 1985; Garner 1995) constan de ilustraciones que aportan la descripción física de varios de los personajes femeninos de la historia (Cenicienta, Madrastra y Hermanastras), así como de ciertos elementos como el vestido de la fiesta. Se observa claramente la tendencia a reducir la caracterización vía palabras junto con la incorporación o aumento del retrato pictórico, que, además, contrarrestando la parquedad descriptiva en lo escrito, aporta abundante información adicional inexistente en los textos literarios originales. En este sentido, la introducción de la imagen supone la materialización de elementos

de la narración que previamente se dejaban en manos de la imaginación, como por ejemplo la caracterización de los personajes femeninos.

Todas o casi todas las versiones tienen como referencia la versión Perrault-Disney, bien para adaptarla directamente al formato y público, bien para reescribirla cuestionando sobre todo el rol protagonista siguiendo la tendencia identificada (Lluch 2003; Rodríguez Mallorquín 2012; Torres Begines 2015), bien para ofrecer una versión local alternativa y romper con la hegemónica; pero puede afirmarse que en el fondo siempre subyace la misma versión y que, además, se mantienen algunos rasgos profundos esenciales: se destierran los elementos violentos o relacionados con la muerte de la versión de los Grimm y también de la variante de tradición oral vasca de *Mari Xor*.

Siguiendo parecida tendencia a la del nivel de la historia, la influencia sobre la creciente predominancia de la imagen al estilo Disney es especialmente destacable en el caso de las adaptaciones, mientras que las reescrituras procuran ofrecer otro planteamiento, dejando menos espacio para las ilustraciones, presentándolas en blanco y negro, al estilo minimalista, o simplemente no tan llamativas. Sin embargo, incluso en ese último caso, existen muchas coincidencias en el plano de la imagen, como puede observarse en lo referente a la caracterización de los personajes femeninos. Cabe destacar también la evidente influencia intermedial de Disney a la hora de optar por un teatro musical en el caso de la compañía Glu-Glu (2020), el formato que más podría asemejarse a la producción de animación. En definitiva, se observa un parecido comportamiento de la influencia de Disney en los ámbitos de la narración escrita y de la imagen, tomando dicha versión tanto como referente para adaptaciones/traducciones directas como para eje en torno al que giran las reescrituras o planteamientos otros del cuento.

El canon vasco reproduce la Cenicienta en otras lenguas y culturas, salvo en dos ocasiones: *Mari Xor* (2018) y la obra teatral (2020). En la primera, contamos con elementos simbólico-literarios que no aparecen en otras versiones; en la segunda, se cuestionan roles de género y aparece otro plano narrativo que enmarca la historia relacionándola con valores en torno a “la amistad” o “la envidia”. El canon vasco, reproduce, por lo tanto, las adaptaciones o reescrituras y puntos de vista culturales de mediadores y autores de otros sistemas literarios, sin ningún tipo de domesticación. Cabe destacar, en ese sentido, el contrapunto de la versión de *Mari Xor* (2018), versión realizada

a partir de una versión local. Tal y como se ha observado en el análisis, se trata de la versión que guarda símbolos y elementos narratológicos que no aparecen en la mayoría de las demás adaptaciones y reescrituras (realizadas todas ellas a partir de Perrault) que, a su vez, no modifican las imágenes y reproducen las ilustraciones de Cenicientas aparecidas en otros sistemas. *Mari Xor* (2018) también es un contrapunto en lo que respecta a la imagen: las ilustraciones creadas por una autora del sistema artístico vasco muestran un contexto narratológico pensado desde la cultura vasca: los paisajes, la vestimenta de los personajes, la caracterización... responde a características locales y la versión se realiza a partir de otra recogida en una recolección de cuentos de tradición oral en el País Vasco. Sin embargo, en líneas generales, no cabe duda de que el canon vasco del siglo XXI en LIJ ha optado por la traducción (sin intervenciones en los planos tanto de lo verbal como de lo pictórico) de adaptaciones surgidas en otras culturas occidentales, donde ha predominado la historia de Perrault con una clara influencia de Disney.

La mayor parte de las adaptaciones imita la imagen del film de animación, tanto a nivel cromático como de escenas más representadas o caracterización de los personajes femeninos a nivel de etopeya y prosopografía, sin olvidar el género del teatro musical, que mimetiza al máximo el aspecto medial. También los personajes femeninos aparecen claramente clasificados y pictóricamente diferenciados entre positivos y negativos, esquema que se respeta en todas y cada una de las adaptaciones, sean o no reescrituras. En las adaptaciones, las ilustraciones de dichos personajes siguen patrones idénticos o muy similares a los de Disney, rasgo novedoso en comparación a la tendencia de constante variación que identifica Ramos Frendo (2007), pero también en el caso de las reescrituras se reproducen los esquemas. Es decir, existen variaciones de caracterización en las versiones que consisten en la reescritura (un claro ejemplo es el cambio de color de pelo de Cenicienta a cualquiera que no sea el rubio, o incluso el cambio de género), pero la Cenicienta siempre es el canon de lo bueno y lo bello, el hada de lo bueno y las hermanastras y la madrastra de lo contrario, lo que se muestra más a través de la imagen que del texto escrito. Igualmente, se ha fijado un patrón de representación que une etopeya y prosopografía, haciendo coincidir la bondad con rasgos físicos agradables y la maldad con lo contrario, siguiendo el esquema de Disney, inexistente en las versiones de Grimm y

Perrault, donde en ningún caso se sugiere que los personajes negativos sean físicamente desagradables, sino incluso lo contrario.

Así las cosas, podemos resumir que el panorama vasco es, en lo referente a las adaptaciones de Cenicienta en LIJ, un claro reflejo de las tendencias que imperan a su alrededor, y que el canon actual del clásico se ha construido a partir de versiones ajenas a la tradición vasca, vía traducción tanto de texto escrito como de texto-imagen. En relación a este último punto, es importante subrayar la cantidad de información nueva añadida por la imagen, como elemento imperante en la mayoría de obras intermediales analizadas y la especial relevancia del nexo ético-estético que se ha afianzado en la caracterización de los personajes femeninos tras la irrupción del film de animación de Disney. Esta realidad exige la consideración de la Cenicienta como un clásico ya intermedial, ya que su presencia en el repertorio del público infante-juvenil ocurre en la actualidad a través de la palabra y la imagen. Ello implica la necesidad de análisis exhaustivos de las ilustraciones para, en un segundo paso, integrar desde un punto de vista didáctico el trabajo crítico sobre la imagen en el aula y establecer unos criterios de selección de versiones para la biblioteca escolar, que sirva, entre otros fines educativo-literarios, para activar en el alumnado una capacidad crítico-comparatista.

Referencias bibliográficas

- ARRIETA, Yolanda. (2018) *Klasikoak gaur: Mari Xor*. Berriozar: Denonartean.
- ARIZA, Mercedes. (2018) “Donkey Xote cabalga distinto en España y en Italia: reflexiones sobre la intertextualidad audiovisual.” *Journal of Literary Education* 1, pp. 58-78. Versión electrónica: <file:///C:/Users/admin/Downloads/Donkey_Xote_cabalga_distinto_en_Espana_y_en_Italia.pdf>
- BASTIN, George L. (2008) “Adaptation.” En: Baker, Mona (ed.) 2008. *Routledge encyclopedia of translation studies*. London & New York: Routledge, pp. 5-8.
- COLOMER *et al.* (2018) “La circulación cultural de las obras.” En: Colomer, Teresa *et al.* (eds.) 2018. *Narrativas literarias en Educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis, pp. 55-70.
- GÓMEZ ZUBIA, Genaro. (2004) *Grimm Anaien Kinder-Und Hausmärchen euskaraz: itzulpenen eta egokitzapenen azterketa*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- GÓMEZ ZUBIA, Genaro. (1999) *Grimm anaien ipuinak*. Iruña: Pamiela.

- GÓMEZ ZUBIA, Genaro. (1993) *Perraulten ipuinak*. Iruña: Pamiela.
- LATHEY, Gillian. (2006) *The translation of Children's Literature*. Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.
- LLUCH, Gemma et al. (2010) *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón: Ediciones Trea.
- LLUCH, Gemma. (2003) "La narrativa oral que transforma Walt Disney: *La Cenicienta*." En: Lluch, Gemma (2003) *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 99-116.
- LLUCH, Gemma & Vicent Salvador. (2000) "La Cenicienta, un mito vigente." *CLIJ* 130, pp. 44-54.
- LÓPEZ GASENI, José Manuel. (2000) *Euskarara itzulitako haur eta gazte literatura: funtzioak, eraginak eta itzulpen-estrategiak*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- LORENZO, Lourdes & Veljka Ruzicka. (2015) "Pasión por la LIJ: ANILIJ y la traducción de la LIJ desde Galicia." En: Bazzocchi, Gloria & Raffaella Tonin (eds.) 2015. *Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*. Bologna: Bononia University Press, pp. 9-34.
- PASCUA, Isabel (coord.). (2019) *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas de Gran Canaria: UPLGC.
- PÉREZ, Soledad. (2016) "Muchas formas de contar una historia... La intermedialidad y la literatura para niños y jóvenes." En: *VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s. Memoria Académica*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, pp. 1-12. Versión electrónica: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/57708/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- IGERABIDE, Juan Kruz. (2002). "Adierazpen sinbolikoa tradizioko ipuinetan: Mari Xor." *Behinola, Hizpide* 7, pp. 52-64.
- JAKOBSON, Roman. (1966) [1959]. "On linguistic aspects of translation." En: Brower, Reuben (ed.) 1966. *On Translation*. New York: Oxford University Press, pp. 232-239.
- MARTEENS, Hanna Veerle Lut. (2016). *Tradición y censura en las traducciones de literatura infantil y juvenil en la cultura franquista: los cuentos de Perrault en español hasta 1975*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Tesis doctoral inédita. Versión electrónica: <http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/3766/1/TDUEX_2016_Martens.pdf>

- MASGRAU-JUANOLA, Mariona & Karo Kunde. (2018) "La intermedialidad. Un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas." *Arte, Individuo y Sociedad* 30:3, pp. 621-637. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.5209/ARIS.59812>>
- O'SULLIVAN, Emer. (2005) "Comparative children's literature." *Publications of the Modern Language Association of America* 126, 1, pp. 189-196.
- OITTINEN, Riitta; Anne Ketola & Melissa Garavini. (2018) *Translating picturebooks. Revoicing the verbal, the visual, and the aural for a child audience*. London & New York: Routledge.
- RAMOS FRENDÓ, Eva María. (2007) "La Cenicienta en las artes plásticas y en el cine." *Boletín de Arte* 28, pp. 403-424.
- RODRÍGUEZ MALLORQUÍN, Ángela María. (2012) "Érase una vez muchas Cenicientas: cómo leer el modelo femenino del siglo XX desde las películas norteamericanas de la Cenicienta." *Memoria y Sociedad* 33, pp. 83-98.
- SÁNCHEZ-MESA, Domingo & Jan Baetens. (2017) "La literatura en expansión. Intermedialidad y transmedialidad en el cruce entre la literatura comparada los estudios culturales y los *New Media Studies*." *Tropelías* 27, pp. 6-27. Versión electrónica: <<https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/1536/1349>>
- TORRES BEGINES, Concepción. (2015) "Cenicienta: de lo oral a lo transmedia." *Anuario de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil* 13, pp. 167-184.
- WOLF, Werner. (2002) "(Inter)mediality revisited. Reflections on word and music relations in the context of a general typology of intermediality." *Word and Music Studies* 4, pp. 13-34. Versión electrónica: <<https://cursointermedialidade.files.wordpress.com/2014/08/wolf.pdf>>
- WOLF, Werner. (2011) "(Inter)mediality and the Study of Literature." *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 13:3, pp. 1-9. Versión electrónica: <<https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1789&context=clcweb>>

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

AMAIA ELIZALDE ESTENAGA y MIREN IBARLUZEA SANTISTEBAN son doctoras por el departamento de Lingüística y Estudios Vascos de la Facultad de Letras de la UPV/EHU (Universidad del País Vasco, y son profesoras en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y el departamento de

Lingüística y Estudios Vascos de la misma universidad. Son integrantes del grupo de investigación MHLI (Memoria histórica en literaturas ibéricas) y, además de temas relacionados con los estudios de la memoria, la censura y la edición han abordado ámbitos como la literatura comparada y los estudios de traducción.

AMAIA ELIZALDE ESTENAGA and MIREN IBARLUZEA SANTISTEBAN are PhDs from the Department of Linguistics and Basque Studies of the Faculty of Arts of the UPV/EHU (University of the Basque Country), and are professors in the Department of Didactics of Language and Literature and in the Department of Linguistics and Basque Studies of the same university. They are members of the MHLI research group (Historical Memory in Iberian Literatures) and, in addition to issues related to memory studies, censorship and publishing, they have also addressed areas such as comparative literature and translation studies.

Recibido / Received: 30/05/2021
Aceptado / Accepted: 09/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.07>

Para citar este artículo / To cite this article:

Fernández San Emeterio, Gerardo. (2022) “Una traducción multimodal de cuentos tradicionales: texto, ilustración y contraseñas culturales en El Hematocrítico.” En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 210-232.

UNA TRADUCCIÓN MULTIMODAL DE CUENTOS TRADICIONALES: TEXTO, ILUSTRACIÓN Y CONTRASEÑAS CULTURALES EN EL HEMATOCRÍTICO¹

A MULTIMODAL TRANSLATION OF FOLKTALES: TEXT, ILLUSTRATION AND CULTURAL COUNTERSIGNS IN EL HEMATOCRÍTICO

GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO
gerarfer@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid / Grupo ELLI

Resumen

Las versiones de los cuentos tradicionales pueden entenderse como sucesivas traducciones de los arquetipos que subyacen a ellos. En el caso de los cuentos firmados por El Hematocrítico, esta traducción se da en un doble plano –el del texto y el de la ilustración–, y surge del diálogo entre ambos aspectos. En este estudio veremos la relación que se establece entre los dos, tanto desde el punto de vista narrativo como

-
1. Este trabajo forma parte del Proyecto Innova Docentia 2021 nº 440, “Reescritura y reciclaje de cuentos tradicionales. Recopilación de materiales para una página web”, dirigido por el profesor Gerardo Fernández San Emeterio, de la UCM. Este proyecto Innova Docentia se inscribe, a su vez, en el trabajo del Proyecto de Investigación “REC-LIT. Reciclajes culturales: transliteraturas en la era postdigital”; Referencia RTI2018-094607-B-I00; (MCI/AEI/FEDER, UE), IP: Miriam Llamas Ubieta, también de la UCM.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

del descriptivo. Por otra parte, a lo largo de los seis años que separan el primero, y el quinto y último de esta serie de cuentos, este diálogo avanza desde una visión atemporal del mundo hasta una visión postdigital (o hiperdigital). Junto con ello, encontramos contraseñas culturales destinadas en buena medida a mediadores en la lectura infantil, que muestran la transformación del imaginario colectivo tras años de interacción de los medios audiovisuales con la lectura.

Palabras clave: Cuentos tradicionales. Traducción multimodalidad. Literatura infantil y juvenil. El Hematocrítico.

Abstract

Folktales versions can be understood as successive translations of archetypes underlying them. In the case of El Hematocrítico's stories, this translation happens in a double sense: that of the text and that of the illustration. In the dialogue of both aspects emerges the whole sense of the story. In this paper, we will analyze the connection between both of them in a narrative sense, but in the descriptive one as well. On the other side, these stories have been published between 2014 and 2020, which makes the dialog go from a timeless view of the world to another one clearly marked by a postdigital (or hiperdigital) culture. Besides of this, but connected with it, we find in these stories some cultural countersigns devoted mostly to adults intermediating in children's reading. They show collective worldview transformation after years of interaction between reading and mass media.

Keywords: Folktales. Multimodal translation. Children's and young readers' literature. El Hematocrítico.

1. Introducción

Los cuentos que nos van a ocupar en las próximas páginas aparecen firmados por El Hematocrítico, seudónimo tras el que se oculta el autor coruñés Miguel López, maestro en Educación Infantil que ejerce en el colegio de las Esclavas de su ciudad natal, y que mantiene actividad como bloguero y comentarista en redes sociales como Twitter o Instagram, de donde procede el seudónimo con el que firma hasta la actualidad y tras el que se ocultó hasta que la popularidad de sus cuentos le llevó a mostrarse. Los cuentos son, hasta la fecha, *Feliz Feroz* (2014,) *Agente Ricitos* (2016), *El Lobo con botas* (2018), *Rapunzel con piojos* (2019), *Excelentísima Caperucita* (2020) y *Menudo cabritillo* (2021). A finales de 2020, los tres primeros, acompañados

por algunos paratextos como cartas introductorias o recetas de cocina, han aparecido en un volumen titulado *El bosque de los cuentos*. En ellos, el autor ha contado con la colaboración de dos ilustradores: Alberto Vázquez, para los tres primeros títulos, y Mar Villar para los tres últimos. Paralelamente, el autor ha comenzado la publicación de otras series de trabajos como *Leyendas del recreo*, *Max burbuja* o *Hematitos*, todos ellos de carácter muy diferente a los que nos ocupa.

Lo que ha acabado siendo el conjunto de *Cuentos del bosque* aparece como un título aislado en 2014 (*Feliz Feroz*) y se ha ido constituyendo título a título. Frente a la frecuente escritura de sagas planeadas, el autor que nos ocupa parece haber optado por una estrategia “en marcha”, marcada por el factor sorpresa (entrevista en *El Progreso*) para la que se aprovecha de su cercanía al público infantil.

Hasta la fecha ha evitado “la publicación de clones al rebufo del éxito” (Lluch 2007). Muy al contrario, *El Hematocrítico* despliega una gran capacidad de crear historias a partir de personajes y situaciones de los cuentos tradicionales. En cada caso, el planteamiento narrativo es diferente, sin que llegue a la versión paródica de la historia hasta el cuarto (*Rapunzel con piojos*); aun así, la parodia da lugar a una historia nueva. No sucederá lo mismo con *Menudo cabritillo* (2021), en la que, finalmente, el autor sí recurre a una versión modernizada de *Los siete cabritillos*. En el resto de los casos, las historias surgen del choque de la materia de los cuentos tradicionales con diferentes aspectos de la vida actual.

La finalidad de este artículo es analizar la relación entre texto e ilustración en el desarrollo de los planos narrativo y descriptivo de cada uno de estos cuentos. Voy a estudiar la interrelación entre texto e ilustración en estos cuentos porque ambos constituyen dos aspectos de la misma obra y suponen dos tipos de aprendizaje para el lector infantil.

Por otra parte, los autores del texto y las ilustraciones van modificando la relación a medida que los cuentos tienen argumentos más complejos y profundos, y parecen destinarse a niños más mayores. Ello va a afectar tanto a aspectos narrativos como descriptivos, que irán haciéndose más complejos de cuento en cuento.

Junto a ello, la escritura avanza hacia el entorno postdigital (o hiperdigital), aspecto éste que se analizará en el último apartado.

2. Las versiones de los cuentos como traducciones

2.1. Los cuentos tradicionales como base literaria y cultural

Uno de los aspectos más interesantes de los cuentos que vamos a estudiar es que los autores han recurrido a ellos para elaborar productos nuevos, pensados para niños de a partir de 6 años (*Feliz Feroz*) e incluso mayores de dicha edad, aunque en los títulos siguientes no se recomiende edad mínima de lectura por parte de la editorial. Los cuentos tradicionales, material en permanente renovación, se caracterizan por su labilidad y su resiliencia. Si “nuestra vida cotidiana está penetrada de remisiones y de referencias a los cuentos” (Pisanty 1995: 9), aspecto desarrollado posteriormente por otros autores (Frank 2010; Zipes 2012), más allá todavía, han sido reivindicados como memoria colectiva universal (Buckert, en Zipes 2012: 33), calificada de “texto infinito” y de “proyecto histórico de la humanidad” (Rodríguez Almodóvar 2004: 25). Dicho estudioso afirma que “bajo la apariencia de caos” subyacen en ellos “unos patrones, unas estructuras que les dan cohesión y permiten, al mismo tiempo, la diversidad; esto es, una gramática” (Rodríguez Almodóvar 2004: 25).

Esta “gramática” se basaría en una serie de funciones (Propp 1981) o “motifemas” (Buckert, en Zipes 2012: 33) y unos arquetipos (Jung 2002) que repetiría la especie humana cada vez que busca “contarse”. Sobre ellos se superpondrían, como elementos metafóricos, los motivos analizados por Aarne, Thompson y Uther. Todo esto entronca, por otra parte, con que “el placer de narrar y el goce de escuchar relatos son tan intrínsecos al ser humano como imprescindibles para su felicidad” (García Carcedo 2020: 15). Este “contarse” de nuestra especie se realiza en versiones absolutamente personales. Como destacó Ayala (1984: 54):

A partir de las fantasías que inspiran los juegos infantiles y las ensoñaciones adolescentes [...], nuestras vidas están movidas por un proyecto al que cada cual procura conformarse [...], proyecto que establece la dirección de todos nuestros actos significativos y que determina hasta nuestra misma postura física.

Tal vez por todo ello, desde el conde Gozzi en el siglo XVIII, determinados autores como Polti (2018) o, en su huella, Balló y Pérez (2006) se han referido a la existencia de una serie limitada de argumentos teatrales –y

cinematográficos— que los humanos iríamos plasmando en obras literarias orales o escritas, y que serían “patrimonio intangible” (Prat Ferrer s.a.: 7 y ss.) y que, sin embargo, consideramos nuevas y personales. En este sentido considero traducciones las versiones de los cuentos tradicionales, toda vez que vierten de una en otra lengua (lo que implica una visión del mundo), a partir de un sistema de arquetipos y funciones que se mantienen. Son las que Zipes (2012: 15) considera que “surgen de las disposiciones biológicas y culturales de los seres humanos”.

Por lo tanto, la interrelación entre las versiones orales —predominantes durante siglos— y escritas generó a lo largo del tiempo una serie inabarcable de variantes creativas, tal y como los humanos creamos innumerables enunciados a partir de un conjunto limitado de signos.

A pesar de todo lo anterior, la relación entre oralidad y escritura se modificó profundamente a lo largo del siglo XIX, probablemente a causa de la difusión internacional de la recopilación de los hermanos Grimm. Su traducción (en el sentido literal, pero también en el que le doy al término en este trabajo) “helped establish folklore as a field for serious academic inquiry” (Tehrani 2013: 1). Es decir, fue una traducción, en el sentido habitual del término, la que modificó la forma en que se generaban estas traducciones culturales que se llevaban a cabo sobre cuentos oídos-leídos-contados. Con todo, estas traducciones no estuvieron exentas de cambios (García Carcedo 2020: 182), de modo que referirnos a ellas no es sino hacerlo a una serie de formulaciones adaptadas a diferentes lenguas y culturas.

Además, en este proceso los cuentos se empezaron a considerar como algo preferentemente escrito y casi exclusivamente infantil (Shavit 1989), consideración en la que nos encontramos a día de hoy:

La sociedad occidental contemporánea suele cometer el error de considerar a los niños los únicos destinatarios de los cuentos, una equivocación que ha llevado a los adaptadores a simplificar y vaciar los relatos de su riqueza originaria (García Carcedo 2020:15).

Los dos verbos utilizados por la profesora García Carcedo (“simplificar y vaciar”) definen buena parte de las versiones que, en los formatos más diversos, encontramos de estos cuentos. Con frecuencia, en ellas, además de seguir al pie de la letra los textos de Charles Perrault o los mencionados hermanos Grimm, se busca desactivar su lado más oscuro, lado que, como imagen del

ser humano que son (Colomer 1996; Hanán Díaz 2020), no puede dejar de aparecer en ellos. Con todo, ya señaló Rodari que la “descodificación” del cuento “no se produce según leyes iguales para todos, sino según leyes privadas, personalísimas” (Rodari 1973: 158). Es decir, al escuchar, leer o ver un cuento, cada uno lo traducimos desde esa versión a nuestra visión del mundo personal. Es decir, llevaríamos a cabo una actualización de esa gramática universal que Zipes explica con la metáfora de la ballena (2012: 59) como símbolo de esa labilidad y resiliencia señaladas al comienzo de este trabajo.

Esto es lo que va a llevar a cabo El Hematocrítico, bien que utilizando la parodia como elemento fundamental de su traducción. La parodia se caracteriza por ser una “imitación burlesca” (DRAE) y su venerable antigüedad ya fue destacada por Genette (1982: 19-20); más todavía: Rodari (1973) resaltó hace ya años cómo los niños tendían a practicarla sobre la literatura infantil a medida que crecían. Como confirma García Carcedo (2018), este mecanismo ayuda a avanzar desde los cuentos tradicionales hacia la literatura adulta por varios caminos. De ellos, el autor que nos ocupa utiliza dos: el diálogo con la ilustración (lo multimodal) y la inclusión de contraseñas culturales. De esta forma, la labilidad y resiliencia de los cuentos permiten que se utilicen de forma casi continua (“añejo vino en odres nuevos”, según parafraseo Menéndez y Pelayo el texto bíblico) en nuevas traducciones.

2.2. *Lo multimodal y su extensión a la narrativa infantil y juvenil*

Durante la segunda mitad del siglo XX, estas traducciones de los cuentos se han visto influidas por el avance experimental de lo audiovisual y del entorno multimodal (Zipes 2012: 14), definido como aquel en el que “las opciones no se dan solamente en el plano del lenguaje verbal sino simultáneamente junto con otros sistemas de opciones que se realizan junto con él” (Martín Menéndez 2012: 64).

En este sentido, el álbum ilustrado se presenta como un producto multimodal básico, “soporte híbrido que mantiene recursos de la literatura y la imagen clásica, a la vez que incorpora una sucesión temporal compartida con los medios audiovisuales” (Lapeña Gallego 2013: 87). Su evolución ha dado lugar a productos como los cuentos que nos ocupan en los que podemos hablar de un “formato álbum”, aunque su extensión no nos permita

considerarlos como tales, si bien comparten con ellos la relación de “conjunto armónico” (Hoster & Lobato 2007: 120) o de “cuerpo único” (García Padrino 2004: 74) de texto e ilustración que lo caracteriza. Recordemos que Barbara Bader ha llegado a caracterizarlo como “obra de arte” (en Senís 2014: 116).

Esta sensación de unidad permite que la narración se vaya haciendo más y más compleja desde hace ya algunos años. Fuera del caso que vamos a estudiar, ejemplos como *El pueblo durmiente* (2017), en el que Rebecca Dautremer lleva a cabo una versión de *La bella durmiente* en la que asistimos a dos planos narrativos simultáneos, marcados con dos procedimientos de ilustración muy diferentes, o la *Blancanieves* de los hermanos Grimm, ilustrada por Iban Barrenetxea (2019), en la que la ilustración acoge –en paralelo– la historia del cazador una vez que desaparece de la trama del cuento. Otro caso reciente sería la colección de cuentos *Siete caperucitas y un cuento con lobo* (2016), de Carles Cano (Fernández San Emeterio 2019), en la que texto e ilustración presentan un diálogo que construye la totalidad del texto, texto artístico ya y no solo literario.

En los cuentos de El Hematocrítico, como en los de la colección de Cano recién mencionada, la ilustración sirve de puente hacia un esquema narrativo más complejo del que permitiría solo el texto. Esto plantea un reto en el campo de la educación, dado que permite traducir la imagen a texto, invirtiendo la tendencia mayoritaria, basada en la imagen.

3. Los cuentos de El Hematocrítico

En el caso de los cuentos firmados por El Hematocrítico, la traducción surge del diálogo entre texto e ilustración, que va a irse modificando en cada uno de los seis títulos analizados.

3.1. ¿Cómo escribe el autor?

El autor juega con versiones escritas y audiovisuales de los cuentos tradicionales, es decir, la tradición oral no se tiene en cuenta. La sensación que transmite en ellos es la de que funciones y personajes se utilizan como los muñecos de una caja de juguetes con las que se crean historias nuevas. Esta forma de trabajar se relaciona directamente con el juego infantil tal y como viera Rodari (1973: 219-228) en “Juegos en el pinar”, pero también

con el fondo metafórico de dichas funciones y personajes que, a través de la parodia, se enfrentan al que sería su uso esperado dentro de la gramática de los cuentos. El propio Rodari hizo hincapié en el cambio de uso, que vengo considerando traducción: “de lo sacro a lo profano, del rito al juego: ése es el trayecto recorrido por no pocos productos humanos a lo largo de las eras y los modelos culturales” (Rodari 2017: 120). Dicho de otro modo, los cuentos que procedían de una explicación del mundo acaban sirviendo para la creación de nuevas historias, y lo hacen sin perder su esencia.

Se trata de versiones muy personales en las que el componente lúdico no deja de lado propuestas relacionadas con valores actuales. Si “como todos los productos culturales, la literatura infantil no está exenta de ideología” (Hanán Díaz 2020: 11), el autor propone situaciones extrapolables a la realidad más cotidiana, relacionadas con la afirmación personal, la filantropía y el compromiso social. De esta forma, nos encontraremos con la voluntad de encontrar un camino propio (*Feliz Feroz*, *Rapunzel con piojos* y *Menudo cabritillo*) o por confiar en uno mismo a pesar de la imagen que de uno puedan tener los demás (*Agente Ricitos*), pero también ponerse en guardia frente al consumismo y las redes sociales (*El Lobo con botas*) o confiar en las posibilidades de la acción colectiva (*Excelentísima Caperucita*).

Todo ello aparece, además, como consecuencia lógica de los actos de los protagonistas, que rompen con los arquetipos en los que se basan, sin que sea preciso recurrir a una moraleja explícita que deshiciera o aminorara el aspecto lúdico. Es lo que se ha caracterizado como “el efecto irrisorio que produce [...] modificar lo esperable” (Cañadas García 2020: 26).

3.2. *El trabajo a partir de la ilustración*

Desde estas nuevas historias, la presencia de elementos narrativos y descriptivos en la ilustración permite un trabajo con el lector infantil que lleve a la ampliación de su capacidad lingüística, además de a su “alfabetización visual”. Se trata precisamente de “información extra, no estrictamente necesaria para comprender la historia” (Colomer 2002: 19) pero que, sin duda, la complementa y puede servir de acicate a la expresión del lector infantil.

3.2.1 *La ilustración como elemento narrativo*

El primer grupo, en diferente número según el título y casi siempre a doble página (porque “la primacía de la doble página sobre la página simple para llamar la atención del lector sobre una escena concreta en la cual hay que detenerse más tiempo” –Lapeña Gallego 2013: 88–) presentan un salto temporal (similar al resumen en la narrativa para jóvenes y adultos).

Así, en *Feliz Feroz* van a marcar el cambio de secuencia narrativa: vemos al Lobo y al Lobito aullando sobre dos cimas (pp. 18-19) porque el Lobo quiere probar la potencia sonora de su sobrino para iniciar su educación como lobo, una vez abandonado el terreno acogedor del hogar. A continuación (pp. 22-23) aparece un prado en el que los conejos recogen y comen zanahorias, y pescan; mientras, los dos lobos acechan: “¡Mira este prado! ¡Ahora! ¡Vamos, ataca! ¡Lléname la barriga!”, dice el Lobo, a lo que el Lobito responde: “¡Qué zanahorias más sabrosas! ¡Y esos tréboles tienen una pinta deliciosa!” (p. 24).

Así, las dos primeras ilustraciones a doble página muestran los caracteres del Lobo y el Lobito, mientras que desde la tercera se introducen los cuentos en los que el Lobo Feroz tiene un papel destacado: *Capercita Roja*, *Los tres cerditos* y *Los siete cabritillos*. Por ellos pasarán tío y sobrino. Sin embargo, el paso por *Los siete cabritillos*, sin que los protagonistas lleguen a aparecer, hará que esta estructura se rompa: la ilustración toma la parte principal del relato (pp. 53-54) para mostrar la resolución inmediata del conflicto y el paso del tiempo, en tanto que en 60-61 nos encontramos ya con el cierre de la historia.

Agente Ricitos caracteriza a su protagonista (una niña cotilla y responsable) antes por la imagen que por las palabras: cuando los osos la despiertan queriéndole dar un susto, la ilustración a doble página (pp. 16-17) nos muestra que esta Ricitos de pelo alzado (un posible guiño al cardado de Dolly Parton) no es la dulce niña del cuento decimonónico, sino alguien muy segura de sí misma. Basta ver la expresión de su pupila –aparece de perfil– para saber que su respuesta, en la página siguiente, va a ser enérgica: “¡Vamos a ver! –exclamó Ricitos–. ¿Qué escándalo es éste? ¿Vosotros creéis que se puede dar un susto así a alguien que está durmiendo? ¡Para que me dé un ataque, vamos!” (p. 18).

Como en *Feliz Feroz*, la ilustración a doble página sirve para introducir nuevas secciones narrativas, como cuando, junto con el lector, Ricitos entra en la casa de los Siete Enanitos (pp. 28-29) y registra el armario mientras Blancanieves y sus siete amigos, situados detrás de ella, la miran con enfado.

En esta nueva sección, la acción se va a expresar más con la imagen que con el texto (limitado a lo esencial y a detalles anecdóticos, aunque sin duda divertidos). Ricitos consigue que Blancanieves no caiga en el engaño de la madrastra, más aún, que la policía del bosque venga a detenerla (pp. 36-37), como si en una secuencia de cine asistiéramos a la detención. Insisto en el uso de la primera del plural porque los autores juegan aquí con la anticipación de lo que los pequeños lectores conocen ya: antes de que los personajes aparezcan, las señas incluidas en la ilustración permiten saber de quién se trata y trabajar la inferencia.

Por otra parte, las dos páginas 36 y 37 abren una nueva secuencia: Ricitos empieza a librar a los protagonistas de los cuentos de sus peligros (Hänsel y Gretel, los primeros) y esto hace que la policía le ofrezca trabajar con ellos. Ricitos lo rechaza, pero tiene una idea que se materializa, de nuevo, en dos ilustraciones (pp. 48-49) aparentemente inconexas: el Lobo, convertido en sastre, toma medidas a Ricitos y, a página seguida, un flautista marcha hacia un precipicio seguido por unos niños (nuevo caso de inferencia). Solo en la página 50 veremos a Ricitos vestida de superheroína, interponiéndose en el camino del Flautista para entretenerle mientras llega la policía (pp. 52-53) a detenerlo (“¡Quieto, estás detenido! ¡Tira la flauta al suelo!”). Es decir, las dos ilustraciones suponen un cambio de secuencia, a la vez que dejan en suspenso la acción, que se resolverá, ya iniciada la siguiente secuencia, cuando Ricitos facilite la detención del Flautista.

Más adelante, las ilustraciones van a volver al carácter de resumen narrativo, al mostrarnos los progresos de Ricitos en su lucha contra “los malos” y conducir rápidamente a un final en el que la vemos vigilando el bosque, cejijunta siempre, desde lo alto de un árbol. Antes, podemos ver un resumen (literal esta vez) de sus hazañas en el tablón de anuncios de la comisaría: “Flautista detenido intentando secuestro masivo”, “Atraco frustrado a la Pastelería Feroz”, “El alcalde nombra a Ricitos de Oro hija predilecta del bosque” (p. 54).

A partir de *El Lobo con botas*, el papel de la ilustración va a ser distinto, tanto por la función narrativa como por la propia disposición en la página: en 10-11 y 18-19, la ilustración ocupa las dos páginas, pero comparte espacio con el texto (más amplio y elaborado que en los dos cuentos anteriores).

Sin embargo, en las páginas 16 y 17 encontramos una sola ilustración con dos escenas en las que el Lobo localiza unas botas como las del Gato y se las ofrece a su sobrino. No se trata de un resumen, sino de un episodio completo que, como en el desenlace de *Feliz Feroz*, carece de texto. Sí encontramos, en cambio, una función de resumen en 40-41, cuando el Lobo convierte su sastrería en una tienda de marca del Gato con Botas, ante el disgusto de Lobito, que contempla la escena desde el tejado, con gesto de disgusto. Sin embargo, el proceso por el que el Lobo consigue que el Gato pose, engañado, con los productos que el Lobo le regala (pp. 32-39) muestra un balance entre ambos componentes en el que las reacciones del Gato ante los regalos del Lobo se encomiendan a la ilustración, en tanto que lo puramente narrativo se mantiene en el texto.

Esta ilustración deja, además, como sucedió en *Agente Ricitos*, en suspenso la acción para trasladarla al palacio del Gato, en el que interrumpen unos soldados “¡Su Gateza! [...] ¡Un gigante está causando destrozos en el reino!” (p. 42). En este caso el cambio en la narración introduce la segunda parte o “secuencia” del cuento (Rodríguez Almodóvar 1983: 26), ésa que, según el mencionado estudioso, está frecuentemente perdida, pero que conservamos en casos como *La bella durmiente* de Perrault.

Esta segunda parte va a tomar como base la función IX de Propp (“se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o una orden, se le llama o se le hace partir”, Propp 1981: 47), habitual también en los libros de caballerías, con los que el mundo de los cuentos tiene tantas similitudes. Quiero destacar este aspecto, porque eso va a ser justamente lo que le suceda al Gato: acude a acabar con el gigante, pero sus fans (encabezados por los Tres Cerditos), le piden que les firme la “camiseta oficial”, que se vende en la “tienda oficial del Gato con Botas” (p. 49), que es, claro está, la del Lobo Feroz.

Cuando el Gato conoce la situación, se olvida de su misión e irrumpe en la tienda donde, después de discutir, llega a un acuerdo con el Lobo. La ilustración (pp. 44 y 45) muestra cómo el Gato se pone en marcha a cumplir

su misión. En este momento nos encontramos con una organización de página similar al cómic, tal y como apareció ya en *Feliz Feroz* y en *Agente Ricitos*: cuatro pequeñas ilustraciones, que esta vez están acompañadas por cuatro textos breves, lo que nos lleva a un referente más antiguo: el pliego de aleluyas.

Sin embargo, mientras, Lobito ya ha detenido al gigante y lo ha apresado gracias a una de sus tartas, con la que le provoca hambre (y después, sueño). En esta secuencia narrativa (pp. 59-63) texto e ilustración van a intercarse y a complementarse especialmente: al texto en el que el Lobito cuenta cómo se ha adelantado al Gato acompaña una ilustración con efecto de sol poniente (sombras alargadas) que subraya la tristeza del personaje, a la vez que muestra el chasco del Lobo y el Gato. El elemento descriptivo, e incluso subjetivo, de la luz de atardecer se intercala con facilidad en el discurso preferentemente narrativo de estas ilustraciones.

En *Rapunzel con piojos* la complejidad del texto se hace mayor, por lo que el trabajo de intercalar las ilustraciones también se complica. Para empezar, la doble página completa, además de marcar secuencias narrativas, enmarcan la acción, como una sustitución gráfica de las fórmulas de apertura y cierre de los cuentos. Interesa sobre todo el cierre (pp. 66-67), donde el texto presenta la fórmula de cierre, pero, a la vez, deja el final abierto: “Y colorín, colorado, Rapunzel se ha desparasitado. Vencidos y derrotados, los terribles piojos... ¿Se marcharon? Oh...” La imagen es la de tres contenedores de basura al pie de la torre. De ellos sale el pelo que Rapunzel se ha cortado y, de éste, saltan los piojos que invaden al perro del Flautista, a Lobito, al Gato con Botas y a Ricitos, vestida de superheroína. Con ello, la imagen permite prolongar la historia más allá de la fórmula e incluso imaginar una continuación.

En el resto de este cuento, salvo las ilustraciones de Villa Piojo (la ciudad que construyen los piojos en la cabeza de Rapunzel), a las que me referiré en el apartado de las ilustraciones descriptivas, la ilustración va a tener un papel de acompañante narrativo. Esto permitirá introducir la presencia de guiños de carácter cultural, como veremos más adelante.

La misma idea de poner la ilustración al servicio de la complejidad narrativa la encontramos en *Excelentísima Caperucita*. En la fórmula de apertura encontramos una dicotomía entre la ilustración (un castillo con sus almenas rojas como las del viejo *Exín Castillos* en un jardín verde y bajo un cielo

encapotado) y el texto que aparece sobre ella: “En un castillo muy siniestro, una madrastra muy malvada hablaba con su espejo” (p. 10). Más allá de las nubes, nada hace pensar en lo siniestro a la vista de ese castillo de juguete. En la página siguiente, la Madrastra y su espejo (presentado como una *tablet* con un ayudante de voz) están discutiendo. Este inicio requiere un lector mucho más maduro, ya que la escena va a quedar en suspenso cuando la atención de ambos se dirige hacia un personaje nuevo en el bosque, un personaje “tapado” que está “visitando a un cerdito” (p. 12) y que va a ser quien nos lleve a la trama principal del cuento, sin que el espejo vuelva a aparecer hasta cerca del final de la historia (p. 57 en adelante), en un juego “en anillo” que precisa de cierta experiencia lectora: veremos al Espejito convertido en servicio de información que, en la última página, nos ofrece una receta saludable de perdices de las *101 recetas de cocina para ser feliz*, de Lobito, en versión *ebook*.

Volviendo a la “figura misteriosa” que visita la inmobiliaria de los Tres Cerditos en busca de “una buena casa para estar a gusto y descansar” (p. 14), pues acaba de jubilarse, la ilustración (p. 15) nos muestra una vestidura oriental de la que cae, inconfundible, la lámpara de Aladino. El cerdito (vestido con un jersey de cuello alto y sentado a una mesa de oficina, con ordenador, agenda y bote de lápices, muestra su asombro: “¡Oiga, señor! Que se le ha caído...OSTRAAAAS” (p. 14). El juego entre el mundo de los cuentos y el contemporáneo actualiza los arquetipos sin hacerles perder su contenido histórico, gracias a la cuidada presentación de cada uno de los personajes. Así, vemos el parque al que se dirige el cerdito (pp. 16-17) a sus dos hermanos junto con Caperucita, Lobito, Garbancito, Cenicienta, que bebe de una lata, Gretel que lee un libro, y Hänsel, que peina a una muñeca en la que reconocemos a Rapunzel.

En el resto del cuento, el texto prima sobre la ilustración, al menos en lo que a narración se refiere.

En cuanto a *Menudo cabritillo*, la primacía del texto continúa en lo que es una versión gamberra de *Los tres cerditos* y *Los siete cabritillos*. La ilustración se limita a completar la narración en tres momentos: cuando el Lobo sube por la chimenea para intentar atrapar a los cerditos y cae en la olla de agua hirviendo, cuando tiene que hacer una piscina para los cabritillos (en esta versión se ríen de él e incluso el pequeño lo califica de “*pringao*”, p. 35) y en

el extraño final abierto (como en *Rapunzel con piojos*) en el que el cabritillo, convertido en policía, ha comprado la casa vecina a la del ya domesticado lobo un ciudadano respetable y una buena persona; bueno, animal (animal *apersonado*)”, p. 12) y hace que se le caiga la taza de té (las ilustraciones solo muestran unos ojos muy abiertos y la taza rota en el suelo), mientras el texto aclara que este cuento “no ha acabado” (p. 68).

3.2.2. *La ilustración como elemento descriptivo*

Lo cierto es que toda imagen, aunque prime en ella la función narrativa, incluye elementos descriptivos que el lector infantil puede extraer con facilidad. Sin embargo, la función descriptiva se va a ir separando de lo narrativo a medida que los cuentos se compliquen y precisen de más texto para su comprensión.

En el conjunto de estos cuentos, llama la atención la evolución que sufre el espacio en el que se desarrollan, “el bosque”. Este “contramundo” (Zipes 2012: 45) que se supone inherente al cuento tradicional se va a sustituir por una ambientación marcadamente moderna, no ya por las implicaciones del texto, sino por la fijación (Jover 2007: 48-49) de la imagen. Si en *Feliz Feroz el Lobo* y su hermana hablan por un teléfono fijo, rojo, que recuerda a determinados modelos de los años setenta, mientras el bosque es espeso y cerrado, y los caseríos que se ven a lo lejos presentan los clásicos tejados rojos, a dos aguas, en *Agente Ricitos*, el bosque empieza a delimitarse desde las guardas, que lo sitúan en una península rodeada por el mar, como un espacio en el que se van a desarrollar todos los cuentos que aparecen en la trama: *Los tres osos*, *Blancanieves*, *Hänsel y Gretel*, *Alí Babá*, *Los tres cerditos* y *Caperucita Roja*, así como la sastrería del Lobo Feroz. Con ello, el bosque empieza a tener una existencia física, marcada por elementos actuales, como la presencia de la policía del bosque con coches y uniformes muy similares a los de la Guardia Civil. Esto acerca el cuento a la vida española actual, tanto o más que la forma de expresarse de Ricitos.

Con todo, el bosque va a seguir siendo el bosque, amenazador por la noche, cuando Hänsel y Gretel deambulan por él, mientras los árboles parecen moverse para atraparles (p. 39). También la casita de la bruja va a tener un aspecto tradicional (pp. 40 y 41), incluso la sastrería del señor Lobo (p.

48), en la que no faltan la cinta métrica, el espejo oval, ni la máquina de coser de hace cien años. Con el mismo aspecto va a aparecer este personaje en *El Lobo con botas* (pp. 12 y 16-17). En todos estos casos la ilustración sustituye completamente los aspectos descriptivos del texto, que se limita a lo narrativo.

El espacio del bosque va a tener poca importancia en *Rapunzel con piojos*, pues la historia pasa toda ella dentro de la torre en la que vive la protagonista. Sin embargo, hay tres ilustraciones que muestran Villa Piojo, la ciudad que construyen los piojos en la cabeza de Rapunzel (pp. 32-33, 34-35, 42-43, 52-53 y 58-59). Aquí, en lo que es un segundo plano narrativo que apenas tiene parte en la trama principal, aparece un universo moderno, destinado a excitar la capacidad descriptiva de los jóvenes lectores: cada una de las ilustraciones de Mar Villar invita a detenerse en ella, a repasar sus detalles, incluso a inventar, a partir de ellas, las historias de una ciudad nueva, calcada de las actuales. El empleo del lenguaje visual para introducir una trama secundaria guía al lector en ciernes hacia las tramas secundarias y las historias intercaladas que encontramos en tantas obras narrativas destinadas a lectores formados (Colomer 2002: 38). Por otra parte, ligarán con la modernización del espacio del bosque los contenedores de basura que aparecen en la última ilustración, comentada ya por su papel narrativo.

En la misma línea va el trabajo de Mar Villar para *Excelentísima Caperucita*. En este caso, la menor necesidad de apoyar la narración permite que la ilustradora desarrolle una ambientación que incluya aspectos postdigitales como ordenadores, mientras que el espejo mágico de la madrastra toma el aspecto de una *tablet*.

Por otra parte, es en este título donde los personajes de los cuentos, que han ido interactuando de forma más y más libre en los títulos anteriores, se mezclan como salidos de la caja de los juguetes en un contramundo que hunde sus raíces, paradójicamente, en la actualidad más inmediata. Esto se va a evidenciar desde las guardas donde, como en *Agente Ricitos*, tenemos información relevante sobre el argumento: está formada con los carteles de los distintos partidos políticos que se van a presentar a las elecciones del bosque. Con ellos, los autores nos sitúan, antes de empezar, en un bosque muy distinto, casi más jungla de asfalto que bosque en sí. Así, los autores proponen una realidad para “niños mayores”, que concuerda con la mayor

dificultad narrativa y que coincide en edad, seguramente, con el alejamiento de los cuentos que señala Rodari (2012: 55) y que, como ha propuesto Pilar García Carcedo (2018), puede servir de puente hacia la literatura juvenil y adulta. Resulta interesante que este bosque urbanizado sirva de base a una visión subversiva del cuento: el espejo se independiza, el genio se jubila, la Madrastra y Caperucita acuden a elecciones, etc.; todas ellas opciones de la vida adulta.

Esto permite que la descripción discurra por otros derroteros: si en títulos anteriores habían reaparecido ya personajes de unos cuentos en otros (recordemos al Lobo reconvertido en sastre y tomando medidas a Ricitos para su traje de superheroína), en *Excelentísima Caperucita* (pp. 16-17) vemos en el parque a los cerditos junto con Caperucita, Lobito, Garbancito, Cenicienta, que bebe de una lata, Gretel que lee un libro, y Hänsel, que peina a una muñeca en la que reconocemos a Rapunzel.

Igualmente, a partir de la p. 28, cuando la campaña electoral del bosque reúne a los personajes, veremos curiosas agrupaciones en las que un dragón asoma por encima de la bruja con la manzana roja y, junto a ellos aparecen, entre otros, el padre de Rapunzel, Blancanieves (llamando la atención a los enanitos que juegan a su alrededor), Pinocho (que no procede sino indirectamente de los cuentos tradicionales) y animales de las fábulas, como la Liebre, la Tortuga y un buitre que recuerda a los que forman la guardia del Sheriff de Nottingham en la versión de *Robin Hood* de Disney. Con ello, los autores se meten de lleno en la parodia de los cuentos a la que me refería arriba y la que vengo comparando con una caja de juguetes.

En cuanto a *Menudo cabritillo*, la ilustración (y el texto) mantienen el nivel de vida contemporánea y urbana del título anterior. Así, las casas de los cerditos se califican de acuerdo a patrones adultos actuales que, obviamente, alcanzan un sentido burlesco al aparecer en este contexto: la casa de paja del primer cerdito es “arquitectura ecológica responsable” (p. 14) según su constructor, mientras que la de piedra es descrita por el narrador, a la vez que nos la muestra una ilustración:

La casa de piedra del hermano mayor era otra cosa. No era ecológica, ni reciclable, ni sostenible. Tampoco era particularmente responsable, pero era de piedra. Esa cosa tan dura de la que están hechos los castillos y las

iglesias, y todos los edificios antiguos. Aguanta la lluvia, los cañonazos y también los soplidos de los lobos feroces (p. 16).

Se trata del primer caso de duplicación en toda la serie de cuentos.

Del mismo modo, el aspecto de los cabritillos (uno con gafas rojas y otro con la gorra hacia atrás) mantienen un aspecto contemporáneo que contrasta con el del Lobo, pintado con pantalones de leopardo, chupa de cuero y peinado *punk* de los años ochenta.

Además de en la creación del espacio, el uso de la ilustración con fines descriptivos se encuentra en detalles ya mencionados como la presentación de Ricitos (pp. 16-17) o las reacciones del Gato cuando el Lobo le regala nuevos accesorios (pp. 32-39), así como (pp. 59-63) cuando Lobito detiene al gigante.

4. Actualizando la visión del mundo: la presencia de contraseñas culturales y de lo postdigital en estos cuentos

Como hemos visto, durante los seis años en los que se han escrito y publicado estas traducciones de los cuentos tradicionales que son los cuentos de El Hematocrítico, el diálogo entre texto e ilustración avanza desde una visión del mundo moderna, pero atemporal (podría situarse entre los años setenta y los noventa sin ningún problema), hasta otra visión contemporánea en la que se da entrada a lo postdigital o hiperdigital.² La sensación es la de que los autores se dirigen a un público de cada vez más edad y, por ello, abarcan aspectos relacionadas con la vida adulta que precisan de referencias más actuales. Esto se va a plasmar en la presencia de contraseñas culturales y de aspectos postdigitales.

4.1. Contraseñas culturales: el concepto de nostalgia de Svetlana Boym

Destinadas aparentemente a mediadores en la lectura infantil, estas contraseñas muestran la transformación del imaginario colectivo tras años de interacción de los medios audiovisuales con la lectura. Su introducción supone

2. El término “hiperdigital” fue propuesto (Freixas *et al.* 2016: 109) y tiene, para mí, la ventaja de evitar el prefijo “pre-“, que considero poco preciso, valga el exceso de “pres”, en este caso.

no solo un guiño hacia el mediador adulto (Cámara Aguilera 2019), sino, dentro de la que Boym (2020) llama “nostalgia reflexiva” (“reflexive nostalgia”), tender un puente del ayer hacia el mañana y mostrar aspectos de un ayer no muy lejano a los niños que leen acompañados. Se trata de pequeños detalles que aparecen, sobre todo, en los tres últimos títulos, *Rapunzel con piojos*, *Excelentísima Caperucita* y *Menudo cabritillo*. Aparte queda la posible referencia al peinado de Dolly Parton en *Agente Ricitos*. En ellos la mayor complejidad de la trama relega la ilustración a un papel secundario, con frecuencia, literalmente, “ilustración” de la acción. Esto permite que se recreen en detalles como las referencias a las películas de Disney (*Blancanieves*, *Robin Hood*), presentes en *Rapunzel con piojos*, o en los carteles de propaganda electoral y en la referencia al *selfie* de los Oscar de 2014 (p. 35) cuando el Genio ve a los personajes que aguardan al otro lado de la mirilla en *Excelentísima Caperucita*. Un caso especial es la doble página 58-59 de *Rapunzel*, donde los piojos bailan al son de la melodía (cantable) que entona el Flautista. Al hacerlo, los parásitos adoptan diferentes estilos y vestimentas, desde el ballet clásico y el baile tradicional ruso, hasta el charlestón, la conga, el rock o el *perreo*.

En el caso de *Menudo cabritillo*, serán tanto la ilustración como el texto quienes se hagan eco de estas contraseñas. Así, los cabritillos, burlándose del Lobo, no se limitan a decirle que la voz y la patita no son como las de su madre, sino que le piden “seis pasteles de nata y uno de chocolate [...] y siete zumos de piña” (p. 41), y más adelante, una consola (p. 46). Las ilustraciones se limitan a mostrar a los cabritillos riéndose a más no poder, mientras el Lobo tiene que ir a conseguir lo que le han pedido.

Este tipo de contraseñas permiten la introducción de los más jóvenes en un imaginario colectivo que lleva los cuentos hasta la actualidad más cercana y conectan con el afán ya señalado por parodiar el cuento conocido como forma de apoyarse en él para desarrollar un intertexto personal.

4.2. *La presencia de lo postdigital*

Va a ser tangencial y progresiva: lo postdigital nunca va a tener una función estructural en estos cuentos. Sin embargo, a partir de *El Lobo con botas* van a ir apareciendo, a medida que la ambientación se acerque al mundo actual. De

hecho, en el cuento mencionado va a ser el efecto de las redes sociales sobre los niños del bosque lo que centre la crítica (porque lo es) al consumismo y a la publicidad engañosa. Tras *Rapunzel con piojos*, donde el mundo actual de Villa Piojo carece de aspectos postdigitales –y eso no me parece casual–, la función vicaria de la ilustración, en lo que a la narración se refiere, va a permitir la presencia de guiños de carácter cultural, como el que se hace a la *Blancanieves* de Disney cuando ésta se presente a lavar el pelo a Rapunzel rodeada de animales y cantando como en la película (pp. 41) o a la conocida canción de Garbancito en la vieja versión radiofónica de los *Cuentos del abuelo* que emitiera en tiempos la Cadena SER (p. 49).

Con todo, va a ser en *Excelentísima Caperucita y Menudo cabritillo* donde se desplieguen y se normalice, como sucede en el día a día de los niños españoles, el uso de ordenadores, consolas y *tablets*. Tampoco creo casual el que la tecnología alcance su papel real al mismo tiempo que se empiezan a tratar temas sociales de actualidad, como el riesgo de la sobreexposición a las redes sociales o la importancia de la vida pública.

5. Conclusiones

Los cuentos tradicionales se caracterizan por su carácter lúbil y resiliente, que les ha permitido adaptarse a los cambios políticos, sociales y culturales. En la actualidad, obras como las que nos ocupan han incorporado, a través de la multimodalidad, elementos de la vida cotidiana.

En estos cinco cuentos, El Hematocrítico y sus ilustradores llevan a cabo una traducción de los cuentos tradicionales que resulta en seis historias nuevas y cercanas a la sensibilidad actual. Para ello, en primer lugar, el autor trata las funciones y a los personajes de los cuentos en los que se basa como material preexistente con el que fabricar historias nuevas: la parodia.

Su carácter lúdico no excluye la preocupación por acercar a los lectores infantiles a la realidad, tratando al niño como al adulto que será. De esta forma, el contramundo que suponen los cuentos tradicionales se articula en un espacio cada vez más contemporáneo, urbano y, dentro de lo posible, realista.

En este proceso, la ilustración va a servir para ampliar el texto, ya sea de forma narrativa o descriptiva. A medida que la dificultad del texto vaya

creciendo, la ilustración tendrá menos componentes narrativos y más descriptivos, a la vez que podrá plantear una ambientación contemporánea en la que encontraremos referencias audiovisuales de diferente procedencia. En los dos últimos cuentos, las contraseñas introducen también elementos postdigitales que acercan más, si cabe, el mundo de los cuentos al de la vida actual.

Referencias bibliográficas

- AYALA, Francisco. (1984) *La estructura narrativa y otras experiencias literarias*. Barcelona: Crítica.
- BALLÓ, Jordi & Xavier Pérez. (2006) *La semilla inmortal*. Barcelona: Anagrama.
- BOYM Svetlana. (2021) "Nostalgia." <<http://monumenttotransformation.org/atlas-of-transformation/html/n/nostalgia/nostalgia-svetlana-boym.html>>
- CÁMARA AGUILERA, Elvira. (2019) *Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil*. Berlin: Peter Lang.
- CANO, Carles. (2016) *Siete caperucitas y un cuento con lobo*, ilustraciones de Emilio Uberuaga. Madrid: Anaya.
- CAÑADAS GARCÍA, Teresa. (2020) "El cuento tradicional y su percepción actual." *Educación y futuro* 42, pp. 15-35.
- COLOMER, Teresa. (1999) *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- DAUTREMER, Rebecca. (2017) *El pueblo durmiente*. Zaragoza: Edelvives.
- EL HEMATOCRÍTICO. (2014) *Feliz Feroz*. Ilustraciones de Alberto Vázquez. Madrid: Anaya.
- EL HEMATOCRÍTICO. (2016) *Agente Ricitos*. Ilustraciones de Alberto Vázquez. Madrid: Anaya.
- EL HEMATOCRÍTICO. (2018) *El Lobo con botas*. Ilustraciones de Alberto Vázquez. Madrid: Anaya.
- EL HEMATOCRÍTICO. (2019) *Rapunzel con piojos*. Ilustraciones de Mar Villar. Madrid: Anaya.
- EL HEMATOCRÍTICO. (2020) *Excelentísima Caperucita*. Ilustraciones de Mar Villar. Madrid: Anaya.
- EL HEMATOCRÍTICO. (2020) *El bosque de los cuentos*. Ilustraciones de Alberto Vázquez. Madrid: Anaya.

- EL HEMATOCRÍTICO. (2021) *Menudo cabritillo*. Ilustraciones de Mar Villar. Madrid: Anaya.
- FEIXA, Carles; Ariadna Fernández-Planells & Mónica Figueras-Maz. (2016) “Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social.” *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 14:1, pp. 107-120.
- FERNÁNDEZ SAN EMETERIO, Gerardo. (2019) “Caperucita en la obra de Carles Cano.” *CLIJ* 292, pp. 18-27.
- FRANK, Arthur. (2010) *Letting Stories Breathe. A Socio-Narratology*. Chicago: University of Chicago Press.
- GARCÍA CARCEDO, Pilar. (2018) “Otros cuentos tradicionales y sus orígenes. Propuesta didáctica para las aulas de Secundaria.” *Letra* 15 8. Versión electrónica: <<http://www.letra15.es/repositorio/L15-08/L15-08-12-Pilar-Garcia-Carcedo-Otros-cuentos-tradicionales-y-sus-or%C3%ADgenes.pdf>>. Consulta: 25/05/2021.
- GARCÍA CARCEDO, Pilar. (2020) *Entre brujas y dragones. Travesía comparativa por los cuentos tradicionales del mundo*. Madrid: Verbum.
- GARCÍA PADRINO, Jaime. (2004) *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- GENETTE, Gerard. (1982) *Palimpsestes. La littérature au second degré*. París: Éditions du Seuil.
- GRIMM, Jakob & Wilhelm Grimm. (2019) *Blancanieves*. Ilustraciones de Iban Barrenetxea. Madrid: Nórdica.
- HANÁN DÍAZ, Fanuel. (2020) *Sombras, censuras y tabús en los libros infantiles*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- HOSLER, Beatriz & María José Lobato. (2007) “Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado.” *Lenguaje y Textos* 26, pp. 119-134.
- JOVER, Guadalupe. (2007) *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- JUNG, Carl Gustav. (2002 [1974]) *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. En: *Obra completa*. Madrid: Trotta, vol. 9/1.
- LAPEÑA GALLEGO, Gloria. (2013) “Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado.” *AILIJ* 11, pp. 81-92.
- LLUCH, Gemma. (2003) *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

- MARTÍN MENÉNDEZ, Salvio. (2012) "Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico." *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 12:1, pp. 57-73. Versión electrónica: <<http://dx.doi.org/10.35956/v.12.n1.2012.p.57-73>>
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón. (1953) *Romancero Hispánico*. En: *Obras Completas*. Madrid: Espasa-Calpe, vols. 9 y 10.
- PRAT FERRER, Juan José. (s.a.) *Grandes relatos de la humanidad: el pensamiento mítico*. Documento inédito. Versión electrónica: <https://www.academia.edu/3654895/El_pensamiento_m%C3%ADtico_Libro_de_texto?auto=download>. Consulta: 25/09/2021.
- PISANTY, Valentina. (1995 [1993]) *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona: Paidós.
- POLTI, Georges. (2018 [1895]) *Las 36 situaciones dramáticas posibles*. S.l.: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- PROPP, Vladimir. (1981 [1928]) *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- RODARI, Gianni. (1973) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de crear historias*. Madrid: Booket.
- RODARI, Gianni. (2017) *Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*. Barcelona: Blackie Books.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio. (2004) *El texto infinito. Ensayos sobre el cuento popular*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- SENÍS, Juan. (2014) "El álbum ilustrado como agente de educación artístico-literaria y de género el caso de *Mamá*, de Mariana Ruíz Johnson." *Dossiers feministes* 19, pp. 115-133.
- SHAVIT, Zohar. (1989) "The concept of childhood and children's folktales: test case- *Little Red Riding Hood*." En: Dundes, Alan (ed.) 1989. *Little Red Riding Hood. A casebook*. Madison: University of Wisconsin Press, pp. 129-158.
- TEHRANI, Jamshid, J. (2013) "The Phylogeny of Little Red Riding Hood." *PLOS ONE* 8:11, e78871. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078871>>
- ZIPES, Jack. (2014) *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO es doctor en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid, ha trabajado también para las universidades de California y de Toulouse-Jean Jaurés. En la actualidad es Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y la Educación Física en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la UCM. Pertenece al Grupo ELLI (Educación Literaria y Literatura Infantil), que dirige Begoña Regueiro en la misma facultad. Su investigación abarca diferentes aspectos de la literatura española entre el Siglo de Oro y el siglo XX, especialmente en la relación entre música y texto en el teatro. Desde su incorporación a la Facultad de Educación, ha redirigido su trayectoria investigadora hacia la literatura infantil y la educación literaria. Durante el curso 2020-2021, dirigió el proyecto Innova Docentia 2021 nº 440, “Reescritura y reciclaje de cuentos tradicionales. Recopilación de materiales para una página web”.

GERARDO FERNÁNDEZ SAN EMETERIO has a PhD in Spanish Philology by Universidad Complutense de Madrid. He has also taught at California University and Université de Toulouse-Jean Jaurés. At present, he holds a position as Profesor Contratado Doctor at the Department of Language Didactics, Arts and Physical Education in the Faculty of Education, UCM. He belongs to ELLI research group, lead by Prof. Begoña Regueiro as main researcher. His research covers different aspects of Spanish literature that spans from the 16th to the 20th century, mainly focusing on the connection between words and music. Since he established himself in the Faculty of Education, he adapted his research to literature for children and literary education. During the course 2020-2021, he directed the project Innova Docentia, 440, “Reescritura y reciclaje de cuentos tradicionales. Recopilación de materiales para una página web”.

Recibido / Received: 30/05/2021
Aceptado / Accepted: 10/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.08>

Para citar este artículo / To cite this article:

García Jiménez, Rocío. (2022) "Retraducciones audiovisuales para el público infantil: las nuevas versiones *live action* de los clásicos de Disney." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 233-260.

RETRADUCCIONES AUDIOVISUALES PARA EL PÚBLICO INFANTIL: LAS NUEVAS VERSIONES *LIVE ACTION* DE LOS CLÁSICOS DE DISNEY

AUDIOVISUAL RETRANSLATIONS FOR CHILDREN: THE NEW LIVE ACTION VERSIONS OF DISNEY CLASSICS

ROCÍO GARCÍA JIMÉNEZ
rogarcia@uma.es
Universidad de Málaga

Resumen

Recientemente, la factoría Disney ha experimentado un gran resurgimiento artístico y económico. Prueba de ello, además del obvio crecimiento empresarial de la productora, que cuenta con su propia plataforma audiovisual en *streaming* y ha comprado otras compañías, como Marvel o LucasFilms, son las nuevas versiones, *live action* en su mayoría y de gran presupuesto, que ha lanzado de sus afamados clásicos. En el presente trabajo, nos proponemos, por una parte, enmarcar estas nuevas versiones dentro del concepto de retraducción audiovisual para el público infantil. Dicho concepto será revisitado, abordado y entendido de forma amplia, desde una perspectiva semiótica, y abandonando, por tanto, el plano meramente (inter)lingüístico. Por otra parte, analizaremos cuáles son los motivos que han llevado a Disney a lanzar estas nuevas versiones al mercado y qué métodos de (re)traducción se podrían establecer una vez realizado el estudio de varias de estas nuevas (y viejas) películas para niños y adultos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Palabras clave: Factoría Disney. Clásicos. Retraducción audiovisual. Público infantil. Métodos de (re)traducción.

Abstract

The Disney company has recently experienced a significant artistic and economic revival. Apart from the obvious growth as a business (the company has its own audio-visual streaming platform and has purchased Marvel Entertainment and Lucasfilm), they have now released, as proof of this revival, the new live action and big budget versions of the famous Disney classics. In this paper, we intend, on the one hand, to frame these new versions within the concept of audio-visual retranslation for children. This concept will be revisited and studied extensively from a semiotic perspective, foregoing the mere (inter)linguistic level. On the other hand, we shall analyse the reasons that have led Disney to launch these new versions on the market, as well as the (re)translation methods that could be established after examining some of these new (and old) films for children and adults.

Keywords: Disney company. Classical movies. Audiovisual retranslation. Children. (Re)translation methods.

1. Introducción: las nuevas versiones *live action* de los clásicos de Disney, ¿meros *remakes*?

En los años noventa del siglo pasado, Disney comenzó, de forma esporádica, a relanzar sus clásicos con el formato técnico conocido como *live action*. Sin embargo, no ha sido hasta hace poco cuando ha empezado a estrenar, con una alta regularidad y casi siempre en dicho formato, sus famosas películas animadas. El *Cambridge Dictionary* define el término *live action* (en español puede traducirse como “acción en vivo” o “a imagen real”), dentro del contexto fílmico, como un tipo de “action involving real people or animals, not models, or images that are drawn, or produced by computer”.

Esta tendencia comenzó, en 1994, con la película *El libro de la selva: la aventura continúa* (dirigida por Stephen Sommers), cuya película original animada era *El libro de la selva*, de 1967. Le siguió, dos años más tarde, *101 dálmatas*, de Stephen Herek, la cual partía del original animado homónimo de 1961. Estos primeros intentos de relanzamiento de los clásicos siguiendo el formato de la acción en vivo se retomaron en 2010, cuando el aclamado

director de cine Tim Burton estrenó su personal adaptación a imagen real de *Alicia en el país de las maravillas*. Desde entonces, hemos asistido a la recuperación de *La bella durmiente*, en esta ocasión bajo el título de *Maléfica* (Robert Stromberg 2014); *La Cenicienta* (Kenneth Branagh 2015); *El libro de la selva* (John Favreau 2016); *La bella y la bestia* (Bill Condon 2017); *Dumbo* (Tim Burton 2019); *Aladdín* (Guy Ritchie 2019); *El rey león* (John Favreau 2019); *La dama y el vagabundo* (Charlie Bean 2019) y *Mulán* (Niki Caro 2020). Mientras que las primeras películas de los años noventa y las realizadas hasta el año 2016 son claros *remakes* de las originales, nos atreveríamos a afirmar que las lanzadas en los últimos cinco años (el inicio lo marcaría *La bella y la bestia*) no son meras adaptaciones, recreaciones o incluso remedos de las originales, sino que van más allá. Esto se debe a que no solo la fidelidad al contenido es especialmente elevada, sino a que estas nuevas películas también mantienen un alto grado de semejanza (o equivalencia) con los fotogramas, escenas (e incluso secuencias) y los guiones de sus originales. Es por ello que, en estos casos concretos, podríamos hablar de retraducciones audiovisuales para el público infantil. El presente trabajo se centra en la retraducción audiovisual, la cual será abordada de manera amplia, desde una perspectiva semiótica. Nuestra intención es, por tanto, ir más allá del plano meramente (inter) lingüístico. Además, analizaremos cuáles son los motivos que han llevado a Disney a lanzar estas nuevas versiones al mercado y qué métodos de (re) traducción se podrían establecer una vez estudiadas varias de estas nuevas (y viejas) películas para niños (y también adultos).

2. Sobre el concepto de retraducción audiovisual para el público infantil y juvenil

2.1. Sobre retraducción

Zaro (2007: 21) definía la *retraducción* como “la traducción total o parcial de un texto traducido previamente”. Tres años más tarde, Koskinen & Paloposki (2010: 294) lo consideraban una segunda o posterior traducción de un único texto origen en la misma lengua meta. Zaro opinaba que el asunto no ha sido explorado en exceso por la Traductología (casi todo lo que se había publicado al respecto partía del número monográfico que la revista *Palimpsestes* había

dedicado al tema en 1990) y que el concepto se caracterizaba, sobre todo, por su imprecisión:

Por ejemplo, ¿son retraducciones las traducciones indirectas o secundarias [...]? ¿Y las traducciones revisadas, un caso menor de retraducción que podría implicar sólo variaciones estilísticas? ¿Y las denominadas “adaptaciones” o traducciones intersemióticas a la escena o la pantalla [...]? ¿y las pseudotraducciones o autotraducciones? (Zaro 2007: 21)

Aunque desde entonces (las últimas décadas del siglo pasado) el concepto de retraducción ha seguido estudiándose (Chaume 2018: 10), tanto el escaso interés investigador por el tema (Zanotti 2015: 110), como la vaguedad conceptual que lo rodean siguen presentes en la actualidad. Bywood (2019: 815) afirma que, a pesar de la aparente simplicidad de su definición, en realidad, determinar qué puede ser considerado una retraducción y qué no resulta una tarea difícil. Un punto en el que coinciden la mayoría de los investigadores es la tendencia a confundir la retraducción con el concepto de *traducción indirecta* o *traducción mediada* (Toury 1995). Estos dos conceptos deberían desligarse el uno del otro. De acuerdo, de nuevo, con Zaro (2007: 31), la retraducción es un concepto “más amplio”, ya que “ensancharía” cuatro de los cinco conceptos clave (algunos de los cuales ya han sido superados) establecidos por Chesterman (1997) para los Estudios de Traducción, siendo estos (1) el binomio TO/TM, (2) la equivalencia, (3) la intraducibilidad y (4) el binomio traducción literal/traducción libre. Además, otros de los conceptos a los que suele estar ligada la retraducción son los de *intertextualidad* y *lecturabilidad* o *legibilidad*, que, según Zaro (2007: 24), están relacionados tanto con la capacidad de comprensión del lector como con la carga emocional que puede emanar un texto concreto, las cuales suelen variar con el paso del tiempo.

A pesar de que la retraducción surgió dentro del ámbito de la traducción literaria, también existen otras modalidades de traducción en las que se da este fenómeno, como la TAV, que trataremos en el siguiente apartado.

Los motivos que provocan que un texto se retraduzca han sido expuestos por Venuti (2004: 25-30), entre otros autores. Algunos de ellos son el hecho de que la traducción anterior se haya quedado obsoleta, desfasada o haya “envejecido” (Berman 1990) o que la retraducción se conciba como una “creación de valor” (Venuti 2004: 29), ya que el retraductor interpretaría el

texto origen desde una nueva perspectiva, de acuerdo a nuevos valores que hacen que la recepción de la retraducción cambie, en comparación con la traducción primera, dentro del sistema meta. Además de estos dos motivos, Venuti también hace referencia a razones puramente comerciales, puesto que retraducir a veces resulta más barato que adquirir los derechos de una traducción ya existente, por ejemplo.

Junto con la idea del envejecimiento de la traducción primera, destaca también el argumento, expuesto por Bensimon (1990: iv), y compartido por Berman, de que las retraducciones ofrecen la posibilidad de volver al exotismo del original, ya que las primeras traducciones, en palabras de Gambier (1994: 27), siempre tienden a asimilarse con la cultura meta. Por lo tanto, otro motivo que podría justificar una retraducción sería, precisamente, el de volver al original y destacar el aspecto más extranjerizante de este. Cabe destacar que sobre estos dos conceptos en torno a la retraducción (el envejecimiento y el retorno al original) se apoya la conocida “hipótesis de la retraducción” de Paloposki & Koskinen (2004).

Estas serían, *grosso modo*, las ideas que giran en torno a la retraducción, los conceptos que pueden asociarse a ella y los motivos por lo que normalmente se retraduce. A lo largo de estas páginas, veremos cómo dichas ideas pueden aplicarse a las nuevas versiones *live action* que Disney ha lanzado de sus clásicos desde 2017.

2.2. Sobre retraducción audiovisual

A pesar de que, como ya se ha mencionado, la retraducción surgió y tiene lugar, por lo general, dentro del campo de la traducción literaria, los textos audiovisuales (principalmente, las películas) también son susceptibles de ser retraducidos, aunque suelen estudiarse desde una perspectiva exclusivamente interlingüística. En un artículo de 2018, Chaume deja claro que su investigación sobre retraducción audiovisual se aborda desde un punto de vista interlingüístico, por lo que no trata otros tipos de traducción, como la intralingüística, la intersemiótica o las adaptaciones:

Here, I am referring exclusively to interlinguistic translation, thus excluding intralingual translations, intersemiotic translations (such as audiodescriptions) and adaptations of a pre-existing text (be it literary or not) into

an audiovisual product, i.e. media adaptations, franchises and remakes, which are examples of media localization too (Chaume 2018: 11).

Lo mismo sucede con otros trabajos sobre la retraducción audiovisual: casi todos se quedan en el plano interlingüístico y examinan, por tanto, las razones que desembocan en la producción de nuevos doblajes y subtítulos. Cabe señalar, además, que los productos audiovisuales suelen circunscribirse, como ya se ha dicho, a las películas, ya que otros géneros, como los documentales, las series de televisión o los dibujos animados no suelen retraducirse. Esto se debe, según Chaume (2018: 11) a que:

Dubbing documentaries, cartoons or TV series is often perceived as an artistic endeavour and contributes (or amounts to) perceiving the final product as a work of art. Consequently, the client and the audience may prefer watching a TT that has been completed when the original programme was released, rather than something that sounds ‘more modern’.

A pesar de que la retraducción es relativamente frecuente en el sector audiovisual, desde el punto de vista académico no se han llevado a cabo muchos trabajos que versen sobre el tema (Bywood 2019: 817). Bywood considera que esto puede deberse a que, en realidad, las razones que suele haber tras la retraducción audiovisual no casarían, por ejemplo, con la ya mencionada “hipótesis de la retraducción” de Paloposki & Koskinen (2004).

Normalmente, las retraducciones audiovisuales no se realizan porque las traducciones anteriores hayan envejecido o porque se quiera volver al texto audiovisual original (aunque podría suceder, en el caso de doblajes que presentaran censura, por ejemplo), sino por motivos esencialmente comerciales. Bywood (2019: 817) hace referencia a la aparición de nuevos soportes, como sucede con los DVDs o BlueRays o con las nuevas plataformas en *streaming*, como Netflix, HBO, Amazon Prime o, como es nuestro caso, Disney+. El lanzamiento de las películas bajo estos nuevos soportes suele provocar la necesidad de una retraducción de los doblajes o subtítulos ya existentes. Por consiguiente, uno de los pocos motivos para retraducir sería el económico al que hacía referencia Venuti (2004: 30). A este respecto, Bywood (2019: 817) concluye que “it is primarily for commercial and/or operational reasons that retranslation is carried out in the context of AVT”.

No todas las ideas que giran alrededor de la retraducción se pueden aplicar en el ámbito audiovisual a nivel interlingüístico, por lo que, de primeras, sería lógico pensar que, a nivel semiótico, como es nuestra intención en este trabajo, podría suceder lo mismo. Somos conscientes, además, de que existen autores que consideran que salir del plano lingüístico supone alejarse de la traducción en su concepción clásica. Citaremos, como ejemplo, a Basnett, y su postura con respecto a la traducción de aquellos textos que se escriben para ser representados. De acuerdo con esta autora, la representabilidad sería incompatible con la traducción, pues “ethical considerations are diminished; texts are cut, reshaped, adapted, rewritten and yet still described as translations” (Basnett 1991: 102).

Sin embargo, y como hemos adelantado en la introducción, en este trabajo el concepto de traducción (y, por ende, de retraducción) se ha entendido de forma amplia. Tal es nuestro caso en este trabajo, en el que la traducción se va a estudiar a nivel semiótico, dentro del ámbito audiovisual. Somos de la opinión de Chaume (2018: 15) con respecto a la flexibilidad que se debería tener a la hora de abordar los temas que se pueden incluir dentro de una disciplina o campo de estudio:

A discipline must be able to describe and explain all those phenomena that occur in its field of enquiry. Translation Studies is by now a research field in its own right and its scholars should strive to cover all those modes of language and culture transfer that take place within human communication via translation, from one source language into another or more. Devising different theories to explain each and every translation mode, or neglecting some of them, is a step backward rather than forward in the attempt to advance in our research field. General translation theories should become flexible enough to explain other processes of culture and language transfer.

2.3. Sobre retraducción audiovisual para el público infantil y juvenil

Por último, es necesario resaltar algunos conceptos vinculados a la traducción audiovisual para el público infantil y juvenil. Para ello, recurriremos a los estudios de traducción de literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ), pues, como argumentan Marcelo Wirnitzer & Morales López (2015: 214), tanto la traducción audiovisual para el público infantil y juvenil como la traducción de LIJ prestan especial atención al (doble) destinatario, es decir,

los niños y jóvenes (y los adultos); y estos dos tipos de traducción deben enfrentarse a la convivencia entre texto e imagen. Estos dos reciben el influjo de las corrientes nórdicas lideradas por Oittinen (2000), centradas en el niño-receptor, en el ya mencionado doble receptor y en la estrecha relación que en este tipo de literatura se da entre el texto y la imagen. Otros autores que defienden que la TAV para el público infantil y juvenil puede abordarse teóricamente desde el punto de vista la traducción de LIJ son Alvstad (2018), quien considera que la traducción de LIJ abarca libros ilustrados, novelas, novelas cortas, drama, teatro, poesía, rimas, canciones, cómics y material similar cuyo destinatario son los niños y adultos jóvenes; y O'Sullivan (2013: 459), que también es de la opinión de que estamos asistiendo a la multimedialización de la LIJ, algo que, además, la comunidad investigadora actual está teniendo en cuenta. García de Toro (2020: 470) también es consciente de esta multimedialización de la LIJ y afirma que, en la actualidad, “plays, puppet shows, computer and video games, films, and TV series are just as important as books in terms of entertainment for young people”, lo cual está derivando en discusiones terminológicas en torno a cómo denominar al destinatario en LIJ, ya que “lector”, en estos casos, sería insuficiente. Es por ello que algunos autores, como O'Connell (2006: 22, *ap.* García de Toro 2020: 470) prefieren hablar de “oyentes” o “espectadores”.

La retraducción en el ámbito de la LIJ ha sido estudiada, entre otros, por Oittinen (2000: 31), quien considera que la concepción del mundo y las expectativas del receptor de LIJ se modifican periódicamente, por lo que las traducciones de este tipo de literatura deben replantearse cada cierto tiempo; y, sobre todo, por Du-Nour (1995), que aplica las normas de Toury (1995) y demuestra que la retraducción de obras infantiles responde a motivos comerciales y de envejecimiento del lenguaje. Y es que la LIJ es un tipo de literatura especialmente susceptible a los cambios de valores que experimenta la sociedad.

A continuación, veremos que las nuevas versiones *live action* de Disney no solo responden a factores comerciales, como suele pasar en el caso de las retraducciones audiovisuales, sino que también han tenido en cuenta conceptos que afectan a la traducción de LIJ, como el (doble) destinatario, el envejecimiento del original y la transformación de los valores sociales.

3. Disney y sus nuevos clásicos *live action*: un fenómeno de retraducción audiovisual para niños, jóvenes y adultos a nivel semiótico

Como decíamos al principio, aunque Disney comenzó a recurrir a los *remakes* y segundas partes de sus famosísimas películas a partir de los años noventa, no ha sido hasta 2017, cuando este proceso de recuperación de clásicos ha experimentado un nuevo giro y ha roto las barreras de la mera adaptación, recreación o remedo. Ello se debe a que, mientras que el *remake* suele estar marcado por la visión concreta del nuevo director, el cual construye el nuevo film en base a su interpretación del antiguo, las nuevas versiones *live action* de los clásicos se caracterizan por ser extremadamente fieles a su original, tanto a nivel de contenido (a menudo, se mantienen numerosas frases del guion original) como a nivel filmico, ya que es habitual conservar la banda sonora o encontrar fotogramas, escenas e incluso secuencias idénticas al original. Por consiguiente, estas versiones *live action* no deberían entrar en la categoría de meros *remakes* o adaptaciones de sus originales, pues esa necesidad de que el espectador reconozca fácilmente el original y, es más, se recree en esa semejanza extrema las coloca en una categoría única.

La factoría Disney se ha caracterizado siempre por ser pionera y líder en trasladar a la gran pantalla los cuentos clásicos. Sin embargo, mientras que sus traducciones intersemióticas han destacado por presentar un comportamiento paternalista (Lorenzo 2014) —ya que suelen estar plagadas de atenuaciones y omisiones (cfr. Jiménez García 2018), así como por presentar manipulaciones a nivel ideológico y sociocultural (por ejemplo, la estética visual de cada película era acorde al ideal de belleza y de estilo de vida estadounidense del momento)—, las nuevas versiones *live action* (que también podrían ser consideradas como auto-retraducciones intrasemióticas) se definen, como acabamos de decir, justo por lo contrario, esto es, asemejarse lo máximo posible al original. Nos surge una pregunta al respecto: ¿por qué la traducción del libro a la pantalla presentaba modificaciones y en la (re) traducción de la película original a su versión *live action* apenas hay cambios sustanciales?

Para empezar, mientras que en la primera se producía “un cambio de sustancia o de sistema semiótico” (Eco 2003), en la segunda seguimos dentro

del mismo sistema, el audiovisual, lo que simplifica enormemente la tarea traductora.

En segundo lugar, y como veremos más adelante, la productora, con la llegada de las nuevas tecnologías al sector (CGI, efectos especiales, etc.) era consciente de que sus clásicos habían envejecido a nivel técnico, por lo que era necesaria una modernización del clásico, sin tener por qué entrar en otros aspectos.

Por último, encontramos factores económicos y de prestigio social, pues la intención de Disney era la de revitalizar (y promocionar, así) sus clásicos, por lo que, en este caso, la introducción de grandes modificaciones podría haberse entendido como un desdoro a la producción original.

Otra pregunta que se nos plantea sería: ¿podría este fenómeno concreto ser considerado como una retraducción audiovisual para niños, jóvenes y adultos? Obviamente, pensamos que sí, ya que muchas de las ideas expuestas en el apartado anterior podrían aplicarse a estos casos.

En primer lugar, nos encontramos, como decía Zaro (2007: 31), ante un concepto muy amplio que ensancha algunas de las claves de los Estudios de Traducción. Véanse:

(1) El binomio entre TO y TM: en este caso, el TO sería la película clásica, siendo estas, a su vez, traducciones intersemióticas de los cuentos populares, como puede suceder con *La bella y la bestia*, *Aladdín* o *El rey león*, que partía del *Hamlet* de Shakespeare.

(2) El concepto de equivalencia: curiosamente, veremos que la mayoría de las películas que a continuación analizaremos persiguen que la equivalencia sea la máxima con respecto a su original. En este caso, nociones como la de fidelidad, aunque sea a nivel formal, vuelven a cobrar una especial relevancia.

(3) La (in)traducibilidad: cualquier información, independientemente del sistema semiótico en el que se produzca, es susceptible de ser traducida.

(4) El binomio de traducción libre/traducción literal: como se observará más adelante, estas retraducciones se caracterizan por ser muy literales a nivel formal, pero más libres cuando se intenta que la historia transmita nuevos valores sociales.

Por otra parte, están los conceptos de *intertextualidad* y *lecturabilidad* o *legibilidad* adaptados, se entiende, a un espectador y no a un lector.¹ Estos conceptos están relacionados, dependiendo del momento histórico en el que se encuentren, con el nivel de comprensión de los receptores y la carga emocional que desprende el original. En este caso, y como veremos más detenidamente cuando hablemos del doble receptor, uno de los alicientes para ver la versión *live action* del clásico es, precisamente, reconocer ese clásico y volver a disfrutar de él.

Por último, en lo que respecta a los motivos por los que se ha recurrido a retraducir estos clásicos, encontramos:

(1) El envejecimiento del original: principalmente, este se da en el plano técnico. La industria de la animación es de las más propensas a introducir avances tecnológicos y Disney siempre ha sido puntera en este aspecto. La irrupción de Pixar y su animación por ordenador (recordemos el revuelo técnico que supuso el lanzamiento de *Toy story* en 1995) marcó un antes y un después para el mundo de los dibujos animados y, desde entonces, casi todo se ha hecho mediante ordenador. De hecho, la Disney Animation Studios intentó mantener vivas las producciones mediante animación clásica, pero se vio obligada a desistir definitivamente tras los fracasos de *Tiana y el sapo* (Ron Clemens & John Musker 2009) o *Winnie the Pooh* (Stephen J. Anderson & Don Hall 2011). Los clásicos, por tanto, habían envejecido y chocaban con las nuevas generaciones de receptores, que no conciben otra realidad distinta a la de las imágenes generadas con la intervención del ordenador. Disney, en aras de la modernización de la imagen y en busca de un mayor realismo, optó entonces por desarrollar la acción en vivo.

(2) La creación de valor: los clásicos no solo habían envejecido a nivel técnico, sino que sus guiones también transmitían, tanto de manera explícita como implícita, mensajes que ahora se consideran inapropiados (en el caso de Disney, a veces no resulta difícil encontrar un contenido xenófobo o machista), por lo que la nueva reformulación técnica también ha conllevado, en la mayoría de los casos, una reformulación ideológica más acorde con los valores imperantes en la sociedad actual. Destacamos aquí,

1. García de Toro (2020: 470), hace referencia, dentro del contexto de la LIJ, al trabajo de Desmet de 2001 sobre los términos de *intertextuality* e *intervisuality*.

en referencia a los contenidos machistas recién mencionados, que el tema de las “princesas Disney” cada vez tiene más relevancia en el mundo académico, como demuestran los trabajos publicados por Perera Santana & Bautista García (2019), Pascua Febles (2020), Brugué & Llompart (2020) o Rodríguez Rodríguez (2020), los cuales coinciden en que la LIJ debe fomentar la igualdad de género mediante la introducción de nuevos modelos femeninos más acordes a los nuevos tiempos.

(3) El retorno al original: como ya hemos explicado, es obvio que con estas retraducciones Disney ha querido recuperar y, a su vez, dar a conocer entre el público actual sus afamados clásicos. Sin embargo, no podemos evitar ver en este movimiento de la productora una estrategia para conservar su prestigio como “canonizadora” de los cuentos populares. De acuerdo con Tatar (2012: xvi),

for several decades, the fairy tale franchise came to be known by the name of Disney rather than Grimm, and the films became our portal to “tales as old as time”, as Mrs. Potts puts it in *Beauty and the Beast*”.

Para Disney, el retorno al original es el retorno a sus películas (de ahí, posiblemente, surja el interés por hacerlas fácilmente reconocibles), y no a los cuentos de los Grimm, Perrault o Andersen, entre otros.

(4) Por último, están las razones comerciales, que son, sin duda, las que más peso han tenido a la hora de llevar a cabo estas retraducciones. Es aquí donde, además, encontramos una clara intersección con el concepto de retraducción audiovisual, la cual se realiza principalmente por motivos económicos. El objetivo primordial de Disney en estos casos ha sido el de hacer una promoción a nivel doble, pues mediante el lanzamiento de la nueva versión, en la que el virtuosismo técnico con el que se ha realizado supone, en sí mismo, el núcleo del reclamo comercial, también se promociona el clásico, al que el espectador, seguramente, querrá acudir después de ver la retraducción.

Dentro del ámbito de la retraducción audiovisual, además de los factores comerciales, entra en juego el formato de emisión, que, como afirmaban Chaume (2018: 16) y Bywood (2019: 817), es en muchas ocasiones el causante de las retraducciones. En este caso, no encontramos, como sucede con las retraducciones interlingüísticas, problemas de derechos de autor o políticas

de empresa, pero sí puede darse el hecho de que exista un nuevo formato de emisión que funcione como reclamo publicitario, como ocurre con la plataforma en *streaming* Disney+. Las dos últimas versiones *live action* de la productora, *La dama y el vagabundo* (2019) y *Mulán* (2020), se han estrenado exclusivamente en la plataforma. En este caso, Disney, conocedor del éxito comercial de sus últimas retraducciones, se ha valido de estas películas como reclamo comercial para conseguir nuevos suscriptores a su plataforma. Cabe destacar que el formato de emisión también se está tomando en consideración, dentro de la LIJ, como una nueva y enriquecedora vía de investigación (García de Toro 2020: 470).

Por último, revisaremos los conceptos más vinculados a la retraducción de LIJ para dar cuenta, una vez más, de que estos también pueden ser aplicados en este caso. Estos son:

(1) El doble destinatario: Oittinen (2000) fue de las primeras en desarrollar este concepto profundamente ligado a la producción y traducción de la LIJ, la cual, debe resultar atractiva no solo a los niños, sino también a los adultos, quienes, al fin y al cabo, son los que decidirán adquirir o no el producto en cuestión. Disney, sobre todo, en su vertiente liderada por Pixar (famosa por la doble lectura que ofrecen sus filmes), tiene mucha experiencia a la hora de crear productos audiovisuales que funcionan de manera ambivalente y sus nuevas retraducciones constituyen un ejemplo más de ello. En este caso, el hecho de lanzar una versión a imagen real de los clásicos apela más a los adultos, que crecieron con esas películas, que a los propios niños, que probablemente vean la película alentados por sus padres. Sin embargo, además del componente nostálgico, también nos encontramos con que las nuevas técnicas con las que se han producido las nuevas versiones (el *live action* o el CGI, un mayor número de fotogramas que aporta más ritmo a la acción, el humor, etc.) cumplen con los requisitos que exige la audiencia más joven. Por lo tanto, aunque en un principio el reclamo comercial esté destinado al público adulto, el contenido y la forma están más dirigidos a los niños y jóvenes.

(2) Los cambios ideológicos y socioculturales: aunque ya lo hemos mencionado anteriormente, queremos volver a insitir en esta idea, muy presente en la retraducción de la LIJ y constatable en las retraducciones que aquí

estudiamos, ya que los realizadores de estas nuevas versiones han introducido valores sociales mucho más acordes con los tiempos actuales.

A finales de 2020, Disney anunciaba que, a partir de ese momento, las películas clásicas como *Dumbo* (1941), *Peter Pan* (1953) o *El libro de la selva* (1967) contendrían “un aviso que informará de las connotaciones racistas que se pueden observar y escuchar en las cintas antes de su emisión” (VV.AA. 2020). La advertencia se proyecta durante 10 segundos antes de la reproducción de tales filmes en la plataforma Disney+. Por lo tanto, no es de extrañar que las retraducciones de estos clásicos, a pesar de la necesidad de mantener la película lo más intacta posible, presenten variaciones en estos aspectos y hayan introducido ejemplos, como veremos en el siguiente apartado, de feminismo, de tolerancia hacia el colectivo LGBTQ+ y de convivencia interracial, algo también cada vez más presente, como mencionamos con anterioridad, en los estudios sobre LJJ.

La continua reconstrucción de los cuentos populares es algo que define este tipo de literatura. Como afirma Fernández (2021) en declaraciones recogidas en el periódico *El País* con respecto a la reescritura y reconstrucción de las historias clásicas:

Es un revisionismo constructivo, un semillero disparador de estímulos, que demuestra que estos arquetipos siguen hablando pero ya no dicen lo mismo, atravesados como están por el feminismo, la política de identidades y el talento de las, sobre todo, escritoras que se han propuesto darles la vuelta.

4. Métodos de retraducción audiovisual en el caso de Disney

De acuerdo con la diferenciación establecida por Hurtado Albir (2001: 266), en este último apartado expondremos los métodos de traducción que Disney ha seguido para retraducir sus clásicos. Cabe señalar que hablamos de “método” (y no “técnica” o “estrategia”, más ligadas al ámbito microtextual) porque, dada la naturaleza semiótica del presente análisis, consideramos que lo que se ha tomado en estos casos son opciones globales que recorren todo el texto audiovisual y que están relacionadas con la finalidad de la (re) traducción (Hurtado Albir 2001: 26). Por consiguiente, a nuestro juicio, los métodos de retraducción audiovisual empleados en este caso tienen que ver con cuestiones técnicas, comerciales o ideológicas.

4.1. Retraducción audiovisual mediante la mejora de medios técnicos

Este método consiste en reproducir el original de la manera más fiel posible, pero empleando medios técnicos novedosos, como el *live action* o las imágenes generadas por ordenador (CGI, por sus siglas en inglés). Este mimetismo no solo se aprecia a nivel argumental (los guiones mantienen muchas frases del original, además de la misma estructura) sino también a nivel fílmico, pues se conserva la banda sonora y se copian muchos de los fotogramas, escenas e incluso secuencias del original.

Ejemplo de ello es *La bella y la bestia* (Bill Condon 2017), cuya estrategia de promoción antes del estreno apelaba a la similitud con el original que Disney lanzó en 1991.



Imagen 1. Fotogramas comparados de *La bella y la bestia* (1991/2019)

Este método de retraducción alcanzó su culmen con *El rey león* (John Favreau 2019) en la que el grado de similitud con el original era altísimo y sobre la cual el crítico Jordi Costa escribía en 2019 para *El País*:

Esta nueva versión de *El rey león* cree necesario, por ejemplo, reproducir incluso movimientos de cámara del original para contar, esencialmente, lo mismo, con muy escasas variantes, pero con la arrogancia de quien cree estar corrigiendo un borrador, pero, en realidad, está degradando un trabajo excelente. La película de Favreau parece dirigida a aquel tipo de espectador

que considera que un buen dibujo es el que resulta más indistinguible de una fotografía.



Imagen 2. Fotogramas comparados de *El rey león* (1994/2019)

Cabe destacar que, a pesar de que el término utilizado para distinguir a estas nuevas versiones de sus originales es el de *live action*, en realidad, no siempre es esta técnica (la de la acción en vivo o la recurrencia a la imagen real) la que se emplea para realizar este tipo de películas. De hecho, en *La bella y la bestia* hay una mezcla de acción en vivo (la mayoría de los actores son personas) con la animación CGI (usada para los personajes fantásticos). Por su parte, *El rey león* es una película de imagen generada por computadora en su totalidad.

Este método de retraducción mediante la mejora de medios técnicos perseguía, obviamente, fines comerciales (ambas películas rompieron récords de recaudación en el momento de su estreno), pues el reclamo principal para el público era la posibilidad de volver a ver la película original pero adaptada técnicamente a los tiempos actuales. Dicho método se ha seguido empleando en todas las versiones siguientes, aunque la importancia que se le concede ha disminuido, como se verá a continuación.

4.2. Retraducción audiovisual mediante la incorporación de un director de renombre

Otro de los métodos de retraducción empleados por la productora (posiblemente, en reacción a las críticas recibidas por la sensación de vacío argumental que dejaban las perfectas reproducciones con medios técnicos de última generación de los originales) ha sido la de recurrir a directores de renombre que ofrecieran su peculiar versión del clásico. Este método de retraducción responde, una vez más, a motivos comerciales, pues en este caso el reclamo es la marca del director afamado.

La productora ya había optado por este método en 2010, cuando contrató a Tim Burton para que desarrollara su personal visión de *Alicia en el país de las maravillas*. En este caso, observamos una reinterpretación burtoniana en la que, a veces, resultaba difícil reconocer el original de 1951, sobre todo, a nivel estético. Sin embargo, esto no ha sucedido en las nuevas versiones *live action*, puesto que en estos casos ha vuelto a prevalecer la necesidad de reconocer en todo momento el original de Disney, probablemente, más en alusión al destinatario adulto que al niño o joven.

Tales son los casos de *Dumbo* (2019), de cuya dirección se ha encargado, de nuevo, Tim Burton; y de *Aladdin* (2019), dirigida por Guy Ritchie. Nos encontramos ante dos directores conocidos por sus singulares concepciones estéticas y por sus identitarias maneras de dirigir la cámara. No obstante, ambos (entendemos que por exigencias de la productora) se han mantenido fieles a la fotografía original, aunque sin abandonar su estilo personal.

De este modo, el más personal ha sido, una vez más, Tim Burton. *Dumbo* se divide en dos partes: la primera dura hasta el minuto 42, aproximadamente, y en ella, Burton reproduce de manera fiel (y, aunque resumida, completa) la película que Disney lanzó en 1941. La segunda parte es, precisamente, una segunda parte, pues el director se vale de los personajes nuevos y de la estética circense (ya más adaptada a su estilo personal) para elaborar, con *Dumbo* como protagonista, una nueva historia.



Imagen 3. Fotogramas comparados de *Dumbo* (1941/2019)



Imagen 4. Nuevos fotogramas de los nuevos personajes y argumentos de *Dumbo* (2019)

Por su parte, en *Aladdin*, Guy Ritchie se mantiene fiel a la estructura de la película, al guion (de nuevo, se reproducen frases completas del original) y también a muchos de los fotogramas y escenas del original de 1992. No obstante, la marca del director queda patente mediante la introducción de ciertos elementos estéticos que no habían aparecido hasta ahora, como el claro guiño que se realiza a las producciones de Bollywood o los inconfundibles movimientos de cámara, sello del director británico.



Imagen 5. Fotogramas comparados de *Aladdin* (1996/2019)



Imagen 6. Nuevos fotogramas, con guiños bollywoodianos, de *Aladdin* (2019)

4.3. Retraducción audiovisual mediante la actualización de valores sociales

Una característica que comparten, prácticamente, todas estas retraducciones audiovisuales es que en ellas se han producido variaciones, sobre todo, a nivel de (re)construcción de algunos personajes, que denotan una clara intencionalidad por parte de Disney de aceptar y transmitir los nuevos valores que componen la sociedad actual, sobre todo, en lo que respecta al feminismo y a la tolerancia en cuestiones de raza y orientación sexual. En palabras de Perera & Bautista (2019: 131), la industria Disney ha entendido la preocupación de la sociedad actual, por ejemplo, por aquellos valores relacionados con la educación igualitaria entre niños y niñas y ha decidido plasmar estas preocupaciones apostando “por nuevas heroínas con motivaciones y características acordes a los nuevos tiempos”. El objetivo es recuperar la función moralizante y didáctica (típica de la LIJ) de la que la productora siempre ha hecho gala. De este modo, mientras que, por una parte, se han eliminado todas las huellas machistas o xenófobas que se intuían en los clásicos originales (recordemos, de nuevo, la advertencia que incluye Disney+ antes de la proyección de muchos de ellos), en las retraducciones se da una mayor importancia a los roles femeninos (las mujeres adquieren más protagonismo y se ponen de relieve factores como la autonomía, la inteligencia e incluso la fuerza física) y la introducción de parejas interraciales u homosexuales, como se muestra en los siguientes ejemplos:

(1) En *La bella y la bestia* (Bill Condon 2017) hay variedad racial entre los habitantes del pueblo y el personaje de LeFou, interpretado por Josh Gad, es abiertamente homosexual.



Imagen 7. Le Fou es el primer personaje abiertamente homosexual de Disney

(2) En *La dama y el vagabundo* (Charlie Bean 2019) la acción tiene lugar en Nueva Orleans (en el original, la trama se desarrollaba en un pueblo del Medio Oeste americano), por lo que, de nuevo, nos encontramos con numerosos personajes de raza negra y los dueños de Reina, la perrita protagonista, son un matrimonio interracial. Cabe recordar que, de acuerdo con García de Toro (2020: 466), la manipulación ideológica es algo constante en la LIJ y que, entre los elementos más susceptibles de manipulación, destacan las referencias racistas, eliminadas en este caso con el fin de reflejar una sociedad multirracial.



Imagen 8. Los dueños de Reina son una pareja interracial en *La dama y el vagabundo* (2019)

(3) En *Aladdin* (Guy Ritchie 2019) se resalta el carácter independiente, culto y emprendedor de la princesa Jasmín. De nuevo, según Rodríguez Rodríguez (2020: 3), se han enfatizado “aquellos matices que puedan a ayudar a visibilizar todavía más si cabe la igualdad entre niños y niñas”. Asimismo, el personaje del genio atrapado en la lámpara que debe servir a

un amo y aspira a ser libre es interpretado por Will Smith, en clara alusión (y rebelión) a la esclavitud de los afroamericanos en Estados Unidos.



Imagen 9. Will Smith es el genio de *Aladdín* (2019)

5. Conclusiones

Las nuevas versiones de los clásicos de Disney son conocidas como versiones *live action*, aunque es importante destacar que muchas de ellas no recurren a esta técnica, sino a otras como la animación CGI. Sin embargo, la alusión al término de la acción en vivo hace referencia a la mejora, a nivel tecnológico, que han experimentado estas películas. A diferencia de los *remakes*, recreaciones o remedos (ya experimentados por la productora desde los años noventa del siglo pasado), estas nuevas películas, sobre todo, las lanzadas a partir de 2017, presentan una peculiaridad: la de su similitud, equivalencia y mimetismo con sus originales. Es por ello que podrían enmarcarse dentro de una nueva categoría y ser consideradas como retraducciones audiovisuales para el público infantil y juvenil.

La elección del término *retraducción* viene motivada por las numerosas características que estas nuevas versiones comparten con las retraducciones llevadas a cabo dentro del campo literario, debido a que trasgrede nociones básicas de los Estudios de Traducción, como la equivalencia, la (in)traducibilidad o los binomios TO/TM y traducción literal/traducción libre. Asimismo, guarda una estrecha relación con los conceptos de *intertextualidad* o *lecturabilidad* y ambas se desarrollan por las mismas causas, como el envejecimiento del original, la necesidad de volver a este, la creación de nuevos valores y, sobre todo, las razones comerciales.

Del mismo modo, también existen vínculos con la retraducción audiovisual, aunque esta solo se suele estudiar a nivel interlingüístico (y no semiótico, como aquí sucede) y se circunscriba a las modalidades del doblaje y el subtítulado. No obstante, se aprecia que en ambas el componente económico ejerce una gran presión, así como también es imperante la necesidad de adaptarse a los nuevos formatos de emisión que surgen en la industria audiovisual.

Por último, la presencia de un doble destinatario (niño y adulto) y de los cambios de valores que van teniendo lugar en la sociedad, rasgo definitorio que influye en las retraducciones de LIJ, también se aplica a las nuevas versiones *live action*.

Así, hemos comprobado que Disney retraduce sus clásicos, en primer (y más importante) lugar, por motivos meramente comerciales, pero también porque necesita modernizarlos técnicamente (de ahí el fenómeno del *live action*), porque quiere retornar al original y, de paso, poner de relieve su función canonizadora de historias infantiles y, por último, porque debe desterrar los valores sociales que se han quedado obsoletos y están mal vistos, para poder así introducir unos nuevos, más acordes con la realidad social, y sin olvidar, por tanto, su rol didáctico.

Tras analizar varias de estas películas a nivel semiótico, hemos podido establecer tres métodos de retraducción, los tres influidos enormemente por factores de tipo económico, ya que constituyen, en sí mismos, reclamos comerciales.

Dichos métodos son: (1) recurrir a los nuevos medios tecnológicos, con la intención de reproducir el original con la mayor fidelidad posible y hacerlo reconocible para la audiencia (adulta, sobre todo); (2) recurrir a un director

consagrado que, aunque respete, en mayor o menor medida, los rasgos de guion y fílmicos del original, ofrezca su particular visión del clásico y le aporte así alguna novedad; y (3) recurrir a la introducción, mediante la (re) construcción de algunos personajes, de nuevos valores sociales para, de nuevo, modernizar el clásico a nivel ideológico y recuperar la función moralizante y didáctica que siempre ha caracterizado a Disney. Y es que Disney, de acuerdo con Perera & Bautista (2019: 133), quiere seguir generando impacto “en la conformación de la cultura en la que estamos inmersos”, por lo que “no le basta con presentar productos cargados de intención como si fueran simples objetos de entretenimiento”. De ahí que necesite adaptarse, actualizarse y, en definitiva, retraducirse a los tiempos que corren.

Referencias bibliográficas

- ALVSTAD, Cecilia. (2018) “Children’s literature.” En: Washbourne, Kelly & Ben Van Wyke (eds.) 2018. *The Routledge handbook of literary translation*. London: Routledge, pp. 159-180.
- BASNETT, Susan. (1991) “Translating for the Theatre: the case against performativity.” *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 4:1, pp. 99-111.
- BENSIMON, Antoine. (1990) “Présentation.” *Palimpsestes* 13:4, pp. ix-xiii.
- BERMAN, Paul. (1990) “La retraduction comme espace de la traduction.” *Palimpsestes* 13:4, pp. 1-7.
- BRUGUÉ, Lydia & Auba Llompart. (2020) “The strongest of the fairies. Reworking gender and villainy in Walt Disney’s *Maleficent*.” En: Brugué, Lydia & Auba Llompart (eds.) 2020. *Contemporary fairy-tale magic: subverting gender and genre*. Leiden & Boston: Brill, pp. 107-115.
- BYWOOD, Lindsay. (2019) “Testing the retranslation hypothesis for audiovisual translation: the films of Volker Schlöndorff subtitled into English.” *Perspectives* 27: 6, pp. 815-832.
- CHAUME VARELA, Frederic. (2007) “La Retraducción de textos audiovisuales: Razones y repercusiones traductológicas.” En: Zaro Vera, Juan Jesús & Francisco Ruis Noguera (eds.) 2007. *Retraducir. Una nueva mirada. La retraducción de textos literarios y audiovisuales*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, pp. 35-48.
- CHAUME VARELA, Frederic. (2012) *Audiovisual translation: dubbing*. New York & London: Routledge.

- CHAUME VARELA, Frederic. (2018) "The retranslation and mediated translation of audiovisual content in multilingual Spain: reasons and market trends." *Status Quaestionis. Rivista di studi letterari, linguistici e interdisciplinari* 16, pp. 10-26.
- CHESTERMAN, Andrew. (1997) *Memes of Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- COSTA, Jordi. (2019) "El rey león: Hiperrealismo criminal." *El País*, 19/07/2019. Versión electrónica: <https://elpais.com/cultura/2019/07/17/actualidad/1563355221_420869.html >
- DESMET, Mieke. (2001) "Intertextuality/intervisuality in translation: the Jolly Postman's intercultural journey from Britain to the Netherlands." *Children's Literature in Education* 32:1, pp. 31-43.
- DU-NOUR, Miriam. (1995) "Retranslation of children's books as evidences of changes of norms." *Target* 7:2, pp. 327-346.
- ECO, Umberto. (2003) *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milano: Bompiani.
- FERNÁNDEZ, Laura. (2021) "Érase otra vez: cómo transformar (para bien) los cuentos de hadas." *El País* 25/05/2021. Versión electrónica: <<https://elpais.com/babelia/2021-05-25/erase-otra-vez-como-transformar-para-bien-los-cuentos-de-hadas.html> >
- GAMBIER, Yves. (1994) "La Retraduction, retour et détournement." *Meta* 39:3, pp. 413-417.
- GARCÍA DE TORO, Cristina. (2020) "Translating children's literature: a summary of central issues and new research directions." *Sendebarr* 31, pp. 461-478.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Rocío. (2018) "De los Grimm al español neutro de la 'factoría' Disney: retraducciones, canon y atenuaciones de Blancanieves a ambos lados del Atlántico." En: Peña, Salvador & Juan Jesús Zaro Vera (eds.). 2018. *Traducir a los clásicos: entornos y transformaciones*. Granada: Comares, pp. 39-56.
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2001) *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- KOSKINEN, Kaisa & Outi Paloposki. (2010) "Retranslation." En: Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (eds.) 2010. *Handbook of translation studies*. Amsterdam: John Benjamins, vol. 1, pp. 294-298.
- LORENZO, Lourdes. (2014) "Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil." *Trans* 18, pp. 35-48.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela & Juan R. Morales López. (2015) "Niveles funcionales en traducción audiovisual. La aventura de traducir *Las aventuras de*

- Tadeo Jones.” En: Bazzocchi, Gloria & Raffaella Tonin (eds.) 2015. *Mi traduci una storia? Riflessioni per la traduzione per l’infanzia e per ragazzi*. Bologna: Bononia University Press, pp. 213-231.
- OITTINEN, Riitta. (2000) *Translating for children*. New York: Garland.
- O’ SULLIVAN, Emer. (2013) “Children’s literature and translation studies.” En: Millán, Carmen & Francesca Bartrina (eds.) 2013. *The Routledge handbook of translation studies*. London: Routledge, pp. 451-463.
- PALOPOSKI, Outi & Kaisa Koskinen. (2004) “A thousand and one translations: revisiting retranslation.” En: Hansen, Gyde; Kirsten Malmkjaer & Daniel Gile (eds.) 2004. *Claims, changes and challenges in translation studies*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 27-37.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2020) *Traducción y género en el cine de animación. Un diálogo alrededor del mundo*. Las Palmas: ULPGC.
- PERERA SANTANA, Ángeles & Andamana Bautista García. (2019) “Las princesas Disney y su huella en los cuentos actuales. Nuevos modelos para nuevos tiempos.” *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 17, pp. 131-150.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Beatriz María. (2020) “Cuestiones de igualdad de género en las traducciones al español y al gallego de *The Boy in the Dress* (David Walliams).” *Tonos Digital* 39, pp. 1-18.
- TATAR, Maria. (2012) *The annotated Brother Grimm. The bicentennial edition*. New York: Norton and Company.
- TOURY, Gideon. (1995) *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- VV. AA. (Redacción del periódico La Vanguardia). (2020) “Disney añade un aviso de racismo en películas clásicas como *Dumbo* o *Peter Pan*.” *La Vanguardia* 16/10/2020. Versión electrónica: <<https://www.lavanguardia.com/cribeo/cultura/20201016/484108761613/disney-anade-aviso-racismo-peliculas-clasicas-dumbo-peter-pan.html>>
- VENUTI, Lawrence. (2004) “Retranslations. The creation of value.” En: Faull, Katherine M. (ed.) 2004. *Translation and culture*. Lewisburg: Bucknell University Press, pp. 25-38.
- ZARO VERA, Juan Jesús. (2007) “En torno al concepto de Retraducción.” En: Zaro Vera, Juan Jesús & Francisco Ruis Noguera (eds.) 2007. *Retraducir. Una nueva mirada. La retraducción de textos literarios y audiovisuales*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, pp. 21-34.

ZANOTTI, Serenella. (2015) “Analysing redubs: motives, agents and audience response.” En: Díaz Cintas, Jorge & Rocío Baños Piñero (eds.) 2015. *Audiovisual translation in a global context: mapping an ever-changing landscape*. Basingstoke & New York: Palgrave MacMillan, pp. 110-139.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

ROCÍO GARCÍA JIMÉNEZ es licenciada y doctora (con mención internacional) en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga. Su tesis *La traducción de la música italiana de los años sesenta en España: traducciones, versiones, recreaciones, canciones* recibió en 2014 el Premio Extraordinario de Doctorado. Como becaria FPU trabajó en el perfil lingüístico de italiano del Departamento de Traducción e Interpretación. Desde 2018 es Profesora Ayudante Doctora del perfil lingüístico de alemán en el Departamento de Traducción e Interpretación de la UMA.

Ha realizado estancias de investigación en Roma, Cambridge y Londres. Ha trabajado como traductora literaria. Destacan sus traducciones al español de algunos cuentos de Lydia Davis, publicados en la revista GRANTA en español.

Sus lenguas de trabajo son el inglés, el italiano y el alemán y sus líneas de investigación se centran en la traducción humanística, el español neutro, la TAV, la traducción de LIJ y la traducción de canciones.

ROCÍO GARCÍA JIMÉNEZ has a degree and a PhD in Translation and Interpreting by the University of Málaga. Her thesis *The translation of the Italian music of the sixties in Spain: translations, versions, recreations, songs* was awarded in 2014 with the Premio Extraordinario de Doctorado. As a research fellow, she worked in the Department of Translation and Interpreting (Italian). Since 2018, she is a university lecturer in the Department of Translation and Interpreting from the UMA (German).

She has been visiting researcher in Rome, Cambridge and London. She has translated into Spanish some tales by Lydia Davis which have been published by the Spanish Granta Literary Magazine.

She works with English, Italian and German and her areas of research are Humanistic Translation, Neutral Spanish, AVT, Young and Children Literature Translation and Song Translation.

Recibido / Received: 28/05/2021
Aceptado / Accepted: 09/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.09>

Para citar este artículo / To cite this article:

López Medel, María. (2022) "Traducción de estereotipos de etnia y discriminación de género en la literatura infantil: el capítulo 'Un martes desgraciado' de *Mary Poppins*." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 261-291.

TRADUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS DE ETNIA Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN LA LITERATURA INFANTIL: EL CAPÍTULO "UN MARTES DESGRACIADO" DE *MARY POPPINS*

TRANSLATION OF ETHNIC STEREOTYPES AND GENDER DISCRIMINATION IN CHILDREN'S LITERATURE: *MARY POPPINS'* 'BAD TUESDAY' CHAPTER

MARÍA LÓPEZ MEDEL
medel@ua.es
Universidad de Alicante

Resumen

Pamela Travers reescribió en dos ocasiones el capítulo sexto de *Mary Poppins* ("Un martes desgraciado") en respuesta a las críticas por su contenido y lenguaje discriminatorios, que llegaron a provocar la retirada del libro en las bibliotecas públicas de San Francisco en los años ochenta. El presente trabajo es un estudio de la traducción española de la primera versión, publicada en España en la primera década de la dictadura franquista y todavía presente en la edición actual. Compararemos las representaciones estereotipadas de etnias no blancas en ambas lenguas y contextos, junto con el uso de palabras tabú y el tratamiento desigual de hombres y mujeres en un relato infantil.

Palabras clave: Traducción. Estereotipos. Racismo. Género. *Mary Poppins*.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Abstract

Pamela Travers rewrote the sixth chapter of *Mary Poppins* (“Bad Tuesday”) twice in response to criticism of its discriminatory content and language. The book was banned for this reason in the San Francisco public library system in the 1980s. This is a study of the Spanish translation of the first version of the chapter, published in Spain in the first decade of Franco’s dictatorship and still present in the current edition. The stereotypical depiction of non-white ethnicities in both languages and contexts will be discussed, together with the use of taboo words and the unequal treatment of men and women in a children story.

Keywords: Translation. Stereotypes. Racism. Gender. Mary Poppins.

1. Introducción

En el sexto capítulo de *Mary Poppins* (Travers 1934), “Bad Tuesday” (“Un martes desgraciado”), la autora narró el recorrido fugaz de la niñera y la prole Banks, con la ayuda de una brújula mágica, por los cuatro puntos cardinales. Allí conocerán a sus habitantes: en el norte, una familia de esquimales; en el sur, una familia africana; en el este, un anciano chino; y, en el oeste, un jefe indio y su tataranieta. El relato del viaje debió de tener tanto éxito que, en 1953, veinte años después de la publicación, se convirtió en un librito ilustrado de la colección Golden Books, con el título *The magic compass*, que no se editó en español.

Los personajes, amistades de la institutriz, aparecen caricaturizados en su físico, vestimenta, habla y comportamiento; las mujeres se representan en actitudes pasivas y subordinadas. Casi cuarenta años después de su publicación, en 1972, una oleada de acusaciones de racismo obligó a Travers a reescribir el pasaje, aunque solo ligeramente al principio. En un primer momento, la autora se centró en sustituir los elementos más polémicos (los descriptores ofensivos y el habla ridiculizada de la familia negra) y suprimió las menciones a estereotipos racistas que se remontan a la época de la esclavitud en Estados Unidos, como la sandía o el betún. El resto del relato se mantuvo sin cambios, incluida la ilustración original de la brújula con los cuatro puntos cardinales y sus habitantes estereotipados.

Sin embargo, esta medida no fue suficiente porque poco después, en 1980, la red de bibliotecas públicas de San Francisco decidió retirar el libro

de su catálogo, aduciendo su impopularidad, obsolescencia, mala calidad y estereotipación.

Mary Poppins, the P.L. Travers book about a magical English nanny has been removed from the shelves of branch libraries in San Francisco. Joan Dillion, director of children's services, explained that the book was dropped from general circulation because it is out-of-date, unpopular with San Francisco children, poorly written, and full of stereotypes of women and non-white races. The comment must come as a shock to Travers, now in her 80's, who thought she'd gotten rid of those stereotypes when she sat down in 1972 to remove such words as "Pickaninny" and a scene in which Mary Poppins was offered a slice of watermelon by a black woman. (N.n. 1980: 3)

En respuesta a esta segunda ola de acusaciones, Travers, que por aquel entonces ya había escrito seis libros de la saga, acometió esta vez una revisión profunda en 1981 de este capítulo, sustituyendo los personajes humanos por animales: un oso polar, un guacamayo, un panda y un delfín. También se modificó la ilustración de la brújula mágica para incluir a los nuevos protagonistas.

Travers, que no admitió en ningún momento sesgos racistas en su obra y negaba la existencia de la literatura infantil o que ella escribiera para menores (Travers 1978), optó por reescribir por completo el conflictivo capítulo para evitar la censura, sobre todo en las bibliotecas públicas, principales compradoras de sus obras.

(W)ithout at all apologizing to anybody for anything—what I have written I have written—I have, for a reason of my own, remade the essential part of the chapter "Bad Tuesday," and now await, with some interest, outcries from such "minorities" as Polar Bears, Macaws, Dolphins, Pandas. (Travers 1982: 217)

En ese intervalo, la sociedad estadounidense había cambiado, entre otras cosas, por influencia del movimiento negro de los derechos civiles, que tuvo a sus máximos representantes en la década de los sesenta y setenta. Las sensibilidades hacia los descriptores de la población afroamericana y al tratamiento del pasado esclavista estaban en pleno cambio, como simboliza la apropiación inicial y el posterior rechazo del adjetivo *negro* por el colectivo (Fairchild 1985).

En España, la noticia de las críticas de racismo y la posterior prohibición del libro en las bibliotecas de la ciudad californiana provocó el mismo asombro que a la escritora (Connew 1980).

(I)t seemed to me ludicrous to think that any “minority” could possibly feel hurt by it—“minority” is not a word in my vocabulary—. (Travers 1982: 216)

Algunas fuentes trazan una conexión entre la familia africana descrita en “Bad Tuesday” y la comunidad aborigen del país natal de Travers, Australia (el sur de la brújula), e incluso definen el capítulo como un relato sobre diversidad e inclusión, analizable exclusivamente desde el prisma del momento en que se escribió (Slavova 2021). Sin embargo, tanto entonces como ahora, la representación de las personas diferentes como salvajes, desnudas, simples y maleducadas denota discriminación.

Si bien es cierto que los demás colectivos afectados (las comunidades india, china y esquimal, y las mujeres en general), si es que se pueden generalizar de ese modo, no vocalizaron sus quejas ante su caricaturización en el libro con la misma vehemencia que el activismo negro, es innegable que el encuentro con la familia africana sobrepasa los estereotipos de aquellos, al adoptar un lenguaje despectivo y recoger elementos del imaginario colectivo más racista (la sandía, la criatura andrajosa, el betún).

El habla africana que Travers pone en boca del matrimonio negro (sobre todo la mujer) recuerda al género *minstrel*, representado por hombres blancos maquillados de negro (*blackface*). En esta tradición se encuadra la muñeca con la cara pintada de negro que se aprecia en la repisa de la chimenea del cuarto infantil en una ilustración conservada en las ediciones actuales (Travers & Manent 1962/2017: 135). Tabú en algunos países de habla inglesa, en España todavía se practica esta costumbre en las celebraciones navideñas, como los pajes negros de la cabalgata de Alcoy (Alicante), a pesar de las críticas en los últimos años por normalizar la esclavitud, ridiculizar a la población negra española y ser una “manifestación racista y de odio contra la negritud” (Swartch Lorenzo 2019: 2).

1.1. Elementos supervivientes a la autocensura

Ciertos elementos discriminatorios sobrevivieron a la autocensura (algunos tal vez se salvaron de las críticas por no encontrarse en el relato del viaje) y todavía hoy continúan en las ediciones inglesas más recientes. En uno de ellos, la “señorita” Lark ordena a su perro que no se acerque a un grupo de *dreadful street arabs*, que Manent adapta al contexto sociohistórico español traduciendo por *gitanos callejeros*. En realidad, la expresión inglesa *street Arab* (Travers escribe el gentilicio en minúscula) no hace alusión a *árabes de la calle* sino a los miles de menores sin hogar que vagabundeaban por las calles de Inglaterra y Estados Unidos a mediados del XIX. El diccionario Collins ofrece la definición siguiente: “a homeless child, esp one who survives by begging and stealing”, con *urchin* como sinónimo y la etiqueta de anticuado u ofensivo. La traducción omitía el adjetivo *dreadful* (*horribles*). En la edición española actual se ha sustituido *gitanos* por *perros*, en la acepción de mamífero doméstico.

En una ilustración del cuarto infantil de Juan y Bárbara (benjamines de la familia) se puede apreciar, colocado a la derecha de la repisa de la chimenea, un muñeco negro de trapo de color negro carbón, con los ojos como platos, grandes labios blancos o rojos de payaso y el pelo de punta (Travers & Manent 1943: 121). Se trata de un *golliwog*, popularizado en Inglaterra en el siglo XIX como un personaje literario infantil (*The adventures of two Dutch dolls*), a modo de caricatura del *minstrel* americano (Pilgrim 2012). El nombre podría proceder de la unión de *dolly* (*muñeca/o*) y *wog* (un término sumamente ofensivo para referirse a cualquier persona no blanca). A principios del siglo XX, el *golliwog* se convirtió en la mascota publicitaria de una marca británica de mermeladas que enviaba regalos (chapas y muñecos) a cambio de coleccionar etiquetas de los tarros. El muñeco no desapareció de los envases hasta 2001.

Más adelante, Juana y Miguel observan un escaparate navideño y se fijan en dos bebés de juguete. Como son de color negro, se preguntan si estarán hechos de chocolate o porcelana. ¿Serían comestibles si fuesen blancos o de cualquier otro color? Además, comparten cuna (*one cradle* en vez de *a cradle*) y son diminutos (*tiny*, traducido por *niñitos*).

En la introducción del capítulo encontramos otro elemento discriminatorio, esta vez en la traducción de *heathen* (*pagano*) por *gitano*. En la última edición española de la traducción de Manent se ha omitido el comparativo.

Tabla 1. Comparación de traducción de expresiones discriminatorias supervivientes a la autocensura en el original

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) | Travers & Manent (1962/2017) |
|---|--|--|
| Andrew, Andrew, come in, my darling! Come away from those dreadful street arabs! (28) | ¡Andrés! ¡Andrés! ¡Ven, monada! ¡Deja a esos gitanos callejeros! (48) | ¡Andrew! ¡Andrew! ¡Ven, monada! ¡Deja a esos perros callejeros! (55) |
| ... well, then, you're a very bad heathen boy, and I'll tell your Ma, so I will— (54) | Pues eres un niño malo, peor que un gitano y se lo contaré a mamá, para que... (72) | Pues eres un niño malo, y se lo contaré a mamá, para que... (83) |
| Two tiny black babies in one cradle — are they chocolate, do you think, or china? (180) | Hay dos niñitos negros en una cuna... ¿Son de chocolate, crees tú, o de porcelana? (152) | Hay dos bebés negros en una cuna... ¿Son de chocolate, crees tú, o de porcelana? (173) |

2. Primera traducción española

En 1943 se publicó en España la primera traducción al castellano de *Mary Poppins* (Travers & Manent 1943), del poeta y traductor catalán Marià Manent (Barcelona, 1898-1988). La editorial Juventud había adquirido los derechos de la obra antes de la guerra civil (Baró Llambias 2005) y encargó la traducción del clásico infantil a un traductor católico ortodoxo (Pascual Garrido 2001), lo que facilitaría su adecuación a los valores tradicionales del régimen.

La bruja buena, pionera de la literatura infantil, pasó con éxito por el tamiz de la censura nacionalcatólica, especialmente quisquillosa con este género, al que asignaba un “carácter educativo y moralizante” (Valero & Lérída 2019: 430). En efecto, el expediente de los años cuarenta localizado en el Archivo General de la Administración a nombre de la autora del clásico consta como aceptado sin comentarios (Fernández López 2007).

La primera década de la dictadura se considera la más férrea en cuanto al celo censor, aunque ambigua en materia de legislación (Fernández López 2007). En cualquier caso, la literatura infantil y juvenil (LIJ) es un género ya de por sí “dominado, vigilado y dirigido por criterios conservadores” (Fernández López 2000: 233). Esto, sumado a la censura fascista y a la escasez de papel, se reflejó también en los largos intervalos entre publicaciones. La siguiente edición del texto de Manent (traducción de 1962) tendría que esperar veinte años, hasta el periodo de apertura de los años sesenta.

En este estudio compararemos la edición de *Mary Poppins* de 1963, publicada por Harcourt, Brace & World en Estados Unidos (Travers 1934), que contiene la primera versión del texto objeto de las críticas, y la primera traducción de Manent (1943), de idéntico contenido discriminatorio, al que el aparato represor no puso ninguna pega y que ha pervivido, casi inmutable, en la edición española hasta hoy (Travers & Manent 1962/2017).

3. Estereotipos y traducción

Junto a la representación estereotipada y supremacista de las exóticas amistades de Mary Poppins en “Bad Tuesday”, destaca el lenguaje no estándar que emplea la familia negra (una de las principales dianas de las críticas) y los descriptores elegidos para ella, con elevada carga racista. A continuación, repasaremos los aspectos polémicos del capítulo en inglés y español, a partir de una clasificación elaborada para este estudio. Los estereotipos presentes en “Bad Tuesday” se han dividido en descriptores étnicos, caricaturización física, miedo a lo diferente, comportamientos convertidos en estereotipos, desigualdad de género, jerarquía animal, habla característica e ilustraciones.

3.1. Descriptores étnicos

El movimiento estadounidense por los derechos civiles modificó con el tiempo el adjetivo por el que quería ser denominada la población negra. Reclamaba así el derecho a elegir su propio descriptor étnico, en vez de utilizar el impuesto por el hombre blanco dominante, que exacerbaba las diferencias y desigualdades. El descriptor pasó de *nigger* y *negro*, actualmente tabús por su vinculación a la esclavitud, pero empleados hasta esa época por esa misma razón (Cole 1970), a *colored* y *black*, hasta adoptar la forma actual:

African-American. Esta última presenta las ventajas de eliminar las dudas sobre el uso de las mayúsculas (como ocurría con *negro* y *black*), preceptivas en los gentilicios ingleses, reforzaba la conexión con el continente africano y trataba de atenuar las hostilidades mientras reclamaba dignidad y respeto (Fairchild 1985). En “Bad Tuesday”, Travers había empleado el adjetivo *negro* para describir a la mujer africana y *black* tanto para el matrimonio como para la criatura.

Otro descriptor étnico en liza es *picaninny* (*pickaninny* o *piccaninny*, del portugués *pequenino*), al que Travers no atribuía ningún matiz racista (Schwartz 1974) y con el que introdujo al pequeño o pequeña africana (desconocemos su sexo porque la autora le asigna el pronombre neutro, *it*). Corresponde a la caricatura racial dominante de la infancia negra durante la mayor parte de la historia de Estados Unidos (Pilgrim 2002). Una de las primeras referencias literarias fue Topsy, la niña esclava de *La cabaña del tío Tom*. Actualmente, el diccionario Collins incorpora una nota de uso donde lo considera ofensivo. Manent traduce *negro* y *black* por *negro*, y *picaninny* por *nene*, exento de connotación.

Tabla 2. Traducción de *negro*, *black*, *picaninny*

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| the negro lady (60) | la dama negra (80) |
| a tiny black picaninny (60) | un nene menudito, negro también (80) |
| two black people (60) | los dos negros (80) |

Al contrario que en el caso anterior, los demás descriptores étnicos del capítulo no atrajeron críticas, aunque acabaron desapareciendo también en la animalización de los protagonistas: *Eskimo* se tradujo al español por *esquimal* (sustantivo y adjetivo), con diminutivo en sustitución de *baby* (*esquimalito*), e *Indian/Red Skin* consta como *indio* o *piel roja*. La referencia al color de la piel de las criaturas Banks se mantiene en la traducción directa (*white* > *blancos*), al igual que *Mandarin* > *Mandarín*. Sin embargo, las figuras del poblado indio se ennegrecieron en la traducción, de *oscuras* (*dark*) a *negras*.

Tabla 3. Traducción de *white, dark, Mandarin, Indian, Eskimo*

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) |
|---|--|
| baby Eskimo (59) | un esquimalito (78) |
| dark figures (62) | negras figuras (83) |
| Eskimo man (59) | un esquimal (78) |
| Indian boy (63) | muchacho Piel roja (84) |
| lady Eskimo (59) | una dama esquimal (78) |
| little Indian boy (63) | muchachito indio (84) |
| the Eskimo (59) | el esquimal (78) |
| The Mandarin, for such indeed he was (62) | El Mandarín, pues tal era aquel anciano (83) |
| very white babies (60) | ¡qué blancos están! (80) |

Durante el periplo, los únicos personajes con nombre propio son Mary, Juana, Miguel, el jefe indio y su tataranieta (*Chief Sun-at-Noonday* > *Jefe Sol-de-Mediodía*, *Fleet-as-the Winds* > *Viento Veloz*), que se dirige a Poppins como *Morning-Star-Mary* > *Lucero-del-Alba-Mary*. Las protestas por la falta de adecuación de los nombres propios indios no recibieron prácticamente atención y en español se tradujeron de forma literal.

En la primera revisión del fragmento, Travers substituyó el adjetivo *negro* (vuelto tabú en inglés) por *dark* (oscura) y *tiny black picaninny* por *tiny plum-black baby* (un *nene diminuto* y *adorable* en español). No eliminó las descripciones del color de su piel (*negra* y *brillante como una ciruela madura*) ni vistió su desnudez, pero desaparecieron las grandes coronas de plumas (*great crowns of feathers*). Las modificaciones efectuadas sobre el original en 1972 no afectaron a la traducción de Manent.

Tabla 4. Reescritura de las descripciones raciales en el original inglés

| Travers (1934) | Travers (1972) |
|---|--|
| Beneath the palm trees sat a man and a woman, both quite black all over and with very few clothes on. But to make up for this they wore a great many beads – some hung round their heads just below great crowns of feathers, some in their ears, one or two in their noses. (60) | Under the palm-trees sat a man and a woman as black and shiny and plum as a ripe plum, and wearing very few clothes. But to make up for this they wore a great many beads. Some hung around their ears; there were one or two in their noses. (62) |
| Beads were looped about their necks and plaited bead belts surrounded their waists. (60) | They had necklaces of coloured beads and belts of plaited beads round their waists. (62) |
| On the knee of the negro lady sat a tiny black picaninny with nothing on at all. (60) | And on the knee of the dark lady sat a tiny plum-black baby with nothing on at all. (62) |

3.2. Caricaturización física

Las descripciones físicas de las personas y los lugares visitados resaltan el carácter exótico y prejuicioso de un modo de vida distinto, visto desde un prisma enajenante y occidental. Un esquimal, de cara redonda y marrón, vestido de pieles, emerge de un agujero en el hielo. Una pareja africana, medio desnuda, cubierta solo de plumas y abalorios, vive en una cabaña de hojas de palmera. Un anciano mandarín reside en una aldea china formada por casitas de papel, donde sus habitantes visten ropas floreadas. Él lleva puesto un kimono dorado, pantalones de seda y zapatos en punta, y tiene un largo bigote y coleta gris hasta las rodillas. La población india es alta y oscura (*negra* en la traducción), con plumas y anchas túnicas.

La traducción discrepa en el accesorio con el que la familia negra compensa su casi total desnudez, de abalorios (*beads*) en inglés a *bayas* en español. La trenza de cuentas pasa de cubrirles la cintura (*waist*) al *seno*. En cuanto al color, el adverbio de gradación *quite* (en *quite black all over*), que en inglés puede significar, según el contexto, *un poco*, *bastante* o *mucho*, adquiere el máximo nivel en español, al traducirse por *enteramente negros*.

En la traducción se han omitido ciertos juicios de valor, como el veredicto *strange* sobre los floridos trajes chinos y la observación sobre la vestimenta del anciano, que deja de ser curiosa (*curiously dressed*). Además, su bigote se

ha acertado de la cintura al pecho. En el poblado indio, la hoguera o lumbre no es *huge* ni tiene un tamaño concreto.

Tabla 5. Traducción de descripciones físicas

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) |
|---|---|
| an Eskimo man emerged, his round, brown face surrounded by a bonnet of white fur, and a long white fur coat over his shoulders (59) | salió un esquimal, con el redondo y moreno rostro metido en un bonete de piel blanca, y con un largo abrigo de pieles, blanco también, sobre los hombros (78) |
| Beneath the palm trees sat a man and a woman, both quite black all over with very few clothes on. (60) | A la sombra de las palmeras sentábanse un hombre y una mujer, enteramente negros y con muy poca ropa. (80) |
| But to make up for this they wore a great many beads—some hung round their heads just below great crowns of feathers, some in their ears, one or two in their noses. (60) | Pero, en compensación, lucían gran copia de bayas: ceñíanles algunas la cabeza, bajo grandes coronas de plumas y llevaban otras en las orejas y una o dos en la nariz. (80) |
| Beads were looped about their necks and plaited bead belts surrounded their waists. (60) | Amontonábanse las bayas en torno a su cuello y cubrían su seno bayas trenzadas. (80) |
| On the knee of the negro lady sat a tiny black picaninny with nothing on at all. (60) | En las rodillas de la dama negra se sentaba un nene menudito, negro también, sin más traje que el que llevaba cuando lo trajeron al Mundo. (80) |
| little hut made entirely of palm trees (60) | una cabaña construida enteramente con troncos y ramas de palmera (80) |
| rubbing the end of his great club along his cheek (60) | frotándose la mejilla con su tranca (81) |
| his sparkling black eyes (60) | ojos negros y centelleantes (81) |

| | |
|--|--|
| <p>a street lined with curiously shaped and very small houses. These appeared to be made of paper and the curved roofs were hung with little bells that rang gently in the breeze. Over the houses almond and plum trees spread branches weighted down with bright blossom, and along the little street people in strange flowery garments were quietly walking. It was a most pleasant and peaceful scene. (61)</p> | <p>una calle bordeada de unas casas chiquitas, de forma singular. Dijérase casas de papel, y de sus curvos tejados pendían unas campanillas que hacía tintinear la brisa suavemente. Sobre aquellos curiosos edificios tendíanse los ramajes de almendros y ciruelos, doblegados bajo el peso de sus profusas y brillantes flores, y por la pequeña calle divagaba la gente en buena paz, vistiendo floridos trajes. Era una escena extremo agradable y sosegada. (81)</p> |
| <p>little paper houses (61)</p> | <p>casitas de papel (81)</p> |
| <p>He was curiously dressed, in a stiff brocade kimono of gold, and silken trousers gathered in with a golden ring at the ankles. His shoes turned up at the toes, very stylishly; from his head there hung a long gray pigtail that reached nearly to his knees, and from his lips dropped as far as his waist a very long moustache. (61)</p> | <p>Llevaba un <i>kimono</i> de rígido brocado color de oro y pantalones de seda, atados al tobillo con un anillo áureo. Las puntas de su calzado se curvaban hacia arriba, en forma muy estilizada; colgábase en la nuca una larga coleta gris, que le alcanzaba hasta la rodilla, y de sus labios pendíale hasta el pecho un largo bigote. (81)</p> |
| <p>a clearing where several tents were pitched round a huge fire (62)</p> | <p>un claro donde se alzaban varias tiendas en torno a una lumbre (83)</p> |
| <p>In and out of the firelight flickered dark figures crowned with feathers and wearing loose tunics and trousers of fringed doeskin. (62)</p> | <p>En el círculo que formaba la luz de la hoguera, surgían y desaparecían negras figuras, coronadas con plumas y llevando anchas túnicas y pantalones festoneados con piel de ciervo. (83)</p> |

3.3. Miedo a lo diferente

Al final del capítulo, ya de vuelta a la civilización occidental (el centro de la brújula), Miguel recibe un escarmiento por su mala actitud. En un estado de delirio febril, se le aparecen los personajes de la aventura anterior, armados y amenazantes. Las actitudes amables durante la visita se han convertido en violentas (en la tercera versión del capítulo, las figuras amenazantes serán los animales).

La pretensión moralista que caracteriza a la literatura infantojuvenil anterior se plasma en una advertencia de justo castigo por mala conducta, a

través del ataque armado de las caricaturas exóticas vengativas. La pesadilla surte efecto y Miguel se arrepiente (antes no le importaba que fueran a contarle sus trastadas a su madre o su padre, pero ahora está atemorizado). Las diferencias con otras culturas, que se han exacerbado durante la descripción del viaje (el color de la piel, la vestimenta, la alimentación, los ademanes, el habla, la filosofía de vida), acaban justificando el miedo a sufrir una agresión física. Al final del libro, el arrepentimiento se ve recompensado y Miguel recibe la brújula de regalo cuando Mary Poppins se marcha.

Tabla 6. Traducción de la pesadilla de Miguel

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) |
|---|--|
| But instead, there were four gigantic figures bearing down towards him—the Eskimo with a spear, the Negro Lady with her husband's huge club, the Mandarin with a great curved sword, and the Red Indian with a Tomahawk. (65) | Pero, en vez de ella, vió inclinarse hacia él cuatro gigantes figuras: el esquimal con una lanza, la dama negra empuñando la tranca de su marido, el Mandarín armado de una enorme espada curva y el Piel Roja blandiendo un hacha de guerra. (86) |
| They were rushing upon him from all four quarters of the room with their weapons raised above their heads, and, instead of looking kind and friendly as they had done that afternoon, they now seemed threatening and full of revenge. (65) | Se precipitaban hacia él desde los cuatro rincones del aposento, con las armas en alto, y en vez de mostrarse afables como la víspera, su actitud era amenazadora y airada. (86) |
| They were almost on top of him, their huge, terrible, angry faces looming nearer and nearer. (65) | Se le echaban casi encima: sus rostros enormes, terribles, furiosos, se acercaban más y más. (86-87) |
| He felt their hot breath on his face and saw their weapons tremble in their hands. (65) | Miguel sintió en la cara su cálido aliento y vió temblar las armas en sus manos. (87) |

La traducción de Manent (1943) suaviza en cierto modo la violencia del pasaje: la tranca de la mujer negra no es enorme ni a las amistades de Mary les mueve la venganza. Parece que ha pasado más tiempo desde la visita (*la víspera*), aunque ocurrió esa misma tarde (*that afternoon*), a la vuelta del paseo.

3.4. Comportamientos convertidos en estereotipos

En el controvertido relato, los personajes foráneos realizan acciones previsibles según su ubicación, como frotarse la nariz, chocar la frente, comer sandía o inclinarse ceremoniosamente en forma de saludo (las reverencias reciben profusa atención y se describen con los adjetivos *ceremoniously* > *ceremoniosamente*, *so low* > *tan profunda*, *unusual* > *inusitada*, *elaborate* > *complicada*). En general, les preocupa sobremanera limar las diferencias respecto a los anfitriones, vistiéndoles con la misma ropa que llevan, ofreciéndoles comida típica o pintándoles de su color, mientras que Mary Poppins se mimetiza con el entorno y rechaza cualquier invitación, debido a que tienen prisa. Solo las mujeres extranjeras verbalizan las diferencias en el color de la piel y la vestimenta de las niñas/os Banks, que observan la escena educadamente y se sorprenden en silencio de los comportamientos desconocidos y extravagantes.

Los personajes exóticos sufren ataques incontrolables de risa que refuerzan la simplicidad de sus apacibles vidas y contrastan con la aspereza del carácter de Mary (de rasgos masculinos, como veremos más tarde) y su voz alta y firme (en español, más varonil: *grave* y *firme*).

Destaca por su inacceptabilidad actual (no tan reciente) el estereotipo racista de la sandía. Los lazos entre la población negra estadounidense y la fruta roja se remontan a finales del XIX. Al abolirse la esclavitud, se empezó a ridiculizar la simplicidad e inadecuación de la población negra para la vida civilizada y su satisfacción exagerada con los pequeños placeres de la vida, como sentarse a la sombra y comer sandía (Black 2018). Abundan las imágenes ofensivas de personas negras desarrapadas comiendo rodajas de esta fruta. En español, *watermelon* se ha traducido por *melón* (exento de connotaciones, al igual que *sandía*), aunque se añade una expresión duplicada en otro lugar del texto: ¡*Cocos* y *bananitas!*, dos frutas evocadoras del continente africano y usadas con intención ofensiva aún hoy.

Tabla 7. Traducción de acciones estereotipadas

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) |
|---|--|
| Then he came forward and rubbed his nose against each of their noses in turn, as a sign of greeting. (59) | Luego, avanzó hacia ellos y frotó su nariz contra la de los recién llegados, uno tras otro, para saludarles. (78) |
| she, too, rubbed noses all around (59) | y también fue frotando en torno su nariz (78) |
| “You must be cold,” she said then, looking with surprise at their thin dresses. “Let me get you some fur coats. (59) | — Sentiréis frío, sin duda — añadió, fijándose con sorpresa en sus finos trajes. Voy a prestaros algunos abrigos de pieles. (78) |
| She laughed again, as though the whole of life were one huge joke, and while she was laughing Mary Poppins moved the compass and said in a loud, firm voice, “East!” (60) | Y volvió a reírse, como si la vida entera fuese un enorme chiste, y mientras se estaba riendo, agitó Mary Poppins la brújula y dijo con grave y firme voz: — ¡Este! (81) |
| bowed so low that his head touched the ground (61) | dedicóles una reverencia tan profunda que tocó el suelo con la cabeza (82) |
| Jane and Michael were surprised to see Mary Poppins bowing in the same way, till the daisies in her hat were brushing the earth. (61) | Les sorprendió ver a Mary Poppins inclinándose de igual modo, hasta que las margaritas que lucía en el sombrero rozaron el polvo. (82) |
| looking up at them from that unusual position (61) | sin abandonar aquella inusitada actitud (82) |
| they thought they had better bow, too, and the Twins bent their foreheads against the edge of their perambulator. (61) | Juana y Miguel creyeron preferible inclinarse también, y los mellizos bajaron la frente hasta el borde del cochecito. (82) |
| rising ceremoniously (61) | levantándose ceremoniosamente (82) |
| He made another bow (61) | Hizo una nueva reverencia (82) |
| waved his hand toward his house (61) | indicóles la casa con un ademán (82) |
| bent his head and was preparing another elaborate bow (62) | inclinó la cabeza, y disponíase a hacer otra complicada reverencia (83) |
| he bent over her and touched his forehead with hers (62) | se inclinó junto a ella y rozó la frente de Mary con la suya (83) |

3.5. Desigualdad de género

Aunque la historia está protagonizada por una mujer independiente y con iniciativa, que asume los cuidados infantiles de otra familia pese a su aparente desinterés económico y emplea trucos de magia blanca, los cuatro encuentros con residentes de los puntos cardinales se caracterizan por el trato desigual entre hombres y mujeres.

En dos destinos no hay mujeres anfitrionas (este y oeste) y, en los demás, ellos toman la iniciativa, tanto en los saludos como en los diálogos, mientras que ellas aparecen después, en su papel exclusivo de madres, y parecen sentir una necesidad imperiosa de dar de comer (la esquimal, sopa de foca; la africana, sandía), aunque en la reserva india es el jefe quien les ofrece venado. Ellas son descritas por su relación conyugal (*his wife*) y con tratamiento distinto (*man/lady*). Tampoco poseen objetos tradicionalmente masculinos: en la pesadilla final, la *dama negra* empuña la *tranca de su marido*. En el poblado indio no parece que haya mujeres, puesto que las figuras altas que se aprecian a la luz de la hoguera llevan *trousers of fringed doeskin* (*pantalones festoneados con piel de ciervo*).

La propia Juana realiza acciones estereotipadas y se muestra constantemente contenta y bienhumorada. Es la primera que, al sentir el frío en el Polo Norte, corre a abrigar a los bebés. Otros personajes femeninos del capítulo ejercen roles clásicos: Elena/Helen (la doncella), la señora Brill (la cocinera), la “señorita” Lark (la vecina chillona) y la señora Banks (la madre).

En el último encuentro, Miguel no se puede resistir al viril reto del tataranieta (en inglés, *great-great-great-grandson*) del patriarca indio, que solo necesita dar palmas y pegar gritos para que le obedezcan, y el pequeño inglés sale corriendo detrás del nativo americano para defender su virilidad. Juana les sigue, pero no logra alcanzarlos y al final se rinde. No es tan veloz, pese a tener un par de años más que su hermano (el bolsito que se aprecia en las ilustraciones seguro que le molesta). Ya de regreso a la “civilización”, Miguel no ha superado la derrota y se dice a sí mismo: “Cualquier día de estos derroto al muchacho” (Travers & Manent 1943: 85). El relato se abre y se cierra con él, ya que es el protagonista y la razón del viaje.

No es de extrañar que la traducción de Manent reproduzca las desigualdades de género en el discurso e incluso las acentúe, añadiendo matices de

acción a los personajes masculinos (*he was after him > disparóse en pos del indio, that was too much > no pudo resistirlo*).

Otra de las críticas del capítulo tuvo que ver con el empleo del pronombre neutro (*it*) para el bebé africano, que en los años setenta ya se consideraba degradante, aunque Travers lo justificó como válido y acostumbrado (Travers 1982) y no lo modificó ni siquiera en la primera reescritura de 1972.

Tabla 8. Traducción del trato desigual en las referencias a hombres y mujeres

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) |
|---|--|
| an Eskimo man (59) | un esquimal (78) |
| a lady Eskimo (59) | una dama esquimal (78) |
| she, too, rubbed noses all around (59) | y también fue frotando en torno su nariz (78) |
| an old man (61) | un anciano (81) |
| old gentleman (61) | anciano caballero (81) |
| the old man (61) | el viejo (82) |
| the Chief (62) | el Jefe (83) |
| so long as to let this young person" (he nodded at Michael) "try his strength against my great-great-great-grandson Fleet-as-the Winds (62-63) | para que ese hombrecillo — indicó con la cabeza a Miguel — pueda medir sus fuerzas con mi tataranieto Viento Veloz (83-84) |
| The Chief clapped his hands. (63) | El Jefe batió palmas. (84) |
| That was too much for Michael. (63) | Miguel no pudo resistirlo. (84) |
| With a bound he was after him, with Jane on the heels of both. (63) | Dando un brinco, disparóse en pos del indio, y Juana corrió también tras ellos, pisándoles los talones. (84) |
| Jane dropped behind, beaten, but Michael was angry now and set his teeth and fled screaming after Fleet-as-the-Wind, determined not to be outrun by an Indian boy. (63) | Al fin, dióse Juana por vencida, pero Miguel se puso furioso, apretó los dientes y volvió a dispararse en pos de Viento Veloz, dando agudos chillidos y decidido a no dejarse vencer por un muchacho Piel roja. (84) |
| the Negro lady with her husband's huge club (65) | la dama negra empuñando la tranca de su marido (86) |

No obstante, Mary Poppins se sitúa en un nivel superior al de las demás mujeres del fragmento. Dialoga sobre todo con los hombres, aunque haya mujeres (en dos destinos) y es descrita con cualidades típicamente masculinas: autoritaria, amenazante, de voz áspera y grave. Es digna de reverencias e incluso de nombre de jefe (varón) indio.

Tabla 9. Traducción de los rasgos masculinos de la personalidad de Mary Poppins

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) |
|---|--|
| “What did I say?” said Mary Poppins in that cold, clear voice that was always a Warning. (53) | — ¿No me has oído? — le dijo Mary Poppins con aquella voz fría y clara que era siempre una advertencia. (71) |
| such a peculiarly threatening voice that even Michael felt a little nervous (57) | con voz tan amenazadora que Miguel se sintió algo nervioso (76) |
| “One more word and I’ll—” (57) | si añades una sola palabra, te voy a... (76) |
| he gave him such a look that his hand fell to his side (58) | mas Mary le dirigió tal mirada, que el niño dejó caer el brazo (77) |
| with a curious I-know-better-than-you expression on her face (58) | con una curiosa mirada que parecía indicar: “¡Si lo sabré yo mejor que tú, mocoso!” (77) |
| Mary Poppins moved the compass and said in a loud, firm voice (60) | agitó Mary Poppins la brújula y dijo con grave y firme voz (81) |
| “What are you doing?” inquired Mary Poppins, snappily. (63) | — ¿Qué estás haciendo? — preguntóle Mary con voz áspera. (84) |

3.6. Jerarquía animal

En el capítulo, los animales destacan como materia prima (pieles, plumas, carne), con tópicos adaptados a la situación geográfica. La exotividad de los materiales de la vestimenta (*sealskin*), las técnicas culinarias (*skinning*) y los ingredientes (*whale*) contribuye a exacerbar las diferencias culturales. En la revisión del relato se mantendrán referencias parecidas a la alimentación carnívora, aunque los protagonistas sean también animales.

Seguramente, una revisión actual del capítulo analizado podría plantearse desde una posición antiespecista, donde los animales no se consideren

inferiores al ser humano ni actúen con agresividad (como ocurre en la pesadilla de la versión final).

Tabla 10. Traducción de referencias a animales

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) |
|--|---|
| surrounded by a bonnet of white fur, and a long white fur coat over his shoulders (59) | metido en un bonete de piel blanca, y con un largo abrigo de pieles, blanco también, sobre los hombros (78) |
| wrapped in a sealskin shawl (59) | muy arrebujado en una bufanda de piel de foca (78) |
| We've just been skinning a couple of Polar Bears. (59) | precisamente despellejamos hace poco un par de osos polares. (78) |
| And you'd like some hot whale blubber soup, wouldn't you, my dears?" (59) | ¿Verdad, ricos, que querréis una sopa, muy calentita, de grasa de foca? (78) |
| dark figures crowned with feathers (62) | negras figuras, coronadas con plumas (83) |
| trousers of fringed doeskin (62) | pantalones festoneados con piel de ciervo (83) |
| We are just frying a reindeer for supper. (62) | Estamos friendo un reno para la cena. (83) |

3.7. Habla característica

El jefe indio lanza un grito de guerra (*Hi-hoo-hee!* > *¡Eg!* *¡Oh!* *¡Hiii!*) para llamar a su heredero, que sale de la tienda enseguida al oírlo. En la traducción se reproduce fonéticamente en las dos últimas sílabas.

El anciano chino se dirige a Mary Poppins con circunloquios pomposos, acompañados de profundas reverencias. Ella responde de la misma manera, para gran sorpresa de Juana y Miguel, que no se habían extrañado cuando lo había hecho el hombre. La traducción de Manent reproduce el estereotipo de la grandilocuencia china mediante recursos como el pronombre *vos* medieval.

Tabla 11. Traducción del habla característica del anciano chino

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) |
|---|--|
| Honorable Mary of the House of Poppins (61) | Honorable Mary de la Casa de Poppins (82) |
| Deign to shed upon my unworthy abode the light of your virtuous countenance. And, I beseech you, lead thither to its graceless hearth these other honorable travelers. (61) | Dígnate derramar sobre mi indigna mansión la luz de tu virtuoso semblante. Y, te lo suplico, conduce a los demás honorables viajeros a este hogar desprovisto de gracia. (82) |
| Jane and Michael had never heard such strange and beautiful language and were very astonished. (61-62) | Nunca habían escuchado Juana y Miguel un lenguaje tan singular y bello, por lo que se llenaron de asombro. (82) |
| Mary Poppins herself answered the invitation with equal ceremony. (62) | Mary Poppins contestaba a la invitación con idéntica ceremonia. (82) |
| “Gracious Sir,” she began, “it is with deep regret that we, the humblest of your acquaintances, must refuse your expansive and more—than—royal invitation. The lamb does not leave the ewe, nor the young bird its nest, more unwillingly than we depart from your shining presence. But, noble and ten-times-splendid Sir, we are in the act of encompassing the world and our visit to your honorable city can, alas, be but momentary. Permit us, therefore, to remove our unworthy persons from you without further ceremony”. (62) | — Gracioso señor — empezó diciendo: — con profundo pesar, quienes nos consideramos como vuestros amigos más humildes hemos de declinar el honor de vuestra noble invitación, que fuera, en verdad, digna de un Monarca. No abandona el corderillo a la oveja ni el pajarito su nido con pesar mayor que el que nos embarga al alejarnos de vuestra resplandeciente presencia. Pero, ¡oh noble y diez veces espléndido señor!, he aquí que nos consagramos en estos momentos a la tarea de recorrer el mundo, y nuestra visita a vuestra honorable ciudad sólo puede, ¡ay!, ser momentánea. Permitid, pues que apartemos de vos vuestras indignas personas sin más ceremonia. (82-83) |

La familia negra se comunica en una variante de inglés vernáculo afroamericano o criollo, originaria de las antiguas colonias británicas (Brown 2019). Está basada en el léxico, la grafía y la gramática inglesas, con omisiones y sustituciones de letras y otros elementos.

Los elementos modificados se pueden clasificar en: sustituciones fonéticas del pronombre personal de primera persona singular (*ah*); omisión de la primera o última letra, sea esta vocal o consonante (*roun*, *‘specting*);

sustitución del fonema *th* por *d* (*dere*, *dem*); y acortamiento, con o sin contracción (*chillun*, *bin*, *li'l*). Además, determinados sintagmas verbales se vulgarizan (*youse*, *dem's*), sin más cambios morfosintácticos.

La caracterización del habla negra en la literatura se ha tachado de discriminatoria incluso en obras en las que forma parte esencial, como *The Help* (Sockett 2009), criticada por la exageración e infantilización de los diálogos de las criadas negras, además de por la figura de la salvadora blanca de un colectivo negro (*To Kill a Mockingbird* aparece en la lista de libros prohibidos en 2020 de la Asociación Americana de Bibliotecas por esa misma razón).

Tabla 12. Equivalentes en inglés estándar del habla negra

| Habla negra (Travers 1934) | Inglés estándar |
|----------------------------|--------------------|
| ah | I |
| 'long | along |
| bin | been |
| chillun | children |
| de (x2) | the |
| dem | them (those) |
| dem | them |
| dem's | them is (they are) |
| dere | there |
| gettin' | getting |
| li'l (x2) | little |
| ma | my |
| Mar' | Mary |
| roun' | round |
| specting | expecting |
| wan' | want to |
| yas | yes |
| you'se | you are |
| youse | you will |

La traducción de Manent se centra en los aspectos fonéticos y reemplaza las *erres* por *es* (*espelando*), introduce el seseo (*viajesito*) y contrae la preposición *para* > *pa*. Por último, añade un matiz exótico en la interjección ¡*Cocos y bananitas!*, que corresponde a *My* en el original, y no presenta casos de aféresis.

Tabla 13. Traducción del habla característica de la familia africana

| Travers (1934) | Travers & Manent (1943) |
|---|---|
| “Ah bin ‘specting you a long time, Mar’ Poppins,” she said, smiling. “You bring dem chillum dere into ma li’l house for a slice of watermelon right now. My, but dem’s very white babies. You wan’ use a li’l bit black boot polish on dem. Come ‘long, now. You’se mighty welcome”. (60) | — Te he <i>estado espelando</i> mucho tiempo, <i>Mely Poppins</i> — dijo ella, sonriendo también. — <i>Tráete</i> los pequeños a mi casita y les <i>dalé</i> yo tajada de melón bueno. ¡ <i>Cocos y bananitas!</i> <i>Pelo</i> , ¡qué blancos están! ¡ <i>Pol</i> qué no los tiñes con un poco de pasta <i>negra pa</i> las botas? <i>Entlad, entlad. Veléis</i> qué contentos se ponen todos... (80) |
| “You got some journey, Mar’ Poppins,” said the man. (60) | — Pues es todo un <i>viajesito</i> , <i>Maly Poppins</i> — dijo el hombre. (80-81) |
| “Roun’ de world! My, but youse better be gettin’ busy, yas?” said his wife. (60) | — ¡La vuelta al mundo! ¡ <i>Cocos y bananitas!</i> <i>Tendléis</i> tela <i>pa lato</i> , ¿no? — comentó su esposa. (81) |

La estandarización de los diálogos de la familia africana fue el objeto de la primera revisión de Travers en 1972, quien también eliminó ciertos pasajes ofensivos, como la propuesta de ennegrecer la piel blanca o comer sandía, aunque permaneció el hincapié en la diferencia del color de la piel. Esta primera revisión del capítulo no se tradujo (la traducción actual incluye la misma variedad lingüística publicada en los años cuarenta, Travers & Manent 1962/2017).

Tabla 14. Normalización del habla africana en la primera reescritura de “Bad Tuesday”

| Travers (1934) | Travers (1972) |
|--|--|
| <p>“Ah bin ‘specting you a long time, Mar’ Poppins,” she said, smiling. “You bring dem chillun dere into ma li’l house for a slice of watermelon right now. My, but dem’s very white babies. You wan’ use a li’l bit black boot polish on dem. Come ‘long, now. You’se mighty welcome”. (60)</p> | <p>“We’ve been anticipating your visit, Mary Poppins,” she said, smiling. “Goodness, those are very pale children. Where did you find them? On the moon?” She laughed at them, loud happy laughter, as she got to her feet and began to lead the way to a little hut made of palm leaves. “Come in, come in and share our dinner. You’re all as welcome as sunlight”. (62)</p> |

3.8. Ilustraciones

Dos de las tres ilustraciones que contiene el capítulo se conservaron tras las sucesivas reescrituras del original (en una, Miguel da un puntapié a la cocinera y, en la otra, se esconde, asustado, bajo las sábanas durante la pesadilla final). La tercera, de la brújula, se actualizó en la versión inglesa con los animales protagonistas del viaje por los cuatro puntos cardinales. Mary Poppins y la prole Banks también cambiaron ligeramente: Mary ya no se tapa la boca, sino que sujeta un pescado con el brazo extendido, y Juana y Miguel saltan junto al cochecito. En las cuatro puntas de la brújula aparecen un oso polar, un panda, un guacamayo y dos delfines.

En la primera versión figuraban Mary Poppins y compañía en el centro, y en cada extremo de la brújula aparecían los personajes humanos en actitudes que exacerbaban los estereotipos étnicos y de género: un esquimal con los brazos extendidos, una foca a su lado y otra persona tumbada, pescando en el hielo, con unos iglús de fondo; un mandarín con lujosas vestimentas; un hombre negro medio desnudo, con flechas, que danza delante de una cabaña con palmeras y plátanos en el suelo, mientras unas figuras de mujer y menor le saludan; y un hombre indio con plumas y lanzas, bailando con los brazos en alto y una mujer sentada en el suelo delante de una tienda.

El libro ilustrado *The magic compass* contenía profusos dibujos de Gertrude Elliott que abundaban todavía más en los prejuicios y el choque

cultural (Juana y Miguel tienen la cara azul en el polo norte y miran con extrañeza las reverencias chinas y el saludo indio).

4. Método traductor

La estrategia de traducción de culturemas observada en la versión de Manent (1943) es domesticante e incluye la españolización de los nombres propios (Juana, Miguel, Andrés, aunque la protagonista no es María) e interjecciones (*my Darling* > *monada*, *my dears* > *ricos*, *My!* > ¡*Cocos y bananitas!*), con expresiones naturalizadas, como *tela pa lato*. La domesticación de nombres propios en la literatura infantil, sustituyéndolos por su equivalente, es una técnica que simplifica la comprensión del lectorado (Domínguez Pérez 2008) y su evolución se refleja en las distintas ediciones españolas de este libro. En la primera (Travers & Manent 1943), los nombres propios se traducen (salvo el de Mary), mientras que en la más reciente (Travers & Manent 1962/2017) se conservan: Miguel es Michael, Elena es Helene, Andrés es Andrew, Juan es John y Juana es Jane.

Este mismo hecho lo encontramos en la traducción de otros clásicos infantiles que adaptan los nombres de los personajes, pero no del/la protagonista, como *Peter Pan*. Es posible que el nombre de Mary no se tradujera por indicaciones de la editorial, conocedora de las secuelas del libro (en el año en que se publicó la traducción española la colección ya iba por su tercera entrega). Además, el apellido de la niñera poseía carga semántica y planteaba las dificultades propias de un juego de palabras: Poppins, de *pop in* (*visitar, dejarse caer*). Lo mismo puede decirse del apellido paterno Banks, a juego con la profesión del padre banquero.

Por el contrario, las referencias a las personas negras se mantuvieron intactas en la primera traducción, pese a que en el traslado se perdían muchas connotaciones racistas vinculadas a Estados Unidos, que en la sociedad española de los cuarenta carecían de significado, como se ha visto anteriormente. El habla negra (o no estándar) sí estaba documentada en español y se reprodujo en la traducción sustituyendo consonantes, como también se ha descrito.

Manent opta por la solución extranjerizante y conservadora de repetir *wigwam*, acompañada de una glosa extratextual: *tienda de Pieles Rojas*, que en la edición actual consta como *tipi* (Travers & Manent 1962/2017: 95). La presencia de notas al pie de página puede obedecer al propósito didáctico de la traducción y a la desigualdad de los conocimientos entre los lectorados de una y otra lengua (Franco Aixelá 1996). La primera traducción contiene dos glosas extratextuales más, en referencia a un nombre propio con carga semántica (*Wren*, en español *reyezuelo*) y una unidad de medida (*yarda*).

Por lo demás, Manent adapta el registro al público infantil sin dificultades y con la misma simplicidad que el original. El tratamiento racista, machista y xenófobo se mantiene de forma literal en la traducción, aunque, como se ha visto, el grado de discriminación se reduce por la inexistencia de referencias culturales, como la segregación y ciertos símbolos raciales.

5. Conclusiones

La volubilidad del consenso social a través de la historia y la capacidad de la literatura infantil y sus traducciones para adaptarse a él quedan plasmadas en la evolución de esta obra, que pasó de ser un éxito de ventas a principios del siglo pasado a retirarse de las bibliotecas de San Francisco a finales de él. Ahora, ha vuelto a entrar en el canon y figura en el listado actual de lecturas recomendadas de una gran librería electrónica internacional, que le otorga la etiqueta de favorita del profesorado (“Teachers’ picks”). Para ello ha sido necesario prescindir de los fragmentos polémicos e impopulares, como este capítulo, aunque solo en el original.

La censura es una práctica habitual en todas las fases del proceso de la LIJ, reflejo de la situación de tutela a la que se somete la población infantil (Fernández López 2000), también en la época contemporánea. En este caso, no provino del entorno familiar ni de las instancias administrativas, sino que surgió de la sociedad civil en su rechazo al planteamiento de superioridad primermundista blanca que representa el viaje de Mary Poppins por los cuatro puntos cardinales. Es un ejemplo interesante de manipulación o eufemización (Martín Fernández 2018) desde el original, con sucesivas versiones elaboradas por la autora que obedecían a la amenaza de expulsión

del canon. En la dialéctica canon/censura (Cristófol y Sel 2008), Travers hizo todo lo posible para evitar la desaparición de su obra del circuito infantil.

En España, con un contexto social, político y económico radicalmente distinto al anglosajón, no se creyó necesario traducir ni siquiera la segunda versión del capítulo, que introducía pequeños cambios en las acciones y los diálogos de la familia africana. Incluso en los años sesenta, la infancia española se entretenía con juegos de cartas de familias internacionales estereotipadas, a imagen de los personajes de la primera versión. Tampoco la reescritura final del relato, con animales en vez de personas, se tuvo en cuenta en las traducciones españolas de esta editorial, que todavía incluyen, en su edición más reciente (Travers & Manent 1962/2017), el texto censurado inglés, al contrario que otras traducciones, que sí lo han actualizado (Travers & García Bercero 2002/2014).

La literatura infantil ofrece una vía de instrucción para la población menor de edad, tanto desde los poderes públicos, como eclesiásticos e ideológicos, y la multiplicidad de sus públicos destinatarios determina la existencia, el contenido, la visibilidad y la disponibilidad de los textos, si bien en último lugar la decisión recae en las propias familias, que son las que seleccionan las lecturas más acordes a su ideología hasta determinada edad. “Bad Tuesday” discordaba con la sociedad estadounidense de los años setenta y debió adaptarse para sobrevivir.

Ahora, la literatura infantil se centra en cuestiones sociales (Ariza 2014), antes exclusivas de la población adulta. En el sector juguetero se observa una situación parecida: la baraja de familias estereotipadas y tradicionales ha dado paso a juegos de cartas sobre diversidad, violencias machistas, inclusión, feminismo y contra la discriminación en general.

Sin embargo, el personaje de Travers agrada a muchas feministas contemporáneas, que la consideran un modelo de mujer autónoma, creativa y perspicaz: la bruja buena de los cuentos de hadas (Ligero 2019). Travers describe la colisión entre el espíritu aventurero y rebelde infantil (y de Mary Poppins) y la rigidez distante de los personajes adultos. Cabe añadir, aun así, que la opinión pública está posiblemente influenciada por la caracterización cinematográfica de la niñera, que edulcoró en gran medida su personalidad desagradable y antisocial.

En efecto, la niñera voladora parece agradar a ideologías muy dispares, incluidos los censores fascistas de la España de los cuarenta, que no vieron en el relato ningún motivo de prohibición y aprobaron el breve viaje de reconocimiento por los confines de la Tierra habitados por personajes “incivilizados”. Pese a ello, el carácter de Mary Poppins se opone a la descripción falangista de la mujer sumisa e inferior, emotiva y frágil (Huguet 2013), que además trabaja fuera del hogar, aunque se dedique a una profesión tan feminizada como el cuidado de menores.

La inevitable valoración del pasado con parámetros actuales plantea una dimensión ética de la traducción que posibilita su adecuación a los valores de cada momento mediante técnicas de adaptación cultural, necesarias y admisibles (Pascua Febles 1999). Aquí, en la encrucijada entre lo viejo y lo nuevo, la discusión sobre la legitimidad de la manipulación positiva de la traducción de literatura infantil se enfrenta al caso de un original que se manipula a sí mismo para adaptarse a las inquietudes de cada momento social, mientras que la traducción no lo ve necesario.

Referencias bibliográficas

- ARIZA, Mercedes. (2014) *Estudio descriptivo de las traducciones para doblaje en gallego, catalán, inglés e italiano de la película Donkey Xote (José Pozo, 2007) y propuesta preliminar teórico-metodológica para el análisis de textos audiovisuales de doble receptor*. Vigo: Universidade de Vigo. Tesis doctoral inédita. Versión electrónica: <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/1257/Ariza_Mercedes%20TD%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BARÓ LLAMBIAS, Mònica. (2005) *Les edicions infantils i juvenils de l'editorial Joventut (1923-1969)*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Tesis doctoral inédita.
- BIRD, Betsy; Julie Danielson & Peter Sieruta. (2014) *Wild things! Acts of mischief in children's literature*. Somerville: Candlewick Press.
- BLACK, William. (2018) “How watermelons became black: emancipation and the origins of a racist trope.” *Journal of the Civil War Era* 8:1, pp. 64-86.

- BROWN, Alexander. (2019) "African American enslavement, speech act, theory and the law." *Journal of African American Studies* 23, pp. 162-177. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1007/s12111-019-09431-z>>
- COLE, Johnmeta. (1970) "Culture: negro, black and nigger." *The Black Scholar* 1:8, pp. 40-44.
- CONNELLY, Paul. (1981) "Mary Poppins, prohibida en San Francisco." *El Diario de Burgos* 22/11/1980, p. 17. Versión electrónica: <https://bibliotecadigital.jcyl.es/i18n/catalogo_imagenes/imagen.cmd?path=10349120&posicion=1®istrardownload=1>
- CRISTÓFOL Y SEL, María Cruz. (2008) "Canon y censura en los estudios de traducción censurada: algunos conceptos y pautas metodológicas para la investigación." *Trans* 12, pp. 189-210. Versión electrónica: <http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_12/t12_189-210_MCCristofol.pdf>
- DOMÍNGUEZ PÉREZ, Mónica. (2008) *Las traducciones de literatura infantil y juvenil en el interior de la comunidad interliteraria específica española (1940-1980)*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Tesis doctoral.
- FAIRCHILD, Halford. (1985) "Black, negro or Afro-American? The differences are crucial!" *Journal of Black Studies* 16:1, pp. 47-55.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2000) "Comportamientos censores en la literatura infantil y juvenil: traducciones del inglés en la España franquista." En: Rabadán, Rosa (ed.) 2000. *Traducción y censura, inglés-español 1939-1985: estudio preliminar*. León: Universidad de León, pp. 227-253. Versión electrónica: <<https://buleria.unileon.es/handle/10612/4697>>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2007) "Comportamientos censores en la literatura infantil y juvenil traducida del inglés en la época franquista: establecimiento de un corpus textual." En: Merino Álvarez, Raquel (ed.) 2007. *Traducción y censura en España (1939-1985). Estudios sobre corpus TRACE: cine, narrativa, teatro*. Bilbao: Universidad del País Vasco & Universidad de León, pp. 19-48.
- HUGUET, Montserrat. (2013) "Memoria del primer franquismo. Mujeres, niños y cuentos de infancia." En: Cagnolati, Antonella (ed.) 2013. *Tessere trame, narrare storie. Le donne e la scrittura per l'infanzia*. Roma: Aracne, pp. 123-150.
- LIGERO, Manuel. (2019) "Mary Poppins y el viento del Este." *La Marea* 08.02.2019. Versión electrónica: <<https://www.lamarea.com/2019/02/08/mary-poppins-y-el-viento-del-este/>>

- LORENZO, Lourdes. (2014) "Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil." *Trans* 18, pp. 35-48. Versión electrónica: <http://www.trans.uma.es/Trans_18/Trans18_035-048_doss2.pdf>
- MARTÍN FERNÁNDEZ, Carmen. (2018) "De la traducción de la literatura infantil a la traducción de series para niños: estudio de las normas de un corpus audiovisual francés." *Çédille* 14, pp. 323-345. Versión electrónica: <<https://www.ull.es/repp.vistas/index.php/cedille/article/download/1616/1105/>>
- N.N. (1980) "People." *The Sentinel* 17/10/1980, p. 3. Versión electrónica: <https://digitalassets.lib.berkeley.edu/sfbagals/Sentinal/1980_SFS_Vol07_No21-Oct_17.pdf>
- PASCUA FEBLES, Isabel. (1999) "La adaptación dentro de la traducción de literatura infantil." *Vector plus* 13, pp. 36-47.
- PASCUAL GARRIDO, María Luisa. (2001) *Un hito en la poesía inglesa traducida en antologías: estudio descriptivo de la poesía inglesa (1945-1948) de Marià Manent (1923-1969)*. Córdoba: Universidad de Córdoba. Tesis doctoral inédita.
- PILGRIM, David. (2000) "The pickaninny criature." *Jim Crow Museum of racist memorabilia*. Versión electrónica: <<https://www.ferris.edu/HTMLS/news/jimcrow/antiblack/picaninny/homepage.htm>>
- PILGRIM, David. (2012) "The Golliwog Caricature." *Jim Crow Museum of racist memorabilia*. Versión electrónica: <<https://www.ferris.edu/jimcrow/golliwog>>
- SCHWARTZ, Albert. (1974) "Mary Poppins revised: an interview with P.L. Travers." *Interracial Books for Children* 5:3, pp. 1-4.
- SLAVOVA, LINA. (2021) "Bad Tuesdays with Mary Poppins." *The Mary Poppins effect*. Blog. <<https://themarypoppinseffect.com/2021/01/18/bad-tuesdays-with-mary-poppins>>
- SWARTCH LORENZO, Elvira. (2019) "4 razones porque los pajes negros de Alcoy son violencia." <<https://afrofeminas.com/2019/12/21/4-razones-porque-los-pajes-negros-de-alcoy-son-violencia-2>>
- TRAVERS, Pamela & Borja García Bercero. (tr.) (2002/2014) *Mary Poppins*. Madrid: Alianza.
- TRAVERS, Pamela & Marià Manent. (tr.) (1943) *Mary Poppins*. Barcelona: Juventud.
- TRAVERS, Pamela & Marià Manent. (tr.) (1962/2017) *Mary Poppins*. Barcelona: Juventud.
- TRAVERS, Pamela. (1934/1963) *Mary Poppins*. New York: Reynal & Hitchcock.

- TRAVERS, Pamela. (1934/1998) *Mary Poppins*. Hammersmith: Harper Collins.
- TRAVERS, Pamela. (1953) *The magic compass*. New York: Simon & Schuster.
- TRAVERS, Pamela. (1972) *Mary Poppins*. New York: Scholastic.
- TRAVERS, Pamela. (1978) "I never wrote for children." *The New York Times* 2/7/1978. Versión electrónica: <<https://www.nytimes.com/1978/07/02/archives/i-never-wrote-for-children.html>>
- TRAVERS, Pamela. (1981) *Mary Poppins*. New York: Harcourt Brace & Company.
- TRAVERS, Pamela. (1982) "A letter from the author." *Children's literature* 10, pp. 214-217.
- VALERO CUADRA, Pino & Antonio Lérica Muñoz. (2019) "La fuerza de los estereotipos: la traducción de la LIJ desde una perspectiva inclusiva." *E-Aesla* 5, pp. 423-431.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

MARÍA LÓPEZ MEDEL es traductora externa oficial desde 2013 del Centro de Traducción de los Órganos de la Unión Europea, en Luxemburgo, con varios contratos cuatrianuales simultáneos de traducción de textos generales, jurídicos y financieros. Ha traducido más de veinte libros de empresa y negocios de inglés y francés, y es traductora jurada.

Es licenciada en Traducción por la Universidad Pontificia Comillas (Madrid) y doctora en Traductología por la Universidad de Alicante, con una tesis sobre traducción no sexista en la Unión Europea. Su investigación se centra en la traducción no sexista y otros aspectos relacionados con el género y el lenguaje.

Desde 2017 es profesora asociada del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, donde imparte cursos de grado y máster.

MARÍA LÓPEZ MEDEL is an official external translator for the Translation Centre for the Bodies of the European Union, in Luxembourg, with several simultaneous quatriannual contracts since 2013 for the translation of general, legal and financial texts. She has translated around 20 business books from English and French, and is a certified translator.

She holds a degree in Translation from the Comillas Pontifical University (Madrid) and a doctorate in Translation Studies from the University of Alicante, with a thesis on non-sexist translation in the European Union. Her research focuses on non-sexist translation and other aspects of gender and language.

Since 2017, she has been a lecturer in the Department of Translation and Interpreting Studies at the University of Alicante, where she teaches undergraduate and postgraduate courses.

Recibido / Received: 31/05/2021
Aceptado / Accepted: 10/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.10>

Para citar este artículo / To cite this article:

López Ruiz, María del Carmen. (2022) “La traducción de elementos ideológicos y didácticos a través del Análisis Crítico del Discurso. El caso de *Los cinco y el tesoro de la isla*, de Enid Blyton (EN-FR-ES).” En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirmitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 292-322.

LA TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS IDEOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO. EL CASO DE *LOS CINCO Y EL TESORO DE LA ISLA*, DE ENID BLYTON (EN-FR-ES)

THE TRANSLATION OF IDEOLOGICAL AND DIDACTIC
ELEMENTS THROUGH CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS.
THE CASE OF *FIVE ON A TREASURE ISLAND*, BY ENID BLYTON
(EN-FR-ES)

MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ RUIZ
maricarmen.lopezruiz@uco.es
Universidad de Córdoba

Resumen

En este trabajo, analizamos la obra de *Los cinco y el tesoro de la isla* de Enid Blyton partiendo de un análisis en lengua origen (inglés) que emplea el enfoque del Análisis Crítico del Discurso de Van Dijk para localizar los elementos ideológicos, moralizadores y didácticos que mayores dificultades se le plantean al traductor de literatura infantil y juvenil. Posteriormente, se analizan de forma contrastiva algunos de estos elementos a partir de las versiones traducidas al francés y al español. Los resultados muestran dos enfoques traductores diferentes para cada una de estas lenguas y subrayan la importancia del Análisis Crítico para incidir en los valores didácticos de la obra.

Palabras clave: Traducción. Literatura infantil. Ideología. Análisis Crítico del Discurso. Traducción literaria.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Abstract

In this article, we study Enid Blyton's *Five on a treasure island* by developing an analysis of the source text (in English) based upon Van Dijk's Critical Discourse Analysis procedures in order to identify ideological, moralizing and didactic elements that may pose a challenge to children's and young adults' translators. Subsequently, we carry out a contrastive analysis of some of these elements on both the French and the Spanish versions of the book. Results will show that each target language uses two different translation procedures and also underline the convenience of Critical Discourse to stress out the didactic values of the book.

Keywords: Translation. Children's literature. Ideology. Critical Discourse Analysis. Literary translation.

1. Las dificultades de traducción de la literatura infantil y juvenil. *Los cinco* y Enid Blyton

Sabido es que la traducción de literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ) supone grandes retos para el traductor. Se trata de una especialidad muy explotada en la práctica, pero con escaso reconocimiento. En primer lugar, el traductor se enfrenta a un texto marcado por una serie de parámetros textuales que debe intentar trasladar a una lengua meta que no siempre comparte las mismas creencias o elementos culturales que la lengua origen. En segundo lugar, toda obra literaria infantil y juvenil puede estar enmarcada en un contexto de traducción subordinada, donde juegan un papel muy importante la imagen y el texto, pues los dos conviven a partir de una relación biunívoca y necesaria: para interpretar adecuadamente el código verbal, es preciso comprender muy bien el signo no verbal, caracterizado por una imagen que es la que da sentido al texto. Como explica Rodríguez Rodríguez (2019: 92):

[...] abundaremos en el tándem que constituyen la palabra y la imagen, y de cuya asociación surgen mecanismos productores de sentido. El lector, de este modo, asimila un mensaje, un imaginario, que viene dado tanto por el código verbal como por el icónico: la exclusión de uno u otro conllevaría una drástica merma para la comprensión de los mencionados mecanismos productores de sentido. Por este motivo, podemos afirmar que el traductor no solo traduce de una lengua y una cultura a otras, sino que ha de trasladar también el imaginario al que hemos hecho alusión.

En tercer lugar, no debemos olvidar que la LIJ no siempre se dirige al destinatario a quien *a priori* va destinada, esto es, los niños y adolescentes (Oittinen 2000). Muchas obras merecen una interpretación que tan solo el conocimiento que proporciona la experiencia permite comprender, razón por la que esa aparente literatura infantil se convierte rápidamente en literatura para adultos, como sucede con cuentos clásicos como *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll (Kérchy 2020). La autora señala que en la versión húngara de *Alicia* el traductor se decanta claramente por estrategias de traducción enfocadas al público infantil. Esta decisión está motivada por “the dominant images of childhood prevailing in the sociohistorical cultural context of the target audience” (Kérchy 2020: 174), o lo que es lo mismo, por los condicionantes propios de la cultura y sociedad meta. Este tipo de decisiones traductoras son ilustrativas del proceso de toma de decisiones que debe llevar a cabo el traductor de LIJ, pues en ocasiones las estrategias que debe utilizar no dependen tanto de lo que objetivamente considera que es más adecuado para el texto que traduce, sino de otra serie de constricciones que superan la barrera del plano de la lengua. Los elementos culturales se configuran así como un verdadero reto de traducción, especialmente cuando tratamos con un tipo de literatura que ofrece tantas particularidades. A los retos anteriores debemos sumar todos aquellos derivados del comercio editorial, que imponen una serie de restricciones al traductor de carácter estilístico y en ocasiones gramatical que, en buena medida, influyen en la propuesta de traducción final (Guijarro Arribas 2020: 97).

Si por algo se distinguen especialmente las historias infantiles y juveniles es precisamente por su estrecha relación con la cultura e historia social del destinatario de la obra. Muchas de las expresiones de los protagonistas, contextos y vivencias suelen estar relacionados con la de los niños/as y adolescentes de una época (desde el punto de vista interno o externo de la obra), pues generalmente lo que el autor persigue es que sus lectores potenciales consigan identificarse con los personajes que ha creado. Esa identificación es el aliciente principal que potencia la relación autor/lector, y es con ella con la que ha de jugar también, desde el punto de vista del texto meta, el traductor. Especialmente esta función fática (junto con la expresiva, apelativa, referencial y poética) es la que el traductor debe conseguir trasladar a la lengua meta para conseguir el propósito de las obras literarias en general: entretener,

divertir y también educar¹ (García de Toro 2014). Desde esta óptica, podríamos pensar que una traducción funcionalista siempre es adecuada en estos contextos de traducción (cf. Nord 2019), y, sin embargo, la particularidad de la LIJ radica en que se trata de un género tan sumamente sensible que no puede hablarse de un solo procedimiento de traducción en términos absolutos. El traductor es el único que puede decidir qué procedimiento primar, pues es él quien asume la responsabilidad de trasladar un mundo repleto de emociones, sensaciones y enseñanzas a una lengua y cultura diferente sin perder de vista al destinatario concreto a quien se dirige la obra.² Y es que este destinatario, pese a no ser adulto, no impone menos trabas, pues en su medida también es exigente con la obra que desea leer. A este mismo aspecto hace mención Díaz Alarcón (2021: 22) cuando afirma que:

Por tanto, el traductor deberá conocer a la perfección el encargo para determinar las estrategias más convenientes que llevará a cabo en su tarea traslativa para adaptar el texto al público receptor. Estos procedimientos de traducción pueden ser muy variados, ya que como argumenta Stojanovic (2012), en la traducción de literatura destinada a niños, el traductor puede tomarse más libertades y realizar más adaptaciones y modulaciones. Esto sucede porque las características de este tipo de literatura lo hacen posible, dado que se debe modificar el texto origen para que el lector meta sea capaz de comprenderlo y disfrutarlo: “Este tipo de literatura “permite al traductor modificar el texto original de diferentes maneras: omitiendo, cambiando, sustituyendo y manipulando la información.”

De lo anterior podemos colegir que la LIJ no es más fácil de traducir que una obra dirigida a los adultos, pues, como ya hemos señalado, se trata de una empresa lenta y que requiere de creatividad literaria, esfuerzo y sensibilidad

1. La finalidad educativa es claramente uno de los propósitos que persigue la obra literaria que analizamos aquí y, en general, también la mayoría de obras de literatura infantil y juvenil. No obstante, debemos tener en cuenta que no es el caso de toda obra de literatura infantil y juvenil (véase, por ejemplo, la saga de Manolito Gafotas, de Elvira Lindo).
2. “Es innegable que el libro es un medio fundamental para acceder al conocimiento y para un adolescente es mucho más enriquecedor porque le abre las puertas a otros mundos, ampliando su ámbito cultural, promoviendo y desarrollando en él más comprensión y sensibilidad hacia lo ajeno. Sin embargo, cuando se traduce para él, lo que debe tenerse en cuenta es la aceptabilidad del TT en la nueva cultura según los conocimientos del adolescente” (Gamal 2012: 129).

lectora. Consideramos que, para traducir LIJ, el traductor debe ser lo suficientemente sensible como para identificarse a sí mismo como niño, de modo que pueda reproducir la obra desde una óptica empática, a través de la cual pueda ponerse en la piel del joven lector y sentir, emocionarse, inquietarse y divertirse al mismo ritmo que avanza la historia de los personajes.

Incidíamos anteriormente en un aspecto clave de la literatura infantil, que es la facultad que tiene para educar a los jóvenes lectores. Muchos de los mensajes que se desprenden de la lectura de las obras enmarcadas en este contexto contienen enseñanzas y formas alternativas de mirar la realidad que consiguen enriquecer a los jóvenes lectores y darles la oportunidad de abrir los ojos y apreciar la belleza de lo ajeno. La literatura es un arma sutil para educar a los jóvenes, pues consigue trasladar contenidos y enseñanzas morales de forma creativa al mismo tiempo que les hace crecer como personas y divertirse. El proceso traductor es un buen testigo de todos esos conocimientos que se desprenden de la lectura, pues en ocasiones están tan imbricados en el marco situacional de la lengua y cultura origen que precisan de una aclaración o descripción para conseguir que el lector meta comprenda esa realidad a la que se hace referencia. Al traducir obras literarias se unen también culturas y aprendizajes mixtos que no hacen sino potenciar la multiculturalidad y diversidad. Es por ello por lo que es tan importante identificar muy bien los aspectos que definen el texto origen con el fin de dotar al texto meta de la solución más apropiada.

Tras la introducción anterior, en las siguientes líneas vamos a explicar en qué consiste el grueso de nuestra investigación. En concreto, en este trabajo vamos a estudiar una obra enmarcada en el contexto de traducción de la LIJ de una de las autoras más reconocidas en este ámbito: Enid Blyton. Su prolífica obra la ubica entre las diez primeras autoras en el listado del Index Translationum (UNESCO 2018). Nos centramos en uno de los volúmenes de la famosa serie de *Los cinco* (*The Famous Five*), en concreto, *Los cinco y el tesoro de la isla* (1942). A través de este estudio, pretendemos resaltar los valores culturales, históricos y sociales que se desprenden de la obra y cuál era la pretensión educativa de la autora. Comprobaremos que muchos elementos señalados dependen directamente de situaciones ideológicas fruto de las características histórico-sociales de la época que terminan adoptando una forma concreta en el relato narrativo interno de la obra. No obstante, si

por algo permanece imperecedera³ la obra de Blyton es precisamente por el valor didáctico de su obra,⁴ razón por la que consideramos que un estudio traductológico puede resultar verdaderamente ilustrativo para establecer una relación entre los contenidos educativos, sociales e ideológicos entre diferentes culturas, así como para subrayar esa diversidad a la que aludíamos antes. Dado que se trata de una obra *sensible*, en el sentido de Simms (2006), consideramos que el traductor debe partir de un extenso análisis previo del texto origen guiado por algunas pautas básicas del Análisis Crítico del Discurso (ACD) con el fin de adoptar las decisiones de traducción que mejor convengan según el contexto de la obra. Trabajaremos con las versiones traducidas del inglés al francés y al español.

2. Metodología

La obra *Five on a Treasure Island* fue publicada por vez primera en septiembre de 1942 en Reino Unido. Su autora, Enid Blyton, comenzó con esta obra una de las series que más éxito y reconocimiento le ha dado: *Los cinco*. De Blyton se dice que era amante de la literatura y que debido a las carencias afectivas que sufrió durante su infancia vivió una vida llena de inestabilidades emotivas que de alguna forma se reflejan en su modo de escribir, pues consigue consolidarse como la primera autora en rechazar al adulto para dar forma a un nuevo canon: la narración desde la óptica infantil. Sin embargo, su obra ha alcanzado un mayor éxito *a posteriori*, pues durante muchos años sus obras estuvieron vetadas en Reino Unido. De su amor por la escritura nacieron muchas historias y series como las de *Las torres de Malory* o *El club de los Siete Secretos*, algo que no extraña si tenemos en cuenta que podía escribir unas 10 000 palabras al día en su máquina de escribir.

La versión en francés que manejamos para nuestra investigación es la de *Le club des Cinq et le trésor de l'île*, una edición de la editorial Hachette del año 1992 traducida por Rosalind EllandGoldsmith. En cuanto a la versión en español de *Los cinco y el tesoro de la isla*, utilizamos una edición del año 1999 de la editorial Juventud traducida por Juan Ríos de la Rosa.

3. Recientemente, muchas editoriales han reeditado las obras de la autora, pues siguen considerándose clásicos de la literatura infantil y juvenil.

4. Si bien por algunos criticada desde antaño (*cf.* Dixon 1974).

Para comenzar nuestro análisis traductológico, consideramos que es primordial que el traductor parta de un análisis previo a la traducción del texto origen mediado a través del Análisis Crítico del Discurso. En concreto, nos decantamos por un acercamiento que siga los seis pasos de la propuesta de Van Dijk (2003): análisis de las macroestructuras semánticas, análisis de los significados locales, análisis de las estructuras formales sutiles, análisis de las formas de discurso global y local, análisis de las realizaciones lingüísticas específicas y análisis del contexto. Como hemos explicado anteriormente, la LIJ sobresale por su valor didáctico, asociado siempre a una serie de criterios sociales de la que beben también los personajes de la historia. Puesto que son estos personajes con quienes se identificará el lector de estas obras, el traductor debe preguntarse hasta qué extremo puede llegar a ser determinante una forma lingüística o una metáfora conceptual concreta del texto origen para desarrollar dicho valor didáctico, valorado en el texto en su conjunto como parte de un *continuum*. La naturaleza social y psicológica de las obras de LIJ muestra la panorámica que el autor quiere representar por medio de sus personajes, y a veces son un reflejo de sus propias vivencias y experiencias, que quiere compartir con los más jóvenes. En otras ocasiones, dichas experiencias son las que representan a una generación concreta. Este enriquecimiento cultural compartido por los hablantes de la sociedad origen fomenta el vínculo de unión entre lenguas y culturas y es un aliciente perfecto para ahondar en la multiculturalidad, pues el traductor debe trasladar ese modo de entender la vida a otra lengua y cultura, y con ello se consigue que el destinatario meta enriquezca sus conocimientos sobre la cultura origen. Puesto que las vivencias son personales, también son subjetivas y están ligadas de alguna forma a la ideología, el pensamiento y el modo de entender la realidad que tiene cada persona, razón por la que una obra puede ser interpretada desde diferentes puntos de vista. En estos contextos sensibles y connotativos, el ACD se presenta como un enfoque adecuado para analizar todos los rasgos a nivel micro y macrotectual que pueden interferir a la hora de trasvasar tales valores, con el fin de que el traductor pueda reconocerlos en el texto origen y seleccionar el modo más apropiado de trasladarlos a la lengua meta. Meyer (2003: 35) describe la utilidad del enfoque crítico del discurso de la forma siguiente:

Los enfoques pertenecientes al campo de la investigación social no están aislados en el espacio. Dicho de manera simplificada, pueden comprenderse como un cierto conjunto de asunciones teoréticas explícita o implícitamente definidas que están específicamente vinculadas a unos datos empíricos y que permiten unos concretos modos de interpretación, y por consiguiente, religar el campo empírico con el teorético. Por lo común, los enfoques obtienen y mantienen sus identidades, ya que es posible distinguirlos de otros enfoques. Por regla general, se acepta que el ACD no debe entenderse como un método único, sino más bien como un enfoque, es decir, como algo que adquiere consistencia en varios planos, y que, en cada uno de sus planos, exige realizar un cierto número de selecciones.

Apoyándonos en sus palabras, consideramos que este enfoque se adecúa a los intereses de nuestro estudio y puede beneficiar nuestro análisis desde el punto de vista traductológico para hacer precisamente mención de todos esos rasgos culturales y moralizadores en los que tanto hemos hecho hincapié. De esta forma, pretendemos demostrar que la LIJ no es un objeto de traducción de fácil resolución y que, además, es una herramienta muy poderosa para fomentar vínculos entre diversidades culturales y para incidir en las diferencias no como un distanciamiento, sino como una nueva oportunidad. En este sentido, partiendo del valor didáctico de la LIJ, consideramos que el triángulo ideológico de Van Dijk (discurso-cognición-sociedad) tiene mucho que aportar.

Una vez analizado el texto origen e identificados los valores cognitivos más sobresalientes en la obra, analizaremos de forma contrastiva la traducción del texto en francés y en español para estudiar su recepción desde la cultura meta, haciendo especial mención al modo de trasladar esa realidad ideológica que puede desprenderse de nuestra primera fase de análisis. Para refrendar los resultados de nuestro análisis, utilizaremos un programa de gestión de corpus (Antconc) en algunas fases del análisis para relacionar las estructuras sintácticas y semánticas de la obra con las macroproposiciones que desvelan los contenidos ideológicos y morales. En nuestra investigación, nuestro corpus de trabajo se compone de las versiones electrónicas de la obra en inglés, francés y español.

3. Análisis crítico del discurso del texto origen: *Five on a Treasure Island*

Esta obra versa sobre las aventuras que viven tres hermanos (Julian, Dick y Anne) cuando van a visitar a sus tíos Fanny y Quentin y a su prima Georgina (George) para pasar el verano. George les presenta a su perro Timothy, que se convierte en el quinto protagonista de la obra. Durante el relato, los niños deben encontrar el tesoro para conseguir que George no pierda su isla, pues, para poder hacer frente a las dificultades económicas que atraviesa la familia, su padre la ha vendido a unos malhechores que pretenden robar el tesoro. Los niños terminan descubriendo a los ladrones, los encierran en unas mazmorras y llaman a la policía. Al final, George recupera su isla y forja una gran amistad con sus primos, con quienes seguirá viviendo grandes aventuras a lo largo de toda la serie de *Los cinco*.

3.1. Análisis de las macroestructuras semánticas

El concepto de macroestructura, según expone Van Dijk (1980), deriva del concepto de microestructura del significado, y se refiere a los temas sobre los que versa el discurso que se analiza, en nuestro caso, la obra original en inglés de *Five on a Treasure Island*. En general, las macroestructuras incluyen la información más importante para dotar al discurso de coherencia y explicar de ese modo el nivel de interacción. En palabras de Van Dijk (2003: 152): “Por razones discursivas, cognitivas y sociales, los temas del discurso desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en la interacción”. Los temas pueden entenderse, por tanto, como la parte esencial del significado global que se interpreta en el proceso de producción y comprensión del discurso. Nadie puede memorizar un discurso palabra por palabra, pero sí que puede organizar su sentido global en torno a una serie de temas específicos. Este hecho es trascendental desde el punto de vista del ACD, puesto que de ahí deriva la relevancia social que depositan los temas principales del discurso con respecto a su relación social y cognitiva. Aplicado a nuestro contexto, la autora desarrolla una trama a lo largo de la misma, pero va introduciendo pequeños temas que de algún modo el lector puede ir apreciando de forma más o menos consciente, y que sin duda tienen relevancia en la relación cognición-sociedad. La sociedad se refiere en este caso al destinatario potencial de la obra, que *a priori* es el público infantil y juvenil.

Las macroproposiciones (M) más importantes que se desprenden de la obra son las siguientes:

M1. Las aventuras y el misterio como forma de potenciar la amistad.

M2. La lucha contra las desigualdades.

M3. El rechazo al adulto para vivir aventuras solitarias en un nuevo mundo regido por los niños.

M4. Alabanza a la imaginación y a la creatividad infantil.

M5. Referencias históricas y culturales para fomentar la identificación de los personajes con los pequeños lectores.

M6. Incitación a vivir aventuras extraordinarias que se resuelven mediante lazos de amistad (macroproposición derivada del acto perlocutivo de la obra, desde una dimensión pragmática).

M7. Exaltación de valores: respeto, cortesía, familiaridad, educación, amor, civismo, amistad, diversidad, culturalidad, valentía, tesón, etc.

M8. El crecimiento personal mediante la toma de decisiones individuales y en grupo.

3.2. *Análisis de los significados locales*

A lo largo de la obra, pueden apreciarse diferentes mensajes subliminales derivados del léxico y de la semántica de muchos términos que forman parte de alguna de las macroproposiciones anteriores. El estudio de los significados locales tiene gran relevancia para las consecuencias sociales que pueden derivarse del discurso, pues junto a los temas, el destinatario del mensaje suele recordar mejor aquellos significados locales que adquieren un sentido especial y que proporcionan coherencia a esas macroproposiciones. De ahí que Van Dijk (2003: 154) afirme que son estos significados locales los que más influyen en los modelos mentales y en las actitudes de los destinatarios.

Si realizamos una sencilla búsqueda con el programa de corpus monolingüe Antconc y descartamos las palabras vacías semánticamente (preposiciones, conjunciones, etc.), comprobaremos que los términos que más se repiten a lo largo de la obra son, además de los nombres propios de los protagonistas (Julian, Dick, Anne, George y Timothy, cuyo papel es primordial, pues aunque se trata del perro de George, participa de las aventuras y ayuda

a los niños como un protagonista más),⁵ otras palabras que concuerdan con al menos una de las macroproposiciones anteriores: *children, island, mother, little, castle, father, dungeons, water, excitement*, etc. A la vez que avanza el rema y el tema a nivel global en la obra, el lector se enfrenta a una lectura en la que se recuerda constantemente que los protagonistas son niños, que la figura de la madre y del padre está siempre presente, que para vivir aventuras en la isla han de enfrentarse a obstáculos como cruzar en barco por el canal de agua, que podrán demostrarse a sí mismos de lo que son capaces cuando se enfrenten a sus miedos (bajar hasta las mazmorras, descubrir a los ladrones...), etc.

3.3. *Análisis de las estructuras formales sutiles*

A través del análisis de las formas sutiles, se relacionan las microproposiciones con las macroproposiciones textuales. Así, si tomamos como referencia los términos más repetidos, podremos entender que uno de los valores más explotados en la obra es el de animar a los niños a que luchen y se arriesguen para lograr grandes resultados. Para los niños supone todo un desafío poder llegar hasta la isla. Primero, porque deben conseguir que los tíos les den el visto bueno (lo que puede interpretarse como una forma de explicar a los lectores el concepto de autoridad en la vida; en este caso, se trata de los padres/tíos, pero puede extrapolarse a otros contextos que también aparecen en la obra: la policía, el alcalde, etc.). Segundo, porque para llegar hasta la isla, deben cruzar remando. Para lograr su objetivo, deben superar varios obstáculos, como las tormentas que hacen que suba el nivel del agua. Esto puede relacionarse con los distintos obstáculos que se nos pueden presentar en la vida hasta lograr nuestros objetivos. La autora va mucho más allá en la obra y decide que los personajes se enfrenten a sus mayores miedos. Dado

5. La autora consigue dar visibilidad a los animales por medio del personaje de Timothy. Aunque se trata de un perro, colabora junto a los niños en las aventuras como si se tratara de un miembro de la familia más. Si atendemos a los valores sociales, podemos entender la importancia que siempre han tenido los animales domésticos para la sociedad británica, un aspecto que termina apareciendo también en la obra. Dada la época en la que se publica (1942), la autora consigue reivindicar un papel más importante para los animales domésticos, vistos como miembros de la familia y no únicamente como animales de carga o para el trabajo.

que los protagonistas son unos niños, en este caso el “miedo” se ve representado a través de una oscura, vieja y tenebrosa mazmorra a la que deben bajar para localizar el tesoro. Una lectura profunda de este suceso permitirá al lector comprender que para que algo salga bien, se debe luchar con todas nuestras fuerzas, lo que en algunas situaciones de la vida se traducirá en enfrentarnos a nuestros peores miedos.

La sutileza de la autora para presentar estos valores es ingeniosa e inteligente, pues sin mostrar claramente esta intencionalidad a lo largo de una obra narrativa aparente sencilla y sin trasfondo, en realidad está animando a los jóvenes lectores a que luchen por alcanzar sus sueños, enfrentándose a todo lo que se ponga por delante. La autora hace una comparación entre los retos de la vida y las aventuras y los pequeños traspies que viven los protagonistas en su empeño por conseguir su apreciado tesoro. Dicha comparación subyace al plano locativo del discurso y solo puede desprenderse si se analizan las macroproposiciones y esas formas sutiles por medio de las cuales la autora deposita su visión y el valor educativo que pretende transmitir.

3.4. Análisis de las formas del discurso global y local

A través de las formas del discurso global, Van Dijk hace referencia a los esquemas generales y convencionales que definen las superestructuras. En el caso de esta obra, se trata de un relato narrativo que respeta las partes prototípicas de introducción, donde se presenta a los personajes, se contextualiza la obra y se presenta el problema que deben resolver (unos niños que deben pasar el verano en casa de sus tíos y su prima); nudo, donde se suceden las aventuras de los personajes (encontrar el tesoro de la isla); y desenlace, donde se termina la aventura, que en esta ocasión culmina con un final feliz (encuentran el tesoro, descubren a los ladrones y George consigue quedarse la isla).

Desde el punto de vista de las formas locales, Van Dijk se refiere a la relación existente entre súper, macro y microestructura, y propone analizar la sintaxis y el resto de aspectos lingüísticos que se desprenden de la obra. En este sentido, la autora consigue mantenerse fiel al estilo narrativo, si bien adaptándolo a su destinatario principal, de ahí que sobresalgan, entre otros, los rasgos siguientes:

a) La sintaxis sencilla

- (1) Everyone thought it was. They felt happy and excited. There was something to discover—something they could and must discover within the next day or two (Blyton 1942: 61).⁶

b) La abundancia de diálogos en todo el relato

- (2) ‘Isn’t it a marvellous day?’ said Anne to George, as they dressed. ‘I’m so looking forward to going to the island.’
 ‘Well, honestly, I think really we oughtn’t to go,’ said George, unexpectedly.
 ‘Oh, but why?’ cried Anne, in dismay.
 ‘I think there’s going to be a storm or something,’ said George, looking out to the south-west.
 ‘But, George, why do you say that?’ said Anne, impatiently. ‘Look at the sun—and there’s hardly a cloud in the sky!’
 ‘The wind is wrong,’ said George. ‘And can’t you see the little white tops of the waves out there by my island? That’s always a bad sign.’
 ‘Oh, George—it will be the biggest disappointment of our lives if we don’t go today,’ said Anne, who couldn’t bear any disappointment, big or small. ‘And besides,’ she added, artfully, ‘if we hang about the house, afraid of a storm, we shan’t be able to have dear old Tim with us.’
 ‘Yes, that’s true,’ said George. ‘All right—we’ll go (1942: 29).

c) Las descripciones visuales

- (3) ‘We must watch out for the sea,’ said Dick. ‘I can smell it somewhere near!’

6. En el artículo, todos los extractos de la obra en inglés, francés y español respetan en su totalidad la ortografía y ortotipografía (cursivas, etc.) de la edición que manejamos, que en cualquier caso respetan las reglas ortográficas y de estilo del momento en que se publicaron los volúmenes.

He was right. The car suddenly topped a hill—and there was the shining blue sea, calm and smooth in the evening sun. The three children gave a yell.

‘There it is!’

‘Isn’t it marvellous?’

‘Oh, I want to bathe this very minute!’ (1942: 9).

d) El léxico accesible

- (4) Anne was staring out over the blue bay. At the entrance to it lay a curious rocky island with what looked like an old ruined castle on the top of it.

‘Isn’t that a funny place?’ she said. ‘I wonder what it’s called.’

‘It’s called Kirrin Island,’ said George, her eyes as blue as the sea as she turned to look at it. ‘It’s a lovely place to go to. If I like you, I may take you there some day. But I don’t promise. The only way to get there is by boat.’

‘Who does the funny island belong to?’ asked Julian.

George made a most surprising answer. ‘It belongs to me,’ she said.

‘At least, it will belong to me—some day! It will be my very own island—and my very own castle!’ (1942: 15).

e) El empleo de verbos con movimiento que dan dinamismo a la acción y facilitan la comprensión del lector

- (5) So down Julian went⁷—but he was not so good at swimming deep under water as George was, and he couldn’t go down so far. He knew how to open his eyes under water, so he was able to take a good look at the deck of the wreck. It looked very forlorn and strange. Julian didn’t really like it very much. It gave him rather a sad sort of feeling. He was glad to go to the top of the water again, and take

7. En la obra también se aprecian claros ejemplos de función poética representada por medio de diferentes recursos semánticos y estructuras sintácticas que refuerzan el valor de belleza del libro, como ocurre en este caso con la inversión.

deep breaths of air, and feel the warm sunshine on his shoulders (1942: 26).

f) El empleo de tiempos verbales frecuentes en la lengua oral: pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, pretérito pluscuamperfecto, etc.

- (6) George didn't want to go for the picnic, not because she disliked picnics, but because she couldn't take her dog. Her mother went with the children, and George had to pass a whole day without her beloved Timothy (1942: 27).
- (7) The four children sat in the garden eating their ices. Julian told them what George had said. They all felt excited. George was pleased. She had always felt quite important before when she had haughtily refused to take any of the other children to see Kirrin Island—but it felt much nicer somehow to have consented to row her cousins there (1942: 28).

g) La abundancia del estilo directo

- (8) 'And what do you suppose this thing is here, Julian?'
She put her finger on a round hole that was shown not only in the plan of the dungeons, but also in the plan of the ground floor of the castle.
'I can imagine what that is,' said Julian, puzzled. 'Oh yes, I know what it might be! You said there was an old well somewhere, do you remember? Well, that may be it, I should think. It would have to be very deep to get fresh water right under the sea—so it probably goes down through the dungeons too. Isn't this thrilling?' (1942: 61).

h) El uso del narrador omnisciente para facilitar la lectura al pequeño lector y no dificultar la comprensión del punto de vista desde el que se enfoca el relato

- (9) The first thing that the children did after breakfast was to fetch the precious box and take it out to the tool-shed in the garden. They were simply longing to force it open. All of them secretly felt certain that it would hold treasure of some sort (1942: 48).

3.5. Análisis de las realizaciones lingüísticas específicas

Este tipo de realizaciones tienen que ver con la retórica empleada por la autora en la obra. Durante el relato, los niños deben tomar una serie de decisiones para conseguir su objetivo: encontrar el tesoro. Para ello, la autora debe explicar al lector por qué los personajes se decantan por una decisión u otra a lo largo del relato: escaparse a la isla (pese a saber que sin permiso de sus tíos tienen prohibido ir), esconder a Timothy en la casa del pescador, etc. Dicha toma de decisiones debe tener coherencia con respecto a la finalidad principal que pretende resaltar la autora a través de los personajes, que para que tenga lógica y sentido con respecto a los intereses de la obra debe estar conectada con las bases proposicionales (macro y microestructurales, concretamente) que hemos descrito anteriormente.

Van Dijk propone analizar los elementos que de algún modo influyen en la retórica de las microproposiciones. Así, por ejemplo, podríamos centrarnos en el modo de desarrollar la argumentación en el relato (lo que en retórica denominaríamos *lógos*), en la función poética del lenguaje (metáforas, comparaciones, hipérbolos, etc.) o en la función apelativa (de qué modo se llama la atención del destinatario). Por ejemplo:

(10) Ejemplo de comparación:

Everyone knew perfectly well that Anne was going to mention Timothy, and they all interrupted her at once, speaking very loudly. Julian managed to get a kick in again.

‘Oooh!’ said Anne.

‘The rabbits were so tame,’ said Julian, loudly.

‘We watched the cormorants,’ said Dick and George joined in too, talking at the same time.

‘The jackdaws made such a noise, they said “Chack, chack, chack,” all the time.’

‘Well, really, you sound like jackdaws yourselves, talking all at once like this!’ said Aunt Fanny, with a laugh. ‘Now, have you all finished? Very well, then, go and wash your sticky hands (1942: 40).

3.6. *Análisis del contexto*

Finalmente, conviene distinguir entre el contexto global y el contexto local de la obra. El primero hace referencia a la situación comunicativa externa. En el caso de la obra de Blyton, se trata del primer libro de una colección que la autora publica en 1942 en Reino Unido. Es esta una época agitada y controvertida, dado que nos encontramos en plena Segunda Guerra Mundial.

El segundo aspecto hace referencia al tiempo interno en que se suceden los acontecimientos dentro de la obra. Aunque no se hacen referencias temporales (en qué año se desarrollan los acontecimientos), sí que se señalan aspectos espaciales. Se mencionan lugares que existen en la realidad, como Londres o Polseath.⁸ Gracias al contexto global, muchas de las decisiones que se adoptan durante la obra (no solo en lo que concierne a la aventura de los niños *per se*, sino también a otros aspectos lingüísticos y pragmáticos) pueden adquirir un sentido diferente al que podríamos interpretar hoy. Este aspecto también se puede relacionar con las características formales de la obra, en el sentido de la lengua empleada en la versión original. Muchas de las expresiones utilizadas en la obra original y también en las traducciones resultan un tanto arcaicas hoy en día (p. ej.: *can* para referirse al *perro*). No obstante, son un fiel reflejo del envejecimiento natural de las lenguas y de su modo de interacción de forma diacrónica, esto es, a lo largo del tiempo. El desgaste de ciertos términos muy empleados en otras épocas puede que no haya permitido que muchos de ellos sobrevivan o se empleen con tanta frecuencia actualmente.

Este es el motivo por el cual muchas editoriales han decidido reeditar la obra de Blyton para actualizarla y dotarla de una mayor naturalidad. Además, dado que la obra es de 1942, existe una amplia gama de términos que hoy consideramos políticamente incorrectos. Ante esta perspectiva, ha habido dos tendencias para tratar la reedición (en ocasiones, reescritura y retraducción) de obras antiguas: optar por modernizar la obra y adaptarla al lenguaje actual, o bien modificar ligeramente ciertos elementos de estilo para mantener el carácter literario del autor. En ambos casos, se desprenden diferentes connotaciones ideológicas derivadas de la política lingüística de las

8. También hallado como “Polzeath”. Es un pequeño pueblo situado en la costa norte del condado de Cornualles (Inglaterra, Reino Unido).

editoriales. Sobre reescritura y retraducción, autores como Rodríguez (1990) y Gambier (1992) ya se preguntaban qué relación de fidelidad y equivalencia podría existir entre a) la versión original y su reescritura para actualizarla y b) la primera versión de una traducción y su retraducción. A este interrogante responde unos años más tarde el propio Gambier (2002),⁹ refiriendo diferentes reflexiones en torno al fenómeno de la retraducción, entre las que destacan el hecho de que una retraducción puede considerarse, hasta cierto punto, una primera traducción parcial, salvando las distancias con respecto a las traducciones anteriores, y que la mera omisión, cambio de perspectiva o cambio en el estilo de la obra con el fin de actualizarla ya supone, de por sí, un acto de reescritura. Desde el punto de vista del ACD, cualquier modificación mínima a nivel local o global del texto puede tener una realización muy concreta de la que después pueden inferirse diversas interpretaciones sutiles, las cuales varían, indefectiblemente, a partir de la interpretación de los agentes contextuales que rodean al texto y al proceso que rodea al encargo de la nueva retraducción. En cualquier caso, se subraya aquí que la política lingüística que adopte la editorial a la hora de tratar el texto origen tendrá también una influencia notable a la hora de interpretarlo y a la hora de trasvasar los contenidos ideológicos de la lengua origen a la meta.

9. "Il y a les retraductions visibles qui portent sur des parties initialement supprimées, allégées, sur des passages naguère amputés, censurés... Des retraductions peuvent ainsi être partiellement des premières traductions..."

Il y a les retraductions qui portent sur des contresens (p. ex. : La plaisanterie de Kundera), sur des allusions mises à jour. Et puis celles qui remédient à la lourdeur du style de la ou des traductions antérieures, qui (re)donnent le ton, le rythme de l'original...

Les éléments retraduits — venant d'une édition plus complète, des exigences des récepteurs, de la relecture du traducteur... — permettent-ils de définir une stratégie particulière de la retraduction ? On retrouve ici la question du rapport du traducteur aux versions qui le précèdent, faites en des temps — sinon des lieux — différents pour des lecteurs différents : pourtant, s'il vient après la première traduction, il ne travaille pas forcément à partir d'elle. À cela s'ajoute son rapport à l'original : sur quelle édition se penche-t-il ? Quel est l'éloignement dans le temps de cet original ? Ce dernier point est à traiter d'autant que la première traduction a pu avoir lieu peu après la sortie du texte de départ, c'est-à-dire dans des conditions et avec des contraintes inconnues de la retraduction" (Gambier 2002: 415).

4. Análisis traductológico de la obra del inglés al francés y al español

Una vez analizada la obra y subrayadas las dificultades de traducción desde el punto de vista del texto origen, en este apartado analizamos sucintamente los aspectos de la obra que mejor ilustran la traslación de contenidos de carácter ideológico, moral y didáctico al francés y al español. Dadas las restricciones espaciales, tan solo nombraremos los más representativos.

4.1. Traducción de nombres de los personajes y topónimos

En el primer capítulo de la obra, los niños les preguntan a sus padres si pasarán las vacaciones en el mismo lugar que los años anteriores. Los padres responden que este año será diferente, pues tendrán que pasarlo junto a sus tíos y su prima. Es habitual que en el primer capítulo se precise al lector el nombre de los protagonistas de la obra y las circunstancias espaciotemporales de la misma. En la obra que estudiamos, es curioso comprobar cómo el lector de la versión en inglés puede contextualizar la obra en un ambiente totalmente distinto que un lector en francés o en español.

Para comenzar, el título del primer capítulo en inglés se llama *A great surprise* (EN), mientras que la versión francesa opta por modificarlo rigurosamente por *En route pour Kernach* (FR). La traducción literal hubiera sido posible, como demuestra la versión en español: *Una gran sorpresa* (ES). Sin embargo, se prefiere domesticar la traducción para que el lector francés pueda reconocer mejor el ambiente donde sucederán las aventuras de los personajes. Quizá el traductor quiso trasladar ese ambiente cotidiano donde convivían los personajes de la obra original para que los jóvenes lectores en francés pudieran identificarse mejor con los personajes al vivir junto a ellos una aventura en un lugar reconocido para ellos. Si bien *Kernach* hace referencia al lugar donde suceden la mayor parte de las aventuras (*Kirrin Island*, traducido en español por *la isla Kirrin*), en francés se opta por suprimir el topónimo del original e inventar un nuevo nombre para la isla que se presenta por medio de un significante más agradable al oído desde el punto de vista fonético-fonológico. El lugar donde viven los tíos de los niños es *Polseath* en la versión en inglés y en español, pero se traduce por *Grenoble* en la versión en francés. Los padres de los niños no podrán quedarse con ellos porque deberán viajar a *Scotland* (EN), traducido por *Escocia* en español, pero

por *le Nord* en francés. En esta ocasión, el traductor no especifica a qué sitio concreto viajarán sus padres, pero adapta su traducción desde un punto de vista geográfico. Dado que Escocia se encuentra al norte de Gran Bretaña, el traductor hace referencia también a una localización norteña en Francia, que es la ubicación análoga para la versión francesa. El traductor mantiene la coherencia con respecto a la primera decisión (ubicación en Grenoble), aunque en esta segunda ocasión se arriesga a utilizar la generalización para no explicitar el lugar concreto.

En lo que se refiere a los nombres propios, son muchas las diferencias observadas entre las dos versiones meta con respecto a la original:

| Texto origen (EN) | Texto meta 1 (FR) | Texto meta 2 (ES) |
|-------------------|----------------------------------|-------------------|
| Julian | François | Julián |
| Anne | Annie | Ana |
| Dick | Mick | Dick |
| Georgina (George) | Claudine (Claude) | Jorgina (Jorge) |
| Timothy | Dagobert | Timoteo |
| Daddy | Papa Monsieur Gauthier | Papá |
| Mother | Maman Madame Gauthier | Mamá |
| Uncle Quentin | Henri Dorsel Loncle Henri | Tío Quintín |
| Aunt Fanny | Madame Dorsel La tante Cécile | Tía Fanny |

La versión en francés naturaliza todos los nombres de los personajes por otros habituales en francés. Blyton emplea nombres corrientes en la versión en inglés, por lo que el traductor opta por una técnica similar en el caso del francés. La versión en español opta por adaptar los nombres propios a la grafía española, traduciéndolos por su equivalente en español, excepto en el caso de *Dick*, que se mantiene tal cual en español frente al resto de nombres “castellanizados” de sus hermanos. En el caso del nombre de la prima de los niños, *Georgina*, y el nombre por el que prefiere que la llamen, *George*, con nombre de chico, se calca en español a través de *Jorgina* y *Jorge*, que en

este caso tienen una correspondencia formal con otros nombres habituales en España. En francés, sin entrar en el juego de palabras que podría haberle dado los nombres *George* y *Georgine*, se adopta otro nombre propio de persona que tiene un desdoble para la variante masculina y femenina: *Claudine* como nombre de mujer y *Claude* como nombre de hombre. El calco también se mantiene en el caso de *Timothy*, el perro, que pasa a llamarse *Timoteo* en español pero sorprende con un creativo *Dagobert* en francés.

No menos atención merecen los apelativos a los adultos, que ya desde la propia función fática demuestran que la autora ha marcado una clara diferencia entre el adulto y el niño, pues mientras que a los primeros se les apela en toda la obra a través de la relación de parentesco (mamá, tía, tío), a los segundos se les apela por su nombre de pila. De esta forma, los lectores pueden identificarse con un personaje que tiene cuerpo y vida en la obra, algo que no sucede con los adultos. A la madre y al padre se les llama en español *mamá* y *papá*, si bien en inglés existe una diferencia de registro entre *daddy*, que adquiere un valor más coloquial, y *mother*, de carácter más formal.¹⁰ En inglés y en español se respetan estos apelativos tanto por parte de los niños cuando se dirigen a ellos como por parte del narrador omnisciente cuando interviene en el relato. A este respecto, la versión en francés marca una diferencia entre la conversación que tienen los personajes y el intervencionismo del narrador omnisciente, que como no forma parte de la historia, no se atreve a mostrar una relación de cercanía o familiaridad con los adultos, de ahí que a los personajes adultos en francés se les llame de una forma u otra dependiendo de si son los niños los que hablan con ellos (*tante Cécile*) o si es el narrador omnisciente (*Mme. Dorsel*). Así, la versión francesa se encuentra con el problema de que debe inventarse un apellido para la familia de los niños y para la de sus tíos, algo que no existe en el original (*Gauthier* vs. *Dorsel*). Por otra parte, se muestra un claro ejemplo de intervencionismo traductor en la narración de acontecimientos y en cuanto a las circunstancias que rodean la relación de parentesco entre los personajes, puesto que en inglés se dice que *Uncle Quentin* es hermano del padre, algo que sí que se respeta en español, pero no en francés, que para justificar la

10. Mantenemos aquí la ortotipografía de la obra original en inglés.

invención del nuevo apellido hace que *l'oncle Henri* sea hermano de la madre¹¹ y no del padre. Señalamos aquí el parecido ¿casual? entre el apellido de los tíos en la versión en francés, *Dorsel*, y el nombre del condado donde aparentemente se localiza el castillo que sirve de inspiración a la autora, ubicado en el condado inglés de *Dorset*.

4.2. Ruptura con la tradición

Uno de los aspectos más significativos de la obra reside en la presentación de la prima de los niños, Georgina, quien subraya que desea que la llamen George. La primera vez que aparece una alusión al nombre de la prima es en la página 11, justo al comienzo:

| Texto origen (EN) | Texto meta 1 (FR) | Texto meta 2 (ES) |
|--|--|---|
| <p>[...] 'I was very glad for George's sake that you were able to come. She badly needs other children to play with.' 'Do you call her "George"?' asked Anne, in surprise. 'I thought her name was Georgina.' 'So it is,' said her aunt. 'But George hates being a girl, and we have to call her George, as if she were a boy.</p> | <p>—[...] En tout cas, personnellement, je suis certaine que votre compagnie fera beaucoup de bien à Claude. Elle manque de petits camarades avec qui jouer. —Vous l'appellez Claude! s'exclama Annie, surprise. Je croyais que son nom était Claudine. —Oui, en réalité, c'est bien Claudine, mais Claude a horreur d'être une fille et, pour lui faire plaisir, nous l'appelons Claude, ce qui fait plus masculin.</p> | <p>—[...] Me alegro mucho por ella de que hayáis venido aquí a pasar las vacaciones. Lo que necesita son precisamente amiguitos para jugar y distraerse. —¿Por qué la llamas Jorge? —preguntó Ana, sorprendida—. Yo creía que se llamaba Jorgina. —Es cierto —dijo tía Fanny—. Pero es que a ella le molesta mucho ser una chica, y hay que llamarla Jorge.</p> |

Para presentar a su prima, la tía de los niños asegura que necesita jugar con otros niños. La modalidad del enunciado aparece marcada a través del

11. El intervencionismo del traductor de LIJ ya aparece reseñado en Pascua Febles (2000), apud Marcelo Wirthner (2007: 130), para explicar la relación entre la teoría y la práctica de la traducción de literatura infantil y juvenil. Para la autora, es gracias a la manipulación y al intervencionismo como se subraya la visibilidad del traductor.

adverbio *badly*, que acompaña al verbo *need* (*other children to play with*). La versión en francés realiza una transposición a una expresión equivalente, *faire beaucoup de bien*. En general, la versión en francés tiende a naturalizar el estilo de la narrativa francesa y añade explicitaciones y adiciones no contenidas literalmente en el original, las cuales modulan el enunciado para darle un carácter más expresivo: *personnellement*, *avoir horreur de*, etc. La versión en español modula el adverbio *badly* y lo traduce en español por *precisamente*, que añade un valor enfático al enunciado.

Uno de los elementos que estudiamos en el análisis del texto origen según el ACD de Van Dijk consistía precisamente en analizar las pequeñas formas sutiles de la lengua que alertan de aquellos significados intrínsecos que pueden tener relación con las macroproposiciones. Si atendemos al fenómeno que estudiamos en este apartado, podríamos decir que el lector inglés se enfrenta a un contenido sintáctico que tiene mucho que ver con el suceso que se está describiendo en la obra, y es esa confusión terminológica para llamar a la prima *Georgina* o *George* que tanto sorprende a Anne. En inglés, aparece el posesivo *her* (*name*), pues la posesión se matiza dependiendo de si la persona a la que se hace referencia es hombre o mujer. Sin embargo, la lengua francesa emplea el posesivo *son* porque este determinante concuerda en género y número con el nombre al que acompaña: *nom*. La versión en español opta por una estructura neutral basada en un verbo pronominal que serviría tanto para una posesión en el caso de un hombre como para el de una mujer: *Se llamaba Jorge/Carlos/Antonio; Se llamaba Jorgina/Ana/Pilar*.

La explicación de por qué llaman *George* y no *Georgina* aparece en el tercer párrafo del fragmento anterior, cuando la tía explica que *George hates being a girl* (EN) > *A horreur d'être une fille* (FR) > *Le molesta mucho ser una chica* (ES), y que prefiere *George* porque es el nombre de un chico: *As if she were a boy* (EN) > *Ce qui fait plus masculin* (FR), un enunciado sin correspondencia directa en la versión en español (omisión). En este tercer fragmento, se localizan tres microproposiciones muy bien diferenciadas en la versión en inglés: *hates being a girl / we have to call her George / as if she were a boy*. De estas tres, la correspondencia en francés es *a horreur d'être une fille / pour lui faire plaisir, nous l'appelons Claude / ce qui fait plus masculin*. Tan solo la primera de estas tres microproposiciones mantiene el sentido del original, y es que, dado que se trata de un tema que rompe con los esquemas de la

época, la versión francesa debe recurrir a una serie de estrategias lingüísticas que de algún modo neutralicen la información del original. Ya no aparece la modalidad de obligación del semimodal *have to*, y tampoco la expresión de su deseo de *as if she were a boy*. Tan solo se indica, de forma sutil, que ese nombre le confiere un toque más masculino, a lo que añade una aclaración no contenida en el original: *pour lui faire plaisir*. La correspondencia de las microproposiciones en español no es tampoco desdeñable: *le molesta mucho ser una chica / hay que llamarla Jorge*. Aunque la obligatoriedad del verbo *have to* sí que se mantiene en español, no se ha traducido *as if she were a boy*, que supone el argumento clave para entender a la prima de los niños.

Cuando se describe físicamente a George, sin embargo, sí que se respeta la estructura del original en inglés y se traduce literalmente el enunciado tanto en francés como en español:

| Texto origen (EN) | Texto meta 1 (FR) | Texto meta 2 (ES) |
|--|---|---|
| The child in the opposite bed sat up and looked across at Anne. She had very short curly hair, almost as short as a boy's. | La fillette couchée dans le lit voisin se mit sur son séant et jeta un regard perçant à Annie. Ses cheveux bouclés étaient coupés très court, presque comme ceux d'un garçon. | La muchachita que había en la otra cama se incorporó y observó a Ana. Tenía el pelo muy rizado y corto, casi tan corto como el de los chicos. |

Frente a los estereotipos sociales del comportamiento de los niños y de las niñas en la época, Blyton presenta al lector un personaje que no se identifica con el modo de comportarse del rol del género masculino y femenino de la época. Aunque George es una chica, la descripción que hace de ella es comparada con el aspecto físico de un chico y con el comportamiento que se espera de estos. Además, Blyton permite que sea el propio personaje el que explique que odia ser una chica:

- (11) 'I'm George,' said the girl. 'I shall only answer if you call me George. I hate being a girl. I won't be. I don't like doing the things that girls do. I like doing the things that boys do. I can climb better than any boy, and swim faster too. I can sail a boat as well as any fisher-boy on this coast. You're to call me George. Then I'll speak to you. But I shan't if you don't.'

Blyton consigue así hacer una crítica sagaz muy adelantada a su época, pues frente a la identificación de los patrones de comportamientos “adecuados” para los chicos y las chicas que ilustra por medio de personajes como Anne, Julian o Dick, George derrota el estereotipo esperado y se consolida como la líder del grupo y el personaje central de la obra. La novedad que introduce la autora y lo que le da verdadera notoriedad es su habilidad para vencer las dificultades de publicación derivadas del pensamiento social de la época al introducir de forma resuelta, sencilla y accesible una realidad de manera natural para luchar a favor de la igualdad.

4.3. Rechazo al adulto

| Texto origen (EN) | Texto meta 1 (FR) | Texto meta 2 (ES) |
|---|--|--|
| —‘I must go and get Timothy first,’ said George. She got up. —‘Who’s Timothy?’ said Dick. —‘Can you keep a secret?’ asked George. ‘Nobody must know at home.’ | — Il faut d’abord que j’aille chercher Dagobert, déclara Claude en se levant d’un bond. — Qui est Dagobert? s’enquit Mick. — Êtes-vous capables de garder un secret? demanda Claude. Un secret que mes parents ne doivent pas connaître... | —Primero voy a buscar a Timoteo –dijo Jorge, levantándolo. —¿Quién es Timoteo? –dijo Dick. —¿Podéis guardarme un secreto? –preguntó Jorge—. Es que no quiero que se enteren en casa. |
| —‘Well... All right. I’ll tell you how Kirrin Castle belongs to me. Come and sit down here in this corner where nobody can hear us.’ | —[...] Allons...très bien... je vais vous dire comment il se fait que le château de Kernach m’appartient. Tenez, asseyons-nous ici, dans ce coin où personne ne pourra nous entendre. | —[...] Bueno, está bien: os diré por qué el castillo de Kirrin es mío. Vamos a sentarnos en ese rincón donde nadie pueda oírnos. |

Por medio de estos ejemplos, se observa cómo en las tres versiones se mantiene ese rechazo al adulto ejemplificado en los padres de George. En el primer ejemplo, las dos versiones meta son literales con respecto a la versión en inglés, con dos excepciones: se matiza en concreto a los padres de George en francés (*mes parents*) y se incurre en el sinsentido al traducir *she got up* por *levantándolo* en español. En el segundo ejemplo, el tópico principal que potencia la creación de la macroproposición “padres vs. niños” se traduce

literalmente en las dos versiones: *nobody* > *personne* > *nadie*. Esa imagen de alejarse a un rincón se mantiene de forma literal porque las tres culturas involucradas ofrecen esa proyección metafórica de forma similar, algo que también matiza la necesidad de separarse del adulto: *corner* > *coin* > *rincón*.

4.4. Traducción de otros tópicos y temas

En la obra, subyacen otros temas que merece la pena revisar. Por ejemplo, hay numerosas referencias al tratamiento igualitario y a la cultura de compartir y respetar que se refleja en pequeños ejemplos, como cuando tienen que repartir caramelos: *Ices and sweets aren't so good as those things—but it would be nice to make a bargain and share with each other* (EN) > *Glaces et bonbons ont bien peu d'attrait comparés à tes richesses... mais nous pourrions, peut-être quand même mettre tout en commun* (FR) > *Todas esas cosas tuyas valen mil veces más que los helados y los dulces. Pero, si quieres, podríamos hacer un contrato para repartir bien todo y que no haya desigualdad* (ES). El francés respeta la estructura del original y hace referencia a la acción de repartirse entre todos los caramelos y los helados. La versión en español, por otra parte, matiza una aclaración no contenida en el original, y que subraya el valor que se transmite en el fragmento: que desaparezca la *desigualdad*.

También aparecen numerosos culturemas y ejemplos de referencia en toda la obra. Por ejemplo, mientras que en la versión en inglés George come *plum pie and custard*, en francés come *une tablette de chocolat*, y en español, una *empanadilla* (adaptación cultural). Por otro lado, para intensificar las acciones, se utilizan a menudo comparaciones e hipérbolos. Así, encontramos enunciados como *I wouldn't have taken anyone to see my wreck, not even the Queen of England, if I didn't like them*, traducida en francés por *Je n'emmènerais personne voir mon épave, pas même le président de la République ou la reine d'Angleterre si cela ne me plaisait pas* y en español por *No llevaría a nadie a ver mi barco hundido, ni siquiera a la reina de Inglaterra*. En español se mantiene la expresión del original a excepción de la proposición *if I didn't like them*, que se omite. En francés, se adapta la expresión con una figura de rango equivalente en Francia (el presidente de la República) y se mantiene la exageración manteniendo también la figura de la reina de Inglaterra. El francés mantiene así su tendencia a orientarse por el lector meta mientras

que el español continúa con un enfoque más centrado en el original. En estos ejemplos en los que trabajamos con culturemas, se aprecian soluciones traductoras muy diferentes, pues como afirma Pascua Febles (1998), no hay una receta mágica ni absoluta que pueda utilizarse en todos los casos por igual:

Está claro que no existen “recetas mágicas”, ni siquiera normas generales de cómo traducir estos marcadores en los cuentos infantiles. Una de nuestras conclusiones es que su análisis fuera de la situación comunicativa y el programa conceptual del autor del texto no aporta resultados concretos, pues todo depende del valor comunicativo de cada referencia concreta, de ahí la importancia del contexto cultural, debiéndose enfocar todo hacia el programa conceptual del autor y la aceptabilidad del TM en la cultura meta, los dos principios fundamentales que deben regir cualquier traducción comunicativa (Pascua Febles 1998: 567).

Otros elementos que también están presentes son las reflexiones sobre temas prohibidos (fumar, saltarse las normas...) o la amistad, que es el valor que más se repite. Destaca especialmente el fragmento *I used to think it was much, much nicer always to do things on my own, but it's going to be fun doing things with Julian and the others* (EN) > *Je croyais avoir plus de plaisir à m'amuser toute seule, mais je m'aperçois que tout devient plus intéressant en compagnie de François et des autres* (FR) > *Siempre había creído que lo mejor de todo era estar sola. Pero ahora lo que más me gusta es ir a la isla con Julián y sus hermanos* (ES). La óptica de la versión en inglés se centra en la diversión (*fun*) mientras que la francesa añade un toque de lo que resulta más interesante. En español, la traducción opta por señalar la preferencia de George. Como se observa, y a pese a las pequeñas divergencias en las puntualizaciones entre las tres versiones, al final de la obra la protagonista reconoce que ahora valora más que nunca la compañía de sus primos, con lo que la autora hace reflexionar también a los lectores sobre el recorrido de sus personajes y del verdadero tesoro de la isla (la amistad).

5. Conclusiones

En este artículo, siguiendo el modelo de ACD de Van Dijk, hemos analizado el primer volumen de la serie de *Los cinco* de Enid Blyton del texto origen en inglés y hemos aplicado los resultados obtenidos en este análisis previo para contrastar las versiones de la obra en francés y en español. Del análisis se ha

concluido que muchas decisiones lingüísticas que selecciona la autora en el original a nivel microtextual tienen una relación estrecha con las macroproposiciones que señalan la intencionalidad pragmática y el alcance moral y didáctico de la obra. La autora aprovecha la obra para transmitir diferentes contenidos de carácter didáctico y moral a los pequeños lectores, como el valor de la amistad, la lucha contra las desigualdades, vencer los miedos para enfrentarse a los problemas de la vida, etc. Blyton demuestra así el potencial y la delicadeza que deposita en su obra, lo que corrobora que sea considerada una de las autoras británicas de literatura infantil más afamadas. Al abordar el análisis contrastivo, comprobamos que de una forma u otra las versiones francesa y española no siempre respetan las manifestaciones lingüísticas sutiles que reflejan el significado semántico global y local de la obra.

La versión francesa es la que más se separa del original, llegando a recrear un paisaje escénico y una relación de parentesco entre personajes totalmente diferente del que se le presenta al lector en inglés mediante un enfoque próximo al destinatario y no tanto a la obra origen. No se potencia tanto esa mirada a lo ajeno porque se modifican aspectos a nivel local y global en la obra para adaptarlos a los conocimientos del lector meta desde distintos puntos de vista: desde el modo de apelar a los personajes, siguiendo la costumbre del francés (*Mother* > *Mme. Gauthier*), hasta ubicarlos en un ambiente reconocido para el lector potencial en lengua meta (*Polseath* > *Grenoble*). La versión española intenta mantenerse cerca del original y conserva casi siempre las referencias y enfoque de la obra en inglés mediante préstamos, calcos y traducciones reconocidas y domesticadas (*Julian* > *Julián*). Aunque parte *a priori* de un enfoque más próximo al original, cuando se enfrenta al trasvase de elementos ideológicos que pueden suscitar problemas de recepción para el destinatario, modifica este enfoque y en general tiende a omitir o neutralizar la información. Se genera, entonces, una traducción algo confusa, pues conviven a la vez elementos exóticos de la lengua origen (que, por otro lado, dotan de multiculturalidad a la obra y enriquecen la mirada hacia la diversidad cultural del lector) con elementos propios de la cultura del destinatario meta.

Con todo, si algo se desprende de estas páginas es que al traducir obras de LIJ resulta conveniente analizar el texto origen a través de un enfoque crítico que permita identificar una relación clara entre la intencionalidad perseguida

por el autor/a de la obra, dispuesta por medio de las macroproposiciones, y las manifestaciones particulares de la lengua (microproposiciones). En nuestra opinión, esta práctica puede resultar de interés para el aula de traducción. Dicho análisis ayudará al traductor a localizar los elementos que mayores retos pueden plantearse y que no se identifican con una simple lectura, como ocurre con todos los elementos ideológicos o de naturaleza sensible asociados a la LIJ, entre los que sobresalen aquellos que tienen que ver con la función moralizadora, como hemos demostrado en este artículo. De este modo, se podrá lograr un mayor nivel de exhaustividad a la hora de trasvasar los contenidos de una lengua a otra que no omita ningún aspecto relevante, si bien somos conscientes de que el traductor literario debe someterse a una serie de restricciones que son ajenas a él (normas editoriales, clientes, etc.). Cuanto mejor traducidos aparezcan estos elementos moralizadores y didácticos de la obra original a las respectivas lenguas meta, más repercusión social tendrán sobre los lectores más jóvenes de diferentes culturas —que son, al tiempo, los adultos de mañana—, y mejor se potenciarán los lazos de la diversidad y la multiculturalidad.

Referencias bibliográficas

- DÍAZ ALARCÓN, Soledad. (2021) “Traducir literatura infantil: la singularidad del álbum ilustrado *Charles, prisonnier du cyclope*.” En: Veroz González, María Azahara & Pilar Castillo Bernal (eds.) 2021. *Lenguas y traducción: retos y estudios de caso en entornos especializados y humanísticos*. Madrid & Córdoba: McGraw Hill & Universidad de Córdoba, pp. 229-249.
- DIXON, Bob. (1974) “The nice, the naughty and the nasty: the tiny world of Enid Blyton.” *Children’s Literature in Education* 5, pp. 43-65.
- GAMAL, Sherine S. (2012) “El contexto cultural en la traducción de la LIJ: la adaptación *Cuentos para contar* de Naguib Mahfuz.” *Hikma* 11, pp. 113-132.
- GAMBIER, Yves. (1992) “Adaptation: une ambiguïté à interroger.” *Meta* 37:3, pp. 421-425.
- GAMBIER, Yves. (2002) “La retraduction, retour et détour.” *Meta* 39 :3, pp. 413-417.
- GARCÍA DE TORO, Cristina. (2014) “Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica.” *Trans* 18, pp. 123-137.
- GUIJARRO ARRIBAS, Delia. (2020) “Associative practices and translations in children’s book publishing. Co-editions in France and Spain.” En: Van Coillie,

- Jan & Jack McMartin (eds.) 2020. *Children's literature and translation. Texts and contexts*. Leuven: Leuven University Press, pp. 93-110.
- KÉRCHY, Anna. (2020) "The creative reinventions of nonsense and domesticating the implied child reader in Hungarian translations of *Alice's Adventures in Wonderland*." En: Van Coillie, Jan y Jack McMartin (eds.) 2020. *Children's literature and translation. Texts and contexts*. Leuven: Leuven University Press, pp. 159-178.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2007) *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt: Peter Lang.
- MEYER, Michael. (2003) "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD." En: Wodak, Ruth & Michael Meyer (eds.) 2003. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 35-60.
- NORD, Christiane. (2019) *Traducir funciones. Manual de enseñanza y autoaprendizaje de la traducción*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- OITTINEN, Riitta. (2000) *Translating for children*. New York: Garland Publishing.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (1998) "Contexto cultural en la traducción de cuentos infantiles". En: Félix, Leandro & Emilio Ortega (eds.) 1998. *Estudios sobre traducción e interpretación*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 567-573.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Francisco. (2019) *Cómic y traducción: preliminar teórico-práctico de una disciplina*. Madrid: Sínderesis.
- RODRÍGUEZ, Liliane. (1990) "Sous le signe de Mercure, la retraduction." *Palimpsestes* 4, pp. 63-80.
- SIMMS, Karl. (2006) *Translating sensitive texts: linguistic aspects*. Amsterdam: Rodopi.
- VAN DIJK, Teun A. (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, Teun A. (2003) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ RUIZ es doctoranda en Traducción e Interpretación por la Universidad de Córdoba (España). Ha obtenido un contrato predoctoral de Formación para el Profesorado Universitario (FPU) otorgado por el

Ministerio de Universidades y desarrolla sus labores investigadoras y docentes correspondientes en la Facultad de Filosofía y Letras de dicha universidad. Miembro del grupo de investigación HUM-940 ORIENS. Traductora y correctora en la combinación de lenguas EN/FR/ES. Sus líneas de investigación se centran en la traducción del discurso político, análisis del discurso, didáctica de la Traducción y traducción científica. Entre sus publicaciones recientes destacan *La manipulación en la traducción de noticias del español al inglés. Estudio de caso desde el análisis crítico del discurso*, en la revista *Mutatis Mutandis* (2021), *La traducción médica en inglés, español y francés. Cuestiones terminológicas y recursos documentales a propósito de la Estrategia Nacional contra el VIH y el sida para los Estados Unidos*, en la revista *Panace@* (2021) y *La recepción y traducción de unidades fraseológicas en el discurso político. Análisis de un corpus ad hoc (EN, FR > ES)*, en la revista *MonTI* (2020).

MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ RUIZ is a PhD student in Translation and Interpreting at the University of Córdoba (Spain). She has been awarded a Four-Year PhD Scholarship by the Spanish Ministry of Universities, and develops the related teaching and researching tasks at the Faculty of Humanities (University of Córdoba). EN/FR/ES translator and proofreader. Member of the research group HUM-940 ORIENS. Her research interests in Translation Studies encompass different domains: Translation of Political Discourse, Discourse Analysis, Didactics of Translation and Scientific Translation. Amongst her recent publications are *La manipulación en la traducción de noticias del español al inglés. Estudio de caso desde el análisis crítico del discurso*, in *Mutatis Mutandis* (2021), *La traducción médica en inglés, español y francés. Cuestiones terminológicas y recursos documentales a propósito de la Estrategia Nacional contra el VIH y el sida para los Estados Unidos*, in *Panace@* (2021), and *La recepción y traducción de unidades fraseológicas en el discurso político. Análisis de un corpus ad hoc (EN, FR > ES)*, in *MonTI* (2020).

Recibido / Received: 30/05/2021
Aceptado / Accepted: 09/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.11>

Para citar este artículo / To cite this article:

Martínez Sirés, Paula. (2022) "Defamiliarizing translations of children's literature in Meiji Japan: a study of Wakamatsu Shizuko's *Wasuregatami*." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 323-351.

DEFAMILIARIZING TRANSLATIONS OF CHILDREN'S LITERATURE IN MEIJI JAPAN: A STUDY OF WAKAMATSU SHIZUKO'S *WASUREGATAMI*

PAULA MARTÍNEZ SIRÉS
paula.martinez@nihon-u.ac.jp
Nihon University

Abstract

This paper will examine *Wasuregatami* ('The Memento', 1890), Wakamatsu Shizuko's Japanese translation of Adelaide Anne Procter's poem *The Sailor Boy* (1858). The poem is narrativized into the Japanese *monogatari* style and the culturemes are assimilated into the target-culture context of Japan in an apparently domesticating approach. Nevertheless, Wakamatsu Shizuko's inclusion in the translation of original source-culture items and the implementation of the experimental colloquial *genbun itchi* (vernacular) literary style could also exemplify Venuti's foreignizing and "defamiliarizing" translation since it goes "beyond literalism to advocate an experimentalism" by using "registers, and styles already available in the translating language to create a discursive heterogeneity" (Venuti 2000: 341). This paper will contend that the style used in *Wasuregatami* was the cornerstone on which Shizuko would base her later, more acclaimed translations of children's literature into Japanese.

Keywords: Children's literature. Women translators. Cultural referents. Translation theory. Japanese literature.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Resum

Aquest treball analitza *Wasuregatami* ('El record', 1890), la traducció al japonès de Wakamatsu Shizuko del poema *The Sailor Boy* (1858) d'Adelaide Anne Procter. El poema s'ha narrativitzat a l'estil japonès *monogatari* i els cultuïmes s'han assimilat al context de la cultura d'arribada mitjançant un aparent enfocament domesticant. Tot i així, la inclusió a la traducció d'elements originals pertanyents a la cultura de sortida i la implementació de l'estil literari col·loquial i experimental *genbun itchi* (vernacular) li atorguen a la traducció qualitats estrangeritzants i desfamiliaritzants, ja que la traducció va més enllà de la literalitat a fi d'advocar per un experimentalisme mitjançant l'ús de registres i estils ja disponibles a la llengua d'arribada, per tal de crear una heterogeneïtat discursiva (Venuti 2000: 341). L'estudi defensa que l'estil emprat a *Wasuregatami* va servir de base a Wakamatsu Shizuko per a les posteriors (i més reconegudes) traduccions d'obres de literatura infantil al japonès.

Paraules clau: Literatura infantil. Traductores. Referents culturals. Teoria de la traducció. Literatura japonesa.

1. Introduction

This study focuses on *Wasuregatami* ('The Memento', 1890), the Japanese translation by Wakamatsu Shizuko of Adelaide Anne Procter's long narrative poem *The Sailor Boy*.

Iwamoto Kashi (1864-1896), more widely known by her pseudonym Wakamatsu Shizuko, was one of the pioneering translators of children's literature (henceforth CL) in Japan's Meiji period (1868-1912). However, albeit having been a prolific translator in her time (she translated works by Dickens, Burnett, Ingelow, Beecher-Stowe, and also did reverse translations of Japanese classics into English), Wakamatsu Shizuko goes mostly uncredited in many studies that tackle Meiji translations (Yamamoto Masahide, in Copeland 2000: 100). Indeed, Satō Michimasa (1985: 53) asks himself why she is not more acknowledged in translating CL into Japanese and claims that she deserves more credit for initiating a genre of literature for children. Wakabayashi (2008: 236) also suggests that the origins of modern CL in Japan should be more broadly attributed to her translations. And although it is true that in recent years some scholars have rightfully re-examined her works (see Copeland 2000; Ozaki 2007; Okanishi 2009; Kitazawa & Zhao 2009; Kohiyama 2020), the focus of those studies does not examine, for

the most part, her translation style. And if they do, they center on her later, better-known translations (see Ortabasi 2008, Wakabayashi 2008).

Wasuregatami was published in 1890 in the journal *Jogaku zasshi* ('The Women's Education Magazine'), and Shizuko chose a new style to convene Procter's words: the vernacular, more colloquial and still in flux *genbun itchi* (or 'write-as-you-speak') literary style. She also decided to narrativize the text into the *monogatari* prose in order to "capture the spiritual content of the poem, rather than its rhythms or turns of phrase" (Copeland 2000: 126). The translation would mark an important turning point in Shizuko's career due to the style it used, but also because of the new, younger addressees that it targeted.

Although it was not as well-known as Shizuko's later translation of Frances Hodgson Burnett's *Little Lord Fauntleroy* (1885-1886) (hereafter *Fauntleroy*), renamed *Shōkōshi* ('Little Lord') in the Japanese translation, Shizuko's experimentalism with language and style in *Wasuregatami* helped her to build her own voice prior to embarking on translations of major works in CL.

Methodologically, after introducing an overview of children's literature (CL) and Children's Literature Translation Studies (CLTS) in the Japanese context, this study will make a qualitative analysis of *Wasuregatami*. The focus of the article will be on the style and techniques used by the translator by comparing the source text (ST) and the target text (TT). The study will also examine the treatment of culture-specific items and the use of the *genbun itchi* style in relation to the emergent position of the translated literature system within the target culture, Meiji period Japan.

This paper will suggest that it was thanks to the experimental translation style in *Wasuregatami* that Wakamatsu Shizuko was able to develop a particular voice that she would go on to use in later translations of CL, which in turn would show her awareness of the child as a target audience while ultimately partaking in establishing the genre of CL in Japan. This paper also posits that Shizuko's translation style serves as an example to further blur Venuti's (1995, 2000) so-called dichotomy of foreignizing and domesticating translations because of her treatment of culture-specific elements and her defamiliarizing translation.

2. Translating for children: An overview

2.1. *Children's literature, translation and systems*

Zohar Shavit has stated that the academic research of CL has been considered a peripheral, illegitimate and inferior object of study despite being a promising research topic (Shavit 2003: 31-32), and Gillian Lathey has similarly pointed out how it has been an “undervalued or neglected area” (Lathey 2006: 15). This could be due to the fact that, in spite of its numerous constraints, writing and translating for children tend to be regarded as a simple and even an insignificant matter (Puurtinen 2006: 54), although interest in the field has steadily been attracting growing scholarly attention over recent years (see Shavit 1986; Pascua Febles 1996; Oittinen 2000; Lathey 2006, 2010; O’Sullivan 2013; Cámara Aguilera 2019; Daliot-Bul 2019; Borodo 2020; Van Coillie and McMartin 2020).

O’Sullivan defines CL as a “heterogeneous body of texts” intended for ages from toddlerhood to young adults that encompasses a wide range of material, such as psychological novels, serious fiction and complex adolescent novels, fairy tales and poems, amongst others, “all of which call for different translation strategies” (O’Sullivan 2013: 451). Although acknowledging the difficulty in defining the concept, she nevertheless points out a central characteristic that these texts have in common: the fact that they are considered appropriate for children by their producers, by the literary market, and by educational institutions (O’Sullivan 2013: 452).

According to Lathey (2006: 17), CL as a literary genre also has its own characteristics, such as the existence of a double addressee consisting of children and adults, its ambivalent status—since some texts can be read by a child on a literal, more conventional level but can also be interpreted by an adult on a more sophisticated or satirical level—, the fact that they are written by people who do not belong to the target group, and the two-folded functionality of the genre, since the text must work both in the literary and social-educational systems.

Translating CL is not essentially different from translating other literary genres, although O’Sullivan (2013) and Tabbert (2002) point out that there are some particular elements that must be taken into consideration all the same. Van Coillie and McMartin specify three key elements: (1) its

asymmetric communication, related to the differences in knowledge between the adult translator and the child reader; (2) its dual audience, since the translation of CL is aimed at children as well as at adults (consumers, critics, mediators, marketers, and aloud-readers); and (3) the multimodal character of CL, related to the interconnection between text and image (Van Coillie and McMartin 2020: 22). Puurtinen (2006: 54) also stresses the importance of the peripheral position of CL in the literary system and indicates how this affects its translation strategies, as the translator is “relatively free to manipulate the texts” compared to the translation of other genres of literature.

The concept of system, first popularized by Itamar Even-Zohar's polysystem theory in 1979, is also relevant in CLTS. Even-Zohar defined a polysystem as “a multiple system, a system of various systems” that intersect with each other partly overlapping, which use different options, yet function “as a structured whole, whose members are interdependent” (Even-Zohar 1990: 11). Literature should thus not be examined independently but in relation to the social, cultural, economic, historical, and literary powers; and the relationship between these systems occurs in a dynamic hierarchy which can change in different periods of time in history. According to Even-Zohar, translated literature should be considered an active system within a literary polysystem, which can become central or peripheral depending on the specificities of the polysystem under study.

Being one of the first to apply Even-Zohar's polysystem theory to CL, Zohar Shavit further argues that CL “results from a conglomerate of relationships between several systems in culture” more than any other literary system (Shavit 1994: 4). Consequently, CL has been considered to be a sub-system of the literary system, and translated CL a sub-system of CL.

2.2. Domesticating and foreignizing texts: A dichotomy?

In her study “Children's literature and translation studies,” O'Sullivan identified the notions of foreignization and domestication as key issues specific to the translation of CL (2013: 453). Rooted in readings of Friedrich Schleiermacher, these notions were popularized by Venuti (1995), and they relate to two types of translation strategies to render the original text in translation. Domestication aims for the “reduction of the foreign text to

target-language cultural values,” whereas foreignization’s aim is “to register the linguistic and cultural difference of the foreign text” (Venuti 1995: 20). A domesticated translation will seem like a text originally written in the target culture as it conforms to values that dominate the target language (TL) culture, favoring a “conservative and openly assimilationist approach to the foreign text,” appropriating it in order to follow domestic canons, publishing trends, and political alignments (Venuti 1998: 240). On the other hand, a foreignizing translation will counter the ethnocentric tendencies of the target culture by signaling the values of the source culture or activating marginalized resources in the TL (Venuti 1995: 20). The resulting text will hence register “the irreducible differences of the foreign text—yet only in domestic terms” by deviating from the values, beliefs and representations holding sway in the TL (Venuti 2000: 341).

Jean Boase-Beier points out that Venuti’s term “foreignizing” is often misinterpreted in that it is believed to suggest “a translation that is stylistically close to the foreign text” rather than a translation “written in defamiliarizing language” (Boase-Beier 2006: 68). Venuti indicates that foreignizing is not just mimicking the ST, but rather going “beyond literalism to advocate ... experimentalism,” which he calls “innovative translating that samples the dialects, registers and styles already available in the translating language.” The resulting foreignizing text would appear to be heterogeneous and “defamiliarizing” but “intelligible to different constituencies in the translating culture” (Venuti 2000: 341). Foreignizing translation thus cannot be reduced to “literalism” or to close adherence to the ST, which could easily result in translationese. Rather, foreignizing is about altering the way in which a translation is usually read by disclosing its translated status and the translator’s intervention (Venuti 2018: xv), whilst remaining legible and pleasurable enough.

Venuti’s well-known “dichotomy” is, then, not so much a dichotomy of specific verbal choices or discursive strategies in translation—in fact, considering it a “dichotomy” or a “binary opposition” completely eliminates its “conceptual complexity” (Venuti 2018: xiii)—but rather the terms to describe the ethical effects of translated texts that rely on the receiving culture for their force and recognition (Venuti 2018: xiii). The translator is thus required to develop a “broad stylistic repertoire” in order to interpret

the ST against forms, practices, traditions, and interpretations dominant in the receiving culture (Venuti 2018: xv).

Scholarly discussions for and against domestication and foreignization, as well as other options such as hybrid combinations in CLTS, have received a good amount of scholarly attention as well (see Borodo 2020). Whichever strategy is used, it remains true that many translations contain a combination of foreignization and domestication, albeit a dominant tendency can normally be seen in each text (Daliot-Bul 2019: 34). Hence, as O'Sullivan (2013: 453) defends, the translation of CL is a "balancing act" that juggles the adaptation of foreign elements to be comprehensible for children whilst at the same time keeping the necessary differences in the TT for the "potential for enrichment of the target culture." The inclusion of foreign cultural referents by Shizuko in *Wasuregatami* could be understood under this premise. The researcher agrees that hybridity is a valid solution to different cultural realities, particularly if it is understood that the strategies found in the translation of CL are more varied than the simple dichotomy between domestication and foreignization (Mazi-Leskovar & Pinsent 2016: 132; Daliot-Bul 2019: 34).

This study, framed within the polysystem theory (Even-Zohar 1990), acknowledges the importance of the notions of foreignization and domestication understood in Schleiermacher's terms—where a foreignizing translation moves the reader toward the writer so the translation closely follows the turns taken by the original, and a domesticating translation moves the writer towards the target reader (Schleiermacher 1813/2004: 42)—but at the same time it will use Venuti's foreignization in the sense of "defamiliarizing translation" when referring to Wakamatsu Shizuko's translation style in *Wasuregatami*.

2.3. *Childhood, CL and CLTS in Meiji Japan*

According to Lathey (2006: 12), historical research into translation strategies for a child audience would not only reveal evidence of changing practices, but also of the nature and origins of the cross-cultural influences and exchanges that are a relatively neglected aspect of CL's research.

In the Japanese context there have been several studies addressing the creation and genealogy of CL as well (see Yamaguchi 1980; Satō 1985;

Nemoto 1999; Kawahara 2001; Ozaki 2007; Ortobasi 2008; Ōki 2015; Furukawa 2017). However, before considering the reception and translation of CL in Japan, we must first examine the place of translated literature in the Japanese context. Translator scholar Mizuno Akira notes that translations from Western literature into Japanese occupied a central position in the Japanese literary polysystem, both in the Meiji period (1868-1912) and in modern Japan (Mizuno 2007: 3). Nevertheless, it should be stressed that translations based on the premise of complete fidelity were rather rare in the Meiji period, so most translations were in fact adaptations (*hon'an*). This rather domesticating approach happens when the source culture's norms are for some reason considered inappropriate in the target culture (Ben-Ari 1992: 227), although in the context of Meiji Japan, the decision to diverge from the ST (in literature for adults and also in CL) could be seen as a consequence of unfamiliarity, rather than undesirability (Wakabayashi 2008: 230).

The creation and establishment of CL as a genre in Japan happened at the end of the 19th century, much later than in European countries. Indeed, prior to the Meiji period there were other literary genres addressed to children—such as the red books and yellow books of the Edo period (1603-1868), or the *otogi-zōshi* folk tales of the earlier Muromachi period (1336-1573). However, in those times women and children were considered as a single, interconnected entity (Copeland 2000: 137), and those texts were not written for or narrated to children but to adults (Takita 1985: 4). As CL researcher Satō Michimasa puts it, the *child* had to be invented first so that society could accept it as an interdependent entity and CL could emerge. This, which may seem rather obvious, was not so until the Meiji period, when women were the property of men, children were the property of parents, and the lower classes depended upon the upper classes (Satō 1985: 50).

Hence, the literature targeting children that appeared in the Meiji period, unlike the previous *otogi-zōshi*, did not amount to stories or songs handed down “from adults, but rather a literature that appeared as a response to the urge of children for self-emancipation (our translation)” (Satō 1985: 51). CL was also called *otogi-banashi* (“fairy-tales”) during the Meiji period (Ōki 2015: 66), and it encompassed old tales, legends and children's stories that were read to children. Nevertheless, one of its main characteristics was that these stories were supposed to be an aid in the education of young boys “in order

to turn them into proper human resources for the country (our translation)” (Chiba 1987, in Ōki 2015: 68).

The serialization of the journal *Shōnen'en* ('Boy's Garden') from 1888, the first journal targeting children, may have laid the foundations for the changes to come, but most researchers agree that Iwaya Sazanami's (1870-1933) *Koganemaru*, 'The golden dog' (1891), marks the start of Japan's history of CL (Satō 1985: 53; Kawahara 2001: 50; Ortabasi 2008: 183). Published one year after *Wasuregatami*, it was written in a classical style because the author, rather interestingly, wanted “to avoid the colloquial style in order to make the text more readable” (Takita 1985: 4).

Within translated CL, Shizuko was by no means the first to translate CL into Japanese, but she was one of its most prolific translators. Other Meiji translators of CL included Ueda Kazutoshi (1867-1937), who translated in 1889 the brothers Grimm's *The Wolf and the Seven Young Goats* in a colloquial style and named it *Ohokami* ('The Wolf'); Mori Ōgai (1862-1922), who translated from German into colloquial Japanese Washington Irving's *Rip Van Winkle* in *Shōnen'en* in 1889—although Ōgai's colloquial style was rather different than Shizuko's (Takita 1985: 6)—or Morita Shiken (1861-1897), one of the most relevant translators of the Meiji period, who published the story *Jūgo shōnen* ('The fifteen boys', 1896), the adaptation of Jules Verne's *Deux ans de vacances* (1888) from English into classical Japanese in the journal *Shōnen sekai* ('The world of children').

Since CL was a brand-new genre, most authors who wrote for children in the Meiji era started to use folk tales as their source material, and translators followed suit, favoring the translation of works that adhered to the genres of folktales or fairy tales, with translations of the Grimm brothers or Hans Christian Andersen topping the charts (Ortabasi 2008: 183). Meiji translators also emulated native folktales and used them as models for their translations of European fairy tales.

Shizuko, however, as Ortabasi defends, took a different approach. Rather than using the *kanzen chōaku* ('rewarding good deeds, punishing evil') premise, she aimed to inculcate morals through her translations (Ortabasi 2008: 183). Her text selection was “a challenge to prevailing conceptions of childhood” (Ortabasi 2008: 179), since those texts emphasized current social issues or children's role in relation to their mother.

3. Wakamatsu Shizuko, the forerunner of children's literature in Meiji Japan

3.1. Contextualizing Iwamoto Kashi

Born in 1864 in Aizu-Wakamatsu, today's Fukushima prefecture, Wakamatsu Shizuko's birth name was Matsukawa Kashi. After a difficult childhood she was adopted by a family in Yokohama, where she attended "Miss Kidder's School" from 1871, later known as Ferris Seminary, where young Kashi would not only receive a rather Westernized education becoming highly proficient in English, but also the teachings of Christianity. In 1882 and already baptized, Kashi became the first and only graduate of the first graduating class of the seminary, remaining there for some years to work as an instructor of English translation and Japanese composition, amongst other subjects.

In 1886, Kashi would start publishing translations and her own original fictional works. They were published in the literary journal *Jogaku zasshi* ('The Women's Education Magazine'), edited by Iwamoto Yoshiharu. However, due to the differing traditional and classical styles used in them, Yamaguchi Reiko (1980: 132) believes that at that time Kashi was still looking for a new prose style that would bring her closer to the everyday speech.

Jogaku zasshi was a women-oriented magazine founded and managed by men to raise the level of women's education through literature (Copeland 2000: 8), although it also had several male readers—topics also included politics and economics—thus targeting the whole intellectual class household (Sōma Kokkō, in Yamamoto 2006: 199). Nevertheless, it did tend to categorize women (as mothers or mothers-to-be) and children together, the result being a new concept of childhood probably influenced by the English and American evangelical periodicals that linked childhood to a class-specific image of motherhood: that of the mother tenderly telling stories to her children by the fireplace (Ortabasi 2008: 181).

In 1889 Kashi left her teaching job at Ferris and married Iwamoto Yoshiharu. Now Iwamoto Kashi, 1890 would mark the beginning of her career as a translator of CL. After her previous attempts at using the classical *gabuntai* style in translation, this time she decided to translate a longer, narrativized poem into colloquial Japanese: *Wasuregatami*, a Japanese translation of Procter's *The Sailor Boy*. The topic of the story, as well as the similar

religious background of the author, were possibly important factors that made Shizuko select this work for translation (Kuwabara & Chiba 1998: 275). From this choice it can be seen how Shizuko starts to turn towards the figure of the child.

Wasuregatami appeared in the New Year's special issue of January 1890. New Year issues were rather important, since they were supposed to set the stage for the upcoming year (Copeland 2000: 128). It was also the first time that she used the pen name 'Wakamatsu Shizuko' as a translator. And although, at first glance, *Wasuregatami* may not look like a traditional story for CL in modern canons, it was included in Kuwabara Saburō and Chiba Shunji's 1998 compilation of masterpieces of CL. By taking into account the plot and the register it was translated into, this study defends that *Wasuregatami* could be considered CL, albeit it may have some elements that only teenage readers and adults would be able to fully grasp.

3.2. Contextualizing The Sailor Boy

The Sailor Boy, by English poet Adelaide Anne Procter (1825-1864), was originally published in *Legends and lyrics* in 1858. Although not widely known nowadays, Procter sold more poetry than any Victorian poet other than Alfred Tennyson (Hoeckley 2007: 124). She was actively involved with feminist groups and journals, and her works often delved into anonymous women and children (Gregory 2018: 29-30).

The Sailor Boy tells the story of a young orphan revisiting his memories about the time when, as a younger child, he used to live in the blue mountains of the north with Walter, the groundskeeper of a castle owned by the earl of the region. The earl and his wife, the countess, came to the castle once a year in autumn for the hunting season. Even though the boy remains unaware throughout the story, the countess is his real mother, who years ago, already widowed, was insistently approached by the earl to marry him as long as she left her baby son behind. In the poem, the rather innocent actions of the young protagonist, who wishes to become a sailor, and the anguish and guiltiness of the mother converge, while both are watched over by the silent yet soft-hearted Walter.

Even though it would be difficult to label *The Sailor Boy* as CL by today's standards, it is also true that it was difficult to categorize Procter in general (Hoeckley 2007: 124). The variety of her readers—from the middle class to the queen herself—, the musicality of her prose, rather appropriate for aural communication, alongside with the importance of the figure of the child in the story (it is narrated from the 1st person perspective of the young boy), may allow for some leniency in its categorization. In Lathey's terms, *The Sailor Boy* could be categorized as “ambivalent,” as it is the case with texts such as *Alice in Wonderland* (Shavit 1986: 63-91; Lathey 2006: 17), since it allows for a more “literal” reading by the child or young reader (the story of the young orphan who each year meets the beautiful countess and who dreams of becoming a sailor), and a more “sophisticated” reading by the adult reader (the coming-of-age story of the boy, the helplessness of the young countess, her last message to the young boy, or Walter's silent attitude watching over, helplessly, the mother and son).

3.3. *Wasuregatami* as a turning point in imagining 'the child'

According to Ortabasi, writing for young readers was largely uncharted territory, and translators had to walk a fine line between providing accessible texts that were at the same time stylistically accomplished. This was the case of the translation of *Fauntleroy* (Ortabasi 2008: 192). Ozaki Rumi stresses that Shizuko's awareness of her adult and young readers became definitive in the translation of *Fauntleroy* (Ozaki 2007: 243). However, even though *Wasuregatami* was not published in the 'Children's column' of the magazine (for it had not been created yet), Shizuko's awareness towards her adult and younger readership can be seen in it.

The reason for that is that it is highly likely that Shizuko was already aware of her “double addressee” (Cámara Aguilera 2019) when translating *Wasuregatami* (Yamaguchi 1980). She experimented with a more colloquial form of language, although Ortabasi stresses that the use of the colloquial was not yet dominant in Shizuko's days, so this choice should not be considered a concession to her younger and/or female readers (Ortabasi 2008: 179). Nevertheless, Shizuko must have seen in the style something worth pursuing, for she also chose the *genbun itchi* style in her later translations

clearly targeting children. Rather than a concession, Shizuko put “the vernacular style to new use, not by creating an ‘easy to read’ text” but instead by “manipulating its peculiarities” in order to propose “a new form of childish subjectivity” (Ortabasi 2008: 179), which again correlates to Venuti’s notion of foreignization as a “defamiliarizing translation” (2000: 341). After all, at a time when women were encouraged to write in a particular and appropriate so-called feminine style (Seki 1997), Shizuko used a mixture of Chinese expressions, honorifics, polite words, onomatopoeia, slang, and a wide variety of registers, which resulted “in a rather fresh reading” (Takita 1985: 6).

Copeland also notes that Shizuko’s aim to target children as a valid readership may indeed have started in 1890 when she herself became a mother, or possibly before, having experienced first-hand the vulnerabilities of children in an adult world. Nevertheless, it is possible that the 19th century Western perspective on childhood held by the missionaries at her school may have also helped her to increase her appreciation of childhood (Copeland 2000: 138).

Whatever the reason, Shizuko believed that the child could have an important impact on the moral reform of society, which made her turn her attention to literature aimed at children in later translations such as *Inakku, aaden monogatari* (‘The story of Enoch Arden’, March 1890), Alfred Tennyson’s *Enoch Arden* (1864); or *Shōkōshi*, Burnett’s *Fauntleroy*, serialized from August 1890 and amounting to a total of 45 installments. It was indeed during its serialization that Shizuko created in 1891 the *jiran* or ‘Children’s column’ in *Jogaku zasshi*, the 5th installment of *Shōkōshi* being the first text to appear in this new section. According to Satō (1985: 220), this column was made so that women could read the texts to their children, which demonstrated how aware she was concerning the figure of the child and the emerging genre of CL in Meiji Japan (Yamaguchi 1980: 144-145; Ozaki 2007: 243).

Moreover, although her contributions to the *genbun itchi* movement and her achievements in the modernization of the Japanese narrative could be compared to those of Futabatei Shimei (Takahashi 1977: 89), it was not until recent times that her name started to be considered in the fields of CL and CLTS. CL researcher Kan Tadamichi (1909-1979) wrote for instance that Shizuko was a pioneer that mentioned the child issue in a modern sense, and Satō Michimasa asked why Shizuko’s views and contributions to CL had not

succeeded (Satō 1985: 53). He then answers his own question by addressing the discrimination against women that was blatantly present in Meiji society.

For Shizuko, children had a right to exist on their own, which was a rather forward and modern way of thinking at the time. Shizuko indeed became a pioneer in the field of CL, but her success is still somewhat overshadowed by that of Iwaya Sazanami's, even though her translations of CL preceded *Koganemaru* by a year. Scholars Yamaguchi Reiko (1980) and Ozaki Rumi (2007), who have written extensively on the life and works of Wakamatsu Shizuko, agree that Shizuko should be considered one of the representatives of CL in Meiji Japan.

Apart from “planting the first seeds in the creation of CL (our translation)” (Satō 1985: 74), she also played a central role in the establishment of the *genbun itchi* used in translations. Copeland (2000: 141) writes that, in her later translation of *Shōkōshi*, Shizuko wanted to create a translation that could be easily read by women (both educated and uneducated) and that mothers would feel confident reading aloud to their children (Satō 1985: 220). Since *Wasuregatami* was published just seven months before in the same journal, it is highly likely that Shizuko had similar points in mind. CL as a genre was still non-existent at that time, so in a way *Wasuregatami* served to pave the way for future translations mainly aimed at children, and to enhance Shizuko's awareness towards childhood and this new readership.

4. Analysis: A defamiliarizing style in *Wasuregatami*

Shizuko's translation was rendered in the colloquial style, notably at a time when the literary world was not using *genbun itchi*, in order to express a “variety of emotions that she had not been able to manage in any other idiom” (Copeland 2000: 128). She also culturally adapted it to the Japanese setting to make it more relatable for her readers. Even though her translation is considered to be an adaptation (*hon'an*), Shizuko was able to adapt the ST with “notably accurate translations,” contrary to other Meiji translators (Copeland 2000: 128). Nakagawa Shigemi also points out that *Wasuregatami* is not a text that adapts or “freely translates” (*iyaku*) the landscapes and conversations within the original poem; the translation rather “changes the text into the Japanese language” whilst, at the same time, staying close to the

world of the story “to help the reader visualize that world (our translation)” (Nakagawa 2002, in Ozaki 2007: 178).

Copeland (2000: 128) states that the translation is for the most part “lyrical, simple and deeply moving.” However, this should not be understood as the text being too formal. Indeed, the young narrator talks using the *-desu/-masu* or *-deshita/-mashita*, *-senkatta* Japanese verb-ending forms that denote formality, but they are usually accompanied by end-of-sentence particles such as *yo*, the contraction *n'desu* to imbue a certain degree of informality, the use of vulgarisms, or the use of several onomatopoeia and mimetic words that relate to children's speech. After analyzing the translation style, Takita believes that it may have been influenced by Mori Ōgai's colloquial style, although Shizuko ultimately made up “a completely new style of her own” (Takita 1985: 6).

Eventually, Shizuko created an innovative language from the basis of existing grammar and registers, which resulted in an experimental and defamiliarizing TT, as will be seen in the analysis below.

4.1. Domesticating traits in *Wasuregatami*

The domesticating approach, understood here as a fluent translation that does not register linguistic and cultural differences by reducing the foreignness of the ST to the cultural values of the TL, is used by Shizuko on several occasions throughout her translation:

| N° | <i>The Sailor Boy</i> (1858) | <i>Wasuregatami</i> (1890), phonetic transcription and back-translation |
|----|--|--|
| 1 | kinsman (101) | 徳蔵おじ / <i>Tokuzō oji</i> / uncle <i>Tokuzō</i> (45) |
| 2 | Countess (101) | 奥様 / <i>oku-sama</i> / the wife (46) |
| 3 | the Earl (101) | 殿様 / <i>tono-sama</i> / [feudal] lord (45) |
| 4 | [The castle...] (wrapped in old bloody legends) came down through <u>the times when Truth and Right</u> bent down to armed Pride and Might (101) | 足利時代からあったお城は御推新のあとでお取り崩しになって /Ashikaga jidai kara atta o-shiro wa go-issin no ato de o-torikuzushi ni natte/ The <u>castle</u> , which stood since the <u>Ashikaga period</u> , was demolished after the <u>[Meiji] Restoration</u> ... (46) |

Table 1. Selected examples of adapted cultural referents

In Table 1 it can be seen how Shizuko localizes the names of the characters and some toponyms: old Walter, here referred to as ‘kinsman’, becomes *Tokuzō oji* (‘uncle Tokuzō’), the countess (or the lady) is translated as *oku-sama* (the wife), and the Earl becomes *tono-sama* (‘lord’), thus adapting the notion of earlship into the Japanese court rank system. She also translates ‘the Earl’ as *jūshi-sama* (‘junior of the fourth rank’) and *shishaku* (‘viscount’). The narrator then explains that the old castle that had been there from the medieval Ashikaga period (1336-1573) had been demolished after the events of the *go-issin*, an old way of calling the *Meiji ishin* (the Meiji Restoration). The scenery is thus geographically and historically located within the Japanese context. Shizuko is also careful to adapt into the Japanese culture time-related referents (Ozaki 2007: 177).

Furthermore, in the process of rewriting the original poem into a narrativized text, Shizuko does not hesitate to include remarks that do not appear in the ST. She walks a fine line between adaptation and creative writing. This is the case when, in the Japanese version, the young boy says that he wants to sail the seas and have adventures “like Tametomo” (Wakamatsu 1890: 45). Minamoto no Tametomo (1139-1170) was a samurai warrior well known in the target culture for his prowess on the seas (Copeland 2000: 129). Shizuko includes this reference to present the target readership with familiar referents.

Not only are cultural referents incorporated: Shizuko also adds full sentences to enhance the narrativity of the text. At the beginning of the second paragraph Shizuko writes *boku wa mada chiisakatta keredo, ano jibun no koto wa yoku oboeteimasu yo* (Wakamatsu 1890: 46), which translates to ‘I was still very young then, but I remember it quite well.’ By including this original sentence in the TT, Shizuko is reminding her readers that the following story is recalled by the young boy as a flash-back. The additions throughout the story are constant, but they are included in a way that the rhythm is not only kept but enhanced.

On the other side, there are several sentences from the original that have been omitted in the translation. This may be expected, to some degree, when rearranging a poem into a narrativized text. However, several omissions tend to relate to source-culture elements, such as the mention of “dragons” (Procter 1858: 101) or the description of the countess, where the reference to her “pure white face” (Procter 1858: 102) is omitted. Another full passage

that describes the earl and countess' baby son is also eliminated. It is very likely that Shizuko decided to erase this passage because the description of the young lord ("golden hair," "blue eyes," Procter 1858: 102) did not match the physical description that the Japanese characters were supposed to have.

Shizuko's domesticating approach in the treatment of cultural referents should also be understood not only under the terms of adapting a poem into a narrated text, but within the context of her own time period as well. After all, adaptation as a form of translation was a very popular and extensive practice at the time, and it did not have the same negative connotations that it may have in other systems. As Mizuno Akira (2010: 38-39) states, Venuti's foreignizing/domesticating premises do not completely apply in the Japanese context, particularly in Meiji Japan, where domestication did not have a negative nuance, and foreignization did not imply a form of resistance against the Anglo-American regions; indeed, foreignization was sometimes used even as a means to reform the Japanese language. Shizuko's adaptation strategy must then be understood within its context.

4.2. Defamiliarizing register and style

When talking about the differences between translating literature for adults and CL, O'Sullivan (2013: 453-454) pointed out some key points specific to the translation of CL: decisions regarding the foreignization or domestication of the text; the image of the child in a given culture at a given time; readability and semiotic aspects; and the relevant number of elements such as rhymes, wordplay, onomatopoeia, and nonsensical elements, all of which demand a high degree of creativity.

The overall analysis of *Wasuregatami* shows that Shizuko was probably aware of most, if not all, these issues when translating. By that time, she was already mindful of the figure of the child, since she wanted her texts to have a moralizing purpose for her readership to increase the awareness towards childhood. Domestication and foreignization also played an important role in the TT, although not just in the traditional sense, but also in terms of experimentalism and defamiliarization in the TL. She also took into account readability and semiotic factors when choosing the more adequate style for her translation, namely the colloquial *genbun itchi* style, and she included countless onomatopoeia and discursive sentences to enhance aurality.

Even though some scholars believe that *genbun itchi* was a serious competitor in the arena of literary style against other forms of writing (Ortabasi 2008: 193), it was yet not dominant in Shizuko's time (Ortabasi 2008: 179), thus placing her ahead of her time. Furthermore, the vernacular style was not seen as very appropriate, particularly when women writers used it in fiction (Seki 1997: 236).

Thus, it could be argued that the use of *genbun itchi* in a translation at that time was defamiliarizing, since it created a discursive heterogeneity in contrast to other translations rendered in classical *gabuntai*. By using a style that was already available in the target culture and experimenting with language and register (depending on the class and/or sex of the characters), Shizuko's translation is "signaling foreignization" (Venuti 2000: 341).

First, Shizuko's experimentalism with language will be examined. In the examples below, the way Shizuko plays with several registers in her dialogues can be seen:

| Nº | <i>The Sailor Boy</i> (1858) | <i>Wasuregatami</i> (1890), phonetic transcription and back-translation |
|----|--|---|
| 1 | "My own, my Darling one—no, no!" (106) | 「マアぼうは、そんなこと決していうのじゃありませんよ、…」 / <i>Maa bō wa, sonna koto keshite iu no ja arimasen yo...!</i> "Oh, dear boy, you must not say such things..." (50) |
| 2 | "Oh if my mother were not dead!" And Walter bade me sleep; (...) I answered her, "I love you, too; But it can never be the same; She was no Countess like to you, Nor wore such sparkling stones of flame." (107-108) | 「アア\おっかさんが生きていらっしやれば好いにねえ」 (...) 「だまってねろだやよ」 (...) 「エエあなたも大変好だけれど、おんなじじゃないわ。だっておっかさんは、そんな立派な光る物なんぞ着てる人じゃなかったんだものを」 <i>/Aa, okka-san ga ikiteirasshareba ii ni nee. Damatte nero da ya yo. (...)</i> <i>Ee anata mo taihen suki dakeredo, onnaji janai wa. Datte, okka-san wa, sonna rippana hikaru mono nanzo kiteru hito janakatta'n da mono wo./</i> "Oh...! How I wish that mom was alive!" "Shut up and sleep." (...) "Yes, I like you too very much, but it's not the same. Because my mom would never wear something so fine and shiny!" (52) |

Table 2. Example of the use of registers in dialogues

The Japanese language has several forms to express the class, sex or level of formality according to the speaker's use of end-sentence particles, the use of pronouns, or the conjugation of verbs. In Example 1 of Table 2, the countess talks in a highly standard, polite register. She uses the formal *keigo* register in those verbs with a slight colloquial tone (*ja arimasen* instead of *dewa arimasen*). But, albeit formal, the register still employs the colloquial *genbun itchi* style.

In Example 2, Walter/Tokuzō and the young boy's interactions, each using different registers, are notable. Walter/Tokuzō uses the command form (*damatte nero*, 'shut up and sleep'), and speaks in a northern dialect, as can be seen with the end-of-the sentence *da ya yo* clause. On the other hand, the little boy uses an informal register, slightly mispronouncing words, which is why he says "I wish mom was alive" rather than using the more formal, grammatically correct subjunctive clause "I wish mom were alive," or "som'thing" rather than "something" in the back-translation. He also mispronounces other words—saying *okkaa-san* ('mother') rather than the standard *okaa-san*, or *onnaji* rather than *onaji* ('the same')—, uses the colloquialism *nanzo* ('so', 'such as'), and ends the sentence with the colloquial, childish expression *n'da mono wo* (rather than *no da mono wo*), a clause that expresses cause usually attributed to younger speakers. His sentences give an overall image of a young speaker attempting to sound formal—for the child is indeed talking to a countess—but not quite managing.

Shizuko also plays with the written Japanese, further enhancing a sense of defamiliarization. Normally, written Japanese employs Chinese ideograms or *kanji* and the default *hiragana* syllabary (used to write native words without *kanji* representation and grammatical elements such as particles or inflections), and it only reverts to the *katakana* syllabary in certain cases (to depict foreign words without *kanji* representations, onomatopoeia, interjections and emphasis). Here, Shizuko uses *katakana* in the aforementioned cases, as can be seen in Example 1 of Table 2 with the interjections *maa* or *aa* ('Oh!'). However, she also uses *katakana* in adverbs, conjunctions, adjectives, *kosoado* clauses, *giseigo* (onomatopoeia representing actual sounds) and *gitaigo* (mimetic words that symbolically describe feelings, states, situations or actions). The use of multiple onomatopoeia in *katakana* is also relevant in relation to Shizuko's awareness of the young age of the narrator,

since they are usually used in children's speech or when addressing children in Japanese (Tagima 2006: 197).

From this analysis, it can be seen how the TT increases the aural traits of the narration by including several filler words, onomatopoeia, connectives and sentence-end markers that do not appear in the original (Copeland 2000: 146). This, consequently, gives the text an overall strong sense of orality, fluidity, and "liveliness characteristic of children's speech (our translation)" (Yamamoto 2006: 201-202). Shizuko uses the tools she has at hand and rearranges them into a completely new style, thus creating a defamiliarizing translation. Shavit (2006) explains that the adaptations of CL classics tend to be simplified in translation due to the belief that children and young readers will not be able to read long texts. Shizuko's adaptation in *Wasuregatami*, however, is mostly manipulated by addition, thus enriching the vocabulary of the readers.

4.3. Defamiliarizing voice and culture

Another relevant aspect to bear in mind was the narrator's own voice. *Wasuregatami* is written from the 1st person perspective of the young boy, who talks about his past memories. In this translation, according to Yamaguchi Reiko, Shizuko is aiming at being faithful to the original poem whilst, at the same time, imbuing the memories of the young boy with her own childhood memories, thus making the TT more emotional and well-rounded than the original (Yamaguchi 1980: 137-138). At the same time, the adult Shizuko is also very present in the translation of the text, sometimes putting herself in the place of the boy's mother. This can be clearly exemplified by the title, which is written from the perspective of the mother ('The Memento') rather than the child's perspective (*The Sailor Boy*). This may relate to what Alvstad (2010: 26) states, that due to the asymmetrical character of communication in CL, the voice of the translator becomes more visible (or audible) in translated children's books.

Another form of defamiliarization could be seen in the adaptation of the original poem into the Japanese *monogatari* style (Yamaguchi 1980: 134), well-known in the target culture, so as to facilitate it being read-aloud and to prioritize fluency and rhythm, certain characteristics that would be expected

in children's translated literature (Puurtinen 2006: 63). The *monogatari* style is a literary prose narrative tale form within traditional Japanese literature. It is closely related to the oral tradition, and it was employed in works such as Murasaki Shikibu's *The Tale of Genji*, or in the folktale *The Tale of the Bamboo Cutter*. Table 3 shows in more detail an example of Shizuko's way of narrativizing using the aforementioned *monogatari* style:

| <i>The Sailor Boy</i> (1858) |
|--|
| She liked to hear me tell her all; How that day I had climbed the tree, To make the largest fir-cones fall; And how one day I hoped to be A sailor on the deep blue sea— She loved to hear it all! (105) |
| <i>Wasuregatami</i> (1890), phonetic transcription and back-translation |
| 「いいからどんなことでも構わずお話し」と仰しゃるもんだから、お目に掛ったその日は木登りをして一番大きな松ぼっくりを落としたというような事から、いつか船に乗って海へ行って見たいなんていう事まで、いっちゃうと、面白がって聞いていて下すったんです。 <i>/'i kara donna koto demo kamawazu o-hanashi" to ossharu mon dakara, o-me ni kakatta sono hi wa kinobori wo shite ichiban ookina matsu-bokkuri wo otoshita to iu yōna koto kara, itsuka fune ni notte umi he ittemitai nante iu koto made, icchimaui to, omoshirogatte kiteite kudasutta'n desu./</i> (49-50) "It's okay, you can tell me anything, do not worry," she would say, so when I saw her, I would tell her about the tree I climbed that day or how I had made the largest pine cone fall, or about my wish of sailing away in a ship someday, and when I said those things to her, she listened to me looking very amused. |

Table 3. Example of narrativized text in *Wasuregatami*

In the previous example it can be seen how the whole stanza is narrativized into a paragraph. As in the original, the translation has no full stops until the end. The reader has the feeling that the young boy is happily rambling on and on without sparing a thought about the need to pause and assemble his thoughts, just as sometimes children do in oral communication. The sailor boy makes a longer monologue in the translation, linking sentence after sentence with connectors. The child's speech is also reinforced with other mechanisms, such as the prolongation of the vowel in the colloquialism *nanzaa* found in a previous dialogue, or the use of *kudasutta* (a variant form of the non-standard Edo dialect) instead of *kudasatta*.

Finally, one last aspect that denotes defamiliarization and further blurs the so-called dichotomy between foreignization and domestication in the TT is the inclusion of cultural referents that do not appear in the ST. This is not unusual when adapting works for children, but Shizuko creates both source culture and target culture referents in her translation. Apart from the aforementioned target-culture reference when the young boy talks about having adventures “like Tametomo” (Wakamatsu 1890: 45), he continues his daydream about the wonders he will see at sea by saying the following:

| | |
|--|---|
| The Sailor Boy (1858) | Wasuregatami (1890), phonetic transcription and back-translation |
| Or, on some desert isle be left, Of friends and shipmates all bereft. (100) | ロビンソン、クルーソーみたように難船に逢って一人ッ きり、人跡の絶えた島に泳ぎ着く... /Robinson, kuruusoo mita yō ni nansen ni atte hitorikkiri, jinseki no taeta shima ni oyogi tsuku.../ ...Or I may be shipwrecked and, completely alone, have to swim to a desert island like <u>Robinson</u> <u>Crusoe</u> ... (45) |

Table 4. Selected example of expanded source-culture referents

As can be seen, the original does not mention Robinson Crusoe at all. Shizuko decided to include this source-culture reference perhaps to imbue the text with a certain sense of defamiliarization, since the story in Japanese is supposed to take place in the Aizu-Wakamatsu area. Copeland believes that this reference was provided so the Japanese readers could understand why a young boy may want to be shipwrecked on a desert island (Copeland 2000: 128). Donald Keene also points out that *Robinson Crusoe* was the first translation of a European novel in Japan (Keene 1984: 160). It had already been translated around 1848 via the Dutch translation by Kuroda Kikuro (1827-1892) (Wakabayashi 2008: 232), so by 1890 it would have been rather well known. Shizuko must have felt so, because she deemed it a fact that the young Japanese narrator may have known also.

According to Carme Mangiron’s classification of the translation techniques of cultural referents, the “creation” category, that is, the addition of a cultural referent, is the technique that implies the biggest degree of intervention by the translator, who becomes a creator, or even a writer (Mangiron

2006: 140-146). She also adds that this technique is more likely to be found in the translation of comics, video games, theatre plays, and poetry. Indeed, Shizuko's resourceful imagination in *Wasuregatami* is also commended by Kawato Michiaki, who adds that one of the reasons for which her translation was successful is because Shizuko was able to run parallel to the "conceptual framework set by the Western writer" whilst "expanding on the details with her rich imagination (our translation)" (Kawato 2002, in Ozaki 2007: 179).

In *Wasuregatami*, Shizuko experiments with Japanese language and register in many ways: she narrativizes the text into the more familiar *monogatari* style used in old folktales, depicts the text in the colloquial *genbun itchi* style, includes several grammatical clauses, verb-end sentences and particles to give each character a specific register, makes the narrator use several mimetic words and onomatopoeia to give the text fluency and speed (as befits a young narrator), narrativizes some parts whilst transforming verses into dialogues in others, and plays with the Japanese syllabaries. She also adds cultural references where needed and erases others when they could hinder understanding. Shizuko adapts the ST and enhances it to appeal to her Japanese readers by making it more relatable and easily understood. For that, Ozaki Rumi defines *Wasuregatami* as "a re-constructed work that stands on its own merits (our translation)" (Ozaki 2007: 178).

5. Concluding remarks

Since the study and comparison of different cultural contexts in translation can result in new and wider applications of existing concepts (Mizuno 2010; Meldrum 2010), this paper has looked into the translation theory of CL in the Japanese context by analyzing the defamiliarizing translation style in *Wasuregatami* (1890). It also aimed to investigate the role of translator Wakamatsu Shizuko in CL and CLTS, since the role of women translators in CL is an area that needs more research (Lathey 2010: 199).

The initial results have shown that the translation appears to lean towards domestication. However, upon further study, the analysis revealed that Wakamatsu Shizuko's experimentalism with register, syllabaries and lexical elements, the incorporation of original cultural items and the narrativization and the inclusion of dialogues could be understood as foreignizing

and defamiliarizing, as the resulting text does not rely on literalism and it employs “registers, and styles already available in the translating language to create a discursive heterogeneity” (Venuti 2000: 341). The choosing of the *genbun itchi* colloquial style is also noteworthy. It was still in flux at the time, and it had a lower, “non-standard” and “heterogeneous” status compared to the classical register, which situated it in the periphery of the literary system. Moreover, as Ozaki (2007: 180) mentions, it is very probable that successfully using *genbun itchi* in *Wasuregatami* helped Shizuko gain the necessary confidence to turn to this style in her later, better-known translations of CL.

Wakamatsu Shizuko’s style was her own. By using a “broad stylistic repertoire” (Venuti 2018: xv) she created a TT that was defamiliarizing, but at the same time intelligible enough in the translating culture, a necessary requirement so the text would not fall into translationese. According to Venuti, a translation must remain legible and pleasurable, and its translated status and the translator’s intervention must be disclosed (Venuti 2018: xv). Shizuko did so in her preface, clearly stating the ST corresponded to “Miss Procter’s poem ‘The Sailor Boy’” (*Wasuregatami* 1890: 45).

The results of this study show how the so-called domestication/foreignization dynamic is rather complex and calls for further analysis to re-evaluate works beyond the sometimes over-simplified domestication/foreignization dichotomy. Van Coillie and McMartin (2020: 23) also point out the need to research texts that bring about changes in the context of the target culture. In this sense, further research could be targeted at ascertaining what specific changes did Wakamatsu Shizuko’s use of *genbun itchi* in the translation *Wasuregatami* and later works bring on in the overall context and target culture of Meiji era Japan.

References

- ALVSTAD, Cecilia. (2010) “Children’s literature and translation.” In: Gambier, Yves & Luc van Doorslaer (eds.) 2010. *Handbook of translation studies*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, vol. 1, pp. 22-27.
- BEN-ARI, Nitsa. (1992) “Didactic and pedagogic tendencies in the norms dictating the translation of children’s literature: The case of postwar German-Hebrew translations.” *Poetics Today* 13:1, pp. 221-230.

- BOASE-BEIER, Jean. (2006) *Stylistic approaches to translation*. London & New York: Routledge.
- BORODO, Michał. (2020) "‘Better watch it, mate’ and ‘Listen ’ere, lads’: the cultural specificity of the English translation of Janusz Korczak’s classic *Król Maciuś Pierwszy*." In: Van Coillie, Jan & Jack McMartin (eds.) 2020. *Children’s literature in translation*. Leuven: Leuven University Press, pp. 179-195.
- CÁMARA AGUILERA, Elvira. (ed.) (2019) *Traducciones, adaptaciones y doble destinatario en literatura infantil y juvenil*. Berlin: Peter Lang.
- COPELAND, Rebecca. (2000) *Lost leaves. Women writers of Meiji Japan*. Honolulu: University of Hawai‘i Press.
- DALIOT-BUL, Michal. (2019) "Uncle Leo’s adventures in East Asia: A cultural perspective on translation." *Target* 31:1, pp. 25-49.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. (1990) "Polysystem Studies." *Poetics Today* 11:1, pp. 1-270.
- FURUKAWA, Hiroko. (2017) "Kiki and Hermione’s Femininity: Non-translations and Translations of Children’s Literature in Japan." *Tsūyaku hon’yaku kenkyū he no shōtai* 17, pp. 20-34.
- GREGORY, Gill. (2018) *The life and work of Adelaide Procter: Poetry, feminism and fathers*. London & New York: Routledge.
- HOECKLEY, Cheri. (2007) "‘Must her own words do all?’: domesticity, catholicism, and activism in Adelaide Anne Procter’s Poems." In: DelRosso Jeana, Leigh Eicke & Ana Kothe (eds.) 2007. *The catholic church and unruly women writers*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 123-128.
- KAWAHARA, Kazue. (2001) *Kindai Nihon ni okeru ‘kodomō’ no imeeji: Taishō-ki ‘dōwa-dōyō’ undō to ‘dōshin’ no rinen*. Osaka: Osaka University. Unpublished PhD thesis.
- KEENE, Donald. (1984) *Dawn to the west: Japanese literature of the modern era — fiction*. New York: Holt.
- KITAZAWA, Takashi & Can Zhao. (2009) "Wakamatsu Shizuko ‘Shokōshi’ no sho-shutsu honbun to shohanbon-bun no idō ni suite." *Tokyo Gakugei Daigaku kiyō* 60, pp. 60-93.
- KOHIYAMA, Rui. (2020) "Wakamatsu Shizuko-kō — kekkon made." *Ferris Jogakuin Daigaku Kurisuto-kyō kenkyūjo kiyō* 5, pp. 55-75.
- KUWABARA, Saburō & Shunji Chiba. (eds.) (1998) *Nihon jidō bungaku meisaku-shū (Jō)*. 29th edition (2019). Tokyo: Iwanami Shoten.
- LATHEY, Gillian. (ed.) (2006) *The translation of children’s literature: a reader*. Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters.

- LATHEY, Gillian. (2010) *The role of translators in children's literature: invisible storytellers*. London & New York: Routledge.
- MANGIRON, Carme. (2006) *El tractament dels referents culturals a les traduccions de la novel·la Botxan: la interacció entre els elements textuais i extratextuals*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Unpublished PhD thesis.
- MAZI-LESKOVAR, Darjar & Pat Pinsent. (2016) "Translation and globalization." In: Pinsent, Pat (ed.) 2016. *Children's literature*. London: Palgrave, pp. 124-147.
- MELDRUM, Yukari F. (2010) *Contemporary translationese in Japanese popular literature: a descriptive study*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing.
- MIZUNO, Akira. (2007) "Kindai Nihon no bungaku-teki tagen-shisutemu to hon'yaku no isō — chokuyaku no keifu." *Tsūyaku hon'yaku kenkyū he no shōtai* 1, pp. 3-44.
- MIZUNO, Akira. (2010) "Hon-ansorojii wo yomu tame ni." In: Yanabu, Akira; Akira Mizuno & Mikako Naganuma (eds.) 2010. *Nihon no hon'yaku-ron. Ansorojii to kaidai*. Tokyo: Hōsei University Press, pp. 36-53.
- NEMOTO, Masayoshi. (1999) "Taishū jidō bungaku no Shōwa-shi josetsu: 'kaizoku' no shōnen shōsetsu — shōjo shōsetsu hiyō." *Bungaku to kyōiku* 37, pp. 57-69.
- OITTINEN, Riitta. (2000) *Translating for children*. New York: Garland Publishing.
- OKANISHI, Ano. (2009) "Wakamatsu Shizuko 'Wasuregatami' ron — Kodomo no yakuwari no hakken." *Kirisuto-kyō to bunka* 8, pp. 89-98.
- ŌKI, Yōko. (2015) "'Akai fune' ga motarashita mono: Ogawa Mimei 'Otogibanashi-shū akai fune' no isō." *Nihon bungei ronsō* 24, pp. 66-84.
- ORTABASI, Melek. (2008) "Brave dogs and little lords: some thoughts on translation, gender, and the debate on childhood in Mid Meiji." *Review of Japanese Culture and Society* 20, pp. 178-205.
- O'SULLIVAN, Emer. (2013) "Children's literature and translation studies." In: Millán-Varela, Carmen & Francesca Bartrina (eds.) 2013. *The Routledge handbook of translation studies*. London & New York: Routledge, pp. 451-463.
- OZAKI, Rumi. (2007) *Wakamatsu Shizuko — reimeiki wo kakenuketa josei*. Kamakura: Minato no hito.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (1996) *La adaptación-traducción de la literatura infantil (Cuentos de animales ingleses traducidos al español)*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC. Unpublished PhD thesis.
- PROCTER, Adelaide Anne. (1858/1914) "The Sailor Boy." *Legends and lyrics together with a chaplet of verses*. London: Oxford University Press, pp. 100-111.

- PUURTINEN, Tiina. (2006) "Translating children's literature: theoretical approaches and empirical studies." In: Lathey, Gillian (ed.) 2006. *The translation of children's literature: a reader*. Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, pp. 54-64.
- SATŌ, Michimasa. (1985) *Nihon jidō bungaku no seiritsu — josetsu*. Tokyo: Daiwa shobō.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich. (1813/2004) "Friedrich Schleiermacher, From 'On the different methods of translating.'" (trans. Waltraud Bartscht). In: Biguenet, John & Rainer Schulte (eds.) 1992. *Theories of translation*. Chicago & London: University of Chicago Press, pp. 36-54.
- SEKI, Reiko. (1997) *Kataru onnatachi no jidai: Ichiyō to Meiji jōsei hyōgen*. Tokyo: *Shin'yōsha*.
- SHAVIT, Zohar. (1986) *Poetics of children's literature*. Georgia: University of Georgia Press.
- SHAVIT, Zohar. (1994) "Beyond the restrictive frameworks of the past: semiotics of children's literature — A new perspective for the study of the field." In: Ewers, Hans-Heino; Gertrud Lehnert & Emer O'Sullivan (eds.) 1994. *Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß*. Stuttgart & Weimar: J.B. Metzler, pp. 3-15.
- SHAVIT, Zohar. (2003) "'Cheshire Puss,...Would you tell me, please, which way I ought to go from here?'" Research of children's literature – The state of the art. How did we get there – how should we proceed." In: Fernández Vázquez, José Santiago et al. (eds.) 2003. *Realismo social y mundos imaginarios*. Madrid: Universidad de Alcalá, pp. 30-41.
- SHAVIT, Zohar. (2006) "Translation of children's literature." In: Lathey, Gillian (ed.) 2006. *The translation of children's literature: a reader*. Clevedon, Buffalo & Toronto: Multilingual Matters, pp. 25-40.
- TABBERT, Reinbert. (2002) "Approaches to the translation of children's literature. A review of critical studies since 1960." *Target* 14:2, pp. 303-351.
- TAGIMA, Kaori. (2006) "Onomatopoeia (giongo gitaigo) ni tsuite." *Papers in Teaching Japanese as a Foreign Language* 16, pp. 193-205.
- TAKAHASHI, Masatoshi. (1977) "'Shōkōshi' no hyōka — 'Shizuko' no risō to bunshō hyōgen wo chūshin ni." In: *Jidō bungaku*. Tokyo: Yūseidō, pp. 80-94.
- TAKITA, Yoshiko. (1985) "Wakamatsu Shizuko and *Little Lord Fauntleroy*." *Comparative Literature Studies* 22:1, pp. 1-8.

- VAN COILLIE, Jan & Jack McMartin. (2020) *Children's literature in translation*. Leuven: Leuven University Press.
- VENUTI, Lawrence. (1995) *The translator's invisibility: a history of translation*. London & New York: Routledge.
- VENUTI, Lawrence. (1998) "Strategies of translation." In: Baker, Mona (ed.) 1998. *Routledge encyclopedia of translation studies*. London & New York: Routledge, pp. 240-244.
- VENUTI, Lawrence. (ed.) (2000) *The translation studies reader*. London & New York: Routledge.
- VENUTI, Lawrence. (2018) *The translator's invisibility. A history of translation*. London & New York: Routledge.
- WAKABAYASHI, Judy. (2008) "Foreign bones, Japanese flesh: translations and the emergence of modern children's literature in Japan." *Japanese Language and Literature* 42:1, pp. 227-255.
- WAKAMATSU, Shizuko. (1890/1998) "Wasuregatami." In: Kuwabara Saburō and Shunji Chiba (eds.) 1998. *Nihon jidō bungaku meisaku-shū (Jō)*. 29th edition (2019). Tokyo: Iwanami Shoten, pp. 43-55.
- YAMAGUCHI, Reiko. (1980) *Tokuto ware wo mitamae: Wakamatsu Shizuko no shōgai*. Tokyo: Shinchōsha.
- YAMAMOTO, Kikuko. (2006) "Wakamatsu Shizuko no hon'yaku gyōseki: hon'yaku, hon'an, sōsaku sakuhin no kōsaku." *Nihon Joshi Daigaku Daigakuin ningen shakai kenkyūkai kiyō* 12, pp. 195-221.

BIONOTE / NOTA BIOGRÀFICA

PAULA MARTÍNEZ SIRÉS is Assistant Professor of Japanese Studies, Subculture, and Interdisciplinary Studies (Cultural Aspects on Translation) at Nihon University, Japan. She graduated from Universitat Autònoma de Barcelona in Translation and Interpreting Studies, has a MA's degree in Audiovisual Translation, and holds a Ph.D. from Waseda University in International Culture and Communication Studies. Her Ph.D. thesis examines the treatment of cultural referents of Higuchi Ichiyō's *Takekurabe* in the translations into modern Japanese, English, Spanish and Catalan. Her research interests include translation theory, the study of paratexts, and Japanese women's

literature in translation. She has also translated from Japanese into Spanish authors such as Higuchi Ichiyō, Miyazawa Kenji or Shinkai Makoto.

PAULA MARTÍNEZ SIRÉS és professora assistent d'Estudis Japonesos, Subcultura i Estudis Interdisciplinaris (Aspectes culturals en la Traducció) a la Universitat Nihon, Japó. Es va llicenciar en Traducció i Interpretació per la Universitat Autònoma de Barcelona on també va cursar el Màster en Traducció Audiovisual, i és doctora en Estudis Culturals i Comunicació Internacional per la Universitat de Waseda. La seva tesi doctoral tracta sobre l'adaptació de les referències culturals de *Takekurabe*, de Higuchi Ichiyō, a les versions traduïdes al japonès modern, anglès, castellà i català. La seva recerca combina la teoria de la traducció, l'anàlisi de paratexts i l'estudi de traduccions literàries d'autores japoneses. A més, també ha traduït del japonès al castellà obres de Higuchi Ichiyō, Miyazawa Kenji o Shinkai Makoto, entre d'altres.

Recibido / Received: 13/05/2021
Aceptado / Accepted: 27/07/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.12>

Para citar este artículo / To cite this article:

Mendoza García, Inma & Gustavo Filsinger Senftleben. (2022) “La retraducción de la literatura para la infancia y la adolescencia como medio de incentivación de la competencia creativa: un estudio de caso.” En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirmitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends. MonTI* 14, pp. 352-385.

LA RETRADUCCIÓN DE LA LITERATURA PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA COMO MEDIO DE INCENTIVACIÓN DE LA COMPETENCIA CREATIVA: UN ESTUDIO DE CASO

RETRANSLATION OF CHILDREN'S AND ADOLESCENTS' LITERATURE AS A METHOD FOR INCENTIVIZING CREATIVE COMPETENCE. A CASE STUDY

INMA MENDOZA GARCÍA
imengar@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

GUSTAVO FILSINGER SENFTLEBEN
gfilsinger@upo.es
Universidad Pablo de Olavide

Resumen

Este artículo es fruto de la implementación de un Proyecto de Innovación Docente (PID) en una asignatura de traducción especializada del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide (UPO). El PID se centra en la retraducción de la literatura para la infancia y la adolescencia (LIA) y persigue dos objetivos fundamentales: desarrollar la competencia creativa de los futuros egresados y concienciarlos acerca de la función del traductor como participante activo en la conformación de los valores de una sociedad determinada en un periodo histórico dado.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Así, tras la exposición de unas breves reflexiones en torno a la práctica editorial de la censura de lo políticamente incorrecto en la retraducción de la LIA, se describen los objetivos del PID y la metodología de trabajo aplicada, y se presentan los resultados obtenidos y las conclusiones alcanzadas con relación al grado de aplicabilidad de este tipo de actividad en la formación de traductores.

Palabras clave: Retraducción. Literatura para la infancia y la adolescencia. Políticamente incorrecto. Competencia creativa. Traductor como participante activo.

Abstract

This paper is the result of the implementation of a Teaching Innovation Project (TIP) in a specialized translation course of the BA in Translation and Interpreting of Pablo de Olavide University. The TIP focuses on the retranslation of infants and adolescents' literature (IAL) and pursues two fundamental goals: to develop future graduates' creative competence and to make them aware of the role played by the translator as an active participant in the development of the values of a given society in a specific historical period.

Thus, after presenting some brief reflections on the editorial practice of censoring political incorrectness in the retranslation of IAL, we describe the objectives of the TIP and the research methodology applied, and we show the results obtained and the conclusions reached regarding the degree of applicability of this type of activity in the context of translator training.

Keywords: Retranslation. Political incorrectness. Infants and adolescents' literature. Creative competence. Translator as an active participant.

1. Introducción

Desde un enfoque lingüístico, la traducción especializada se ha venido definiendo tradicionalmente como aquella que se ocupa de los textos que hacen uso de “[...] un lenguaje de especialidad, destinados a un público más o menos restringido, con una función más práctica que estética [...]” (Buthmann 2013: 265). Asimismo, desde una aproximación textual, el concepto se ha asociado a la traducción de textos especializados, esto es, a la traducción de textos inscritos en diferentes disciplinas, como la economía, la medicina, la ingeniería, etc. En la actualidad, sin embargo, existen otros muchos ámbitos de la traducción, como el sector editorial, el periodístico, el publicitario o el audiovisual, por mencionar solo algunos, que también se

consideran textos especializados (Buthmann 2013). Como sostiene Hoyos (2014), la traducción literaria no puede considerarse un tipo de traducción generalista, pues, al igual que los traductores de textos médicos deben especializarse en medicina, los traductores literarios deben ser especialistas en literatura.

El presente artículo se aborda precisamente a partir de esta concepción más amplia de la noción de *traducción especializada*. En concreto, nuestra investigación nace en el seno de un Proyecto de Innovación Docente (PID) - Acción 2, titulado *La retraducción de la literatura para la infancia y la adolescencia como instrumento de concienciación y crítica social* e implementado en la asignatura obligatoria Traducción Especializada B I. Inglés (TEB I. Inglés) del tercer curso del Plan de Estudios del Grado en Traducción e Interpretación (Inglés) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla, durante el curso académico 2019/2020. De este modo, junto con la traducción de textos científicos y técnicos, que es la que habitualmente se viene trabajando en esta asignatura, se propuso una actividad centrada en la traducción de textos literarios; en particular, en la traducción de literatura para la infancia y la adolescencia (LIA) (Mendoza 2018).¹

Dos fueron las razones principales que motivaron la selección de este ámbito concreto de la traducción para poner en marcha nuestro proyecto. Por un lado, la traducción de la LIA ocupa un lugar altamente destacado en la práctica editorial actual. Según los últimos datos recogidos en *Panorámica de la edición española de libros 2017* (Ministerio de Cultura y Deporte 2017), en esta fecha ya se había registrado un incremento del 18% en la edición de obras literarias y, en concreto, un crecimiento del 21% en la edición de la LIA. Además, “el subsector con más traducciones fue el de libros infantiles y juveniles (54,7%), seguido por el de creación literaria (22,8%)” (Ministerio de Cultura y Deporte 2017: 28).

Por otro lado, también se tuvo en cuenta que la traducción de textos literarios suele trabajarse únicamente como parte de la asignatura optativa

1. Sobre el uso de la nomenclatura *literatura para la infancia y la adolescencia* y su correspondiente acrónimo LIA, en lugar del uso mayoritariamente extendido de *literatura infantil y juvenil* y su acrónimo LIJ, véase Mendoza (2018).

Traducción Editorial, del Plan de Estudios del Grado en Traducción e Interpretación, por lo que se consideró plenamente pertinente trabajar la traducción de esta tipología textual en asignaturas de corte obligatorio, como es el caso de la asignatura en la que se implementó el proyecto.

Concretamente, el PID se centraba en la retraducción de la traducción al español peninsular, realizada en 1966 (en este trabajo se accedió a la vigésima edición, de 2007) por Mercedes Folch bajo el título *Los cinco van de camping*, del libro *Five Go Off to Camp* (1967 [1948]), perteneciente a la célebre saga británica *The Famous Five*, de Enid Blyton. La colección original, compuesta por un total de veintidós volúmenes, se publicó en el Reino Unido entre el año 1942 y el año 1963, bajo el sello de la editorial Hodder & Stoughton (The Enid Blyton Society 2021).

Dentro del contexto editorial, en el ámbito específico de la LIA la retraducción o “traducción total o parcial de un texto traducido previamente” (Zaro 2007: 21) como medio de censura de lo políticamente incorrecto es una práctica harto extendida (Martínez Mateo 2015). La selección del libro *Five Go Off to Camp* como corpus de trabajo se debe, así, a la detección en la saga británica original de numerosos rasgos sexistas, racistas, xenófobos, clasistas, etc., que en la época en la que y para la que se escribió la obra se aceptaban con normalidad, pero que hoy día se consideran políticamente incorrectos.

2. La censura de lo políticamente incorrecto en la retraducción de la LIA

Son varios los motivos que pueden llevar a una determinada editorial a retraducir una obra, entre otros, el envejecimiento del lenguaje y el estilo de las traducciones previas, nuevas interpretaciones de la obra original derivadas del nuevo contexto sociocultural desde el que se concibe la retraducción, el paso de la condición de marginal a canónico de una obra, motivos estrictamente comerciales –puesto que resulta más económico retraducir los derechos de una traducción ya existente– (Venuti 2004), el deseo de volver a dar vida a un texto literario ya olvidado o la existencia de traducciones de baja calidad –que pueden incluso contener errores de sentido– (Vanderschelden 2000). De todos estos posibles motivos, en este trabajo nos centramos en la retraducción de la LIA que se realiza debido a los cambios que experimentan

las necesidades, los intereses y las normas sociales de la cultura a la que se retraduce en la nueva etapa histórica en la que se publica (Susam-Sarajeva 2003; Brownlie 2006; Desmidt 2009; Cadera & Martín-Matas 2017).

El principal objetivo de la censura de lo políticamente incorrecto en la retraducción de la LIA es educar al niño en los valores sociales actuales relacionados con:

[el] feminismo, [la] migración, [la] discriminación racial, [los] conflictos bélicos, [el] acoso escolar, [la] violencia machista, [la] transexualidad, [la] homofobia, [la] exclusión social, [el] ecologismo [o las] redes sociales... (Justicia 2019: párr. 1).

Pese a que una gran mayoría de escritores y traductores literarios, lingüistas y bibliotecarios se posicionan en la actualidad en contra de la eliminación o la atenuación de lo políticamente incorrecto en la retraducción de la LIA (Camps 2019; Lindo & Travalía 2009), las casas editoriales, las instituciones educativas e, incluso, los propios tutores de los niños insisten en la aplicación de esta censura (Garralón 2019), hoy día extendida en prácticamente todos los países del mundo (Camps 2019).

Según Camps (2019: párr. 3), para la escritora de libros infantiles Lluçia Rami, lo que esta práctica consigue es que “el mensaje original se deform[e] por un deseo excesivo y equivocado de corrección” y por ello defiende que “[s]iempre es mejor proponer una lectura crítica que pretender eliminarl[o] [...]” y el escritor Sergi Pàmies sostiene que “[...] sería una pena [...] que al final se eliminaran buenos libros políticamente incorrectos para sustituirlos por mediocres representantes de una literatura de laboratorio buenista” (Camps 2019: párr. 4). Para otros, en cambio, hoy día la supresión o atenuación de lo políticamente incorrecto en la LIA es tan necesaria como la censura de lo violento y lo cruel en tantos cuentos clásicos que todos hemos leído de niños. Es la postura por la que abogan Andy Briggs, el escritor británico que publicó una versión de *Tarzan* adaptada al siglo XXI, u Oblit Baseiria, la dueña de la librería infantil y juvenil Casa Anita, ubicada en Barcelona (Hevia 2016). Dado que las traducciones entran a formar parte de la cultura en la que se publican, si con el tiempo esta cultura cambia, también habrá de cambiar la traducción, argumenta Ortiz (2007).

En definitiva, “[n]o podemos tener contento a todo el mundo: si no retocamos nada, quizá algunos nos tachen de racistas y, si lo hacemos, de censores”,

afirma la editora y codirectora de Editorial Juventud, Mar Zendrera (Orúe 2017: párr. 2), pero la realidad es que “[e]se adulto ‘proteccionista’ no ha desaparecido del mercado” (Sánchez 2019: párr. 12).

A la luz de lo expuesto, podemos afirmar que la censura ejercida en la traducción de la LIA en España en la época franquista (Merino 2002) no solo sigue activa (Fernández 2000), sino que se encuentra en pleno auge. La LIA que se publica en España en la actualidad sigue conteniendo un importante peso ideológico (Pascua 2011), aunque “los criterios y los mecanismos de censura ha[yan] sufrido una notable evolución” (Martínez Mateo 2015: 180):

La utilización de temáticas antaño consideradas ofensivas para el recato debido, como el sexo o las expresiones de registro informal o incluso vulgar, ya no se ven como un motivo de exclusión de las obras dirigidas a niños. La censura actual ha adoptado otras fórmulas más sofisticadas y menos visibles. Sin embargo, el motivo esgrimido sigue siendo el mismo que el ya utilizado siglos atrás: utilizar la LIA con una función didáctico-moralizante, a lo que se añaden otros motivos actuales como la discriminación racista o religiosa o “lo políticamente correcto”. Bajo esta etiqueta se enmascaran las ya conocidas estrategias de autocensura autorial y editorial que siguen estando, lamentablemente, vigentes en la actualidad.

Por su parte, Sánchez Iglesias (2016) afirma que uno de los motivos por los que hoy día se practica la retraducción de la LIA es precisamente la necesidad de eliminar la censura aplicada en las traducciones que se publicaron durante la época franquista. En el caso de nuestro corpus de investigación, no obstante, sucede justamente lo contrario.

La primera traducción al español peninsular de la colección *The Famous Five* se publicó en España entre los años 1964 y 1970 y, pese a que en ella se conservaron los numerosos elementos xenófobos que estaban presentes en la obra original, su publicación constituyó un gran éxito editorial en la época (Martínez Mateo 2015).

Entre 2015 y 2016, sin embargo, la Editorial Juventud (2021a y 2021b) decide retraducir esta primera traducción de la saga con el propósito no solo de actualizar el lenguaje y el estilo, sino también de eliminar todo aquello que hoy día se considera políticamente incorrecto (Cash 2013; Hevia 2016), creando, así, un texto más acorde con las convenciones éticas imperantes en la sociedad del siglo XXI. De este modo, en esta nueva versión de traducción

la editorial ha eliminado o modificado todos los contenidos que ha considerado sexistas o clasistas y todos los contenidos que aludían a castigos físicos o al maltrato animal. En suma, se han omitido o atenuado en la obra todos los mensajes que la moral de la sociedad actual estima inaceptables.

3. Proyecto de innovación docente

3.1. Contextualización

No es el cometido de este trabajo (como tampoco era el objetivo de la implantación del PID en el aula) abrir un debate en torno a la polémica arriba comentada ni posicionarnos a favor o en contra de una u otra posturas. Lo que pretendemos destacar es, por una parte, que se trata de una práctica editorial en auge y que, por tanto, constituye un nicho de mercado importante para los futuros egresados y, por otra parte, que se trata de una modalidad de traducción idónea para incentivar la competencia creativa en el estudiantado.

Como sostiene Al-Shaye (2018: 45): “[g]iven that literary translation is a work of art and creativity constituting a challenge for translators, the retranslation of literary texts is a continuously occurring phenomenon”.²

En la introducción de este trabajo comentábamos que el PID se había centrado en el volumen 7 de la colección *Five Go off to Camp*, cuya retraducción, realizada a partir de la primera traducción, publicada por la editorial RBA en el año 1966 bajo el título *Los cinco van de camping*, ya fue publicada bajo el mismo título por la Editorial Juventud en el año 2015. Pese a la existencia de la publicación de esta retraducción, decidimos animar a los estudiantes a crear su propia revisión y actualización a partir de la traducción original de Mercedes Folch pues, en nuestra opinión, esto no constituía un impedimento para alcanzar los dos objetivos principales que nos habíamos planteado y que describimos en el siguiente apartado.

3.2. Objetivos

La implantación de este PID perseguía dos objetivos fundamentales, a saber:

2. Traducción propia: “las obras literarias se retraducen continuamente porque la traducción de un texto literario constituye una obra de arte y, por tanto, un desafío de creatividad para el traductor”.

(1) Fomentar en el estudiantado la *competencia creativa* (Mendoza y Ponce 2020) para su aplicación no solo a todos los entornos de traducción e interpretación en los que se le forma en el Grado, sino también a su futura actividad profesional, en la que esta competencia constituye un requisito característico del perfil demandado del traductor.

(2) Hacer al estudiantado consciente de la realidad del traductor como agente social influyente en la construcción de valores sociales (éticos y morales).

3.3. Metodología

La concepción de este PID se aborda desde una perspectiva empírica y podríamos decir que su diseño es de carácter semiexperimental. Por una parte, se trata de un experimento exploratorio (Soto Almela 2015), puesto que pretende estudiar de manera empírica el desarrollo de la competencia creativa en estudiantes de traducción: mediante la descripción y el análisis de las retraducciones de LIA realizadas por estos y la cumplimentación de unas fichas de análisis posretraslativo³ que se describen más adelante en § 3.3.3. Por otra parte, utiliza también como instrumento de recogida de datos el cuestionario, que “se sitúa dentro de los diseños no experimentales de investigación empírica propios de la metodología cuantitativa” (Soto Almela 2015: párr. 29).

Asimismo, conviene también indicar que, pese a que se trata de un estudio de caso de enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, debido a la limitación de espacio requerida en esta publicación, en este artículo nos centramos concretamente en los resultados de tipo cuantitativo.

3.3.1. Muestra: grupo de sujetos

Los estudiantes matriculados en la asignatura obligatoria TEB I. Inglés, de tercer curso del Grado en Traducción e Interpretación, han superado previamente las siguientes asignaturas de traducción, también de carácter

3. En consonancia con el uso extendido de la expresión *análisis postraslativo* en el ámbito de la traducción, dado que las actividades realizadas en el PID se basan íntegramente en ejercicios no de traducción sino de retraducción, en este trabajo hemos decidido utilizar la expresión *análisis posretraslativo*.

obligatorio: Fundamentos de la Teoría de la Traducción y la Interpretación (de primer curso) e Introducción a la Práctica de la Traducción de la Lengua B: Inglés (de segundo curso).

Esto quiere decir que los estudiantes implicados en el PID ya conocen los principales conceptos teóricos de la traducción y han realizado numerosas traducciones de temáticas, tipologías y géneros textuales variados.

Los estudiantes estaban distribuidos en dos grupos, que en la UPO denominamos línea 1 (L1) y línea 2 (L2). En el proyecto participaron un total de 133 estudiantes, de los cuales 96 pertenecían a la L1 y 37 pertenecían a la L2.

Debido a que el número de estudiantes matriculados era considerablemente mayor en la L1 que en la L2, en el primer grupo se formaron 18 equipos (de un mínimo de 3 y un máximo de 6 miembros) y cada uno de ellos trabajó en dos capítulos diferentes de la obra, mientras que en el segundo grupo se formaron 18 parejas y cada una de ellas trabajó en un capítulo diferente.

3.3.2. *Presentación del PID a los estudiantes*

Antes de que los estudiantes comenzaran a trabajar en el proyecto, se dedicaron dos sesiones de clase (de una hora y media cada una) a la presentación del PID.

De este modo, en la primera sesión el profesorado presentó el corpus de trabajo, explicó cuáles eran los objetivos principales del proyecto, qué metodología de trabajo se aplicaría y qué incidencia tendría su participación en el PID en la evaluación de la asignatura. En concreto, se explicó a los estudiantes que su participación en el proyecto no conllevaría una calificación cuantitativa específica en la calificación final de la asignatura, sino que el mero hecho de participar garantizaba el 20% de su calificación final ponderada. La justificación de esta decisión se sustentaba en la idea de incentivar entre los estudiantes el deseo de aprender por aprender y no de trabajar con el único objetivo de conseguir una calificación determinada. También en esta primera sesión se formaron los grupos y las parejas de trabajo, y se asignaron los capítulos concretos de la obra a cada grupo/pareja.

En la segunda sesión se presentó el concepto de *retraducción* y se habló de su práctica en el ámbito de la LIA y se facilitó a los estudiantes bibliografía

sobre ello para su lectura antes de comenzar a trabajar en el proyecto. Asimismo, se les explicó que, pese a tratarse de un trabajo colaborativo basado en el autoaprendizaje, con objeto de garantizar la viabilidad del proyecto, el profesorado estaría permanentemente disponible para guiarlos en su ejecución y para resolver cualquier tipo de duda que pudiera surgir durante el proceso.

3.3.3. *Herramientas de recogida de datos*

Cada uno de los grupos y las parejas de trabajo conformados debía realizar las siguientes actividades, basadas en el capítulo o los capítulos de la obra que se les habían asignado: retraducción de uno o dos capítulos completo/s de la obra (a partir de un encargo de retraducción específico), cumplimentación de una ficha de análisis posretroslativo (diseñada por el equipo docente) y cumplimentación de un cuestionario de valoración de la actividad completa.

Estas tres actividades constituirían las herramientas de recogida de datos para su posterior descripción y análisis.

(1) Retraducción de capítulos completos por grupos/parejas (encargo de retraducción)

En esta primera fase del proyecto, cada grupo/pareja de trabajo debía retraducir el/los capítulo/s completo/s asignado/s, presentando sus propuestas originales de retraducción para todos aquellos fragmentos textuales (teniendo en cuenta, además, las posibles limitaciones derivadas de las ilustraciones) que, desde la perspectiva personal propia de la franja etaria de los participantes, aludieran a cuestiones que hoy día pudieran resultar políticamente incorrectas para el lector infantil y adolescente a quien se dirige la obra, adaptándolos a las convenciones éticas de la sociedad actual.

Conviene señalar que, aunque inicialmente el proyecto se centraba en el tratamiento traductológico de los contenidos políticamente incorrectos, nos pareció interesante, y finalmente así se hizo, pedir también a los estudiantes que revisaran y actualizaran las cuestiones relacionadas con el desfase lingüístico y ortográfico, así como con el desfase cultural del texto (véase, más adelante, la Ficha de análisis posretroslativo, tabla 1, que los estudiantes debían cumplimentar en la segunda fase del proyecto).

Para que los estudiantes pudieran llevar a cabo la retraducción solicitada, era necesario proporcionarles previamente un encargo de retraducción. He aquí las instrucciones recogidas en dicho encargo:

- Se trabajará directamente a partir de la obra original británica publicada por primera vez en el año 1948 por la editorial Knight Books - Hodder and Stoughton y de su primera versión de traducción al español peninsular, realizada por Mercedes Folch y publicada por RBA en 1966:
 - Blyton, Enid (1967 [1948]) *Five Go Off to Camp*. London: Knight Books - Hodder and Stoughton.
 - Blyton, Enid (2007 [1966]) *Los cinco van de camping*. Traducción de Mercedes Folch, del título original *Five Go Off to Camp*, 1948. Barcelona: RBA.
- No se deberá utilizar, por tanto, la retraducción de este libro ya publicada por primera vez por Editorial Juventud en el año 2015.
- La retraducción del libro concreto objeto de trabajo en este proyecto estará destinada a un público de edades comprendidas entre los nueve y los doce años.
- Aunque es importante conseguir el mayor grado de *aceptabilidad* (De Beaugrande y Dressler 1997: 13) posible en el producto de retraducción, el objetivo fundamental de la actividad es activar vuestra competencia creativa como futuros traductores.⁴
- Se retraducirán todos los elementos textuales que, a vuestro parecer, hoy día se consideren políticamente incorrectos.
- En consonancia con la naturaleza modernizante de este encargo, se actualizarán también los aspectos lingüísticos y ortográficos, así como los aspectos culturales que, según vuestro conocimiento, resulten hoy día desfasados.

4. A nuestro juicio, el hecho de que los estudiantes fueran conscientes de que lo que se les iba a evaluar no era la calidad del producto final de retraducción, sino su actitud y su compromiso durante el proceso creativo, facilitaba el cumplimiento de esta instrucción concreta del encargo.

(2) Ficha de análisis posretraslativo

Tras realizar la retraducción del/de los capítulo/s asignado/s, cada grupo/ pareja de trabajo debía identificar y clasificar todos los rasgos políticamente incorrectos, tanto en los fragmentos textuales como en las ilustraciones (en su caso), presentes en el/los capítulos de la obra original, así como las traducciones de esos elementos tal como aparecen publicadas por la editorial RBA en el año 1966, y posteriormente presentar propuestas de retraducción propias. Del mismo modo, también debían identificar en el texto original, junto con las versiones de traducción publicadas en 1966 por RBA, todos los aspectos hoy día culturalmente desfasados, así como todos los aspectos lingüísticos y ortográficos anacrónicos, y actualizarlos.

Para ello, debían cumplimentar la siguiente ficha, previamente elaborada por el equipo docente, cuyo diseño y contenido se presentan a continuación:

| FICHA DE ANÁLISIS POSRETRASLATIVO | | | | |
|---|---|-------------------------------------|----------------------------------|--|
| Número/s y título/s del /de los capítulo/s de la obra analizada | | | | |
| Alumnos/as participantes (máximo 6) | DNI | APELLIDOS | | NOMBRE |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| TIPO DE ELEMENTOS ANALIZADOS | | | | |
| Elementos políticamente incorrectos (los espacios de abajo quedan libres para que sean los estudiantes quienes realicen su propia clasificación de elementos políticamente incorrectos; se incluyen algunos tipos, a modo de ejemplo) | | | | |
| Tipos de elementos políticamente incorrectos | Elemento original en contexto 1948 (1967) | Traducción publicada en 1966 (2007) | Propuesta de retraducción propia | Número total de cada tipo de elementos detectados y analizados |

| | | | | |
|--|-------------------------------------|----------------------------------|---|--|
| Elementos sexistas | | | | |
| Elementos clasistas | | | | |
| Elementos xenófobos | | | | |
| Etc. | | | | |
| Elementos culturales anacrónicos | | | | |
| Elemento original en contexto 1948 (1967) | Traducción publicada en 1966 (2007) | Propuesta de retraducción propia | Número total de elementos detectados y analizados | |
| | | | | |
| | | | | |
| Elementos lingüísticos u ortográficos anacrónicos | | | | |
| Elemento original en contexto 1948 (1967) | Traducción publicada en 1966 (2007) | Propuesta de retraducción propia | Número total de elementos detectados y analizados | |
| | | | | |
| | | | | |
| Otros posibles problemas traductológicos | | | | |
| Elemento original en contexto 1948 (1967) | Traducción publicada en 1966 (2007) | Propuesta de retraducción propia | Número total de elementos detectados y analizados | |
| | | | | |
| | | | | |
| NÚMERO TOTAL DE TODOS LOS ELEMENTOS DETECTADOS Y ANALIZADOS | | | | |

Tabla 1. Ficha de análisis posretraslativo

(3) Cuestionarios de valoración de la actividad

Tras la consecución de las dos fases anteriores (retraducción y cumplimentación de la ficha de análisis posretraslativo), se solicitó a los estudiantes que cumplimentaran un breve cuestionario para valorar la experiencia global de aprendizaje. Este cuestionario se elaboró y se rellenó a través de la herramienta *Encuestas* de la plataforma diseñada para la docencia virtual Blackboard Learn 9.1. (disponible en el aula virtual de la asignatura en la que se implementó el proyecto), que garantiza el anonimato de las respuestas.

El cuestionario de valoración de la actividad (véase la tabla 2) constaba de un total de siete preguntas cerradas (del tipo Sí/No, Muy útil/Útil/No muy útil/Nada útil y Muy coherente/Coherente/No muy coherente/Nada coherente), y un apartado para comentarios y sugerencias. Seguidamente, se presenta el modelo de cuestionario diseñado:

| CUESTIONARIO DE VALORACIÓN GLOBAL DE LA ACTIVIDAD | | |
|---|--|---|
| | PREGUNTAS | POSIBLES RESPUESTAS |
| Pregunta 1 | ¿Conocías el concepto de <i>retraducción</i> antes de comenzar este proyecto? | Sí/No |
| Pregunta 2 | ¿Qué nivel de utilidad otorgarías a esta actividad como parte de tu formación académica en traducción? | Muy útil/Útil/No muy útil/Nada útil |
| Pregunta 3 | La inclusión de una actividad de retraducción de textos literarios en una asignatura de traducción especializada te parece: | Muy coherente/Coherente/No muy coherente/Nada coherente |
| Pregunta 4 | ¿Cómo valorarías esta actividad como medio de incentivación de la competencia creativa en la práctica traductora? | Muy útil/Útil/No muy útil/Nada útil |
| Pregunta 5 | ¿Cómo valorarías el grado de utilidad de esta actividad como formación para una posible salida profesional en el mercado de la traducción editorial? | Muy útil/Útil/No muy útil/Nada útil |

| | | |
|---------------------------|--|-------------------------------------|
| Pregunta 6 | ¿Cómo valorarías esta actividad como posible forma de concienciar al aprendiz de traductor de su oportunidad de contribuir con esta labor a la mejora de los valores sociales entre los niños y los adolescentes? | Muy útil/Útil/No muy útil/Nada útil |
| Pregunta 7 | ¿Considerarías oportuno implantar una actividad como esta, inscrita en el ámbito de la traducción literaria, en un formato más didáctico (esto es, una actividad más guiada, con más horas de dedicación dentro del aula) dentro de las asignaturas de traducción especializada? | Sí/No |
| Comentarios o sugerencias | Puedes aprovechar este espacio para añadir cualquier comentario que estimes pertinente sobre esta actividad o para realizar alguna sugerencia para la mejora de su diseño o aplicación. | |

Tabla 2. Cuestionario de valoración global de la actividad

El análisis posterior de las respuestas aportadas por los estudiantes, a través de este cuestionario, permitirá al equipo docente evaluar la validez del proyecto como método incentivador de la competencia traductora, en general, y de la competencia creativa, en particular.

3.3.4. Temporalización

TEB I. Inglés es una asignatura semestral que abarca un periodo de ocho semanas lectivas y cada semana se imparten dos sesiones de una hora y media cada una.

El PID se presenta a los estudiantes en las tres horas de las tres sesiones de clase ubicadas en la tercera semana del semestre.

Cabe puntualizar que, a partir de entonces, los estudiantes realizaron todas las actividades relacionadas con el PID fuera del aula y que se calculó un tiempo de dedicación por su parte de, aproximadamente, 30 horas, distribuidas de la siguiente forma:

- (1) Semana 4 y semana 5 (2 semanas)
 - Identificación y clasificación de rasgos discriminatorios (los derechos de la mujer, la orientación sexual, el racismo y la xenofobia, el tabaquismo, etc.) en el texto original.
 - Se calcula una dedicación de 5 horas por parte de los estudiantes.
- (2) De la semana 6 a la semana 9 (4 semanas)
 - Retraducción del/de los capítulo/s completo/s asignado/s.
 - Se calcula una dedicación de 25 horas por parte de los estudiantes.
- (3) De la semana 10 a la semana 13 (4 semanas)
 - Cumplimentación de la ficha de análisis posretraslativo.
 - Se calcula una dedicación de 5 horas por parte de los estudiantes.
- (4) Semana 14 (1 semana)
 - Cumplimentación del cuestionario.
 - Se calcula una dedicación de 15 minutos por parte de los estudiantes.

Todas las dudas que fueron surgiendo durante la elaboración de las actividades se atendieron y resolvieron durante el horario de tutorías del equipo docente participante en el proyecto.

4. Resultados

Como se indicaba en el § 3.3., la intención de los autores de este trabajo es realizar un análisis integral que abarque los resultados de carácter cuantitativo recabados. De este modo, se analizan los datos numéricos y porcentuales obtenidos en las fichas de análisis posretraslativo, así como las respuestas aportadas en los cuestionarios de valoración global de la actividad.

Con objeto de facilitar la visualización de los resultados cuantitativos, a continuación, estos se muestran de forma gráfica y, seguidamente, se describen los datos.

4.1. Elementos detectados según su tipología

En este apartado se presentan y se describen los resultados de la recopilación, la clasificación y la cuantificación de los datos aportados en las fichas de análisis posretraslativo por el total de los 133 estudiantes que han participado en el proyecto.

Como resultado de la cumplimentación de la ficha de análisis pos-traslativo descrita en el § 3.3.3., en el gráfico 1 podemos observar que los participantes del proyecto encontraron un 35% de elementos políticamente incorrectos, un 4% de elementos culturales anacrónicos, un 19% de elementos lingüísticos u ortográficos anacrónicos y un 42% de otros aspectos traductológicos relevantes.

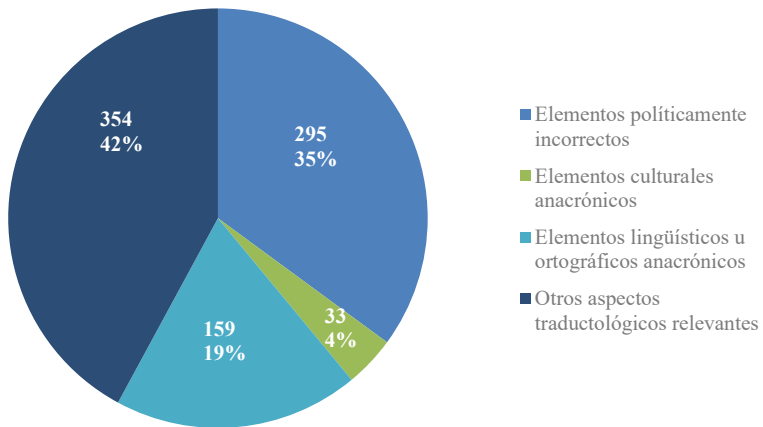


Gráfico 1. Porcentaje de elementos detectados según su tipología (TEB I Inglés – L1 y L2)

Por lo que respecta a los elementos políticamente incorrectos, dado el alto porcentaje de elementos identificados en este grupo (un 35%, que corresponde a 295 casos), hemos considerado oportuno analizarlos y separarlos, a su vez, por subtipos, como se puede apreciar en el siguiente gráfico.



Gráfico 2. Número de elementos políticamente incorrectos detectados según su tipología (TEB I Inglés – L1 y L2)

De esta manera, hemos podido constatar que el tipo de elemento que aparece con mayor asiduidad es claramente el sexista, seguido, en este orden de frecuencia, por el maltrato infantil, los hábitos de vida poco saludables, el maltrato animal, los elementos clasistas y los elementos xenófobos. El resto de tipo de elementos no reviste mayor importancia dado su bajo índice de frecuencia.

Llama la atención que bajo el epígrafe ‘elementos sexistas’ se hayan detectado ejemplos de actos que en la época en la que se publicó por primera vez la obra original se consideraban *caballerosos* y que, sin embargo, hoy día se perciben como gestos que discriminan a la mujer por razón del sexo. En este apartado se consideraron elementos sexistas el reparto de tareas o roles excluyentes según el sexo, la presunción de inferioridad hacia la mujer, los miedos o temores supuestamente propios del sexo femenino o los derechos no igualitarios, entre otros.

En el grupo de los elementos identificados por los participantes del proyecto bajo el epígrafe ‘maltrato infantil’ se han incluido alusiones con connotaciones sexuales, abuso de poder, trato violento (verbal o físico) o castigo, tratamiento despectivo hacia menores de edad y cuestiones de seguridad (como dejar a un niño solo durante horas en un coche sin vigilancia

parental); todas ellas actitudes actualmente inaceptables tanto desde un punto de vista social como jurídico.

Debido a la rapidez con la que cambia, año tras año, el concepto de ‘hábitos de vida poco saludables’, era de esperar que en la obra analizada se detectaran este tipo de elementos. Entre ellos, podemos mencionar, por un lado, la alusión a la ingesta de grandes cantidades de comida, así como a alimentos como el tocino, las frituras, los productos ultraprocesados y enlatados, etc.; y, por otro lado, el fomento del sedentarismo, por ejemplo, al inferir que el movimiento es sinónimo de castigo. Asimismo, cabe mencionar el elemento *ginger-beer*, que en español se ha traducido por *cerveza de jengibre*. Si bien es posible presuponer que un adulto hispanohablante sabe que esta bebida no contiene alcohol, entendemos que un niño del mismo grupo lingüístico no tiene, sin embargo, por qué conocer este dato, puesto que en la cultura meta no existe ningún refresco que utilice la palabra *cerveza* en su denominación.

En ‘maltrato animal’ se han incluido ejemplos como los siguientes: *We’ll have to drag him out of his tail* (capítulo 5), traducido al español por Mercedes Folch como ‘Tendremos que sacarlo por el rabo’; o *Put one paw inside my tent and you’ll be sent rolling down the hill!* (capítulo 8), traducido al español por Mercedes Folch como ‘Atrévete a poner una pata en la tienda y saldrás rodando por la colina’.

Asimismo, bajo ‘elementos clasistas’ se han identificado rasgos despectivos por pertenecer a una determinada clase social, por provenir del entorno rural o por tener una determinada edad, entre los más frecuentes.

Entre los ‘elementos xenófobos’ se recogen alusiones a los indios americanos en las que los personajes se mofan de su aspecto y ridiculizan sus costumbres.

Aunque se observa un bajo porcentaje de incidencia en el caso de los ‘elementos lingüísticos u ortográficos anacrónicos’, merece la pena indicar los diferentes tipos detectados: uso incorrecto del subjuntivo en la traducción (que atribuimos a la contaminación lingüística) y uso indebido del artículo, preposiciones, vocablos y expresiones que han entrado en desuso. Tampoco debemos olvidar todos aquellos elementos que los participantes del proyecto identificaron como errores en este apartado por no cumplir con las novedades ortográficas recogidas en la *Ortografía de la lengua española* (Real Academia Española 2010).

En los ‘elementos culturales anacrónicos’ se incluyen tratamientos de cortesía en desuso, y nombres de juegos y costumbres diferentes o ya inexistentes.

Por último, pese a que la identificación y la retraducción de ‘otros aspectos traductológicos relevantes’ no se contemplaba inicialmente en el PID, debido al alto número de elementos incluidos por los estudiantes en este epígrafe, hemos decidido analizar con mayor detenimiento su naturaleza y contenido. Así, entre ellos encontramos los siguientes tipos de elementos: cambios de sentido, no mismos sentidos, falsos sentidos, falsos amigos, omisiones, calcos estructurales y léxicos, calcos de locuciones y proverbios, calcos de sonidos onomatopéyicos, alteraciones del orden sintáctico, errores traslativos de variedades diafásicas y diastráticas, conversión errónea de unidades de medida y errores de estilo, entre otros.

En suma, a la luz de todo lo expuesto, podemos afirmar que los tipos de elementos susceptibles de retraducción en el corpus seleccionado eran no solo variados sino también cuantiosos. Asimismo, cabe poner de relieve que, gracias a la poliedricidad desde la que se abordó el PID en cuestión, se pudieron obtener los resultados expuestos. Dentro de este poliedro, sus diferentes caras: elementos culturales políticamente incorrectos, elementos culturales anacrónicos, elementos lingüísticos u ortográficos anacrónicos y otros aspectos traductológicos relevantes (entre los que se incluyen los mencionados en el párrafo anterior).

4.2. Análisis de valoración global de la actividad

Tal como se adelantó en el § 3.3.3., tras la consecución de las fases de retraducción y la cumplimentación de la ficha de análisis posretraslativo, se instó a los estudiantes a rellenar un breve cuestionario con el fin de valorar su experiencia en un proyecto de estas características.

Conviene aclarar que, en esta fase del proyecto, de los 133 participantes, realizaron los cuestionarios un total de 76 estudiantes; en concreto, 45 estudiantes de la L1 y 31 estudiantes de la L2.

A continuación, se presentan de forma gráfica las respuestas de los estudiantes a las preguntas expuestas en el § 3.3.3.

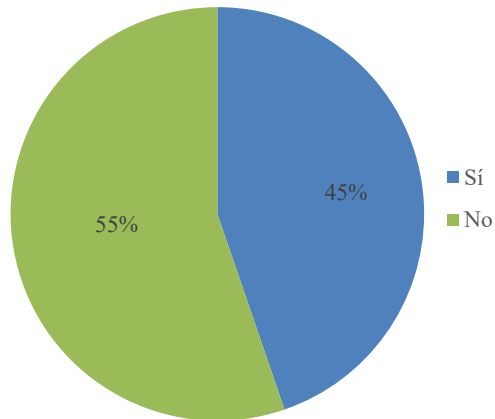


Gráfico 3. Preguntar 1: ¿Conocías el concepto de *retraducción* antes de comenzar este proyecto? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

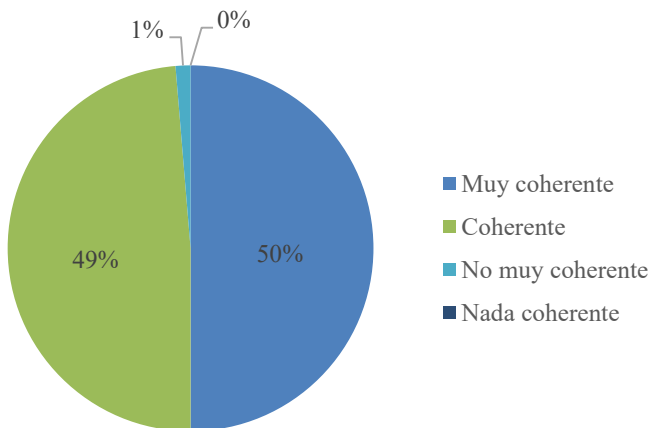


Gráfico 4. Preguntar 2: ¿Qué nivel de utilidad otorgarías a esta actividad como parte de tu formación académica en traducción? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

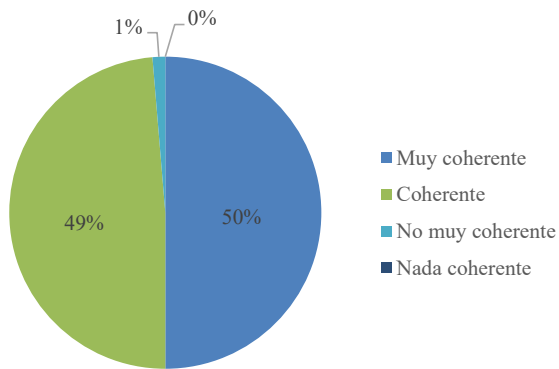


Gráfico 5. Pregunta 3: La inclusión de una actividad de retraducción de textos literarios en una asignatura de traducción especializada te parece: (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

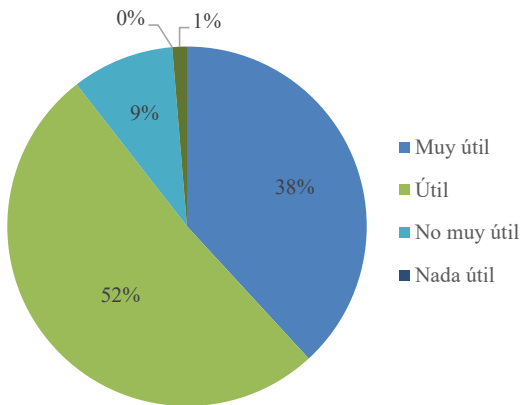


Gráfico 6. Pregunta 4: ¿Cómo valorarías esta actividad como medio de incentivación de la competencia creativa en la práctica traductora? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

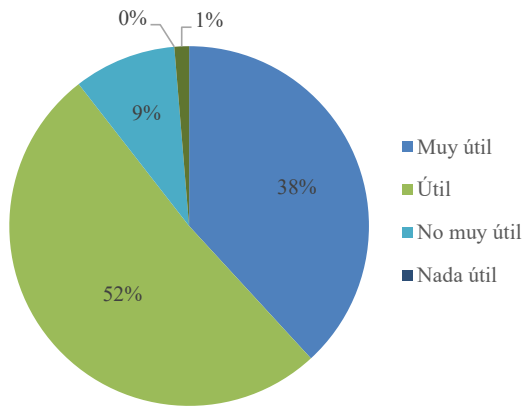


Gráfico 7. Pregunta 5: ¿Cómo valorarías el grado de utilidad de esta actividad como formación para una posible salida profesional en el mercado de la traducción editorial? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

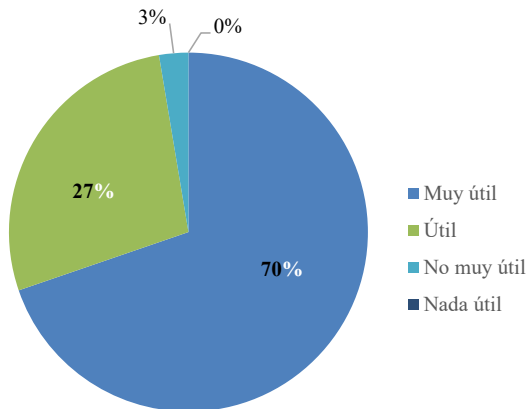


Gráfico 8. Pregunta 6: ¿Cómo valorarías esta actividad como posible forma de concienciar al aprendiz de traductor de su oportunidad de contribuir con esta labor a la mejora de los valores sociales entre los niños y los adolescentes? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

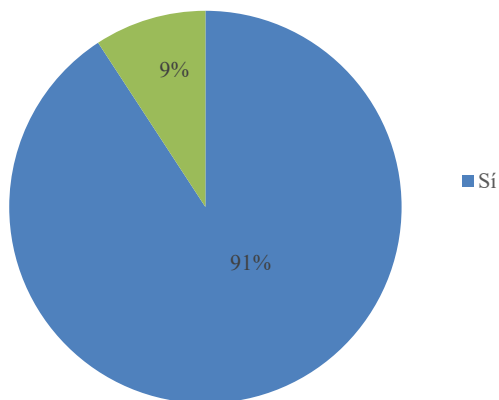


Gráfico 9. Pregunta 7: ¿Considerarías oportuno implantar una actividad como esta, inscrita en el ámbito de la traducción literaria, en un formato más didáctico (esto es, una actividad más guiada, con horas de dedicación dentro del aula) dentro de las asignaturas de traducción especializada? (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

A partir de las respuestas a estas siete preguntas del cuestionario, hemos obtenido la siguiente información sobre diversos aspectos del proyecto:

(1) La mitad de los estudiantes encuestados desconocían el concepto de *retraducción*.

(2) El 99% de los estudiantes encuestados consideran de utilidad la actividad realizada. En concreto, el 57% la consideran útil y el 42%, muy útil.

(3) El 99% de los estudiantes encuestados opina también positivamente sobre la inclusión de una actividad de retraducción de textos literarios en una asignatura de traducción especializada. Así, un 49% encuentra la decisión coherente y el 50% la considera muy coherente.

(4) Sobre la realización de esta actividad como medio de incentivación de la competencia creativa en la práctica traductora, nuevamente el 99% considera la actividad útil para este fin. En concreto, un 40% la estima útil y el 59%, muy útil.

(5) El 52% de los estudiantes encuestados valora como útil el grado de aplicabilidad de esta actividad como posible salida profesional en el mercado

editorial de la traducción, el 38% la considera muy útil, el 9%, no muy útil y solo un 1%, nada útil.

(6) Como una posible forma de concienciar al aprendiz de traductor de su oportunidad de contribuir a la mejora de los valores sociales entre los niños y los adolescentes a través de una actividad de estas características, el 70% la considera muy útil, el 27% la valora como útil y solo el 3%, como no muy útil.

(7) A la pregunta sobre la idoneidad de implantar una actividad como esta, inscrita en el ámbito de la traducción literaria, en un formato más didáctico dentro de las asignaturas de traducción especializada, un 91% respondió afirmativamente y solo un 9% lo hizo de forma negativa.

Dado que todas las preguntas de este cuestionario eran preguntas cerradas, nos pareció oportuno agregar un apartado de comentarios y sugerencias a fin de que los estudiantes pudiesen incluir cualquier observación sobre el trabajo realizado o cualquier propuesta de mejora para llevar a cabo actividades similares en futuros cursos académicos. Un 39% de los estudiantes que cumplieron el cuestionario no hizo ningún comentario. Sin embargo, consideramos interesante exponer las observaciones u opiniones del 61% restante que sí se decidió a hacerlo.

En la siguiente tabla se recogen los comentarios y sugerencias realizados por estos estudiantes, junto con su porcentaje de incidencia:

| COMENTARIOS Y SUGERENCIAS (puedes aprovechar este espacio para añadir cualquier comentario que estimes pertinente sobre esta actividad o para realizar alguna sugerencia para la mejora de su diseño o aplicación) | PORCENTAJE DE INCIDENCIA |
|---|--------------------------|
| La actividad es interesante/instructiva/enriquecedora/motivadora | 10% |
| La obra seleccionada para la actividad es muy adecuada | 1% |
| La simulación de un proyecto real de traducción ha sido muy positiva para el proceso de aprendizaje | 3% |
| La actividad ayuda al estudiante a identificar problemas específicos de traducción | 4% |
| La actividad ayuda a concienciar al estudiante sobre las diferentes estrategias y técnicas de traducción disponibles | 6% |

| | |
|--|-----|
| La actividad es muy útil para el desarrollo de la competencia traductora del estudiante | 5% |
| La actividad mejora la competencia creativa del estudiante aprendiz de traductor | 40% |
| La actividad ayuda a concienciar al estudiante sobre la importancia de la evolución de la lengua en la labor traductora | 1% |
| La actividad ayuda al estudiante a mejorar la redacción y la expresión en español | 4% |
| La actividad ayuda a concienciar al estudiante sobre la importancia y la responsabilidad de la figura del traductor en el entorno socioeducativo | 3% |
| Habría deseado trabajar de forma individual o en grupos más pequeños | 1% |
| Habría deseado conocer a profesionales del ámbito de la retraducción | 3% |
| Habría deseado dedicar más horas lectivas a la actividad | 18% |
| Habría preferido redactar un informe traductológico, en lugar de cumplimentar una ficha en formato Excel, para llevar a cabo el análisis posretraslativo | 1% |

Tabla 3. Comentarios y sugerencias (TEB I INGLÉS – L1 Y L2)

A nuestro parecer, los resultados mostrados en el gráfico 9 confirman el logro de los dos objetivos principales que se perseguían con la implantación del PID. Así, por una parte, el 99% de los estudiantes que han participado en el proyecto opina que la actividad fomenta la competencia creativa durante su formación como futuros traductores. Por otra parte, para el 70% de los encuestados la actividad realizada ayuda a concienciar al aprendiz de traductor sobre su papel como agente activo en la conformación de los valores éticos de una sociedad determinada.

Asimismo, destacan también otros datos obtenidos a partir del cuestionario. Entre otros, por ejemplo, que el 99% de los estudiantes encuestados opine positivamente sobre la inclusión de una actividad de retraducción de textos literarios en una asignatura de traducción especializada o que el 52% valore favorablemente el grado de aplicabilidad de esta actividad como posible salida profesional en el mercado editorial de la traducción.

Por último, dado que los datos que se muestran en la tabla 3 ha sido extraídos de las sugerencias y los comentarios que los estudiantes han deseado exponer de forma libre y opcional, resultan también verdaderamente interesantes, entre otras, las siguientes aportaciones personales, que demuestran tanto la utilidad de la actividad para el desarrollo de la competencia traductora, en general, como el interés que el proyecto ha suscitado entre los estudiantes: “la actividad ayuda al estudiante a identificar problemas específicos de traducción”, “la actividad ayuda a concienciar al estudiante sobre las diferentes estrategias y técnicas de traducción disponibles”, “la actividad ayuda a concienciar al estudiante sobre la importancia de la evolución de la lengua en la labor traductora”, “la actividad ayuda al estudiante a mejorar la redacción y la expresión en español”, “habría deseado dedicar más horas lectivas a la actividad” o “habría deseado conocer a profesionales del ámbito de la retraducción”.

5. Conclusiones

En líneas generales y teniendo en cuenta que se trata de una experiencia piloto, estamos satisfechos con la experiencia adquirida durante y tras el proceso de realización de este proyecto, que se diseñó en torno a la consecución de dos objetivos principales: fomentar la competencia creativa de los estudiantes aprendices de traducción y hacerlos conscientes de la realidad del traductor como agente social influyente en la construcción de valores sociales.

En este sentido, estimamos que la valoración de los estudiantes participantes en el PID descrito en este trabajo demuestra que, a través de las actividades contempladas en el proyecto, se han alcanzado los dos objetivos principales que se perseguían. Así, como se puede observar en los gráficos presentados en el § 4., la gran mayoría de los estudiantes encontró el proyecto de gran utilidad para el desarrollo de su competencia creativa (objetivo 1) –que constituye una parte esencial de la competencia traductora global– y ha adquirido conciencia del papel que puede desempeñar el traductor como agente activo en la conformación del entramado ético y moral de una sociedad determinada (objetivo 2).

Asimismo, teniendo en cuenta la franja etaria de los participantes en el proyecto, nos pareció interesante que, al detectar los diferentes tipos de elementos cuya retraducción se requería en la actividad, los estudiantes aportaran su visión actual sobre estos temas y sus propuestas de traducción como futuros traductores. En la misma línea, resultó verdaderamente estimulante ser testigos del alto grado de motivación de los estudiantes y comprobar su elevado grado de responsabilidad al asumir cada parte del encargo, lo cual demostraron en todas las etapas del proyecto.

A nuestro juicio, a la luz de los resultados obtenidos, el hecho de no haber implementado el proyecto como parte cuantitativamente evaluable de la asignatura ayudó a fomentar entre los estudiantes su deseo de participar por el mero hecho de aprender. Saber que no iban a recibir una calificación cuantitativa concreta en función de la calidad del producto presentado, sino que el simple hecho de participar les garantizaba 2 puntos completos de la calificación máxima (10), lejos de mermar el interés de los estudiantes por la actividad, lo incrementó. La justificación a este fenómeno la encontramos en la libertad que se les concedió a los estudiantes para que pudieran desarrollar su creatividad sin ser evaluados por el resultado, sino tan solo por el empeño demostrado durante el proceso. Creemos que esta situación les permitió liberarse de ese miedo que nuestra experiencia como docentes en el Grado de Traducción e Interpretación nos ha demostrado que los estudiantes suelen tener a despegarse en exceso del texto original (Mendoza & Ponce 2020) y, por consiguiente, que la implementación de un proyecto de estas características en el aula de traducción ayuda a fomentar la competencia traductora de los futuros egresados.

Por esta razón, debido a la motivación y la implicancia que ha generado en nuestros estudiantes esta actividad de aprendizaje colaborativo, consideramos que ha sido un gran acierto integrar el actual interés que la práctica editorial despierta a través de la traducción de la LIA e incluir un encargo de traducción literaria –en este caso, de retraducción– en una asignatura obligatoria de traducción especializada del plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación.

En otro orden cosas, además de concluir esta serie de razonamientos, estimamos también oportuno destacar las diferentes líneas de investigación

posibles que se abren a partir de este proyecto, así como su grado de *replificabilidad* o *reproducibilidad*, en tanto es este un requisito indispensable de la metodología empírica (Soto Almela 2015). En concreto, estimamos que el proyecto es perfectamente transferible a cualquier otro par de lenguas del Grado en Traducción e Interpretación (español/francés, español/alemán, español/italiano, español/árabe, etc.), así como a otras asignaturas incluidas en los planes de estudios del Grado en Traducción e Interpretación, tanto obligatorias (por ejemplo, en el plan de estudios de la UPO, Fundamentos de la Teoría de la Traducción y la Interpretación, Introducción a la Práctica de la Traducción de la Lengua B, Introducción a la Práctica de la Traducción de la Lengua C, Traducción Especializada B II, Traducción Especializada C I o Traducción Especializada C II) como optativas (por ejemplo, en el plan de estudios de la UPO, Traducción Editorial, Edición y Maquetación de Textos, o Traducción Audiovisual).

Por último, las posibilidades que presenta el proyecto desde el punto de vista del corpus de trabajo son tan amplias como traducciones de obras clásicas de LIA existen en el mercado, en tanto todas las traducciones literarias son susceptibles de retraducción. Hoy día se trata de una práctica editorial en pleno auge, motivada precisamente por la necesidad de adaptar las convenciones éticas y morales de otras etapas históricas a las convenciones éticas y morales de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- BLYTON, Enid. (1967 [1948]) *Five go off to camp*. 23ª edición. London: Knight Books - Hodder and Stoughton.
- BLYTON, Enid. (2007 [1966]) *Los cinco van de camping*. Trad. Mercedes Folch Díaz, 20ª edición. Barcelona: RBA.
- BLYTON, Enid. (2017 [2015]) *Los cinco van de camping*. Trad. Mercedes Folch Díaz, 3ª edición. Barcelona: Editorial Juventud.

Fuentes secundarias

- AL-SHAYE, Shatha Abdullah Abdulrahman. (2018) *The retranslation phenomenon. A sociological approach to the English translations of Dickens' Great*

- Expectations into Arabic. London: Centre for Translation Studies, University College. Tesis doctoral inédita.
- BROWNLIE, Siobhan. (2006) "Narrative theory and retranslation theory." *Across Languages and Cultures* 7:2, pp. 145-170.
- BUTHMANN, Silke. (2013) "Un concepto ampliado de traducción especializada." *AnMal Electrónica* 34, pp. 265-269.
- CADERA, Susanne & Patricia Martín-Matas. (2017) "Postcolonial literature retranslated into Spanish: The case of Chinua Achebe's *Things fall apart*." En: Cadera, Susanne M. & Andrew Samuel Walsh (eds.) 2017. *Literary Retranslation in Context*. Oxford: Peter Lang, pp. 85-114.
- CAMPS, Magí. (2019) "Las historias tradicionales, vistas con ojos del siglo XXI ¿Cómo hemos de releer los cuentos clásicos?" *La Vanguardia*. Versión electrónica: <<https://www.lavanguardia.com/cultura/20190416/461682514988/cuentos-clasicos-polemica-escuela-taber-debate.html>>
- CASH, Peter. (2013) "Enid Blyton: The famous five books." *English Association Primary Bookmarks* 5, pp. 1-21.
- DE BEAUGRANDE, Robert Alain & Wolfgang Ulrich Dressler. (1997) *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- DESMIDT, Isabelle. (2009) "(Re)translation Revisited." *Meta* 54:4, pp. 669-683.
- EDITORIAL JUVENTUD. (2021a) *Los cinco y el tesoro de la isla* (Ficha técnica). Versión electrónica: <<https://www.editorialjuventud.es/wp-content/uploads/2018/08/fitxa-Los-Cinco-y-el-tesoro-de-la-isla.pdf>>
- EDITORIAL JUVENTUD. (2021b) *Los cinco juntos otra vez* (ficha técnica). Versión electrónica: <<https://www.editorialjuventud.es/wp-content/uploads/2018/08/13-Los-Cinco-en-el-P%C3%A1ramo-Misterioso.pdf>>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Marisa. (2000) "La traducción de textos infantiles y juveniles anglosajones y la censura franquista." En: Rabadán, Rosa (ed.) 2000. *Traducción y censura inglés-español: 1939-1985. Estudio preliminar*. León: Universidad de León, pp. 227-253.
- GARRALÓN, Ana. (2019) "Contra lo políticamente incorrecto en la literatura infantil." *Anatarambana. Literatura infantil*. Versión electrónica: <<https://anatarambana.blogspot.com/2019/04/contra-lo-politicamente-correcto-en-la.html>>
- HEVIA, Elena. (2016) "La corrección política contra Enid Blyton." *El Periódico* 05/01/2016. Versión electrónica: <<https://www.elperiodico.com/es/ocio-y-cultura/20160105/correccion-politica-enid-blyton-los-cinco-4785672>>

- HOYOS, Isabel. (2014) “Reseña de la mesa redonda ‘Retos terminológicos de la traducción literaria.’” *La linterna del traductor. Revista Multilingüe de Asetrad* 9. Versión electrónica: <<http://www.lalinternadeltraductor.org/n9/terminologia-traduccion-literaria.html>>
- JUSTÍCIA, Antònia. (2019) “Diez tendencias de Literatura Infantil y Juvenil.” *La Vanguardia* 18/08/2019. Versión electrónica: <<https://www.lavanguardia.com/cultura/culturas/20190818/464036519457/cuentos-infantiles-lij-literatura-infantil-y-juvenil-feminismo-tendencias.html>>
- LINDO, Elvira & Caroline Travalía. (2009) “Encuentro entre Elvira Lindo y Caroline Trevalía, moderado por Ismael Attrache.” *Vasos Comunicantes* 42, pp. 85-96.
- MARTÍNEZ Mateo, Roberto. (2015) “Una revisión de la censura en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) traducida del inglés en España desde la etapa franquista a la actualidad.” *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris* 20, pp. 163-182. Versión electrónica: <doi: 10.7203/qdfed.20.7535>
- MENDOZA, Inma. (2018) “El perfil pluridireccional del receptor de la denominada literatura infantil y juvenil: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción.” *Hermēneus* 20, pp. 361-401. Versión electrónica: <doi: <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.361-401>>
- MENDOZA, Inma & Nuria Ponce. (2020) “The ICRETRA stimulus: Incentivizing CREative competence in the context of TRANslator training by translating humor.” *Sendebare* 31, pp. 1-30. Versión electrónica: <doi: <http://dx.doi.org/10.30827/sendebare.v31i0.13646>>
- MERINO, Raquel. (2002) “Traducciones censuradas de teatro y literatura infantil y juvenil en la España de Franco.” En: Lorenzo, Lourdes; Ana María Pereira & Veljka Ruzicka (eds.) 2002. *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat, pp. 69-90.
- MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE. (ed.) (2017) *Panorámica de la edición española de libros 2017. Análisis sectorial del libro*. Madrid: Ministerio de Cultura y Deporte. Versión electrónica: <<https://www.editores-madrid.org/wp-content/uploads/2019/03/Panor%C3%A1mica-de-la-Edici%C3%B3n-espa%C3%B1ola-de-Libros-2017.pdf>>
- ORTIZ GONZALO, Juan M. (2007) “La retraducción en el panorama de la literatura contemporánea.” En: Zaro Vera, Juan Jesús & Francisco Ruiz Noguera

- (eds.) 2007. *Retraducir: una nueva mirada*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, pp. 35-47.
- ORÚE, Eva. (2017) "Editar lo de siempre, como nunca." *InfoLibre*. Versión electrónica: <https://www.infolibre.es/noticias/cultura/2017/12/24/editar_siempre_como_nunca_73446_1026.html>
- PASCUA FEBLES, Isabel. (2011) *La literatura traducida y censurada para niños y jóvenes en la época franquista: Guillermo Brown*. Las Palmas de Gran Canaria: ULPGC.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2010) *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- SÁNCHEZ, Ana Isabel. (2019) "Tendencias actuales en la traducción de clásicos contemporáneos de la literatura infantil y juvenil: adecuación y aceptabilidad en el género de los *crossovers*." *La linterna del traductor* 18. Versión electrónica: <<http://www.lalinternadeltraductor.org/n18/crossovers.html>>
- SÁNCHEZ IGLESIAS, Jorge Juan. (2016) "La retraducción tematizada: voces y valor(ación)es en los medios a propósito de las nuevas traducciones." En: Martín Ruano, María del Rosario & África Vidal Claramonte (eds.) 2016. *Traducción, medios de comunicación, opinión pública*. Granada: Comares, pp. 259-275.
- SOTO ALMELA, Jorge. (2015) "Una aproximación a los estudios empíricos en Traductología: diseños y herramientas." *InTRAlinea: Online Translation Journal* 17. Versión electrónica: <http://www.intralinea.org/specials/article/una_aproximacion_a_los_estudios_empiricos_en_traductologia>
- SUSAM-SARAJEVA, Şebnem. (2003) "Multiple-entry visa to travelling theory: Retranslations of literary and cultural theories." *Target International Journal of Translation Studies* 15:1, pp. 1-36.
- THE ENID BLYTON SOCIETY. (2021) *The Enid Blyton Society*. Versión electrónica: <<https://www.enidblytonsociety.co.uk/famous-five.php>>
- VANDERSCHULDEN, Isabelle. (2000) "Why retranslate the French classics? The impact of retranslation on quality." En: Salama-Carr, Myriam (ed.) 2000. *On translating French literature and film II*. Amsterdam & Nueva York: Rodopi, pp. 1-18.
- VENUTI, Lawrence. (2004) "Translation, Community, Utopia." En: Venuti, Lawrence (ed.) 2004. *The translation studies reader*. London & New York: Routledge, pp. 468-488.

ZARO, Juan Jesús. (2007) “En torno al concepto de retraducción.” En: Zaro, Juan Jesús & Francisco Ruiz Noguera (eds.) 2007. *Retraducir. Una nueva mirada. La retraducción de textos literarios y audiovisuales*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones, pp. 21-34.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

INMA MENDOZA GARCÍA es licenciada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada y doctora en Filología por la Universidad de Sevilla desde 2014. Desde 2005 es miembro docente e investigador del Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla. Anteriormente fue copropietaria de la agencia de traducción e interpretación Poliglot, propietaria de la escuela de idiomas y servicios de traducción e interpretación Lingualand y coordinadora adjunta del Departamento de Lingüística Aplicada: Traducción e Interpretación en el centro universitario adscrito a la Universidad de Gales, CEADE. Fue miembro del grupo de investigación Teoría, Práctica y Didáctica de la Traducción en Filología durante diez años y del grupo de investigación Interglosia durante cuatro años. Actualmente es miembro del grupo de investigación Traducción, Literatura y Sociedad. Sus principales líneas investigadoras son la teoría de la traducción, la traducción literaria y la formación de traductores.

INMA MENDOZA GARCÍA holds a Bachelor's Degree in Translation and Interpreting by the University of Granada and earned her PhD in Philology at the University of Seville in 2014. In 2005 she became a member of the Philology and Translation Department of Pablo de Olavide University. Before this, she co-owned the translation and interpreting agency Poliglot, owned the school of languages with translation and interpreting services Lingualand and was the Assistant Coordinator of the Department of Applied Linguistics: Translation and Interpreting at CEADE – a private university centre attached to the University of Wales –. For ten years, she belonged to the research group Theory, Practice and Didactics of Translation in Philology, for four years she worked for the research group Interglosia and she is currently a member of the research group Translation, Literature and Society.

Her main fields of interest are translation theory, literary translation and translator training.

GUSTAVO FILSINGER trabaja desde 2008 como miembro docente e investigador del Departamento de Filología y Traducción de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Desde entonces ha impartido asignaturas tanto en grado como en el máster en Traducción e interpretación. Obtuvo su doctorado con mención internacional en Filología Alemana con especialización en Terminología en la Universidad de Sevilla y su grado en Traducción e Interpretación en la Universidad Nacional de Córdoba de Argentina. Sus principales líneas de investigación son: la terminología y la traducción audiovisual. Desde 2010 pertenece al grupo de investigación Investigaciones de Lingüística Aplicada (ILA – Instituto de Lingüística Aplicada), HUM-787; director: Prof. Stefan Ruhstaller, 2000-presente).

GUSTAVO FILSINGER works as a full-time lecturer and researcher in Translation and Interpretation Studies at the Universidad Pablo de Olavide-Seville, Spain. Since 2008, he has worked at undergraduate and postgraduate levels. He holds a PhD in German Philology specialised on Terminology from the Universidad de Sevilla and a BA in Translation and Interpreting obtained at the Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. His main research fields of interest: Terminology and Audiovisual Translation. Since 2010 he belongs to the research group Research into Applied Linguistics (ILA - Institute of Applied Linguistics), HUM-787; team leader: Prof. Stefan Ruhstaller, 2010-present).

Recibido / Received: 31/05/2021
Aceptado / Accepted: 10/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.13>

Para citar este artículo / To cite this article:

Morillas, Esther. (2022) "Lectura en voz alta y lenguajes inventados: traducir *Du iz tak?*, de Carson Ellis." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends. MonTI 14*, pp. 386-405.

LECTURA EN VOZ ALTA Y LENGUAJES INVENTADOS: TRADUCIR DU IZ TAK?, DE CARSON ELLIS

READING ALOUD AND INVENTED LANGUAGES: TRANSLATING *DU IZ TAK?*, BY CARSON ELLIS

ESTHER MORILLAS
emorillas@uma.es
Universidad de Málaga

Resumen

El presente artículo estudia la traducción de la obra *Du Iz Tak?*, de Carson Ellis, en España y Francia. *Du Iz Tak?*, que ganó el premio E. B. White al libro que mejor se prestaba a ser leído en voz alta, se caracteriza por estar escrito en una lengua inventada, la lengua de los insectos. El propósito en las páginas que siguen es estudiar los mecanismos que llevan a la traducción de esta obra de Ellis y analizar cómo *Koi ke bzzz?* y *¿Mau iz io?* suponen dos modos de abordar la traducción de los lenguajes inventados y de considerar la lecturabilidad.

Palabras clave: Traducción de LIJ. Lecturabilidad. Carson Ellis. *Du Iz Tak?* Lenguaje inventado. Álbumes ilustrados.

Abstract

This paper examines the translation of Carson Ellis's *Du Iz Tak?* into Spanish and French. *Du Iz Tak?*, which won the E. B. White Read Aloud, is characterised by the fact that it is written in an invented language, the language of bugs. The purpose of the



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

following pages is to study the mechanisms that lead to the translation of Ellis's work and to analyse how *Koi ke bzzzz?* and *¿Mau iz io?* represent two ways of approaching the translation of invented languages and of considering readability.

Keywords: Translation for children. Readability. Carson Ellis. *Du Iz Tak?* Invented language. Picturebooks.

1. Introducción

El premio E. B. White Read Aloud, otorgado en los Estados Unidos de América, distingue libros cuya lectura en voz alta es particularmente destacable. Desde 2006, dos años después de su creación, amplía las categorías a dos: la inicial de álbumes ilustrados, y la de libros destinados a un público lector de más edad, “in recognition of the fact that reading aloud is a pleasure at any age (...). Books are nominated for their universal appeal as ‘terrific’ books to read aloud” (American Booksellers Association s.a.).

Nótese, en esa ampliación de la franja de edad de los títulos premiados por el E. B. White, la constatación de que la lectura en voz alta de una obra literaria constituye un disfrute para todos los públicos. Este presupuesto, además, enlaza con el doble destinatario que caracteriza a la LIJ (Shavit 1986; Klingberg 1986; Puurtinen 1995; Oittinen 2000; Mendoza García 2018), y que va más allá de la mera elección de un determinado tema, estilo o género: la persona adulta disfruta siendo un elemento activo en la transmisión de la historia, goza de la vertiente material, por decirlo de alguna manera, que supone acercarse a un álbum ilustrado. Señalar las ilustraciones, buscar los detalles, tocar las páginas, poner voces, cambiar el tono de voz, escenificar el relato, forman parte del divertimento.

La consciencia de que uno de los requerimientos que se le hace a la literatura para la infancia es que pueda ser leída en voz alta sin dificultad queda patente en el premio E. B. White Read Aloud. Lo explicaba Oittinen (1989) cuando situaba la legibilidad de un texto, entendida como sinónimo de lecturabilidad (*readability*), entre las normas (siguiendo a Toury) que se le aplican a la literatura infantil; esto es, entre los requisitos indispensables que deben caracterizarla y que conforman la aceptabilidad (o no) de un determinado texto.

Para Gillian Lathey el hecho de que la literatura infantil esté destinada a ser leída en voz alta es determinante a la hora de traducir. De hecho, la estudiosa habla de “traducir en voz alta” (Lathey 2016: 94), concepto que resulta pertinente para entender cómo el elemento sonoro determina el proceso de trasvase entre lenguas. Sobre este mismo aspecto han incidido, por ejemplo, Cay Dollerup (2003) o Riita Puurtinen (1998), quien ha destacado la importancia de las construcciones sintácticas en la consecución de la legibilidad.

El propósito de este trabajo es reflexionar sobre esa traducción en voz alta de la que habla Lathey y sobre la lecturabilidad. Ejemplificaremos nuestras reflexiones centrándonos en *Du Iz Tak?*, de Carson Ellis (2016), libro que recibió el E. B. White Read Aloud en 2017. La particularidad de esta obra, como se explicará enseguida, radica en que está escrita en una lengua inventada, una suerte de “insectiano” o entomoglosa hablada por sus protagonistas. Se estudiarán los mecanismos que potencian la lectura en voz alta de la obra original, y de qué forma las traducciones de *Du Iz Tak?* al francés y al español abordan ese cometido.

2. *Du Iz Tak?*

Además de con el premio ya mencionado, *Du Iz Tak?* también ha sido galardonado en los Estados Unidos con la Caldecott Medal al mejor libro ilustrado, premio otorgado por la Association for Library Service to Children. Igualmente, y en su traducción española (*¿Mau iz io?*, Ellis 2017b) fue elegido en España por el Gremio de Libreros de Madrid mejor álbum ilustrado de 2017. Asimismo, el gremio de librerías de Quebec le otorgó el premio al mejor libro del año a la traducción francesa, *Koi ke bzzzz?* (Ellis 2016).

Su autora, Carson Ellis, es una reconocida ilustradora no solo de historias infantojuveniles. *Du Iz Tak?* es su segundo libro como responsable, tanto del texto como de la ilustración, después de *Home* (2015) –traducido al español como *Mil hogares* y al francés como *Chez nous*–, y antes de su última obra, *In the Half Room* (2020) –no traducida hasta el momento al castellano pero sí al francés, bajo el título *Une nuit de demi-lune*.

Du Iz Tak? cuenta la historia de un ciclo vital, ejemplificado en una planta, su nacimiento, crecimiento y esplendor, su ajamiento y su fin. Y vuelta al comienzo, porque si en la primera imagen veíamos surgir un brote,

en la última nos encontraremos con nuevos brotes, para sugerir así una narración circular, como circular es la naturaleza y circulares son también muchas de las historias destinadas a un público infantil. En el microcosmos de esa planta hay insectos, y serán precisamente estos animales quienes den voz al libro mediante un lenguaje inventado específicamente para ellos, ese “insectiano” o “insectés” al que ya se ha hecho referencia.

Es importante destacar que, en un principio, el libro iba a contener solo ilustraciones. Una vez terminado su trabajo, Carson Ellis decidió que quería algo más dinámico, pues en su opinión el resultado parecía “insuficiente, demasiado estático o plano” (Jan 2017). Para añadir viveza a su relato, Ellis decidió inspirarse en los dibujos animados protagonizados por Pingu el pingüino y dar vida al idioma exclusivo de los insectos.

Pingu y *Du Iz Tak?* comparten la absoluta interdependencia entre texto e imagen, aunque existe una gran diferencia entre el habla de Pingu y el insectiano de *Du Iz Tak?* Pingu, más que palabras, lo que emite son sonidos, una especie de apresurado balbuceo que expresa tanto sus pensamientos como sus parlamentos con quienes lo rodean. En el caso de los insectos, estamos ante una lengua que parece contar con su propia gramática y su propio léxico.

Recurrir a una lengua inventada es ya una tradición en la producción para la infancia: recordemos, más allá de, por ejemplo, los cinematográficos *Minions*, los pictogramas extraterrestres de *Mr. Wuffles!* (*Sr. Minino* en castellano) de David Wiesner. Nikki Gamble (2019: 204) relaciona *Du Iz Tak?* con *Mr. Wuffles!* en cuanto que ambos libros se sirven de un lenguaje inventado que “invites readers to work out what is being said, making these books great choices for investigating language structure and communication”. *Du Iz Tak?*, entonces, nos servirá para acercarnos a esos mecanismos de aprendizaje y comprensión que guían cualquier lectura, solo posible, en última instancia, si quien lee conoce el código del que participa el texto. La posibilidad de acercamiento a un idioma desconocido hasta aprenderlo y entenderlo respondería, según Chomsky, a la existencia de unos universales del lenguaje. Si se presentara un marciano y hablara una lengua que violara esos universales, explicaba Chomsky (Gliedman 1983), no aprenderíamos esa lengua de la misma manera, y tendríamos que enfrentarnos a ella más lentamente, y de forma más laboriosa. Como veremos, el idioma de *Du Iz Tak?* no plantea las dificultades que nos detendrían ante el imaginario marciano de Chomsky.

3. Primero la ilustración, después el texto

La lectura de un álbum ilustrado es siempre una *performance*: de la persona que lee en voz alta para que quien aún no sabe leer pueda seguir la historia, y de la persona que aprende a leer y quiere, por su cuenta, ejercitarse, sola o en compañía de alguien de mayor edad que la guíe. Así lo entiende Oittinen (2014: 39), que pone en un mismo plano lectura y *performance*: el contacto con los cuentos viene antes de saber leer y escribir, señala, tiene lugar a través de la voz que cuenta la historia. Quien traduce literatura para la infancia tendrá que prestar atención a los medios a través de los cuales el texto cobra vida, medios que van del tamaño de la fuente a la disposición del texto en la página o a los signos prosódicos. Y quien traduce, sigue Oittinen, debe ser consciente de las potencialidades expresivas del texto que se manifiestan a través de la entonación, el énfasis, las pausas... para contribuir así al disfrute de esa lectura en voz alta.

Dicho de otro modo: la lectura de una obra con destinatario infantil es, cuando se hace bien, prácticamente una representación teatral, y el libro en su conjunto constituye un guion cuyas acotaciones no son solo textuales, sino también –o antes incluso– visuales. Así, serán las ilustraciones las que nos indiquen el estado de ánimo o la edad de los personajes que hablan, la localización geográfica, o el momento del día en que nos encontremos. Son numerosos los estudios que abordan esta interacción entre imagen y texto en la literatura infantil (Oittinen 2001; O’Sullivan 2006; Kummerling-Meibauer 2017; Oittinen, Ketola & Garavini 2018; Oittinen & Pitkäsalo 2018). En lo referente a la traducción, el componente imaginístico servirá, dependiendo de los casos, para suplir información que no pueda ser trasladada, por alguna razón, al texto meta, o bien para dirigir la lectura (esto es, la traducción) hacia un determinado campo semántico o elemento conceptual.

Pese a que esta interacción entre imagen y texto se destaca, sigue prevaleciendo la idea general de que es el texto el que manda y la ilustración la que está a su servicio. Esto quizá podría plantearse atendiendo, por ejemplo, a las distintas ediciones de un mismo clásico con diferentes ilustraciones, pero lo cierto es que cada ilustración otorga un nuevo matiz al texto, e incluso puede servir para cambiar la edad del público destinatario (Pereira 2008) o

el mensaje principal de la historia, como ocurre en algunos libros infantiles de tema LGTBQ+ (Tarif 2018; Morillas 2021).

Ya se ha dicho que Carson Ellis concibió su libro sin palabras, y que después le añadió texto, con lo cual en este caso la realidad sería la inversa, esto es, que el texto está supeditado a la ilustración. Oittinen (2000: 106-107) equipara la traducción con palabras con la ilustración, que sería una traducción en imágenes. En este caso el proceso se invierte: el elemento visual en *Du Iz Tak?* es el texto origen (TO), mientras que el texto que lo acompaña constituiría, en realidad, el texto meta (TM). Así visto, las dos versiones publicadas en Francia y España son, en realidad, dos traducciones indirectas, en cuanto traducciones de una traducción por vía intersemiótica.

4. Traducir insectiano

El insectiano de *Du Iz Tak?* no pretende ser una lengua humorística, ni siquiera paródica o con vocación mimética: si Aristófanes puso a cantar a su coro de ranas con vocación veraz (“brekekekex koax koax”, véase la traducción de Macía Aparicio 2007), en este caso nos hallamos, simplemente, ante “otra” lengua, una lengua que es, por otra parte, común a todos los insectos: libélulas, moscas o escarabajos parecen entenderse a la perfección, sin que haya distinción entre sus diversas formas de expresarse.

Lo primero que cabría preguntarse es: ¿por qué era necesario traducir este idioma inventado al español, al francés, al alemán, al chino y a otras muchas más lenguas? ¿Por qué no dejarlo tal cual? ¿No es el insectiano universal?

El divertimento que provoca la lectura de *Du Iz Tak?* es doble: por una parte, se disfruta del placer sonoro que deriva de esta lengua nueva, de la atracción por lo desconocido, lo exótico, lo nunca antes hablado, pronunciado o leído. Ya se ha apuntado la necesidad de que los textos destinados a la infancia puedan ser leídos en voz alta sin dificultad. En primera instancia, la necesidad de traducir el insectiano derivaría, a nuestro juicio, de la adecuación fonética a cada idioma, de modo que el texto no contenga secuencias impronunciables o ajenas a la propia lengua, puesto que no las contiene tampoco para el primer público destinatario del libro, angloparlante. Pero es que además *Du Iz Tak?* incluye una serie de pistas sonoras que ayudan a

la decodificación de determinadas palabras utilizadas: hay una homofonía entre algunos de los términos utilizados y los de la lengua inglesa. Otra cosa es que nos planteemos si la audiencia infantil no sería, en realidad, capaz de entender el insectiano tal y como es, achacando el extrañamiento que le produzca la lectura (o la escucha) a la lengua de estos animales.

Junto al placer derivado de la propia sonoridad del texto, de su novedad y extrañeza, tenemos el producido (Gamble 2019) por la indagación en el lenguaje utilizado, por la búsqueda de un significado, de una narración. Y quizá en este segundo elemento radique la respuesta a por qué traducir *Du Iz Tak?*: hay que tener en cuenta que, aunque la lengua de los insectos sea inventada, se ajusta en cierta medida a la estructura morfosintáctica de la lengua inglesa y ayuda a la comprensión del texto, como se acaba de apuntar, evocando fonéticamente algunas palabras existentes en esa lengua. De esta forma, la traducción es vista como un mecanismo que refuerza la comprensión de un texto que por sí mismo plantea una invitación a la indagación lingüística. Hablamos, de nuevo, de lecturabilidad, y la lecturabilidad, recordémoslo, no solo depende de la articulación de una palabra tras otra. Existe en función de la sintaxis, de la coherencia textual, de los conocimientos extratextuales.

Stevenson (2016) dice que leer *Du Iz Tak?* en voz alta exige encontrar la entonación adecuada para dotar de significado al texto, por más que los “lectores imaginativos” no encuentren problemas para disfrutarlo. La entonación es determinante en la lectura en voz alta en general (e incluso en la lectura silenciosa), sobre todo porque cuando se trata de un público infantil las convenciones instan al énfasis y a la prosopopeya. Y podríamos añadir que en *Du Iz Tak?* la prosodia es un elemento decodificador fundamental para quien escucha y, al mismo tiempo, ve la historia ilustrada, elemento que anticipa el sentido de lo que se está leyendo.

En cualquier caso, la editora de Carson Ellis, Liz Bicknell, explicó en una entrevista (Corbett 2017) por qué la traducción del libro iba a suponer un desafío. En primer lugar, cuenta, algunas de las palabras que Ellis inventó para sus insectos significan otra cosa en otros idiomas, y pone como ejemplo *Tak*, palabra que en sueco suena como “gracias” (*tack*). Es lo que ocurre también con *Su*, por ejemplo, que en italiano significa “arriba”, y sería interesante ver cómo se traducirá esta palabra (que en el lenguaje de los insectos significa “sí”) al italiano si finalmente esta obra sale a la luz en ese idioma.

Otro de los problemas que podía acarrear la traducción de *Du Iz Tak?* radicaba en que se supiera que ese lenguaje inventado contaba con un significado concreto. La traducción francesa sirvió para entender que no se había comprendido ese punto. Por ejemplo: la palabra para “escalera”, *ribble*, se repetía a propósito en el TO tres veces para que se pudiera deducir a qué hacía referencia, siguiendo la autora un proceso lógico de enseñanza de vocabulario. En la primera versión de la traducción al francés, cuenta Ellis, la traducción de *ribble* no se repetía, porque no se había apreciado esa correspondencia entre el objeto designado y la palabra para nombrarlo. Ellis, entonces, decidió reescribir el texto en inglés, de modo que se pudieran apreciar bien las distintas correspondencias. A partir de esa traducción, la editorial francesa reescribió enteramente su versión. Quienes han de traducir *Du Iz Tak?* deben, por tanto, ser conscientes de que la lengua inventada por Carson Ellis tiene significado.

Una tercera dificultad, prosigue la editora de Ellis, radicaría en que cada lengua –más allá de los chomskianos “universales del lenguaje”– tiene su propia estructura, y es esencial entenderla para que la decodificación del lenguaje de los insectos sea posible. Como concluye Bicknell, deducir qué dicen los animales forma parte de la diversión.

5. *Koi ke bzzz?* y *¿Mau iz io?*

Vemos entonces cómo la versión francesa cuenta con un explícito beneplácito de la editorial, lo que en principio –aunque no habría que darlo por hecho, pues son al menos once las lenguas a las que se ha traducido *Du Iz Tak?*– haría pensar que así ha sido también con el resto de las ediciones. En cualquier caso, lo que nos revela este episodio es la consciencia de la editorial Candlewick Press, un gran sello dedicado a literatura infantil, del papel que desempeñan las traducciones en el proceso editorial.

Y puede que este episodio traductológico sea lo que ha impulsado a introducir en la publicación inglesa de *Du Iz Talk?* en Walker Books un paratexto con el que antes no se contaba. En la edición utilizada para este trabajo, que es de 2017, esto es, posterior en un año a la primera, vemos en la contracubierta de *Du Iz Tak?* una luna llena y tres mariposas. La mariposa de mayor tamaño está volando encima del título del libro y, justo debajo del título, en

cursiva y en un tamaño de fuente menor, leemos, a modo de traducción, *What is that?* A continuación, aparecen un breve resumen y extractos laudatorios de distintas reseñas. Asimismo, en la cubierta, además de indicarse el premio Caldecott que posee el libro, se añade al pie de la ilustración una frase de *The Guardian* que sirve a la vez de respaldo y sinopsis: “Glorious and hopeful... uses a made-up bug language to tell of a year in the life of a group of insects”.

De este modo, esta edición hace más sencillo conocer cuál va a ser el contenido del libro, aclara qué nos vamos a encontrar, qué historia, qué lenguaje, cosa que no sucedía con la edición original, más sobria, más sorprendente. Es como si, pese a los reconocimientos recibidos por la obra, no se confiara por completo en el poder de atracción de las ilustraciones –antes el único elemento, título aparte, de paratexto–, y se necesitara de un complemento desambiguador, propedéutico. La traducción de *Du Iz Tak?* como *What is that?* de la contracubierta nos ofrece así, desde el principio, una pista para decodificar, por lo menos, el título, que coincide con la primera frase que se pronuncia en el libro. Una libélula señala algo verde que surge del suelo, y le pregunta a otra, que contempla lo que se adivina un brote: *Du Iz Tak?* (¿Qué es eso?). La otra libélula responde: *Ma nazoot* (‘No lo sé’). Obviamente, en la edición de Candlewick Press aún no se contaba con reseñas a las que apelar, ni al libro se le había otorgado la Medalla Caldecott, pero también se podría haber añadido entonces *What is that?* como subtítulo esclarecedor.

La edición española, *¿Mau iz io?*, es idéntica a la primera edición de *Du Iz Tak?*, y se presenta igualmente sin paratexto textual (valga la redundancia) alguno, excepción hecha, nuevamente, del título. La francesa, sin embargo, ofrece un pequeño resumen de la trama y aclara que el libro está escrito en el lenguaje de los insectos, aunque no ofrece traducción para *Koi ke bzzzz?*, quizá porque su significado, para un público destinatario francoparlante, es más transparente. Esta diferencia anuncia, en cierto modo, las dos formas que ambas traducciones tienen de abordar el lenguaje de los insectos.

Para empezar, el título francés, *Koi ke bzzzz?*, es más evocativo, entre lo onomatopéyico (*bzzzz*) y los ecos de la lengua francesa. Se trata de una traducción literal, si pensamos en que fonéticamente *Du Iz Tak?* remite a *Do it talk?* (o, al menos, así pudiera parecer, ya hemos visto que significa aquí otra cosa), y que *bzzzz*, que hace referencia al sonido producido por algunos insectos, puede entenderse también como el término correspondiente al

habla que estos poseen. El título en español, *¿Mau iz io?*, suena por su parte como un nombre propio. Efectivamente, así es como pronunciaba su nombre Maurizio, hijo de Barbara Fiore (directora de la editorial homónima que publica la obra en castellano), cuando era pequeño, según cuenta ella misma (Jan 2017). *¿Mau iz io?* resulta un título más exótico porque no podemos conectarlo directamente con el español, aunque quizá la inspiración haya sido ese *Iz* del título original. Fiore explica: “[a] partir del título, fueron naciendo los demás sonidos; buscábamos sonidos que a los niños les resultasen familiares y que pudieran repetir fácilmente” (Jan 2017). La traducción española del título resultaría, entonces, una traducción libre, una adaptación y recreación fonética, más que morfosintáctica. Y así sucede, como veremos, con el resto de esa versión.

Tanto la traducción francesa como la española (al igual que ya lo hacía el original, *Du Iz Tak?*) respetan las convenciones ortotipográficas en lo que se refiere a los signos de puntuación de sus lenguas respectivas. En el caso de la edición española tenemos, como hemos visto en el título, signos de apertura y cierre en las preguntas, de acuerdo con las normas ortotipográficas del castellano, y siguiendo la convención de que en literatura infantil el texto debe ser, salvo casos determinados, normativo desde ese punto de vista. Por otra parte, como es habitual cuando la narración es exclusivamente dialógica, no aparecen rayas de diálogo. Tanto en *Du Iz Tak?* como en *Koi ke bzzz?* los parlamentos se cierran con un signo de puntuación (abundan las interjecciones y las preguntas en el texto, y cuando no las hay las frases se cierran con un punto), pero en la versión española, a no ser que se trate de signos de exclamación o de interrogación, no encontraremos puntos al final de las frases. Se respetan también las mayúsculas en los nombres propios y estas se utilizan además con valor enfático, como si fueran acotaciones a un texto dramático, para indicar que algo se debe pronunciar en voz más alta de lo habitual o con un énfasis especial.

En lo que respecta al número de palabras, el TO tiene un total de 98, mientras que para la edición en español se utilizan 88 y para la edición francesa 103. Esto es: la edición francesa utiliza cinco palabras más que el original, y la española diez menos, como si traducir del insectiano supusiera una tendencia inversa a traducir del inglés al español. Por regla general,

como sabemos, una traducción española supera el número de palabras del original inglés.

5.1. *Koi ke bzzz?*

Hemos visto antes que la repetición de palabras es uno de los recursos utilizados en el original para el progresivo aprendizaje del insectiano. Al igual que en clase de lengua extranjera, se introduce vocabulario que se refuerza posteriormente mediante reiteraciones, para facilitar la asimilación. En el caso de *Du Iz Tak?*, ya se ha dicho, el texto visual es determinante (lo es igualmente, en muchas ocasiones, en los manuales de lenguas extranjeras, tanto para personas adultas como de corta edad).

Una de las palabras que se repite es *plonk*, que al francés se traduce como *plonk*, esto es, permanece invariable. Tanto en inglés como en francés hay una casi homofonía con la palabra “planta” (*plant* y *plante*), de modo que en este caso se dispone, además de la referencia visual de las ilustraciones, de esa pista sonora, que ayuda a la decodificación del texto.

Se ha mencionado también que la palabra utilizada para escalera, *ribble*, aparece tres veces. En su primera recurrencia no encontramos ningún elemento que nos dé indicaciones sobre cuál puede ser el referente de esa palabra: la ilustración muestra la planta, que ha crecido un poco respecto de la página anterior, y tres insectos que hablan. Uno de ellos, una mosca, dice: *Ru badda unk ribble*. *Su*, le responde otro de los insectos, y la mariquita añade: *Bore inkin Icky*. Pasamos la página, los insectos llaman a *Icky* y, señalando la planta, le dicen: *Icky, ru badda unk ribble*. Una nueva página hacia adelante, y vemos cómo *Icky* lleva en la mano una larga escalera: *Unk ribble!* exclama la mariquita. Ahora ya sabemos que *unk ribble* es una escalera, y que probablemente *Ru badda unk ribble* signifique “necesitamos una escalera” o “hay que coger una escalera”.

La traducción francesa, que parece intentar favorecer la comprensión del texto de forma más explícita que el original, traduce *Ru badda unk ribble* como *Za plonk tro hoot!*, lo cual se puede entender en francés, gramática aparte, como “Ça plante trop haute”. Y para la planta alta, lo que se necesita es *Unk echonk!* en la versión francesa, una escalera. La edición francesa no repite entonces la traducción de *ribble* en los tres casos en los que aparece,

sino que la cambia para valerse de la homofonía en dos de las recurrencias, mientras que para la tercera se apoya en la ilustración como elemento desambiguador.

Ejemplo 1

| | |
|----------------------------|-----------------------------|
| Ru badda unk ribble. | Za plonk tro hoot! |
| Su. | Zouizz! |
| Bore inkin Icky. | Zudonk a Gluicky... |
| (...) | (...) |
| Icky, ru badda unk ribble. | Gluicky, za plonk tro hoot! |
| Unk ribble! | Unk echonk! |

Se repite asimismo la palabra *gladdenboot*, cuyo significado, de nuevo, es fácilmente deducible con la ayuda de las ilustraciones: “flor”. En la versión francesa tenemos como equivalente *turlitiboot*, potenciándose la sonoridad de las exclamaciones y el juego fonético, sobre todo porque *turlitiboot* se repite en una secuencia de diálogo siete veces y su pronunciación reiterada constituye casi un trabalenguas. De la misma forma que se potenciaba en el título con ese *bzzz* el gusto por la onomatopeya, en la traducción de *su* (otro de los términos recurrentes), que en insectiano significa “sí”, en la versión francesa se dice *zouizz*, de nuevo onomatopéicamente y reforzando la sonoridad del texto, y de nuevo remitiendo a un elemento propio de la lengua francesa, como su adverbio de afirmación *oui*.

5.2. *¿Mau iz io?*

En el caso de la versión española no es tan fácil encontrar las correspondencias entre el TO y el TM.

Para empezar, en *¿Mau iz io?* los insectos parecen ser más listos que en *Du Iz Tak?*, porque desde el principio saben que lo que está creciendo es una (o un) “muña-muña”. Al menos, esa es la respuesta que dan a la pregunta del título:

Ejemplo 2

| | |
|-------------------|--------------------|
| <i>Du Iz Tak?</i> | <i>¿Mau iz io?</i> |
| Ma nazoot. | Muña-muña |

De esta forma, mientras que la traducción de *Ma nazoot* debería haber sido el equivalente a “No lo sé”, aquí tenemos directamente la respuesta a la pregunta: “muña-muña”, lo cual, por otra parte, no deja de tener su lógica, si pensamos que los insectos deben conocer su hábitat. Deduciremos a qué hace referencia “muña-muña” cuando este término vuelva a aparecer junto a la imagen a la que hace referencia. Así, ante la visión de la flor los insectos exclamarán “¡Sun muña-muña!”, “¡Iz sun muña-muña!”, “¡Iz muña-muña!”.

Si nos guiamos por la traducción de *Du Iz Tak?* como *What is that?* podríamos deducir que *¿Mau iz io?* significa “¿Qué es eso”, y por tanto “iz” significa “es”. De esta forma, podría interpretarse que “¡Sun muña-muña!” e “¡Iz sun muña-muña!” significan respectivamente “¡Una flor!” y “¡Es una flor!”. “¡Iz muña-muña!”, entonces, significaría “¡Es flor!”, con lo cual parece que en insectiano no es estrictamente necesario utilizar el artículo. O puede, simplemente, desde nuestra lógica gramatical, que se trate de un despiste en la traducción, y en vez de traducirse *unk* como “Sun” se ha hecho como “Iz”.

Veamos ahora cómo se traduce *plonk*:

Ejemplo 3

| | |
|----------------------|-------------------|
| Du Iz Tak? | ¿Mau iz io? |
| Ma ebadow unk plonk. | Yuyo yaneta |
| Du kimma plonk? | ¿Yuyo chachocoma? |
| Ma nazoo | Muña-muña |

Teniendo en cuenta que lo que se repite en la traducción española es “Yuyo”, podríamos pensar que este término, en insectiano, significa “planta”. El presunto sustantivo va colocado al comienzo de la frase, con lo cual “yaneta” y “chachocoma” serían adjetivos, siempre, claro está, desde nuestra perspectiva morfológica, que de todos modos parece no seguirse en la traducción, potenciándose esa extrañeza que causa la entomoglosa o lengua insectiana.

Pero es que “Yuyo”, en algunos países de Latinoamérica, alude a un tipo de hierba (comestible o no, según el país), mientras que “chachocoma” remite fonéticamente a “chachacoma”, una flor de la cordillera andina. Esta asociación podrá ser captada por quienes conozcan estos términos, aunque para gran parte del público lector destinatario lo que primará será, más que la evocación semántica, el juego sonoro producido a través de la iteración fonémica.

Si repasamos la traducción al francés de este mismo fragmento, veremos que la decodificación es mucho más simple:

Ejemplo 4

| | |
|---------------------|-----------------|
| Du Iz Tak? | Koi ke bzzz? |
| Ma ebadow unk plonk | Poot unk plonk? |
| Du kimma plonk? | Koi ke plonk? |
| Ma nazoot. | Za zu pat. |

En este caso, podemos entender que se está hablando de una planta, que se pregunta qué planta es, y que la respuesta, *Za zu pat*, con ese *pat* al final que remite al *pas* de la negación, sigue siendo el equivalente a “No lo sé”. En el insectiano de *¿Mau iz io?* resulta, como se acaba de apuntar, menos directa la decodificación, sobre todo para un público lector que no domine las diferentes variedades del español.

5.3. Nombres propios

Observemos ahora cómo se han traducido los dos nombres propios que aparecen en el texto. Como sabemos, los antropónimos (incluidos los numerosos nombres parlantes) son uno de los puntos de interés en los estudios de traducción de LIJ (Cámara Aguilera 2009) por la importancia que tienen en la historia y su capacidad evocadora de otras culturas. En *Du Iz Tak?* encontramos *Icky* (el personaje que presta la escalera) y *Ooky*, su equivalente en femenino (no se ha dicho que los insectos aparecen antropomorfizados en las ilustraciones, y en este caso se puede ver la diferencia entre insecto macho e insecto hembra, o, si se prefiere, entre insecto hombre e insecto mujer). Es indudable que *Icky* es un nombre propio, y de hecho los insectos lo llamarán tres veces para que salga de su escondite dentro de un tronco y les preste la escalera. En cuanto a *Ooky*, *Icky* la llama para que admire la flor, y esta sale del mismo tronco en el que él estaba. Quizá para compensar esa idea de que *Icky* sea el que maneja la escalera y *Ooky* quien acuda a admirar la flor, *Ooky* aparecerá fumando en pipa, sorprendiendo así por un doble motivo: porque lo políticamente correcto ha hecho desaparecer el tabaco de muchas historias, y porque normalmente quien aparece fumando es el hombre.

El juego fonético *Icky / Ooky* es evidente, y en francés lo encontramos adaptado como *Gluicky* y *Ooky*, mientras que en la traducción al español no se conserva. *Icky* se traducirá como “Chimú”: a quien esté en grado de decodificarlo, este término le evocará al pueblo precolombino peruano y sus habitantes. Pero no se traducirá siempre *Icky* de la misma forma. Por ejemplo, cuando los insectos piensan que es necesario pedirle una escalera, en el TO leemos *Bore inkin Icky*. En la traducción española leemos “Bubú bacano”, opción que mantiene la repetición de sonidos. Más tarde, cuando los insectos saludan a *Icky* y *Ooky*, encontraremos lo que parecen ser nombres comunes (¿”amigo” y “amiga”?), y no propios, como traducción:

Ejemplo 5

Ta ta, Icky.

Ta ta, guayra

Ta ta, Ooky.

Ta ta, matungo

Es curioso, por otra parte, que en cada una de las tres lecturas de *¿Mau iz io?* visionadas en Youtube¹ la pronunciación de “guayra” varíe. Así, podemos oír “guaieira” (Prieto s.a.); “guayra” (el acento recae en la y) (Mendoza s.a.), y “guayara” (Jarque Martínez s.a.). La posible alusión a “guajira”, entonces, no siempre queda patente. También “matungo” es propio del español de Latinoamérica, pero al denotar este adjetivo falta de salud en Cuba y Argentina, y altura en Paraguay, parece haber sido puesto en la traducción más por deseo expresivo.

Llama la atención la traducción de la primera de las frases en las que se nombra a *Ooky*: la flor ha aparecido, e *Icky* exclama, llevándose las manos a la boca a modo de bocina: *Ho Ooky!* Cuando volvamos la página, *Ooky* aparecerá asomada desde el interior del tronco. La traducción de *Ho Ooky* es “¡Tuy İvirá!”, por lo que podría deducirse que la traducción de *Ooky* es “İvirá”, con esa mayúscula indicadora de nombre propio (de hecho, es la única palabra en posición no inicial de frase que la lleva en *¿Mau iz io?*). Sin embargo, luego volvemos a encontrar “ivirá”, esta vez en minúscula, como traducción de *scrivadelly*, de modo que en la lengua de los insectos hay nombres que pueden ser a la vez propios y comunes (cosa que ocurre también en nuestra lengua). Veámoslo mejor:

Ejemplo 6

Ho Ooky!

Unk scrivadelly gladdenboot!

Ta ta, Ooky

¡Tuy İvirá!

¡Sun İvirá muña-muña!

Ta ta, matungo

Otra interpretación posible es que, puesto que *gladdenboot* significa “flor” y *scrivadelly* es un adjetivo positivo, “İvirá” se utilice en insectiano como apelativo afectuoso, algo así como “bonita” o “cariño”. Lo cierto es que no hay una correspondencia entre términos, y la traducción complica la realización de un diccionario insectiano-español (*gladenboot* = “muña-muña”, por ejemplo, pero Ooky = “İvirá” o “matungo”). Y si ya con “muña-muña” el guion constituía un elemento poco habitual en castellano, la *i* con diéresis será aún más ajena a nuestro sistema vocálico, por más que no encontraremos acentos graves en las palabras y, lo hemos visto, se respeten las convenciones de la puntuación respecto a mayúsculas, signos de cierre y de apertura y coma en los vocativos.

6. Conclusiones

Queda evidente por los ejemplos propuestos que el espíritu que ha movido las dos traducciones es totalmente distinto. La traducción francesa, cuando se aparta del original, lo hace para privilegiar una comprensión más o menos inmediata a través de asociaciones fonético-semánticas. Estas asociaciones tienen relación tanto con la lengua francesa, como vimos en el ejemplo 1 con *Za plonk tro hoot!*, como con los sonidos emitidos por los animales (*bzzz*, *zouizz*). Se trata de un texto en el que la comprensibilidad y la lecturabilidad se han puesto en el mismo plano, de una traducción que explota los elementos exóticos de la lengua de los insectos para reapropiárselos y volverlos familiares, con esos ecos a los que hemos aludido. Es una traducción, si se quiere, pedagógica, atenta a las necesidades del público lector infantil, pero igualmente pendiente de ese otro destinatario de mayor edad al que da instrumentos para la decodificación que podrá explotar en la lectura y transmisión de la historia. La traducción francesa equipara la lectura en voz alta con la inteligibilidad del texto.

Por su parte, y a pesar de utilizar algunos términos denotativos que, en cualquier caso, no son comunes a todas las variedades del español, la

traducción española parece entender la lectura en voz alta principalmente como un divertimento sonoro. Si atendemos a las vocales, por ejemplo, hay una sola e en todo el texto de *¿Mau iz io?* y la u se convierte en absoluta protagonista, apareciendo en la mayoría de los parlamentos, comenzando por el título. Se potencia además la repetición y la confluencia de consonantes: “muña-muña”, “yuyo yaneta”, “bubú bacano”... aparte del “¡Ta ta!”, que es el único elemento tomado literalmente del original junto con *su* (de nuevo la u como protagonista). No hay una correspondencia sistemática cuando hay repeticiones en el TO, y el texto de *¿Mau iz io?* se apoya mucho más que el de *Koi ke bzzzz?* en las ilustraciones, siendo más fiel al espíritu de los álbumes ilustrados y a la idea original del propio libro.

Señalábamos al principio el reconocimiento que *Du Iz Tak?* ha merecido por su versatilidad para ser leído en voz alta. La traducción francesa se preocupa de remitir a semejanzas de significado entre el léxico insectiano y el francés, y además –ya sabemos que por intervención de Walker Books– intenta ceñirse a la correspondencia con las fórmulas repetidas del TO, de forma que se facilita el aprendizaje del vocabulario insectiano. La traducción española no parece tener en cuenta la estructura morfosintáctica del castellano, aumentando la extrañeza o exotismo del texto, como si entendiera que en este caso la lecturabilidad –merecedora de premios– dependiera fundamentalmente del placer de mimetizar y teatralizar, con ayuda de las ilustraciones, un idioma semejante a los balbuceos y jergas infantiles. Aunque se trata de una opción válida, se ignora una de las posibilidades más interesantes que ofrece la traducción de *Du Iz Tak?*: mostrar a quien lee cómo las prácticas traductológicas pueden convertirse en guía para el desentrañamiento y el aprendizaje de una lengua desconocida, en un proceso en el que confluyen la curiosidad y el deseo, la voluntad de comprender.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- ELLIS, Carson. (2016) *Koi ke bzzzz?* Traducción de Sophie Giraud. Paris: Hélium.
 ELLIS, Carson. (2017a) *Du Iz Tak?* London: Walker Books.
 ELLIS, Carson. (2017b) *¿Mau iz io?* [Sin indicación autoría traducción]. Albolote, Granada: Barbara Fiore.

Fuentes secundarias

- AMERICAN BOOKSELLERS ASSOCIATION. (s.a.) *E. B. White Read Aloud Information and FAQs*. Versión electrónica: <<https://www.Bookweb.Org/Membership/ABC/EBWhitefaqs>>
- CÁMARA AGUILERA, Elvira. (2009) "The translation of proper names in children's literature." *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 7:1, 47-61.
- CORBETT, Sue. (2017) "Working out the bugs: adventures in translating Carson Ellis's *Du Iz Tak?*" *Publishers Weekly*. Versión electrónica: <<https://www.Publishersweekly.Com/Pw/by-Topic/Childrens/Childrens-Book-News/Article/73993-Working-out-the-Bugs-Adventures-in-Translating-Carson-Ellis-s-Du-Iz-Tak.Html>>.
- DOLLERUP, Cay. (2003) "Translation for reading aloud." *Meta* 48:1-2, pp. 81-103.
- GAMBLE, Nikki. (2019) [2002] *Exploring children's literature. Reading for knowledge, understanding and pleasure*. 4ª edición. Los Angeles: Sage.
- GLIEDMAN, John. (1983) "Things no amount of learning can teach." *Omni* 6:11. <https://chomsky.info/198311__/>.
- JAN, Cecilia. (2017) "El idioma inventado de los insectos." *El País* 28/12/2017. Versión electrónica: <https://elpais.com/cultura/2017/12/28/actualidad/1514457599_953602.html>
- JARQUE MARTÍNEZ, Pilar. (s.a.) "¿Mau iz io?". Versión electrónica: <<https://www.youtube.com/watch?v=K6TNK2NqjU0>>
- KLINGBERG, Göte. (1986) *Children's fiction in the hands of the translators*. Malmö: Liber/Gleerup.
- KUMMERLING-MEIBAUER, Bettina. (2017) *The Routledge companion to picturebooks*. London & New York: Routledge.
- LATHEY, Gillian. (2016) *Translating children's literature*. New York: Routledge.
- MACÍA APARICIO, Luis M. (2007) "Introducción, traducción y notas." En: Aristófanos (2007). *Comedias III. Lisístrata, Tesmoforiantes, Ranas, Asambleístas, Pluto*. Barcelona: Gredos.
- MENDOZA, Febe. (s.a.) "¿Mau iz io?". Versión electrónica: <<https://www.youtube.com/watch?v=W0WGoqxqD4n0>>
- MENDOZA GARCÍA, Inma. (2018) "El perfil pluridireccional del receptor de la denominada literatura infantil y juvenil: hacia una delimitación conceptual en el ámbito de su traducción." *Hermeneus. Revista de traducción e interpretación* 20, pp. 361-401.

- MORILLAS, Esther. (2021) "Children's picturebooks: LGBTQ translation." *Perspectives: Studies in Translatology*. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1080/0907676X.2021.1950195>>
- OITTINEN, Riitta. (2001) "On translating picture books." *Perspectives: Studies in Translatology* 9:2, pp. 109-125.
- OITTINEN, Riitta. (2014) "No innocent act. On the ethics of translating for children." En: Van Coillie, Jan & Walter P. Verschueren (eds.) 2014. *Children's literature in translation. Challenges and strategies*. London & New York: Routledge, pp. 35-45.
- OITTINEN, Riitta. (2018) "Picturebooks and translation." En: Kümmerling-Meibauer, Bettina (ed). 2018. *The Routledge companion to picturebooks*. London & New York: Routledge, pp. 463-470.
- OITTINEN, Riitta & Eliisa Pitkäsalo. (2018) "Creating characters in multimodal narration: comics and picturebooks in the hands of the translator." En: Juntunen, Hanne; Kirsi Sandberg & Kübra Kocabas (eds.) 2018. *In search of meaning. Literary, linguistic, and translational approach to communication*. Tampere: University of Tampere, pp. 101-126. Versión electrónica: <<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/104696>>
- OITTINEN, Riitta; Anne Ketola & Melissa Garavini. (2018) *Translating picturebooks. Revoicing the verbal, the visual, and the aural for a child audience*. New York: Routledge.
- OITTINEN, Riitta. (2000) *Translating for children*. New York: Garland Publishing.
- O'SULLIVAN, Emer. (2006) "Translating pictures." En: Lathey, Gillian (ed.) 2006. *The translation of children's literature. A reader*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 113-121.
- PEREIRA, Nilce M. (2008) "Book illustration as (intersemiotic) translation: pictures translating words." *Meta* 5:1, pp. 104-119.
- PRIETO, Lola. (s. a.) "¿Mau iz io? (Carson Ellis)". Versión electrónica: <https://www.youtube.com/watch?v=GESE2wF_R-E>
- PUURTINEN, Tiina. (1995) *Linguistic acceptability in translated children's literature*. Joensuu: University of Joensuu.
- PUURTINEN, Tiina. (1998) "Syntax, readability and ideology in children's literature". *Meta* 43:4, pp. 524-533.
- SHAVIT, Zohar. (1986) *Poetics of children's literature*. Athens: University of Georgia Press.

- STEVENSON, Deborah. (2016) "Review of *Du Iz Tak?*, by Carson Ellis". *Bulletin of the Center for Children's Books* 70:4, p. 169. Versión electrónica: <<https://muse.jhu.edu/article/636941>>
- TARIF, Julie. (2018) "Same-sex couples in children's picturebooks in French and in English: censorship somewhere over the rainbow". *Meta* 63:2, pp. 392-421.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

ESTHER MORILLAS GARCÍA es profesora titular de Traducción Italiano/Español del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga. Ha coordinado, junto con el Prof. Jorge Leiva, el Máster en Traducción para el mundo editorial de la Universidad de Málaga y ha sido secretaria y directora de *TRANS. Revista de Traductología*. Sus líneas de investigación se centran en la relación entre imagen y palabra y en la traducción literaria, con especial atención hacia la variación lingüística y la relación entre género literario y traducción (poesía, novela negra, *chick lit*, literatura para la infancia y la juventud). Es miembro del Instituto Universitario de Investigación en Género e Igualdad de la Universidad de Málaga (IGIUMA).

ESTHER MORILLAS GARCÍA is a Senior Lecturer in Italian/Spanish Translation at the Department of Translation and Interpreting at the University of Malaga. Together with Prof. Jorge Leiva, she has coordinated the Master's Degree in Translation for the Publishing World at the University of Malaga and has been secretary and editor of *TRANS. Revista de Traductología*. Her lines of research focus on the relationship between image and word and literary translation, with special attention to linguistic variation and the relationship between literary genre and translation (poetry, crime novels, chick lit, literature for children and young people). She is a member of the University Institute for Research in Gender and Equality of the University of Malaga (IGIUMA).

Recibido / Received: 31/05/2021
Aceptado / Accepted: 10/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.14>

Para citar este artículo / To cite this article:

Oltra Ripoll, Maria D. (2022) "La traducció per al doblatge de l'adaptació d'un clàssic de la literatura infantil: *El gat amb botes*." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 406-438.

LA TRADUCCIÓ PER AL DOBLATGE DE L'ADAPTACIÓ D'UN CLÀSSIC DE LA LITERATURA INFANTIL: *EL GAT AMB BOTES*

TRANSLATING AN ADAPTATION OF A CHILDREN'S LITERARY CLASSIC FOR DUBBING: THE CASE OF *PUSS IN BOOTS*

MARIA D. OLTRA RIPOLL
ripoll@uji.es
Universitat Jaume I

Resum

En aquest article es du a terme una anàlisi qualitativa i quantitativa dels principals problemes de traducció presents en la sèrie d'animació *The Adventures of Puss in Boots* (DreamWorks 2011-2018, EUA) i la seua versió traduïda per al doblatge al valencià per al canal de televisió À Punt Mèdia. A partir d'una metodologia d'anàlisi contrastiva i descriptiva, aquest estudi se centra en les tècniques i estratègies de traducció emprades en text meta per a resoldre aquests problemes.

Paraules clau: Doblatge. Problemes de traducció. Tècniques de traducció. Jocs de paraules. Creació lèxica.

Abstract

This article offers a qualitative and quantitative analysis of the main translation problems present in the animated series *The Adventures of Puss in Boots*



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

(DreamWorks 2011-2018, USA) and its dubbed version in Valencian for the TV channel À Punt Mèdia. From a contrastive and descriptive perspective, this study focuses on the translation techniques and strategies used the target text to solve these problems.

Keywords: Dubbing. Translation problems. Translation techniques. Wordplay. Lexical creation.

1. Introducció

L'objectiu d'aquest article és dur a terme una anàlisi tant qualitativa com quantitativa d'alguns dels principals problemes de traducció presents en la sèrie d'animació *The Adventures of Puss in Boots* (DreamWorks, EUA) i la seua versió doblada al valencià, emesa pel canal de televisió À Punt Mèdia.¹ Així mateix, s'estudiaran quines han estat les tècniques i estratègies emprades en el text meta per a resoldre aquests problemes.

El personatge del Gat amb Botes constitueix tot un clàssic de la literatura infantil, i prové d'un conte popular que va recopilar el cèlebre Charles Perrault, amb el títol *Le Maître Chat ou le Chat botté*, dins de l'obra *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités* (1697).

Arran de la publicació d'aquest conte, s'han succeït, al llarg del temps, nombroses adaptacions, tant literàries com per al cinema o l'animació, d'aquesta història. En concret, en aquest treball ens centrarem en l'adaptació que en fa la productora DreamWorks en forma de sèrie d'animació que, al nostre país, ha estat traduïda per al doblatge de l'anglès a l'espanyol o al català (tant oriental com valencià), i ha estat emesa en diversos canals de televisió i plataformes digitals.

La sèrie *The Adventures of Puss in Boots*, traduïda al valencià amb el títol *Les aventures del Gat amb Botes*, va nàixer després que la productora nord-americana DreamWorks popularitzara aquest personatge en la saga de pel·lícules d'animació de *Shrek* (2001, 2004, 2007 i 2010). A partir de l'aparició

1. La traducció de l'anglès al valencià i l'ajust per al doblatge de la sèrie han estat a càrrec de l'equip de traducció format per Maria D. Oltra Ripoll, Rosa Maria Agost Canós i Carlos Ortega, per a l'estudi de doblatge Kilohercios y Decibelios S.L., i la versió doblada al valencià de la sèrie s'ha emés pel canal de televisió autonòmic À Punt Mèdia.

del personatge del Gat amb Botes en aquestes pel·lícules, DreamWorks Animation va produir també un llargmetratge d'animació titulat *Puss in Boots* (2011), distribuït per Paramount Pictures, dirigit per Chris Miller i protagonitzat pels actors Antonio Banderas i Salma Hayek, que van posar les veus dels personatges principals. Així mateix, a data de publicació d'aquest treball, es prepara l'estrena de la segona part del film, prevista per l'any 2022, amb el títol *Puss in Boots: The Last Wish*. La pel·lícula *Puss in Boots* també ha inspirat un videojoc de títol homònim.

En concret, la sèrie que constitueix el nostre objecte d'anàlisi es va estrenar l'any 2015 en la plataforma Netflix, i compta amb sis temporades i un total de 78 capítols d'uns 22 minuts de durada cadascun. Les successives temporades de la sèrie s'han anat estrenant des del 2015 fins al 2018, i també s'han emés per diversos canals de televisió del nostre país, com ara Clan RTVE, TV3 o À Punt Mèdia, doblades al castellà o al català.

L'argument de la sèrie gira entorn del protagonista, el Gat amb Botes, un aventurer que arriba a la ciutat de San Lorenzo i, per accident, trenca un encanteri màgic que protegia la ciutat de la resta del món, amb la qual cosa el Gat ha d'assumir la responsabilitat de convertir-se en l'heroi de la ciutat per a protegir els seus habitants i els tresors màgics que amaga dels lladres i bandits que intenten atacar-los. La història està ambientada en una ciutat fictícia d'ubicació desconeguda que recorda un poble hispà (pel que fa als tipus d'edificis, els personatges que hi apareixen, etc.), la qual es troba immersa en un món de màgia i fantasia que dona lloc a la creació lèxica en els diàlegs, amb la introducció de terminologia i fraseologia pròpies de la sèrie, les quals sovint s'intercalen amb nombrosos jocs de paraules, ironia, humor, referents culturals, rimes i cançons, i tot plegat, contribueix a construir un guió original amb diàlegs frescos i enginyosos que donen lloc a nombrosos problemes de traducció, com veurem més endavant.

Així doncs, en aquest treball analitzarem qualitativament alguns dels principals problemes de traducció que presenta la sèrie i explicarem quines tècniques i estratègies s'han fet servir per a resoldre'ls en la traducció per al doblatge al valencià. Així mateix, a partir d'una mostra representativa de 10 dels 78 capítols de la sèrie, durem a terme un recompte de la freqüència d'ús de diverses tècniques de traducció aplicades en els textos meta per tal

de corroborar quantitativament les tendències observades en l'anàlisi qualitativa general.

Abans, però, exposarem breument algunes de les particularitats de la traducció audiovisual per al doblatge que poden condicionar la presa de decisions del traductor i, finalment, presentarem les nostres conclusions.

2. La traducció audiovisual per al doblatge

Amb l'avenç de les noves tecnologies i les telecomunicacions, els mitjans audiovisuals han assolit una importància cabdal en la nostra societat com a vehicles de transmissió d'informació i de difusió cultural. Així mateix, al llarg dels últims anys, amb la proliferació de les plataformes digitals i les xarxes socials, ha canviat la forma de consumir els productes audiovisuals per part dels usuaris, en comparació amb els formats que es feien servir en dècades anteriors, de manera que avui dia la tecnologia digital ha assolit un paper clau en la producció i la distribució dels continguts audiovisuals, que ara es consumeixen de forma immediata en tota mena de dispositius digitals. En aquest sentit, la Traducció Audiovisual (TAV) s'ha convertit en una de les varietats de traducció que més auge ha experimentat en els darrers anys, perquè cal traduir els productes audiovisuals amb l'objectiu de superar les barreres lingüístiques que hi puga haver entre les diverses comunitats culturals i arribar a un públic cada cop més nombrós. Chaume (2018: 2) es refereix precisament a aquestes noves tendències en el consum de productes audiovisuals:

Digital technology has played a crucial role not only in the process of production and distribution of audiovisual content, but as far as our interest goes, in the process of localization and consumption of audiovisual products. It has been the primary cause for the current blooming of new forms of elaboration and consumption of audiovisual products, for the optimized use of new devices (laptops, tablets, smartphones) and also for new forms of communication (social networks, crowdsourcing).

La TAV presenta una sèrie de particularitats que la distingeixen de la resta de varietats de traducció, en les quals es fa patent la imbricació que existeix entre la paraula i la imatge, que condiciona tot el procés traductor.

Com ja hem constatat en treballs anteriors (Oltra 2016: 229-230), el text audiovisual es caracteritza per ser un text escrit per a ser dit oralment com

si no hagués estat escrit, com si fos espontani. I per aconseguir tal efecte, en el doblatge el traductor o la traductora pot fer servir diversos recursos relacionats amb els quatre nivells tradicionals de la llengua: prosòdic, morfològic, sintàctic o lexicosemàntic (Chaume 2004). En aquest sentit, cal dir que tot i que s'intenta fer servir elements propis de la parla col·loquial (com ara les frases curtes, juxtaposicions, elisions, oracions preferentment actives enfront de les passives, clixés i frases fetes, etc.), el mode del discurs és clarament no espontani, ja que no admet digressions ni redundàncies. A més a més, existeix una tendència molt estricta a ajustar-se a la normativa lingüística, sobretot en català (i en el nostre cas, en valencià, pel que fa a les traduccions per a À Punt Mèdia), la qual respon a un afany normalitzador que es dona en unes llengües més que en altres. En definitiva, el que es pretén aconseguir és difondre un estàndard com més sòlid millor, tot evitant les incorreccions.

Tanmateix, com a contrapartida a aquestes restriccions, i per tal de conservar al text audiovisual el regust propi de la parla oral, es procura sobretot introduir-hi molts enunciats juxtaposats o coordinats, a més d'expressions col·loquials amb un alt valor pragmàtic, juntament amb l'ús abundant d'interjeccions i vocatius. Així doncs, es tracta d'evitar alguns trets específics del llenguatge col·loquial que poden distreure o confondre l'espectador, tot fomentant, per contra, la creació lèxica o l'ús de la intertextualitat, la fraseologia o els recursos estilístics. En poques paraules, l'oralitat dels textos audiovisuals no és més que una oralitat pretesa, o prefabricada, com afirma Chaume (2004: 185):

En la representación de la lengua de llegada se observa reiteradamente la misma tendencia: fingir un discurso oral pero con unas limitaciones muy concretas que lo separan del verdadero registro oral espontáneo.

Per tant, a l'hora de traduir aquest tipus de textos, cal trobar un equilibri entre la naturalitat del discurs oral espontani i la correcció lingüística, cosa que sovint no resulta gens fàcil. Per aconseguir aquest equilibri, alguns autors i llibres d'estil donen algunes recomanacions, tot centrant-se en alguns aspectes fonamentals: els diferents nivells de la llengua, els registres lingüístics i els gèneres audiovisuals (perquè tot depenent del gènere en qüestió, farem servir un tipus de llengua o un altre).

D'altra banda, cal destacar que en la TAV existeixen diverses modalitats de traducció, amb unes característiques concretes, que es distingeixen pel seu *mode traductor*, és a dir, per la variació en la traducció segons l'ús de la llengua (tant l'original com la d'arribada) quant al mitjà material (escrit, oral o audiovisual) de difusió del text (Oltra 2016: 40). Algunes de les principals modalitats de traducció audiovisual són el doblatge, la subtitulació interlingüística, les veus superposades, la subtitulació per a persones sordes (SpS), l'audiodescripció per a persones cegues (AD), la traducció multimèdia (en la qual s'inclouria també la localització de videojocs), el doblatge parcial o el comentari lliure, entre d'altres.

Pel que fa al doblatge, la modalitat de TAV que ens interessa des del punt de vista del nostre treball, cal destacar-ne una característica fonamental: la fase de l'*ajust*, que consisteix en l'adequació visual i temporal del text traduït als moviments bucals (sincronia fonètica), gestos (sincronia cinèsica) i durada temporal (isocronia) dels enunciats dels personatges que apareixen en pantalla (Hurtado 2001: 79). De fet, l'ajust comporta un repte per al traductor, que en el seu esforç per adequar el text a la imatge pot trobar-se amb nombrosos entrebancs. Com s'afirma en el *Llibre d'estil de la Corporació Valenciana dels Mitjans de Comunicació*² (2017: 251):

L'ajust, que és una característica essencial del doblatge, és una tècnica molt precisa, que alguns denominen *gimnàstica del llenguatge*, a través de la qual es prepara el text traduït perquè els actors i actrius l'interpreten en sala. Precisament les restriccions que plantegen aquest conjunt de convencions, a banda del fet de treballar amb un text escrit per a ser dit com si no estiguera escrit, són les que han originat el concepte de *dubbese* (llengua pròpia del doblatge).

Encara que, generalment, el doblatge de dibuixos animats es caracteritza per una exigència menor en l'ajust respecte de les pel·lícules, per exemple (sobretot quant a la isocronia i la sincronia labial), val a dir que aquesta sèrie n'és una excepció, ja que es tracta d'animació digital, en la qual el moviment de la boca dels personatges és molt més realista i perceptible que en altres tipus de dibuixos animats.

2. D'ara endavant ens referirem a aquest ens amb la seua sigla corresponent: CVMC.

Així mateix, en el *Llibre d'estil de la CVMC* (2017: 260) es puntualitza, sobre el doblatge de dibuixos animats, que:

Per regla general, els continguts no tenen massa referències intertextuals, ni aspectes lingüístics complexos o varietats d'usuari difícils d'entendre per als infants. La traducció se centra en la transmissió dels aspectes relacionats amb la pragmàtica i en l'intent d'aconseguir una expressivitat adequada (repeticions, cançons, humor, frases fetes, interjeccions, recursos vocàlics, jocs de paraules, traducció de noms propis amb càrrega semàntica, etc.).

En aquest sentit, aquesta sèrie també en seria una excepció, d'algunes de les afirmacions exposades més amunt, perquè sí que inclou bastants referències intertextuals (a obres literàries d'autors com Shakespeare, per exemple), rimes, endevinalles, ironia i jocs de paraules complexos que no sempre són fàcils d'entendre per als xiquets.

Tots aquests condicionaments influeixen en la presa de decisions de la persona que en realitza la traducció i l'ajust, ja que els haurà de tenir en compte en les solucions que aplique per a resoldre determinats problemes de traducció que puga presentar el text original.

A tot això, cal afegir-hi, a més a més, les restriccions i particularitats imposades pel model lingüístic dels mitjans de comunicació a través dels quals s'ha de difondre el text meta. En treballs anteriors (Oltra 2019: 57), ja ens hem referit al fet que els usuaris d'una llengua no sempre la fan servir d'una manera uniforme i, per tant, s'hi poden donar variacions, que venen determinades per diversos factors. En aquest sentit, un model de llengua intenta reflectir una tria concreta, entre totes les variants naturals de la llengua, amb uns objectius concrets, de manera que, en els casos en què la normativa lingüística permet més d'una opció, el llibre d'estil es decanta per una, bé singularitzant-la com l'única possible, o bé recomanant-la per damunt d'altres opcions. Lacreu (2002) explica que, en el context del català valencià literari, aquestes opcions es poden ubicar en una gradació que aniria des de la màxima particularització a la màxima convergència. Així, si extrapolem aquests models també a l'àmbit de les traduccions per al doblatge al valencià per a À Punt Mèdia, podríem afirmar que el model de llengua que es fa servir en el doblatge, d'acord amb el *Llibre d'estil de la CVMC*, és un model particularista —que té la voluntat de “donar prioritat als trets morfosintàctics i lèxics del valencià dins del marc global d'acceptació de les

normes fabrianes” (Lacreu 2002: 247)—, encara que pot contenir algunes característiques convergents amb altres variants dialectals del català.

En definitiva, totes aquestes tries lingüístiques que ha de dur a terme el traductor o la traductora, unides a les restriccions imposades per l'ajust en el doblatge i les característiques de la llengua pròpia d'aquest tipus de textos (*dubbese*), condicionaran la seua presa de decisions en el procés de traducció.

3. Anàlisi dels problemes, tècniques i estratègies de traducció de la sèrie

En un text audiovisual cobren una especial importància els aspectes comunicatius, pragmàtics i semiòtics, els quals depenen, en gran mesura, dels subgèneres dramàtics audiovisuals. Aquests aspectes poden constituir problemes de traducció que dificulten la tasca del traductor o la traductora en major o menor mesura (tot depenent del grau de complexitat del problema en qüestió). Segons Hurtado (2001: 279), “La noció de problema de traducció està íntimamente ligada a la noció de error de traducció (cuando un problema no se resuelve adecuadamente) y a la de estrategia traductora (mecanismos de resolución de problemas)”. Nosaltres hi afegiríem que també està lligada a la noció de *tècniques de traducció*, enteses com a procediments concrets i visibles en el resultat del text meta que aporten solucions a determinats problemes de traducció.

Segons l'autora (Hurtado 2001: 257), cal dur a terme una distinció, així mateix, entre els conceptes de *tècnica* i *estratègia de traducció*, ja que sovint aquests termes no han estat clarament definits en el panorama investigador. Així, a diferència de les estratègies de traducció, que poden ser de tipus no verbal i que es fan servir en totes les fases del procés de traducció per a resoldre els problemes que s'hi puguen presentar, les tècniques es manifesten en la fase de reformulació i presa de decisions del traductor o la traductora, per la qual cosa aquestes constitueixen procediments visibles en la traducció que s'empren per aconseguir equivalències traductores.

En el panorama investigador, existeixen moltes classificacions diferents de les tècniques de traducció. Nosaltres no ens detindrem a fer un repàs d'aquestes propostes, perquè no és l'objectiu d'aquest treball, però sí presentarem a continuació una llista pròpia de tècniques que farem servir en la

nostra anàlisi, recopilades a partir d'una adaptació de la proposta d'Hurtado (2001), i en donarem alguns exemples, extrets del nostre corpus:

- a) el *préstec* o *manlleu*, que és la incorporació al text traduït, d'una paraula o expressió del text original. També pot ser una forma d'introducció de neologismes a una llengua o es pot usar per a deixar empremtes de la cultura original en el text meta. Ex.: mantenir les expressions *voilà* o *Danke schön* en el text meta per caracteritzar l'idiome de d'un personatge que és d'origen francès o alemany respectivament;
- b) el *calc* en el text meta d'una expressió que conserva l'estructura o el significat de l'expressió del text original. Poden ser de forma (morfològics, sintàctics, etc.) o de significat (lèxics). Val a dir que l'aplicació d'aquesta tècnica és més factible com més properes són les llengües i està limitada per les pròpies convencions de la llengua d'arribada. Ex: traduir *cowboy* per 'vaquer';
- c) la *transposició*, que consisteix a realitzar un canvi en les categories gramaticals del segment de text original. Algunes transposicions venen donades pels contrastos lèxics i gramaticals entre llengües i sovint s'ha d'aplicar necessàriament perquè el resultat siga més natural en la llengua meta. Ex.: *Holy Smokes!* ('Per tots els cogombres!');
- d) la *modulació*, que és una alteració del contingut literal d'un fragment original, però sense canviar-ne el sentit, per tal d'adaptar la traducció a les preferències expressives de la llengua meta. Ex: canviar el punt de vista de la construcció afirmativa *I'm happy* per una frase negativa amb el mateix sentit ('No estic trist');
- e) l'*equivalent encunyat*, que es caracteritza per fer servir en la traducció una expressió de la llengua meta que tinga el mateix significat que l'expressió del text de partida. Cal remarcar que el límit d'aquesta tècnica rau en el fet que existisquen situacions o conceptes comparables en ambdues llengües. Dins d'aquesta categoria, també es pot incloure la tècnica de la traducció literal, encara que alguns investigadors la consideren també un tipus de calc. Ex.: traduir el nom del joc infantil en anglés *leapfrog* pel seu equivalent en català, 'saltar i parar'; o també la traducció literal d'alguns topònims inventats de

la sèrie, com ara *Kingdom of Darkness* ('Regne de la Foscor') o *Desert of Pain* ('Desert del Dolor');

- f) l'*adaptació*, que és la substitució d'un o més elements de l'original per uns altres que puguin garantir en el text meta els mateixos efectes que pretenia transmetre el text original. Aquesta tècnica se sol emprar quan la comprensió plena del text es veu amenaçada pel desconeixement, per part dels destinataris i les destinatàries de la traducció, d'aspectes de la cultura original explícits o implícits en el text original, i es pot aplicar tant a segments de text puntuals com a nivell global, com a estratègia general. Ex.: l'adaptació dels versos amb rima, o de les cançons del text original perquè es puguin cantar en la llengua d'arribada;
- g) l'*amplificació*, tècnica consistent a explicitar en el text traduït alguns elements que estaven implícits en el text original. Pot ser un tipus de *paràfrasi*, mitjançant la qual s'afegeix en el text traduït algun descriptor o alguna explicació d'un terme original per facilitar-ne la comprensió als destinataris i les destinatàries de la traducció. Ex.: traduir el nom original *Felina* per 'Santa Felina', afegint-hi el descriptor "santa" per tal d'aclarir de quin tipus de personatge es tracta;
- h) la *condensació*, que és la tècnica contrària de l'anterior, basada en la reducció o concentració al text traduït del significat dels elements explícits al text original. Aquesta tècnica s'aplica de vegades en el doblatge per a condensar la informació amb l'objectiu de mantenir la isocronia en el text traduït. Ex.: usar una forma més reduïda, com ara 'Rei Talp', o simplement 'Rei', per a traduir el nom propi *Mole King* (que també es tradueix com 'el Rei dels Talps');
- i) l'*omissió* o eliminació intencionada d'un element o fragment del text original. En alguns casos, aquesta tècnica s'aplica en doblatge per les restriccions imposades per l'ajust;
- j) la *compensació*, que és la introducció o expressió d'elements del contingut o de l'estil en un punt del text traduït diferent d'on apareixien en el text original.

Una vegada definides les tècniques de traducció que usarem per a descriure les solucions adoptades en el text meta, centrarem la nostra anàlisi en alguns

dels principals problemes de traducció que presenta la sèrie: els noms propis, els jocs de paraules i la creació lèxica i fraseològica. Val a dir que hem escollit aquests problemes en concret i no uns altres, en primer lloc, amb afany de delimitar el nostre objecte d'estudi per la restricció d'espai d'aquest article, i en segon lloc, perquè la sèrie conté un volum més nombrós d'exemples d'aquests tipus de problemes, que hem recollit en una base de dades en Excel per tal de facilitar-ne el recompte.

Així doncs, dins de cadascuna d'aquestes categories, en primer lloc, explicarem quina estratègia global s'ha definit *a priori* per a resoldre aquests problemes; a continuació, n'analitzarem qualitativament diversos exemples (extrets dels 78 capítols de la sèrie), tot comparant-ne l'original anglés amb la traducció al valencià; i, per últim, a partir d'una mostra representativa aleatòria de 10 dels 78 capítols de la sèrie,³ realitzarem un recompte de tots els exemples detectats en aquests episodis per a cada categoria, i de les tècniques de traducció que s'han aplicat en el text traduït per resoldre'ls, amb l'objectiu de corroborar, amb dades quantitatives, les tendències que han seguit les traductores i els traductors de la sèrie a l'hora de solucionar els problemes que presentava el text original.

3.1. Els noms propis

Dins d'aquest grup, distingirem diverses subcategories: els noms propis de personatges, els malnoms i sobrenoms, els topònims (que inclourien denominacions locatives de tot tipus: ciutats, pobles i llogarets, carrers, llocs fantàstics, etc.) i els gentilicis.

Pel que fa als criteris de traducció dels antropònims, en general, aquests no se solen traduir a menys que tinguen una tradició de traducció en la majoria de llengües, com és el cas dels noms de déus, sants i santes, papes i altres personalitats religioses, emperadors i emperadrius, reis i reines, prínceps i princeses, dinasties o personatges clàssics i medievals (tant els reals com els literaris o mitològics). Quant als noms propis de personatges de ficció, també se solen traduir aquells que contenen connotacions.

3. En concret, del capítol 10 al 20, pel fet que a partir dels deu primer episodis ja es pot apreciar l'aplicació dels principals criteris de traducció que es van definir a priori, després de traduir els primers capítols de la sèrie.

Per a la traducció d'aquesta sèrie, s'ha aplicat l'estratègia general de deixar en original els noms propis que no tenen connotacions, alguns dels quals són d'origen espanyol (i contribueixen a definir el context i l'ambient de la història) i traduir els noms propis amb connotacions o que necessiten ser traduïts perquè el destinatari o la destinatària n'entenga el significat. Així mateix, en el cas dels noms que contenen substantius genèrics i propis dins del mateix terme, com a regla general, s'ha optat per traduir-ne el genèric i conservar el nom propi original, sense traduir-lo.

Observem alguns exemples de l'aplicació de la tècnica del manlleu en casos de noms propis que no tenen connotacions específiques o que apareixen al text original en altres llengües diferents de l'anglès:

| ORIGINAL EN ANGLÈS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ |
|--------------------|-----------------------|
| Angus | Angus |
| Babieca | Babieca |
| Baltasar | Baltasar |
| Brad | Brad |
| Chad | Chad |
| Desmondo | Desmondo |
| Dulcinea | Dulcinea |
| Eames | Eames |
| Esme | Esme |
| Francisco | Francisco |
| Giuseppe | Giuseppe |
| Osvaldo | Osvaldo |
| Pajuna | Pajuna |
| Roberto | Roberto |
| Silvio | Silvio |
| Toby | Toby |
| Vina | Vina |

Taula 1. Exemples d'aplicació de la tècnica del manlleu en la traducció de noms propis de personatges

En la taula anterior, podem trobar noms propis d'origen espanyol, com ara Babieca, Baltasar, Desmondo, Dulcinea, Esme, Francisco, Osvaldo o Roberto, que s'han deixat en original per tal de mantenir la caracterització dels personatges, que són d'origen hispà. Els noms de Babieca i Dulcinea, a més, són referents culturals molt coneguts i propis de la literatura espanyola, motiu pel qual s'han conservat de la mateixa manera en la traducció al valencià.⁴ D'altra banda, hi ha personatges d'origen italià que tenen noms en aquesta llengua també en la versió original (com ara Giuseppe o Silvio) i, en aquests casos, tampoc s'han traduït per tal de conservar la caracterització de cada personatge. Així mateix, hi trobem noms anglosaxons o d'origen indefinit que, com que no presenten cap connotació en concret, també s'han deixat en original; és el cas de Brad, Chad, Eames, Pajuna o Toby.

Observem ara alguns exemples de noms que sí s'han traduït al valencià, mitjançant la tècnica de l'equivalent, bé perquè tenen connotacions, bé perquè el seu nom propi es forma a partir d'un genèric, o bé perquè s'ha considerat que, per qüestions fonètiques, calia adaptar-los a la grafia valenciana per facilitar-ne la pronúncia en el doblatge:

| ORIGINAL EN ANGLÈS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ |
|--------------------|-----------------------|
| Admiral Owloysisus | Almirall Mussolisius |
| Alessandra | Alexandra |
| Artephius | Artefius |
| Banjo Puss | Gat amb Banjo |
| Blue Bottle | Pot Blau |
| Callista | Calista |
| Dragon | Drac |
| Duchess | Duquessa |

4. En concret, Babieca és el nom del cavall del Gat en la sèrie, referència intertextual al cavall llegendari de Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid Campeador, denominació que apareix recollida en el poema èpic de la *Cançó del Cid*. D'altra banda, Dulcinea és un personatge que representa la dama estimada i venerada pel Gat, en un clar paral·lisme amb Dulcinea del Toboso, personatge d'*El Quixot* de Cervantes, que té com a base real la camperola Aldonza Lorenzo, representació de l'ideal de dama posseïdora de totes les qualitats, propi de les novel·les de cavalleries, a la qual el protagonista ret homenatge.

| | |
|---------------------------|--------------------------|
| El Guante Blanco | Guant Blanc |
| El Moco | (el) Moc |
| Fartholomew Fishflinger | Fartomeu Afarta-ànimes |
| Feejee | Fiji |
| Glutton Puss | Gat Golafre |
| Kid Pickles | Cogombret |
| Mayor Temeroso | Alcalde Poregós |
| Mole King | Rei Talp/ Rei dels Talps |
| Pigmalion | Porcmalió |
| Piper/ the Piper | (la) Flautista |
| Puss (in Boots) | (el) Gat (amb Botes) |
| Scimitar | Simitarra |
| Sphinx | Esfinx |
| Toutatis (the All-Father) | Tutatis (el Totpoderós) |
| Ugly Duckling | l'Aneguet Lleig |

Taula 2. Exemples d'aplicació de la tècnica de l'equivalent en casos de noms propis de personatges amb connotacions

En la llista anterior, trobem exemples de noms que s'han traduït per facilitar-ne la pronúncia en valencià, com ara Alessandra (Alexandra), Artephius (Artefius), Callista (Calista) o Feejee (Fiji). En altres casos, com apuntàvem adés, s'ha optat per traduir també els noms que provenen d'un genèric que sol estar íntimament relacionat amb una característica del personatge, com ara Dragon (Drac), Duchess (Duquessa), Blue Bottle (Pot Blau), El Moco (el Moc), Mayor Temeroso (Alcalde Poregós), Scimitar (Simitarra) o Sphinx (Esfinx). En el cas concret de Blue Bottle, es va acordar la denominació de Pot Blau també per motius d'ajust, ja que era més curt que 'Botella Blava' (que no quadrava en la isocronia) i, a més, el nom en valencià també conté oclusives bilabials, com en el terme original (per a l'ajust fonètic). Quant al nom El Moco, val a dir que el personatge al qual es refereix es caracteritza perquè sempre li cau el moc; l'Alcalde Poregós té la particularitat que tot li fa por; i el personatge Scimitar (Simitarra) és, de fet, una espasa que parla.

D'altra banda, trobem noms que contenen jocs de paraules relacionats amb alguna característica del personatge. Per exemple, Admiral Owloysius és un nom que es forma a partir del terme anglés *owl*, perquè el personatge és un mussol, per la qual cosa, la denominació valenciana s'ha construït a partir del terme equivalent en la llengua meta, i s'ha traduït també el genèric que conté (Almirall Mussolisius). Quant a l'antropònim Fartholomew Fishflinger, es va optar per adaptar el terme al valencià, a partir de les característiques del personatge (és un bruixot que es menja les ànimes de la gent), de manera que, en la traducció del nom, es va intentar mantenir una forma semblant a l'original que conservara també l'al·literació de la efa que conté el nom en anglés (Fartholomew-Fartomeu), però que fora més fàcil de pronunciar en valencià i que, a més a més, incloguera la descripció d'alguna característica del personatge (Afarta-ànimes).

Per últim, en la taula anterior, trobem exemples de noms propis que provenen de referents culturals de la literatura o la mitologia, que tradicionalment es tradueixen al català, com ara Toutatis (Tutatis), Ugly Duckling (l'Aneguet Lleig), Piper (Flautista, que introdueix el referent cultural del Flautista d'Hamelín) o el mateix nom del protagonista Puss in Boots (el Gat amb Botes). El cas de Pigmalion (traduït com Porcmalió) és especial, perquè conté un referent cultural (el mite de Pigmalió) i un joc de paraules: el personatge és un animal estrany, mescla de porc (*pig*), eruga (*maggot*) i lleó (*lion*) i la denominació original en anglés es forma a partir d'aquestes paraules (*Pig-ma-lion*). Aquest terme presenta un problema de traducció important, sobretot tenint en compte que el personatge té característiques físiques dels tres animals que es veuen clarament en les imatges: té cara de porc i lleó, i una cua de cuc. Així doncs, per tal de conservar el joc de paraules en la llengua d'arribada, calia mantenir també els mateixos animals en la versió traduïda. Per a la síl·laba "ma", que era la més problemàtica, es va optar pel terme "macaó", que és un tipus de papallona que en el seu estadi d'eruga té la mateixa forma que la cua del personatge. Així mateix, en un dels capítols, el personatge explica d'on prové el seu nom i, per tal de facilitar la comprensió del joc de paraules, s'ha afegit el descriptor "eruga de" macaó a la traducció al valencià. També era important conservar la referència al mite de Pigmalió, perquè el personatge se sotmet a un procés de "reeducació", com ocorre en

la trama de la pel·lícula *My Fair Lady*, per exemple, o en la mateixa obra *Pigmalió*, de Bernard Shaw.

Pel que fa als malnoms o sobrenoms que hi apareixen, també s'ha decidit traduir-los, amb caràcter general, perquè normalment fan referència a alguna característica del personatge, com podem veure en els exemples següents, en els quals s'han aplicat tècniques de traducció diferents:

| ORIGINAL EN ANGLÈS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ |
|--------------------|-----------------------|
| Jack Sprat | Jack el Llarg |
| Kitty Dum-Dum | Gatet Mix-Mix |
| Slippery Jim | Jim l'Esvarós |
| Two Eyed Alonso | Alonso Dos Ulls |

Taula 3. Exemples de malnoms o sobrenoms amb connotacions que es tradueixen en el text meta

Quant al nom Jack Sprat, val a dir que el terme anglès *sprat* es refereix a un peix (l'amploia) que és com un tipus de sardina o anxova llarga i prima, justament com el personatge, que és alt i molt flac. En la traducció, s'ha optat per adaptar el malnom d'acord amb les característiques del personatge (el Llarg), tot deixant-ne en original el nom propi que no tenia connotacions (Jack). També s'ha aplicat la tècnica de l'adaptació en el malnom Kitty Dum-Dum, que es refereix al protagonista, el Gat amb Botes. En un dels capítols, un personatge denomina així el Gat per tal de posar-lo en ridícul. Aquest malnom s'ha traslladat al valencià com Gatet Mix-Mix, tot fent al·lusió a la veu que s'usa per a cridar els gats, que també causa el mateix efecte en el text traduït. A més a més, aquest nom conserva les connotacions de l'original i també té el mateix tipus de sonoritat. Per últim, en els altres dos exemples, s'ha aplicat la tècnica de l'equivalent: Slippery Jim (Jim l'Esvarós) i Two Eyed Alonso (Alonso Dos Ulls).

Al llarg de la sèrie també apareixen molts antropònims formats per un genèric i un nom propi, com podem observar en aquests exemples:

| ORIGINAL EN ANGLÈS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ |
|--------------------|-----------------------|
| Megamicre Queen | Reina Megamicre |
| Señor Montijo | senyor Montijo |
| Señora Zapata | senyora Zapata |

Taula 4. Exemples d'antropònims que contenen un genèric i un nom propi, traduïts mitjançant la combinació de tècniques de l'equivalent i el manlleu

En aquests casos, s'ha optat per combinar dues tècniques de traducció: l'equivalent per traduir-ne el genèric ('senyora') i el manlleu per conservar el nom propi original (Zapata).

En la sèrie podem trobar també molts topònims, que fan referència a noms de ciutats, llocs ficticis o fantàstics, etc. En aquests casos, de nou, sempre que la denominació tinga un significat concret en la llengua original, s'ha decidit traduir-los al valencià mitjançant la tècnica de l'equivalent. Observem-ne alguns exemples:

| ORIGINAL EN ANGLÈS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ |
|------------------------|---------------------------|
| Dead Man's Hollow | (el) Clot de l'Home Mort |
| Desert of Pain | (el) Desert del Dolor |
| Forest of Mystery | (el) Bosc Misteriós |
| Fountainwood | (el) Bosc de les Fonts |
| Kingdom of Darkness | (el) Regne de la Foscor |
| The Netherworld | l'inframón |
| Realm of the Merpeople | (el) Regne de les Sirenes |
| The Thieves' Market | (el) Mercat dels Lladres |
| The Far East | l'Orient Llunyà |
| Treasure House | la Casa del Tresor |

Taula 5. Exemples de topònims traduïts mitjançant la tècnica de l'equivalent

En canvi, no s'han traduït els topònims, referits sobretot a ciutats, que no tenen cap significat concret i que, sovint, apareixen en espanyol, com ara:

| ORIGINAL EN ANGLÈS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ |
|--------------------|-----------------------|
| Agartha | Agartha |
| San Lorenzo | San Lorenzo |
| San Losano | San Losano |

Taula 6. Exemples de topònims que no es tradueixen en el text meta (tècnica del manlleu)

Alguns d'aquests topònims que no es tradueixen donen lloc, a més, a gentilicis ficticis, com és el cas del terme original *San Lorenzan(s)*, que s'usa per denominar els habitants de la ciutat de San Lorenzo. En aquesta ocasió, en la traducció s'ha construït el gentilici mitjançant l'ús d'una desinència habitual en la formació de gentilicis en català (-à/-ana): *sanlorenzà / sanlorenzana / sanlorenzans / sanlorenzanes*.

Una vegada duta a terme la nostra anàlisi qualitativa de la traducció dels noms propis de la sèrie, passem a analitzar-ne les dades quantitatives, mitjançant el recompte de noms propis i les tècniques de traducció aplicades per a traslladar-los al text meta. Recordem que, per a la nostra anàlisi quantitativa, hem agafat com a mostra representativa 10 capítols de la sèrie (del capítol 10 al 20), i val a dir que, en els casos en què un mateix nom propi es repeteix diverses vegades, només l'hem comptat una vegada. Observem-ne els primers resultats en la taula següent, desglossats segons el tipus de nom:

| NOMBRE D'EXEMPLES DE NOMS PROPIS I TÈCNiques APLICADES EN EL TM | | | | |
|---|--|--|---------------------------|-------------------------|
| TIPUS DE NOM | Amb connotacions o d'origen hispà | Sense connotacions o amb referent cultural | Adaptació de la pronúncia | Amb genèric + nom propi |
| ANTROPÒNIMS (51 exemples) | 20 | 24 | 2 | 5 |
| Tècniques | Equivalent: 16 Adaptació: 3 Amplificació + equivalent: 1 | Manlleu: 24 | Equivalent: 2 | Equivalent + manlleu: 5 |

| | | | | |
|--------------------------------------|--|------------|---------------|----|
| MALNOMS SOBRENOMS (5 exemples) | I 4 | 1 | 0 | 0 |
| Tècniques | Manlleu + adaptació: 1 Adaptació: 1 Equivalent: 2 | Manlleu: 1 | -- | -- |
| TOPÒNIMS (10 exemples) | 7 | 2 | 1 | 0 |
| Tècniques | Equivalent: 7 | Manlleu: 2 | Equivalent: 1 | -- |
| GENTILICIS (3 exemples) | 3 | 0 | 0 | 0 |
| Tècniques | Equivalent: 3 | -- | -- | -- |
| TOTAL | 69 exemples | | | |

Taula 7. Dades de l'anàlisi quantitativa de noms propis i tècniques de traducció aplicades

Segons les dades quantitatives que hem obtingut sobre la traducció dels noms propis en els 10 capítols analitzats, podem observar que se segueix el criteri general per a la traducció de noms propis exposat més amunt. Així doncs, quant als antropònims, dels 51 exemples detectats, 20 corresponen a noms propis amb connotacions, els quals es tradueixen sempre, encara que amb tècniques diferents, però predomina l'aplicació de la tècnica de l'equivalent en aquests casos (amb 16 exemples), seguida de l'adaptació (3 casos) i l'amplificació combinada amb l'equivalent (1 exemple). Així mateix, hem trobat 24 casos de noms propis sense connotacions que sempre s'han traslladat al text meta sense traduir-los mitjançant la tècnica del manlleu. Finalment, hi observem també la presència de 2 exemples que s'han traduït de l'anglès al valencià amb la tècnica de l'equivalent, per facilitar-ne la pronúncia en la llengua meta; i 5 exemples de noms que contenen alhora genèrics i noms propis, els quals s'han traduït sempre amb la combinació de tècniques de l'equivalent i el manlleu.

Pel que fa als malnoms o sobrenoms, val a dir que n'hem localitzat 5 exemples, 4 dels quals corresponen a noms amb connotacions. D'aquests

exemples, 3 s'han traduït seguint el criteri general amb les tècniques de l'equivalent (2 exemples) i l'adaptació (1 cas). Hi trobem una excepció, dins d'aquest grup: un cas de l'aplicació de la tècnica del manlleu combinada amb l'adaptació (ens referim a l'exemple de Jack el Llarg que hem comentat anteriorment, en l'anàlisi qualitativa). Així mateix, hem detectat un exemple d'ús del manlleu per a traduir un nom sense connotacions que també conté un referent cultural. Es tracta de la denominació Brandt-man, que s'usa en el text original per recordar el referent cultural del superheroi Batman, combinat amb el nom propi d'un dels personatges (Brandt). Així doncs, en la traducció, s'ha decidit conservar el mateix efecte mitjançant la tècnica del manlleu, perquè el referent cultural (Batman) també és conegut en la cultura d'arribada en la seua forma original en anglès.

Quant a la traducció dels topònims, dels 10 exemples detectats, 7 corresponen a noms amb connotacions i també hi ha un cas de traducció del nom propi per a facilitar-ne la pronúncia en la llengua meta; aquests 8 exemples s'han traduït sempre mitjançant la tècnica de l'equivalent. D'altra banda, s'han trobat dos exemples de noms sense connotacions, en els quals s'ha aplicat la tècnica del manlleu, seguint el criteri general de traducció dels noms propis definit per a la sèrie.

Per últim, hem detectat 3 casos de gentilicis que s'han traduït, tots tres, amb la tècnica de l'equivalent.

3.2. *Els jocs de paraules*

Un altre dels problemes de traducció que presenta la sèrie és el dels jocs de paraules (JP), els quals sovint estan relacionats amb les imatges que es veuen en pantalla i es fan servir, sobretot, per introduir un efecte humorístic en els diàlegs.

El joc de paraules no ha d'analitzar-se de forma aïllada, sinó que depèn del context i de la resta d'elements textuais. De fet, té un efecte estilístic i comunicatiu intencionat, que pot ser humorístic (com comentàvem adés), emfàtic, persuasiu, o d'altres tipus. El grau de traduïbilitat d'un JP depèn de diversos factors: la funció, el tipus i l'especificitat cultural del JP, el grau d'isomorfisme i parentiu històric entre les llengües implicades, el gènere

textual, etc. (Marco 2002: 125). L'autor recull una adaptació de la llista de tècniques de traducció específiques per als jocs de paraules, proposada inicialment per Delabastita (1996), la qual contindria les següents categories:

- Joc de paraules → Joc de paraules (equivalent)
- Joc de paraules → No joc de paraules (paràfrasi)
- Joc de paraules → Recurs retòric relacionat (tècnica de compensació)
- Joc de paraules → Zero (omissió)
- Joc de paraules → Joc de paraules original en el TM (calc o còpia directa)
- No joc de paraules → Joc de paraules (tècnica de compensació)
- Zero → Joc de paraules (tècnica de compensació)
- Tècniques d'edició

Segons Marco (2002: 127), “la llista de tècniques de Delabastita [...] respon a la realitat dels fets de traducció i té valor descriptiu i explicatiu”, i nosaltres l'hem volguda recollir, com una adaptació de la llista genèrica de tècniques que hem exposat a l'inici d'aquest apartat, per tal d'il·lustrar les solucions adoptades en els exemples concrets de jocs de paraules que hem detectat en els textos que constitueixen el nostre objecte d'anàlisi.

Val a dir que, enfront d'un recurs tan ric estilísticament com és el joc de paraules, la tendència que s'ha seguit en la sèrie, sempre que ha estat possible, és la d'aplicar la tècnica de l'equivalent (JP→JP) per a traslladar a la traducció també un joc de paraules similar o diferent de l'original. I quan no és possible aplicar aquesta tècnica, s'han introduït tècniques de compensació en la traducció. A continuació, analitzarem alguns exemples de jocs de paraules (amb cotext) que apareixen en la sèrie i explicarem quines tècniques de traducció, de la llista anterior, s'han aplicat en el text meta per tal de resoldre'ls.

| ORIGINAL EN ANGLÉS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ | TÈCNICA |
|--|---|-------------------|
| <p>CLEEVIL Now, that's how you play a gobflute.</p> | <p>CLEEVIL Així és com es toca la "donyeflauta".</p> | <p>No JP → JP</p> |
| <p>PUSS What is... going on here?</p> | <p>GAT (OFF/DE) Però què passa ací?</p> | |
| <p>VINA Did you know that this goblin ruined our dodgeball game? And did you know that she started squawking away on her stupid horn and is making everything terrible?</p> | <p>VINA Sabies que esta donyeta ens ha arruïnat el joc de matar? (ON/OFF) I sabies que ha armat una escama amb eixa botzina (OFF/ON) i està fent que tot siga realment horrible?</p> | |
| <p>TOBY Or... she improved our dodgeball game, she played us a beautiful tune, and she made my stomach feel like it's full of butterflies. And I haven't even eaten any today.</p> | <p>TOBY O potser ha millorat el nostre joc de matar, ha tocat una bella melodia i m'ha fet sentir com si tinguera papallones a l'estómac. I això que hui encara no n'he menjat. (G)</p> | |
| <p>PUSS So you are the source of this <u>musical miscreancy</u>.</p> | <p>GAT (OFF) Així que tu eres la responsable d'esta "<u>descomposició</u>" <u>musical</u>.</p> | |

Taula 8. Exemple 1 de joc de paraules (original, traducció i tècnica de traducció emprada)

En aquest exemple, el personatge de Cleevil, una donyeta, toca un instrument anomenat 'donyeflauta', que sona molt malament. En l'última frase de l'exemple, trobem, en la intervenció del Gat, un recurs retòric amb efecte humorístic en el text original en anglés, que ve introduït pel terme *musical miscreancy*, que conté un substantiu arcaic que literalment significa 'malifeta, dolenteria', el qual va acompanyat de l'adjectiu *musical*, per afegir-hi, a més, una al·literació del so de la ema en ambdós mots. En la traducció al valencià, s'ha optat per introduir un joc de paraules, mitjançant la tècnica No JP→JP, i s'ha jugat amb el terme 'composició musical' (relacionat amb el fet que el personatge està tocant un instrument) i el mot 'descomposició', que

en aquest context pot tindre el significat tant de ‘pèrdua d’harmonia’ com de ‘diarrea’, aspecte que accentua, segons el nostre parer, l’efecte humorístic de l’original. Així mateix, els components del joc de paraules de la traducció (‘descomposició’ i ‘musical’) també mantenen l’al·literació del so de la ema que contenia el recurs retòric del text original, aspecte que s’ha tingut en compte també, sobretot per motius d’ajust fonètic.

| ORIGINAL EN ANGLÉS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ | TÈCNICA |
|--|---|---------|
| PAJUNA Puss. | PAJUNA Gat! | JP → JP |
| PUSS Pajuna, my old friend! How are you? | GAT Pajuna, amiga meua! (R) Com estàs? | |
| PAJUNA Ugh! <u>Busy as a cow with two udders.</u> | PAJUNA (G) (ON/DE) Que no ho veus? <u>Vaig a tota llet!</u> | |
| PUSS [LAUGHS] <u>Two udders! An amusingly folksy expression!</u> So ...I need a favor. | GAT (DE/ON)(Rs) “ <u>A tota llet!</u> ”! (R) <u>Una expressió molt apropiada.</u> / Bo.../ Em fas un favor? | |

Taula 9. Exemple 2 de joc de paraules (original, traducció i tècnica de traducció emprada)

En aquest fragment, apareix el personatge de Pajuna, una vaca amb forma humana que regenta la cantina de la ciutat. En aquesta escena, es veu com està especialment atrafegada, corrents amunt i avall pel local, perquè no dona l’abast a l’hora d’atendre tots els clients. Val a dir que aquest personatge té la particularitat que és una vaca lletera que serveix llet a la clientela munyint-se-la directament de les mamelles. Per això, en el text original s’introdueix un joc de paraules relacionat amb aquesta característica del personatge, el qual es construeix a partir d’una unitat fraseològica en anglés, *Busy as a cow with two udders*, que recull tant el sentit figurat de l’expressió (‘estar molt atrafegat’) com el literal (perquè el personatge és, de fet, una vaca). Per tal de mantenir el mateix efecte humorístic de l’original, en la traducció s’ha optat per buscar una altra unitat fraseològica en valencià que estiga relacionada amb el context (la vaca i la llet) i en mantinga també el sentit figurat

(‘anar de pressa, molt atrafegat’): ‘anar a tota llet’. Així doncs, s’ha aplicat la tècnica JP→JP.

| ORIGINAL EN ANGLÉS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ | TÈCNICA |
|---|--|---------|
| ARTEPHIUS All righty, block 187 a true-to-life Feejee mermaid monkey face fishy body dagger-like fangs ability to burst a man's head with her pipes... Do I hear one-hundred reales? Oh, sorry, wrong speech. Dearly beloved, we are gathered here to witness the forcible marriage of Puss to Feejee the fish-monkey-abomination. | ARTEFIUS (OFF/ON) Comencem amb el lot 187: sirena Fiji amb cap de mona i cua de peix, amb dents esmolades i el do de fer explotar el cap d'un home a crits. (OFF) Qui oferix cent reals? (ON)(G)/ Perdó, m'he equivocat de discurs./ Benvolguts germans, ens hem reunit ací per a celebrar el casament forçat del Gat amb Fiji, l'abominable "peix-mona". | JP → JP |
| FEEJEE Beautiful mermaid! | FIJI La bella sirena! | |
| ARTEPHIUS Feejee the beautiful mermaid! Do you take Puss to be your...? | ARTEFIUS Fiji, la bella sirena! (ON/SB) Acceptes el Gat com a...? | |
| FEEJEE Yes! | FIJI ..(X) Sí! | |
| ARTEPHIUS Alrighty! And Puss, do you take Feejee to be <u>your creature wife</u> ? | ARTEFIUS Molt bé. I Gat, (ON/OFF) acceptes Fiji <u>com a lletgíssima esposa</u> ? | |

Taula 10. Exemple 3 de joc de paraules (original, traducció i tècnica de traducció emprada)

En aquesta escena, el personatge del Gat està a punt de casar-se a la força amb una sirena lletja i monstruosa, anomenada Fiji i, en tot el passatge, el personatge d'Artefius, que és l'encarregat d'oficiar la cerimònia, remarca les característiques físiques d'aquesta mitjançant la ironia i l'humor. Així doncs, en la intervenció final d'Artefius, s'introdueix un joc de paraules en el text original per tal d'accentuar l'efecte humorístic de l'escena, amb l'expressió *your creature wife*, que recorda la fórmula dels casaments en anglés (*your future wife*), tot substituint la paraula *future* per *creature*, per tal de fer al·lusió al caràcter monstruós del personatge. En la traducció al valencià, s'ha aplicat

la tècnica de l'equivalent (JP → JP), ja que l'expressió escollida també recorda la fórmula dels casaments en català ('com a legítima esposa'), i es canvia la paraula 'legítima' per 'lletgíssima', que s'assemblen fonèticament, per tal de fer servir el mateix recurs estilístic de l'original.

Després d'analitzar alguns exemples dels jocs de paraules de la sèrie, passem a veure, en la taula que es mostra a continuació, quins han estat els resultats del recompte de jocs de paraules i tècniques emprades per a resoldre'ls:

| NOMBRE D'EXEMPLES DE JP I TÈCNiques APLICADES EN EL TM | | |
|--|-----------------------|---------------|
| ORIGINAL EN ANGLÈS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ | TÈCNiques |
| 11 | 14 | JP → JP: 11 |
| | | No JP → JP: 3 |

Taula 11. Dades de l'anàlisi quantitativa de jocs de paraules i tècniques de traducció aplicades

Segons les tendències observades en l'anàlisi quantitativa sobre la presència de jocs de paraules en els 10 capítols seleccionats, podem comprovar que la traducció conté més jocs de paraules que el text original (14 casos en valencià enfront dels 11 que hi ha en la versió original en anglès). Així doncs, podem constatar que en tots els casos en què en l'original hi havia un joc de paraules, en la traducció s'ha emprat la tècnica de l'equivalent (JP → JP) per introduir, així mateix, un joc de paraules en el text meta (semblant o diferent del JP original). D'altra banda, s'observa l'aplicació de la tècnica No JP → JP en tres ocasions, motiu pel qual la presència d'aquest recurs estilístic és superior en la versió traduïda.

3.3. La creació lèxica i fraseològica

Per encetar aquest subapartat, hem de destacar que aquesta sèrie és molt rica en lèxic i fraseologia que s'han creat *ad hoc*. Com sabem, les llengües disposen de mecanismes de creació de noves paraules per designar nous conceptes i els traductors i les traductores els han de fer servir per tal de poder

construir, de la mateixa manera com es fa en el text original, tot un repertori lèxic i fraseològic inventat en valencià, específic per a la sèrie. En la nostra anàlisi d'aquest problema de traducció, distingirem tres subcategories, per tal de classificar els exemples que hem detectat: lèxic, unitats fraseològiques i expressions amb rima.

D'entrada, l'estratègia general que se segueix al llarg de tota la sèrie és la d'intentar conservar en la traducció els mateixos recursos presents en la versió original, per la qual cosa cal esperar que la tècnica de traducció majoritària que s'hi haja aplicat siga la de l'equivalent encunyat. D'altra banda, en alguns casos, quan en l'original s'introdueixen expressions en altres llengües diferents de l'anglès, es farà servir la tècnica del manlleu, tot seguint l'estratègia general de traslladar a la traducció els mateixos efectes que provoca el text original.

En la taula següent, es mostren, en primer lloc, alguns exemples de creació lèxica que s'han traduït al valencià mitjançant la tècnica de l'equivalent:

| ORIGINAL EN ANGLÈS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ |
|--|--|
| All-powerful, allknowing, all-purring. | El "Totpoderós", "Totsabedor" i "Totmiolador"! |
| bandit snaring spell | encanteri captura-bandits |
| Bee Lightning | llampec d'abelles |
| buzzkill | zum-catombe |
| chocolate papaya punch | colpet de xocolate i papaia |
| double wink | l'ullet doble |
| Dowsing rod | vareta de saurí |
| fairy breath | alé de fada |
| God-mas (Christmas for Gods) | Déu-dal (el Nadal dels Déus) |
| Luck Blast | colp de sort |
| The Lorenzo Lapis Lazuli | el Lapislàzuli Lorenzo |
| ulites | acúlit |
| Warbrarians | bibliorers |

Taula 12. Exemples de creació lèxica traduïts mitjançant la tècnica de l'equivalent

En aquesta llista d'exemples, podem observar, en primer lloc, terminologia que fa referència a objectes màgics —com ara *Dowsing rod* ('vareta de sauri')—, o també a noms de tècniques màgiques o d'atac en la lluita, com per exemple, *Bee Lightning* ('llampec d'abelles'), *bandit snaring spell* ('encanteri captura-bandits') o *Buzzkill* ('zum-catombe'). Com es pot observar, en la traducció s'ha usat la tècnica de l'equivalent tot aplicant diversos mecanismes de formació de paraules compostes en valencià, com ara l'ús del guionet en expressions com 'captura-bandits' o 'zum-catombe'. En aquest darrer exemple en concret, trobem una onomatopeia pròpia del so que fan les abelles (*zum*), que també s'ha conservat en la traducció, unida a la terminació ('-catombe') en valencià, per a crear un mot compost format per l'onomatopeia i part de la paraula 'hecatombe'.

També observem més noms compostos com ara *Warbrarians* (format per *warriors* i *librarians*), el qual es refereix a una mena de bibliotecaris guerrers que combaten l'enemic amb paraules. Aquest terme s'ha traslladat al valencià mitjançant el mateix mecanisme de formació de la paraula composta: 'bibliorrers' (terme compost per 'bibliotecaris' i 'guerrers'). En trobem un altre exemple en la paraula *ulites*, que en anglés es forma a partir del nom propi d'un personatge (anomenat Uli) i el terme *acolytes* ('acòlits'), per referir-se als seguidors o deixebles que té aquest personatge. Aquest efecte s'ha traslladat també al valencià amb el terme 'acúlits' (combinació del mot 'acòlits' i el nom propi Uli intercalat en la paraula).

La creació lèxica també s'estén a l'àmbit de la fraseologia, de manera que es fan servir frases fetes, exclamacions o locucions que es repeteixen al llarg de tota la sèrie i que sovint contribueixen a caracteritzar l'idiòlecte dels personatges, com podem observar en la taula següent:

| ORIGINAL EN ANGLÉS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ |
|-------------------------------|---------------------------------|
| Capoferro! | Capoferro! |
| By the twelve toes of Felina! | Per les ungles de Santa Felina! |
| Danger afoot! | Perill a la vista! |
| En garde! | En guàrdia! |
| Holy Saint Salitura! | Per totes les cogombreres! |
| kitty-back rides | (portar) a "gatibè" |

Taula 13. Exemples de creació fraseològica

Moltes d'aquestes unitats fraseològiques modificades creativament estan basades en expressions reals a les quals s'afegeix algun element semàntic relacionat amb els gats (ja que el protagonista és el Gat amb Botes). És el cas de l'exclamació *By the twelve toes of Felina!*, que fa servir el Gat com a expressió de sorpresa amb què s'encomana a Santa Felina, que és la santa que venera. En la traducció, s'ha usat el mateix tipus d'expressió, mitjançant la tècnica de l'equivalent, tot introduint-hi un element característic dels gats, les ungles: 'Per les ungles de Santa Felina!'. D'altra banda, hi trobem l'expressió en anglès *kitty-back rides*, que en la llengua original també apareix modificada de forma creativa —la forma canònica d'aquesta unitat fraseològica en la llengua original seria *piggy-back rides*—, en la qual se substitueix el terme *piggy* ('porquet') per *kitty* ('gatet'). En la traducció al valencià, s'ha partit de la unitat fraseològica equivalent en la llengua meta ('portar a collibè') i s'ha modificat el terme 'collibè' substituint 'coll' per 'gat'.

D'altra banda, hi trobem una expressió relacionada amb el personatge de Kid Pickles (Cogombret, en la traducció al valencià), que es caracteritza perquè li agraden molts els cogombrets en vinagre, per la qual cosa el seu idiolecte està marcat per l'ús de fraseologia relacionada amb aquesta característica. Es tracta de la unitat fraseològica *Holy Saint Salitura!*, una expressió inventada en anglès que es basa en el terme llatí *Salitura* (referit a l'acció d'adobar o assaonar un aliment, com els cogombrets en vinagre) i que s'usa com a expressió de sorpresa. Aquesta s'ha traslladat a la llengua meta amb la tècnica de l'equivalent: 'Per totes les cogombreres!'.

Per últim, cal destacar l'expressió *Capoferro!*, que és un dels crits de guerra del Gat quan ataca amb l'espasa. Fa referència a Ridolfo Capoferro, un famós mestre d'esgrima italià. En aquest cas, com que es tracta d'un referent cultural basat en un nom propi, en la traducció s'ha decidit mantenir la referència com en l'original, mitjançant la tècnica del manlleu.

D'altra banda, el personatge de Dulcinea té un llibre — *The Wee Compendium of Facts and Fun* (títol traduït al valencià com *Recull menut de fites i fets*, en el qual es conserva l'al·literació del títol original)— que recull rodolins, dites i refranys, formats normalment per dos versos aparellats, que també s'han adaptat al valencià per a conservar-ne la rima, però sense perdre

el sentit de l'original, que sovint està relacionat amb l'argument del capítol. Així mateix, també podem trobar rimes en els encanteris màgics que pronuncien els personatges. Observem alguns exemples d'aquest tipus expressions:

| ORIGINAL EN ANGLÉS | TRADUCCIÓ AL VALENCIÀ |
|---|--|
| “Double, double, toil and trouble. Fire burn and cauldron bubble.” | “Afany i neguit redobla, creme el foc, borbolle l'olla.” |
| “Fighting foes is for the birds. Problems should be solved with words.” | “Les coses no s'arreglen lluitant, els problemes s'han de resoldre parlant.” |
| “If you wrongly use a tool, you will look a perfect fool.” | “Si no uses les eines amb trellat, no estàs molt ben acabat.” |
| “When a bird its flock departs, the others feel it in their hearts.” | “Quan una au pren el vol, les altres van de dol.” |

Taula 14. Exemples de creació fraseològica amb rima

En la taula anterior, podem apreciar també la presència d'una referència intertextual en el primer exemple: *Double, double, toil and trouble. Fire burn and cauldron bubble*. Es tracta d'una cita extreta de *Macbeth*, que fa referència a l'encanteri que usen les tres bruixes en l'obra de Shakespeare. En la sèrie, la reproduceix el personatge d'Artefius (que és un bruixot), mentre sembla que fa un encanteri dins d'un calder (encara que en realitat està preparant una sopa en una olla). A l'hora de traslladar la referència al text meta, es va recórrer a una de les traduccions publicades al català d'aquesta obra shakespeariana, però adaptada al valencià: *Afany i neguit redobla, creme el foc, borbolle l'olla*.

Per concloure la nostra anàlisi d'aquesta categoria de problemes de traducció, observarem les dades quantitatives relatives al nombre d'exemples de creació lèxica i fraseològica detectats en els deu capítols de mostra, i les tècniques de traducció que s'han aplicat per traslladar aquestes expressions al text meta.

| NOMBRE D'EXEMPLES DE CREACIÓ LÈXICA I FRASEOLÒGICA I TÈCNQUES APLICADES EN EL TM | | | |
|--|----------------|-----------------------------|-------------------------------|
| TIPUS | CREACIÓ LÈXICA | CREACIÓ FRASEOLÒGICA | CREACIÓ FRASEOLÒGICA AMB RIMA |
| TÈCNQUES | 14 | 10 | 5 |
| | Equivalent: 14 | Equivalent: 8 Manlleu: 2 | Adaptació: 5 |
| TOTAL | 29 exemples | | |

Taula 15. Dades de l'anàlisi quantitativa d'exemples de creació lèxica i fraseològica i tècniques de traducció aplicades

Com podem veure en la taula anterior, s'han trobat 29 exemples de creació lèxica o fraseològica, dels quals 14 corresponen a casos de creació lèxica que, en totes les ocasions, s'han traduït al valencià mitjançant la tècnica de l'equivalent. Així mateix, hem detectat 10 casos de creació fraseològica, 8 dels quals s'han traslladat al text meta amb la tècnica de l'equivalent, mentre que 2 d'aquests s'han mantingut en la forma original, amb l'ús del manlleu, en la versió traduïda. Per últim, s'han trobat 5 exemples de creació fraseològica amb rima, i tots aquests s'han adaptat al valencià per tal de reflectir en la traducció el mateix efecte del recurs original.

4. Conclusions

Al llarg d'aquest article hem pogut indagar en alguns dels principals problemes de traducció que presenta la sèrie d'animació *The Adventures of Puss in Boots* i en les tècniques i estratègies de traducció que s'han aplicat per resoldre'ls en la versió traduïda al valencià d'aquesta, *Les aventures del Gat amb Botes*. Ens hem centrat sobretot en tres aspectes fonamentals: la traducció dels noms propis, dels jocs de paraules i de la creació lèxica i fraseològica, encara que hi ha molts altres elements rellevants que, per manca d'espai, no hem pogut analitzar en aquest treball, com ara la traducció de la intertextualitat, la caracterització dels idiolectes dels personatges en la traducció o la traducció de les cançons de la sèrie, aspectes que podem reservar per a futures investigacions.

A partir de la nostra anàlisi qualitativa, hem comprovat quins tipus de noms propis apareixen en el text original (antropònims amb connotacions o sense, toponímia, gentilicis, etc.), hem observat les particularitats d'alguns jocs de paraules presents en la sèrie i hem estudiat alguns dels mecanismes lingüístics que permeten la creació lèxica i fraseològica en els diàlegs.

Així mateix, gràcies a la nostra anàlisi quantitativa de la freqüència d'ús de les tècniques de traducció en el text meta, hem pogut corroborar amb xifres quines han estat les estratègies que han seguit els traductors i les traductores a l'hora d'enfrontar-se a aquests problemes de traducció i quines tècniques de traducció concretes han aplicat en el text meta enfront de cada tipus de problema. El predomini de l'ús la tècnica de l'equivalent en els casos en què els noms propis tenien connotacions, en la traducció dels jocs de paraules o en la traducció de la creació lèxica i fraseològica demostra un afany, per part de l'equip de traducció, per conservar en el text meta tota la riquesa estilística de la versió original, malgrat les restriccions de l'ajust en el doblatge o les limitacions imposades per determinats models lingüístics.

Per concloure, podem dir que amb aquest article hem encetat una línia de treball que es podria continuar en el futur, amb l'anàlisi d'altres problemes de traducció presents en la sèrie o, fins i tot, a través de la comparació de les diverses traduccions d'aquesta a altres llengües (com ara el castellà) o altres variants dialectals (com el català oriental), amb l'objectiu d'observar de quina manera influeixen la llengua d'arribada o determinats models lingüístics en les solucions adoptades en les traduccions. A més a més, la base de dades d'exemples que hem recopilat per a aquest estudi i els resultats que n'hem obtingut poden tenir diverses aplicacions en el disseny d'activitats per a la docència de diverses assignatures del grau en Traducció i Interpretació.

Referències bibliogràfiques

- AGOST CANÓS, Rosa Maria; Frederic Chaume Varela & Amparo Hurtado Albir. (1999) "La enseñanza de la traducción audiovisual." En: Hurtado Albir, Amparo (dir.) 1999. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa, pp. 182-195.
- CHAUME VARELA, Frederic. (2018) "An overview of audiovisual translation: four methodological turns in a mature discipline." *Journal of Audiovisual Translation* 1:1, pp. 40-63.

- CHAUME VARELA, Frederic. (2004) *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- DELABASTITA, Dirk. (ed.) (1996) *Wordplay and Translation, The Translator 2:2*. Manchester & Namur: St. Jerome Publishing & Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. CORPORACIÓ CATALANA DELS MITJANS AUDIOVISUALS. *És a dir. El portal lingüístic de la Corporació Catalana dels Mitjans Audiovisuals*. En línia: <<https://esadir.cat>>
- GENERALITAT VALENCIANA. CORPORACIÓ VALENCIANA DE MITJANS DE COMUNICACIÓ. (2017) *Llibre d'Estil de la Corporació Valenciana de Mitjans de Comunicació (CVMC)*. En línia: <<https://esadir.cat/back/filelib/documents/Llibre-destil-CVMC.pdf>>
- HURTADO ALBIR, Amparo. (2001) *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra.
- LACREU CUESTA, Josep. (2002) "Els models de llengua del valencià." En: Casanova, Emili; Joaquim Martí Mestre i Abelard Saragossà Alba (coord.) 2002. *Estudis del valencià d'ara*. València: Denes, pp. 241-251.
- MARCO BORILLO, Josep. (2002) *El fil d'Ariadna. Anàlisi estilística i traducció literària*. Vic: Eumo.
- OLTRA RIPOLL, Maria D. (2016) *La traducció de la fraseologia en obres literàries contemporànies i les seues adaptacions cinematogràfiques (anglès-català/espanyol)*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Tesi doctoral.
- OLTRA RIPOLL, Maria D. (2019) "Aspectes morfosintàctics del model de llengua del català en les traduccions del corpus COVALT." En: Molés-Cases, Teresa i Maria D. Oltra Ripoll (eds.) 2019. *El corpus COVALT: model de llengua, sociologia del traductor i anàlisi traductològica*. Aachen: Shaker Verlag, pp. 57-81.

NOTA BIOGRÀFICA / BIONOTE

MARIA D. OLTRA RIPOLL és doctora en Traducció i Interpretació per la Universitat Jaume I i actualment treballa com a professora al Departament de Traducció i Comunicació d'aquesta universitat, on imparteix assignatures de traducció general, audiovisual i literària (anglès, francès, espanyol i català), de llengua catalana i de teoria de la traducció. Així mateix, forma part del grup d'investigació COVALT i és autora de publicacions d'àmbit nacional i internacional. La seua investigació se centra sobretot en l'estudi

de la traducció de les unitats fraseològiques en obres literàries i les seues adaptacions cinematogràfiques.

La doctora Oltra té més de quinze anys d'experiència com a traductora professional i assessora lingüística, i ha treballat per a diverses empreses, editorials, estudis de doblatge o canals de TV. És especialista en traducció audiovisual (doblatge i subtitulació) i ha traduït diverses pel·lícules i sèries.

MARIA D. OLTRA RIPOLL graduated in Translation and Interpreting and obtained her PhD in Translation Studies at the Universitat Jaume I, where she currently works as an Assistant Professor at the Department of Translation and Communication Studies. She lectures mainly in general, audiovisual and literary translation (English, French, Spanish and Catalan), in Catalan language and in translation studies. She is a member of COVALT research group and her research focuses mainly on the study of the translation of phraseological units in literary and audiovisual texts.

She has more than fifteen years of experience as a professional translator and language consultant in different fields, and has collaborated with various publishing companies, dubbing studios or TV channels. She has translated several movies and TV series.

Recibido / Received: 31/05/2021
Aceptado / Accepted: 10/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.15>

Para citar este artículo / To cite this article:

Segura Giménez, Daniel; Sara Rovira-Esteva & Helena Casas-Tost. (2022) "La traducción *amateur* en lengua de signos catalana: ¿una alternativa para la adaptación de literatura infantil?" En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 439-464.

LA TRADUCCIÓN AMATEUR EN LENGUA DE SIGNOS CATALANA: ¿UNA ALTERNATIVA PARA LA ADAPTACIÓN DE LITERATURA INFANTIL?

AMATEUR TRANSLATION FOR CATALAN SIGN LANGUAGE: AN
ALTERNATIVE TO ADAPT CHILDREN'S LITERATURE?

DANIEL SEGURA GIMÉNEZ¹
daniel.segura.traductor@gmail.com
Universitat Autònoma de Barcelona

SARA ROVIRA-ESTEVA
sara.rovira@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

HELENA CASAS-TOST
helena.casas@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona

-
1. Los autores de este artículo quieren agradecer su colaboración a las siguientes personas e instituciones: a la editorial El Cep i la Nansa, por la cesión de los materiales utilizados en esta investigación; a Àgils Accessibilitat y la Universidad Pompeu Fabra, por su ayuda con el proceso de reclutamiento de voluntarios; a las asociaciones de personas sordas de Cataluña, en especial a CERECUSOR, por su difusión de los cuestionarios y colaboración en el estudio de recepción; a la Dra. Bosch Baliarda, por su traducción a LSC del cuestionario utilizado en el estudio de recepción.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Resumen

Este artículo analiza los resultados de un estudio de recepción con cuestionarios cuyo objetivo era comparar la aceptación por parte de los usuarios finales de las traducciones profesionales y no profesionales en lengua de signos catalana. Para ello, se pidió a cuatro voluntarios de diferentes perfiles (hablantes nativos y estudiantes de traducción) que grabasen en vídeo la traducción de dos cuentos infantiles. Después se diseñó un cuestionario en el que se mostraban dos vídeos (uno de una traducción profesional y otro de una *amateur*) y se pedía a los encuestados que puntuasen en una escala de Likert ocho categorías que definimos como criterios de calidad de la traducción. En total, 29 personas respondieron el cuestionario, cuyos resultados demostraron que las traducciones *amateurs* pueden llegar al nivel de las profesionales, siempre y cuando el traductor tenga un buen dominio de la lengua de llegada.

Palabras clave: Traducción *amateur*. *Crowdsourcing*. Lengua de signos catalana. Estudio de recepción.

Abstract

This paper analyses the results of a reception study with questionnaires, the objective of which was to compare the acceptance of professional and non-professional translations in Catalan sign language by end-users. Four volunteers from different profiles (native speakers and translation students) were asked to record their translation of two children's stories. Afterwards, we designed a questionnaire showing two videos (one by a professional translator and the other by an amateur) and asked the respondents to rate eight categories on a Likert scale. Altogether, 29 people answered the questionnaire, which showed that amateur translations can achieve the same level as the professional ones, as long as the translator has a good command of the target language.

Keywords: Amateur translation. *Crowdsourcing*. Catalan Sign Language. Reception study.

1. Introducción

El estudio descrito en este artículo se diseñó con el objetivo de comparar la aceptación por parte de usuarios finales de traducciones profesionales y *amateurs* de cuentos infantiles en lengua de signos catalana. A pesar de que los estudios de recepción con traducciones *amateurs* no son nuevos (Díaz-Cintas & Muñoz Sánchez 2006; O'Hagan 2009; Orrego Carmona 2015), este

es el primer estudio publicado en español basado en un estudio de recepción con cuestionarios para valorar la aceptación de traducciones *amateurs* hechas en lenguas de signos.

Tras una breve contextualización de la lengua de signos catalana (LSC), presentaremos la metodología seguida en el estudio de recepción, para luego analizar los resultados y exponer las conclusiones a las que hemos llegado.

1.1. La comunidad sorda en Cataluña

La lengua de signos catalana es la lengua propia de la comunidad sorda de Cataluña, que la ley 17/2010, de 3 de junio de la lengua de signos catalana de la Generalitat de Catalunya define como la lengua o sistema lingüístico de modalidad gestual-visual propia de las personas signantes de este territorio (Generalitat de Catalunya 2010: 16). Hay que señalar, no obstante, que no todas las personas con discapacidad auditiva son usuarios de una lengua de signos. Existe desde el siglo XIX una vertiente de la educación especial para niños con hipoacusia que se basa en el llamado *método oralista* (Lou 1988: 82). Esta línea defiende el aprendizaje de la lengua oral por parte de los alumnos sordos y desaconseja cualquier tipo de comunicación gestual. Hoy en día, el debate sobre el método más adecuado para la educación e integración del colectivo está todavía lejos de resolverse.

Por lo tanto, el número de hablantes de LSC es difícil de precisar, pues no podemos asumir simplemente que todas las personas sordas conozcan el idioma. No hay ningún censo o registro de personas que lo usen y todos los cálculos acerca de sus usuarios se basan en estimaciones. Según el catálogo *Ethnologue* (Eberhard, Simons & Fenning 2020), los hablantes de LSC podrían ascender a 9.000, pero no se especifica si se refiere tan solo a los hablantes sordos o si se incluye a personas oyentes que también hayan podido aprender la lengua. Otras fuentes, como Frigola (2010: 47), Serrat Manén (2011: 540), Barberà (2012: 5), entre otras, sitúan la cifra en 25.000, incluyendo tanto a usuarios sordos como oyentes. El número de hablantes de lengua de signos española (LSE) u otras lenguas de signos habladas en Cataluña es todavía más difícil de precisar, aunque una encuesta con usuarios sordos para un estudio de Rovira-Esteva y Tor-Carroggio (2018: 112)

reveló que un 20% de los participantes eran hablantes de LSE y un 60%, de LSC.

En cualquier caso, no cabe duda de que la LSC constituye una lengua minoritaria y sus hablantes, una minoría lingüística. A pesar de que, como tal, la lengua goza de cierta protección por parte de las instituciones (como la mencionada ley 17/2010 de la Generalitat de Catalunya), la realidad es que las personas sordas signantes todavía tienen dificultades para encontrar contenidos literarios en su idioma. Dentro de este colectivo, son especialmente vulnerables los niños en edad de desarrollo del lenguaje, cuyo *input* lingüístico suele limitarse a la interacción con su entorno más inmediato y que no dispone de una oferta amplia de contenidos literarios en LSC. Según Boudreault & Mayberry (2006), el no recibir un *input* lingüístico suficiente antes de los tres años puede afectar negativamente la adquisición del lenguaje a edades posteriores. Por consiguiente, consideramos que es importante encontrar formas económicas y sencillas de aumentar la oferta de materiales literarios para niños de esas edades en LSC. Esta necesidad nos llevó a plantearnos que una forma de lograr nuestro objetivo podría ser recurrir al poder de las comunidades *online* y de los aficionados a las lenguas de signos para producir traducciones gratuitas de cuentos infantiles. Sin embargo, antes debíamos comprobar si esta opción podía proporcionar traducciones de una calidad aceptable.

2. Metodología

El proceso del estudio con el que queríamos comparar la calidad y aceptación de las traducciones no profesionales producidas de forma *amateur* y por *crowdsourcing* con las profesionales se dividió en dos partes. En primer lugar, necesitábamos material que poder estudiar, así que pedimos a un grupo de voluntarios (hablantes de LSC sordos nativos y estudiantes de traducción) que tradujesen dos cuentos que ya disponían de traducciones publicadas realizadas por un profesional. Después sometimos todas las traducciones, profesionales o no, a un estudio de recepción con cuestionarios en el que los encuestados debían valorar diferentes aspectos relacionados con su calidad. Nuestra hipótesis inicial era que las traducciones *amateurs* serían de una calidad aceptable, pero que no llegarían al nivel de las profesionales.

2.1. Selección de textos y elaboración de las traducciones

Para nuestra investigación establecimos un convenio de colaboración con la editorial catalana El Cep i la Nansa, que había editado una colección de cuentos infantiles con traducciones a la LSC en DVD. De esta forma pudimos usar los cuentos que nos cedieron como material de estudio para comparar las traducciones realizadas por la editorial con las *amateurs*. La colección Ginjoler, iniciada en 2007, constaba de 24 títulos en el momento de firmar el convenio, con texto bilingüe en catalán y LSC. La editorial nos cedió dos de estos cuentos (*Lelefant Mainú i l'amistat*, publicado en 2014, y *La màgia dels colors*, de 2011), junto con el DVD que incluía las traducciones a LSC y algunos contenidos adicionales, como un glosario de signos que aparecían en el cuento.

A continuación, buscamos voluntarios para llevar a cabo las traducciones no profesionales. Nos interesaba comparar traducciones hechas por traductores de perfiles diferentes. Como necesitábamos traducir dos cuentos, buscamos a cuatro traductores, dos para cada texto, de los siguientes perfiles:

- 2 expertos de LSC, profesores de lengua de signos en una academia de Barcelona. Estos usuarios eran personas sordas con un conocimiento muy alto de la lengua, pero no eran intérpretes ni traductores profesionales.
- 2 estudiantes universitarias de LSC que fueron reclutadas en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Eran alumnas de cursos superiores del Grado en Traducción e Interpretación (inglés y LSC) con un nivel del idioma adecuado para la tarea que se les encomendó, pero más bajo que los dos participantes del grupo anterior.

Repartimos las traducciones de forma que cada grupo de voluntarios tradujese ambos textos. Además, les dimos unas instrucciones de carácter formal acerca de cómo signar los vídeos. Estas instrucciones se basaron en una revisión previa de una serie de guías de estilo sobre interpretación en lengua de signos para cine y televisión (Office of Communications 2006; CNSLE 2017; Hbb4All 2017). También indicamos el proceso que los voluntarios debían seguir para grabar sus vídeos y enviarnoslos por internet. Calculamos que la tarea encargada podía completarse en aproximadamente dos horas,

incluyendo la lectura y preparación del texto, la búsqueda de información en diccionarios o materiales de referencia, así como la grabación y edición de los vídeos.

2.2. *Diseño de los cuestionarios*

El segundo paso de la investigación consistió en someter estas traducciones a un estudio de recepción con usuarios de LSC para medir su calidad y compararlas con las traducciones profesionales. Sin embargo, se planteó el problema de cómo medir algo tan subjetivo como la aceptación y calidad de una traducción. Por ello, estimamos necesario diseñar un cuestionario cuyos ítems sirvieran como criterio para analizar los aspectos que nos interesaba examinar. Para ello elaboramos un cuestionario dividido en tres bloques.

La primera parte del cuestionario consistía en una serie de preguntas demográficas acerca de la edad, tipo de discapacidad e idiomas conocidos por los encuestados. Esta parte sobre su perfil se redujo al máximo incluyendo únicamente la información imprescindible para el análisis con el objetivo de no alargar el cuestionario y minimizar las posibilidades de abandono.

A continuación, los encuestados vieron un vídeo de una de las traducciones del primer cuento, tras lo cual tuvieron que responder a dos preguntas tipo test sobre el contenido del cuento. El objetivo de este segundo bloque de preguntas era doble: por un lado, obligaba a los participantes a prestar atención a la narración que iban a valorar posteriormente; por el otro, nos permitía comprobar hasta qué punto habían comprendido la traducción. Muchas respuestas erróneas podrían indicar que dicha traducción era confusa o incorrecta, hasta el punto de ser incomprensible.

Por último, después de las preguntas sobre comprensión del texto, se pidió a los participantes que valorasen con una escala de Likert del 1 al 5 una serie de ocho categorías. Estas categorías eran los siete criterios de calidad que habíamos considerado, más un octavo ítem que debía servir para medir el nivel de satisfacción general con la traducción. Las categorías eran las siguientes:

1. Visibilidad del vídeo: calidad de la imagen, encuadre, iluminación, etc.
2. Expresión facial del signante

3. Morfología: resto de componentes del signo
4. Elección del vocabulario
5. Estructura de las frases y orden de los signos (sintaxis)
6. Rol: dirección del torso y la cabeza según el personaje que habla
7. Movimiento de los personajes y objetos en el espacio (clasificadores)
8. ¿Te parece un vídeo adecuado y entretenido para niños que estén aprendiendo lengua de signos catalana (3-7 años)?

Tras calificar estas ocho categorías, los encuestados tuvieron la posibilidad de escribir cualquier comentario adicional que creyesen pertinente. A continuación, procedieron a ver una de las traducciones del segundo cuento y a repetir los bloques de preguntas 2 (comprensión) y 3 (evaluación de la calidad) respecto a esa segunda traducción.

El cuestionario fue diseñado de forma que fuera lo más accesible posible. En un principio nos planteamos la posibilidad de formular todas las preguntas siguiendo los principios de la lectura fácil, para hacerlas accesibles a los participantes sordos con problemas de lectoescritura. No obstante, acabamos desestimando esta opción y, en su lugar, traducimos los enunciados de las preguntas a LSC. Aun así, intentamos que los ítems estuvieran redactados de la forma más clara y sencilla posible. En la figura 1 podemos ver un ejemplo de un ítem del cuestionario.

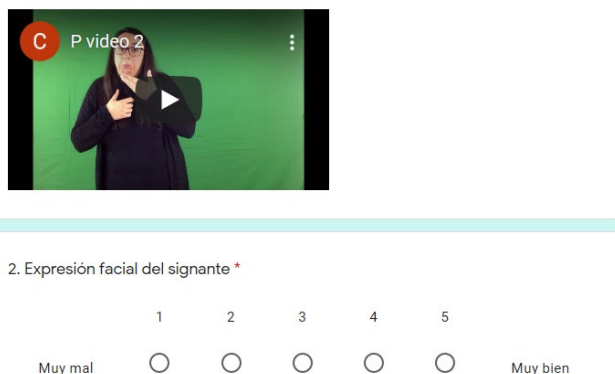


Figura 1. Ejemplo de ítem del cuestionario

2.3. Distribución de los cuestionarios

Se diseñaron cuatro cuestionarios diferentes, idénticos en diseño, que se diferenciaban únicamente en los vídeos que incluían. El objetivo de esta división era que todos los encuestados pudieran valorar una traducción profesional (cedidas por la editorial) y una traducción *amateur* (realizadas por los participantes del proyecto) y, además, que estas traducciones fueran de dos cuentos diferentes. De este modo evitamos que el visionado de un mismo cuento dos veces afectase su recepción la segunda vez. La tabla 1 resume la forma en la que se distribuyeron los vídeos en cada cuestionario.

Tabla 1. Distribución de los vídeos por cuestionario

| | Vídeo 1 | Vídeo 2 |
|---|--|--|
| A | <i>Lelefant Mainú i l'amistat</i> (Traducción profesional 1) | <i>La màgia dels colors</i> (Traducción <i>amateur</i> 2) |
| B | <i>Lelefant Mainú i l'amistat</i> (Traducción <i>amateur</i> 1) | <i>La màgia dels colors</i> (Traducción profesional 2) |
| C | <i>Lelefant Mainú i l'amistat</i> (Traducción profesional 1) | <i>La màgia dels colors</i> (Traducción <i>amateur</i> 4) |
| D | <i>Lelefant Mainú i l'amistat</i> (Traducción <i>amateur</i> 3) | <i>La màgia dels colors</i> (Traducción profesional 2) |

El cuestionario A fue respondido de forma presencial en una sesión en el Centro Recreativo Cultural de Personas Sordas de Barcelona en marzo de 2020. El resto de cuestionarios se distribuyeron por internet, correo electrónico y redes sociales, con la ayuda de varias asociaciones de personas sordas de Cataluña.

3. Resultados

Un total de 29 participantes respondieron al cuestionario (11 de ellos de forma presencial y 18 por internet). De ellos, 13 personas declararon ser sordas, 7 declararon ser sordas con resto auditivo y 9 se declararon oyentes. La figura 2 muestra la distribución de los participantes por tipo de discapacidad. Aunque la edad de los encuestados fue variada, hubo mayor presencia de participantes de edad avanzada. En concreto, 14 de ellos tenían más de

60 años, 9 tenían entre 30 y 59 años y 6 eran menores de 30, tal como se muestra en la figura 3.



Figura 2. Distribución de participantes por tipo de discapacidad

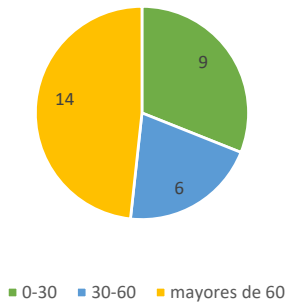


Figura 3. Distribución de participantes por grupo de edad

La pregunta sobre los idiomas que hablaban los encuestados aceptaba múltiples respuestas, por lo que varios encuestados seleccionaron más de una opción. Hubo 17 personas que respondieron LSC; 8, catalán oral; 9, LSE y 11, castellano oral. A pesar de que había la posibilidad de añadir otros, ningún encuestado lo hizo. La figura 4 muestra el número de respuestas de cada una de las opciones.

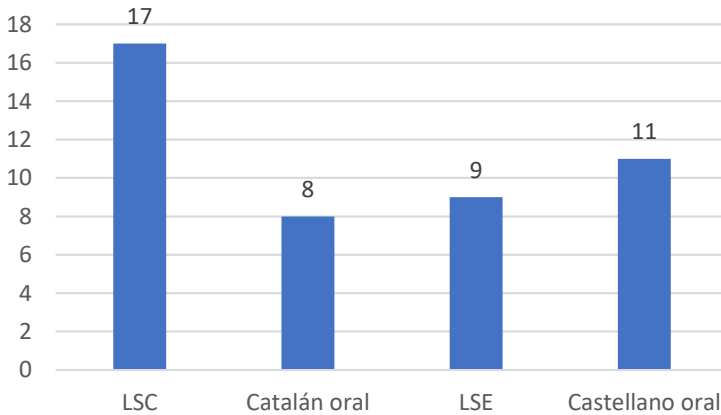


Figura 4. Número de hablantes de cada idioma

Después de ver el vídeo de cada una de las traducciones, y antes de proceder a valorar las diferentes categorías, cada participante debía responder dos preguntas tipo test sobre el argumento del cuento que acababa de ver. Así podíamos comprobar el grado de comprensión del texto según cada traducción. La mayoría de encuestados respondió bien a todas las preguntas, con lo que podemos concluir que para la mayoría de ellos comprender el significado de las traducciones no supuso un problema, aunque hubo algunas excepciones.

Uno de los encuestados, por ejemplo, respondió mal a las dos preguntas del primer vídeo (traducción profesional de *L'elefant Mainú i l'amistat*) y, en cambio, respondió bien a las dos del segundo cuento (traducción *amateur* de *La màgia dels colors*). Por otra parte, cuatro personas respondieron al menos una pregunta mal después de ver la traducción de la estudiante de LSC de *La màgia dels colors*. En un principio sospechamos que podía haber un fallo por parte de la traductora, en el sentido de que hubiera signado esa parte del cuento de forma ambigua o difícil de entender, pero después de una revisión del vídeo correspondiente pudimos comprobar que no era así y que el signado era correcto. Achacamos estas respuestas erróneas a la mala visibilidad del vídeo o a la falta de atención por parte de los encuestados al responder. Dos de los usuarios de LSC oyentes respondieron mal a una de las preguntas de comprensión de una traducción *amateur* de *L'elefant Mainú*

i *l'amistat*. Una posible explicación para este resultado es que estos dos participantes oyentes tuvieran un dominio de la lengua insuficiente.

La tabla 2 resume la cantidad de respuestas incorrectas que recibieron las preguntas sobre comprensión de cada vídeo. Podemos observar que no hay diferencias destacables ni entre los diferentes perfiles de traductores ni entre los dos cuentos. De estos datos se desprende que todas las traducciones, independientemente del texto original y del perfil del signante, eran lo suficientemente correctas como para garantizar la comprensión por parte de la mayoría de encuestados.

Tabla 2. Errores cometidos en las preguntas de comprensión

| Vídeo | Errores pregunta 1 | Errores pregunta 2 |
|---|--------------------|--------------------|
| <i>Lelephant Mainú i l'amistat</i> (traductor profesional) | 1 (7,69%) | 1 (7,69%) |
| <i>La màgia dels colors</i> (traductor profesional) | 1 (6,25%) | 2 (12,5%) |
| <i>Lelephant Mainú i l'amistat</i> (traductor <i>amateur</i> estudiante) | 0 | 0 |
| <i>La màgia dels colors</i> (traductor <i>amateur</i> estudiante) | 2 (33,3%) | 2 (33,3%) |
| <i>Lelephant Mainú i l'amistat</i> (traductor <i>amateur</i> nativo) | 2 (40%) | 1 (20%) |
| <i>La màgia dels colors</i> (traductor <i>amateur</i> nativo) | 0 | 0 |

A continuación, procederemos a presentar los resultados obtenidos en el estudio de recepción en sí. Vamos a dividir el análisis en ocho apartados, según las ocho categorías a valorar por los participantes en el cuestionario.

3.1. Visibilidad

La categoría *visibilidad* pretendía valorar el grado en que el signado de las traducciones era lo suficientemente fácil de ver como para permitir la comprensión de la traducción. Más concretamente, se pedía a los encuestados tener en cuenta tanto la calidad del vídeo (recordamos que se trataba de

grabaciones caseras realizadas con el equipo que los traductores voluntarios tenían a mano), encuadre, tamaño del signante dentro de la composición o contraste entre el color de la ropa y el fondo, entre otros aspectos. La figura 5 muestra las puntuaciones que recibió cada una de las traducciones sujetas al estudio de recepción.

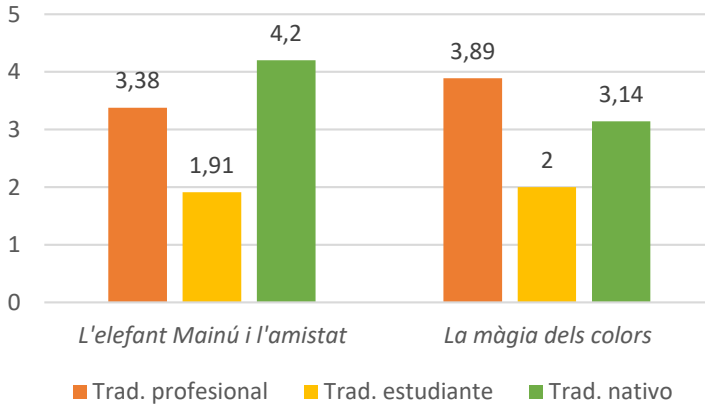


Figura 5. Valoraciones de la categoría *visibilidad*

Las traducciones realizadas por las estudiantes fueron las peor valoradas en esta categoría que, en realidad, no dependía de los conocimientos lingüísticos ni la habilidad de los signantes. El motivo más probable es que las estudiantes no siguieran las instrucciones formales de signado que se les dio. El traductor nativo de *La màgia dels colors* incumplió también alguna de las indicaciones y, por eso, su traducción fue puntuada por debajo de la de la otra participante nativa.

Por otra parte, nos sorprendió ver que ambas traducciones profesionales recibían puntuaciones por debajo del cuatro y una de ellas era superada por la versión de la traductora *amateur* sorda. La explicación a este dato la podemos encontrar en algunos comentarios de los encuestados, que se quejaron no solo del tamaño del signante y su vestimenta, sino también de su posición y movimiento en pantalla. Al parecer, estos parámetros no se adaptaban a las convenciones de interpretación en lengua de signos a las que estaban acostumbrados.

3.2. Expresión facial

Decidimos considerar la expresión facial como una categoría aparte separada de la morfología y la sintaxis por dos motivos: en primer lugar, porque la expresión facial es un rasgo de la lengua de signos un tanto peculiar porque aporta información léxica, morfológica, sintáctica y extralingüística, de modo que no es adecuado analizarla solo como una parte de otra de las categorías del cuestionario como *morfología* o *sintaxis*. En segundo lugar, porque es un aspecto de la lengua de signos especialmente difícil de dominar por los estudiantes oyentes y nos interesaba ver qué resultado obtenían las traducciones de las estudiantes en comparación con el resto. La figura 6 muestra las valoraciones de cada uno de los cuentos para esta categoría.

Esperábamos que esta fuese la categoría peor valorada en las traducciones realizadas por las estudiantes, ya que ambas traducciones recibieron puntuaciones muy bajas; sin embargo, en el caso de la traductora de *L'elefant Mainú i l'amistat*, otras categorías obtuvieron peor puntuación. No fue, por lo tanto, el aspecto de la traducción que más le costó transmitir, si bien resultó ser deficiente en comparación con el resto de las traducciones.

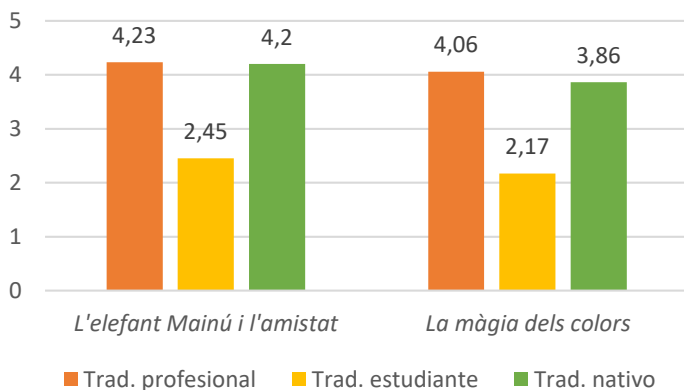


Figura 6. Valoraciones de la categoría *expresión facial*

Las traducciones profesionales recibieron mejores valoraciones (ambas por encima del 4), así como una de las traducciones de los traductores sordos no profesionales. No obstante, la versión de *La màgia dels colors* del traductor

sordo fue ligeramente inferior y obtuvo una puntuación por debajo de 4, aunque siguió estando muy por encima de la traducción de la estudiante.

3.3. Morfología

Con esta categoría queríamos estudiar el dominio de los traductores *amateurs* de la morfología de la lengua de signos catalana, es decir, de la forma en la que algunos componentes del signo se alteran o se combinan entre sí para transmitir información gramatical. Sin embargo, durante la distribución del cuestionario se nos presentó un problema que no habíamos anticipado cuando lo diseñamos. Tal como estaba planteada la pregunta y por la explicación poco precisa en LSC, es posible que el concepto de *morfología* no quedara suficientemente claro a los encuestados. En este sentido algunos de ellos pudieron responder pensando que se les estaba preguntando acerca de cuestiones fonológicas o léxicas. Los resultados de esta pregunta se pueden ver en la figura 7. Sin embargo, no podemos garantizar que las puntuaciones obtenidas por los videos en esta categoría reflejen realmente las opiniones de los encuestados acerca de la morfología en las traducciones.

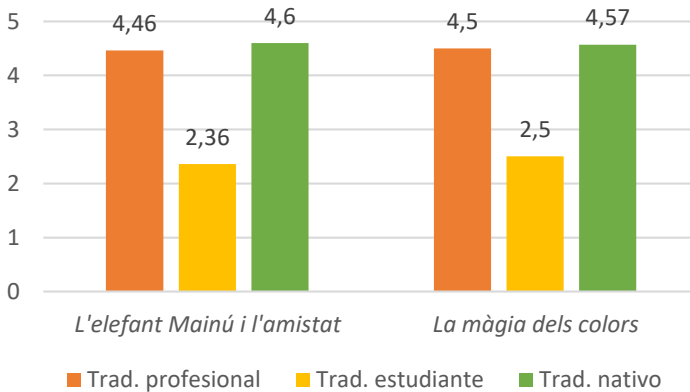


Figura 7. Valoraciones de la categoría *morfología*

Como vemos en el gráfico, las traducciones *amateurs* hechas por los hablantes nativos de LSC obtienen puntuaciones incluso superiores a las traducciones

profesionales publicadas por la editorial. Como ya se ha mencionado, estos datos podrían no ser concluyentes, ya que el hecho de que las traducciones profesionales estuvieran ligeramente peor valoradas podría deberse a otros factores.

No obstante, las traducciones *amateurs* de las estudiantes de LSC, como en otras ocasiones, fueron las peores en este aspecto. Esto quiere decir que, independientemente de si lo que juzgaron fue la morfología o simplemente la correcta ejecución de los signos, los encuestados sí valoraron el dominio de la lengua a la hora de puntuar esta categoría.

3.4. *Léxico*

Con las valoraciones de la categoría *léxico* nos interesaba no solo comprobar que el uso del léxico de los traductores fuera correcto en opinión de los encuestados, sino también si este era adecuado al tono y estilo de un cuento infantil. Como el público objetivo de estos cuentos son niños de entre tres a siete años, los signos elegidos para las traducciones deberían ser de uso común y estar dentro del vocabulario que conocen los niños de ese rango de edad. La figura 8 muestra las puntuaciones de esta categoría.

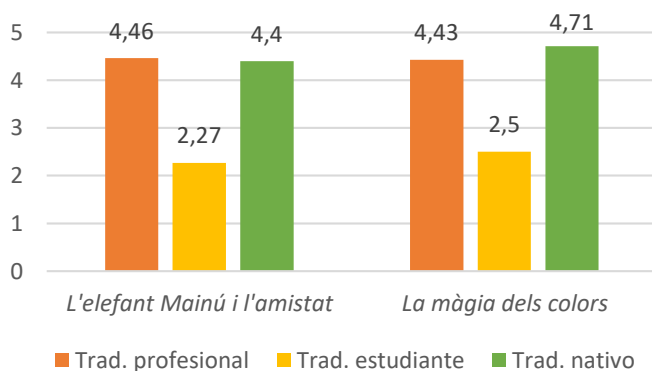


Figura 8. Valoraciones de la categoría *léxico*

Como vemos, una vez más, las alumnas de LSC fueron las que peor dominio mostraron del léxico. Como estaban todavía estudiando la lengua, es natural

que no tuviesen un vocabulario tan extenso como los hablantes nativos de LSC. Las traducciones *amateurs* se posicionaron en niveles parecidos a los de las profesionales y, en el caso de *La màgia dels colors*, incluso la superó, aunque fuera por un margen muy pequeño.

Al analizar los comentarios de algunos de los encuestados, comprobamos que algunos de ellos criticaron la dificultad del vocabulario para los niños pequeños a los que se dirigen los vídeos. En el caso de *Lelefant Mainú i l'amistat*, algunos mencionaron que los signos para referirse a determinados animales eran poco comunes. No obstante, no sería correcto considerar este caso en concreto como un error de traducción, sino como un problema del propio cuento original. Por último, queremos señalar que los DVD de la editorial que acompañan los libros en papel incluyen como material adicional un pequeño glosario de términos considerados difíciles que aparecen en ese cuento. Puesto que tanto los cuentos como el glosario tienen una función didáctica, no es descartable que el traductor de la editorial se preocupase más de introducir vocabulario nuevo que de usar únicamente un léxico sencillo que el público infantil ya conociese.

3.5. *Sintaxis*

En esta categoría pretendíamos analizar la forma en la que se transmite información gramatical según el orden de los signos dentro de la oración o cómo se combinan entre ellos. En el enunciado de este ítem se pedía más concretamente a los encuestados que valorasen la estructura de las oraciones y el orden de los signos, fijándose especialmente en si los signantes hablaban en sistema bimodal o si seguían la gramática propia de la LSC. En la figura 9 podemos ver las valoraciones de esta categoría.

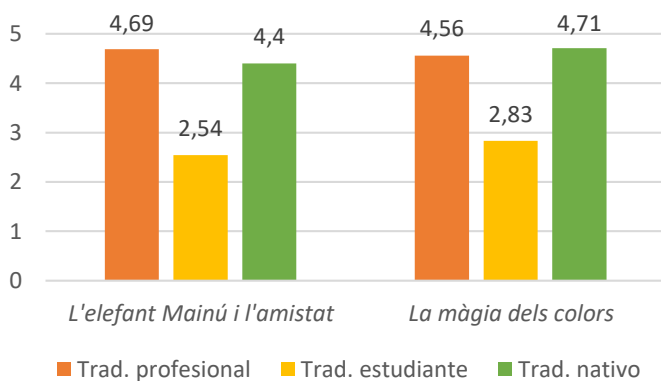


Figura 9. Valoraciones de la categoría *sintaxis*

Esta fue la categoría en la que las estudiantes obtuvieron mayor puntuación. Además, fue la única en la que ambas superaron el 2,5 de media en las valoraciones de los encuestados, aunque de todas formas apenas superaron el aprobado. Según nuestro análisis de los vídeos, una de las estudiantes en ocasiones siguió una estructura SVO, calco del catalán oral, en vez de la estructura SOV, propia de la LSC. No obstante, estos fallos ocasionales aparentemente no fueron suficientes para que los participantes del estudio de recepción suspendieran su traducción.

En cuanto al resto de traducciones, los encuestados las pusieron a niveles similares, con una de las traducciones *amateurs* por encima de la traducción profesional.

3.6. *Rol*

Por *rol* nos referimos, en esta categoría, a los movimientos de la cabeza y orientación del tronco del signante, cuando se usan para reproducir un diálogo en estilo directo (Institut d'Estudis Catalans 2005). La expresión facial puede jugar un papel importante a la hora de expresar el rol, como expresaron algunos participantes en sus comentarios adicionales. La figura 10 muestra las puntuaciones medias de esta categoría. Un detalle que se debe tener en cuenta a la hora de analizar estos resultados, y que no anticipamos a la hora de diseñar el cuestionario, es que el cuento de *La màgia dels colors*

apenas tiene diálogos, por lo que esta categoría no se usa casi. Esto pudo provocar que algunos de los encuestados valorasen negativamente este aspecto, al confundir la ausencia de rol con su mala ejecución. No obstante, en ese caso, el problema no se debía tanto a una buena o mala traducción, sino más bien a las características del texto original en sí.

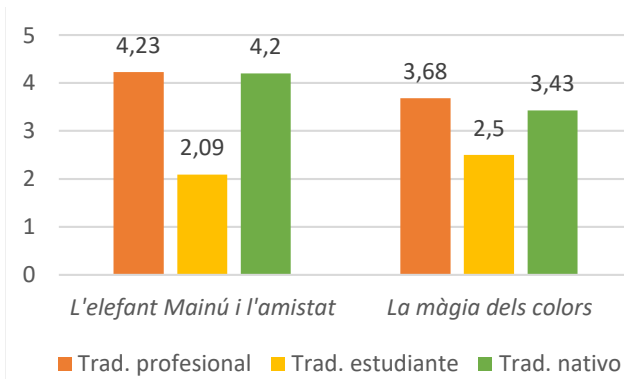


Figura 10. Valoraciones de la categoría *rol*

Como vemos en la figura 10, las traducciones de las estudiantes recibieron las peores valoraciones de nuevo. En el caso del cuento *L'elefant Mainú i l'amistat*, dos encuestados comentaron que el rol era inconsistente a lo largo del vídeo, es decir, que a menudo un mismo personaje se expresaba con una orientación del tronco distinta. Después de una revisión del vídeo confirmamos que esto era cierto. La traducción de la traductora *amateur* sorda, por otra parte, recibió una puntuación equiparable a la profesional.

En cuanto al segundo cuento, todas las versiones recibieron puntuaciones bajas. Como ya hemos comentado, esto pudo ser debido a que el texto original apenas presenta dos diálogos. No obstante, tanto la traducción profesional como la del traductor *amateur* sordo también fueron criticadas en la sección de comentarios adicionales por el escaso movimiento corporal de los signantes, que no era tan expresivo y colorido como el que los encuestados esperaban ver en un cuento infantil.

3.7. Predicados con clasificadores

Esta era la última categoría referente a los aspectos lingüísticos que se debía valorar dentro de nuestro estudio de recepción. Los predicados con clasificadores son oraciones en las que el sujeto y varios complementos del verbo están representados con una serie de configuraciones manuales denominadas *clasificadores* y la acción del verbo se expresa mediante el movimiento de dichos clasificadores. Es lo que el Institut d'Estudis Catalans (2005) llama *localización*, término que no hemos adoptado en nuestro estudio por parecernos poco preciso. Las valoraciones de esta categoría, que pueden verse resumidas en la figura 11, reflejan las opiniones de los encuestados acerca de la correcta construcción de este tipo de oraciones y del correcto uso de los clasificadores.

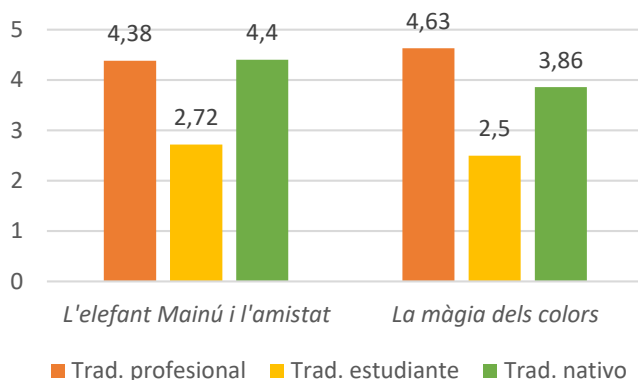


Figura 11. Valoraciones de la categoría *predicados con clasificadores*

Una vez más, las dos estudiantes de LSC obtuvieron las puntuaciones más bajas con diferencia. Sin embargo, en el caso de *La màgia dels colors*, la versión del traductor *amateur* sordo no llegó al nivel de la profesional, aunque al menos sí superó a la de la estudiante. Si bien es cierto que en este cuento tampoco abunda el uso de clasificadores, esto no parece haber afectado la percepción de los encuestados acerca de la traducción de la editorial. Por otra parte, la versión de *L'elefant Mainú i l'amistat* superó por un ligero margen la traducción profesional.

En el caso de la traducción *amateur* de la estudiante de *L'elefant Mainú i l'amistat*, algunos encuestados señalaron incoherencias en el uso de los clasificadores en el espacio. En otras palabras, criticaban que la traductora olvidaba en ciertas ocasiones dónde había situado los elementos mencionados anteriormente. Este tipo de errores producen confusión y dificultan poder seguir el discurso del signante. Al revisar la grabación, pudimos constatar que era cierto que se produjeron estas inconsistencias en la situación de los clasificadores.

3.8. Adecuación al perfil del público

Este ítem no figuraba en el diseño original del cuestionario y se añadió después del estudio piloto. No se trataba de una categoría que reflejara algún aspecto de la lingüística de la LSC, sino que debía servirnos para permitir a los encuestados expresar su opinión acerca de si el cuento era adecuado para el público infantil. Más concretamente, se pedía a los participantes que valorasen si recomendarían la traducción que acababan de ver a niños de entre tres y siete años. Se esperaba que tuvieran en cuenta tanto el contenido del cuento original como la calidad general de la traducción. La figura 12 muestra las valoraciones obtenidas por cada traducción.

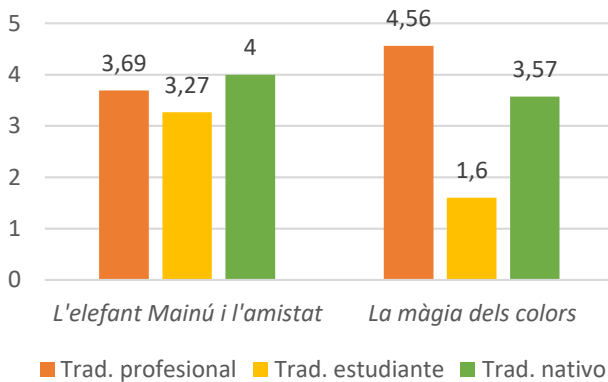


Figura 12. Grado de adecuación de cada cuento al público objetivo

Esta es la única categoría en la que una de las estudiantes de LSC (la de *L'elefant Mainú i l'amistat*) logró una puntuación equiparable a la traducción profesional. Curiosamente, esta traducción recibió puntuaciones extremas de 1 y de 5, con ninguna valoración intermedia. La traductora *amateur* sorda de este cuento realizó una grabación más recomendable que la profesional, en opinión de los encuestados. La otra estudiante de LSC, sin embargo, obtuvo su peor puntuación en esta categoría. Las traducciones de *La màgia dels colors* recibieron puntuaciones medias bastante diferentes entre sí. El traductor *amateur* sordo obtuvo una puntuación inferior a la traducción profesional, a pesar de superar a esta en otras categorías.

A la hora de analizar estos resultados hay que tener en cuenta que estas valoraciones simplemente responden a la pregunta: “¿en qué grado recomendarías este cuento a un niño de entre 3 y 7 años?”. Esto hace que sea difícil discernir los motivos de cada respuesta, que fueron muy subjetivos. Es de suponer que muchos se basaron en sus opiniones sobre la calidad de la traducción, mientras que otros se centraron en el contenido o argumento del cuento, su capacidad para entretener o cualquier otro aspecto. Puesto que las traducciones con puntuaciones más bajas en las demás categorías también obtuvieron puntuaciones bajas en esta, nos inclinamos a pensar que estos resultados responden a una combinación de todos los factores mencionados anteriormente.

4. Conclusiones

La hipótesis de la que partimos al inicio de este estudio era que las traducciones *amateurs* en lengua de signos catalana serían de una calidad aceptable para los hablantes de este idioma, pero no llegarían a los niveles de calidad de las traducciones profesionales. Los resultados presentados en este artículo han confirmado en parte esta hipótesis, aunque con dos matices importantes.

En primer lugar, las traducciones *amateurs* son bien recibidas por los usuarios de este tipo de servicios siempre y cuando los signantes tengan un buen dominio de la lengua de signos catalana y estén motivados para llevar a cabo esta labor. Observamos, pues, una diferencia en la recepción de las traducciones *amateurs* de los traductores sordos y las traductoras estudiantes. El primer grupo obtiene puntuaciones similares a las traducciones

profesionales y destaca especialmente en las categorías de *visibilidad*, *morfología*, *léxico* y *sintaxis*. En cambio, las traducciones de las estudiantes de traducción, a pesar de sus buenas intenciones y gran esfuerzo, no llegaron a ser del agrado de los encuestados. Sus vídeos reciben valoraciones especialmente bajas en las categorías de *visibilidad*, *expresión facial*, *morfología*, *léxico* y *rol*. La expresión facial y el rol son rasgos propios de las lenguas de signos que no están presentes en las orales, y esta dificultad ha hecho patente su dominio insuficiente de la lengua.

En segundo lugar, no es cierto que las traducciones profesionales sean necesariamente mejor valoradas por los usuarios, pues, como hemos podido constatar, en algunas categorías, recibieron peor puntuación que las *amateurs*. La categoría peor valorada en este caso fue la *visibilidad*. Hay que recordar que esta categoría no depende de la habilidad signando del traductor y estas puntuaciones tan bajas demuestran que un presupuesto de producción elevado no garantiza una visibilidad suficientemente buena. En el caso de estas traducciones, un análisis de los vídeos nos permitió constatar que estas no seguían las indicaciones formales sobre signado que se encuentran en las guías de estilo para traducción e interpretación de lengua de signos en cine y televisión. Este fue el motivo por el que inicialmente dimos una serie de instrucciones básicas de cómo signar los textos a los voluntarios que realizaron las traducciones *amateurs* de nuestro estudio.

Esta investigación ha contado con varias limitaciones, principalmente el reducido corpus de textos para estudiar, el escaso número de traductores voluntarios y el perfil de los encuestados. Parece ser que la naturaleza del proyecto no motivó suficientemente a los posibles candidatos y, por ello, no fue posible contar con más intérpretes voluntarios. Este es un aspecto sobre el cual habrá que incidir más en futuros estudios sobre el *crowdsourcing*. Esta limitación ha implicado que el estudio de recepción se haya realizado tan solo sobre tres traducciones diferentes de dos cuentos infantiles (es decir, con seis vídeos en total). Con un corpus más amplio elaborado por traductores de perfiles más variados habríamos obtenido resultados más concluyentes. Por otra parte, sería interesante replicar este estudio de recepción con otros materiales, pertenecientes a otros géneros. Por ejemplo, varios participantes manifestaron su interés por realizar este tipo de estudio

de recepción con traducciones de noticias o contenidos de entretenimiento para adultos.

Otra limitación de esta investigación es el escaso número de participantes en el estudio de recepción y su perfil, sobre todo si tenemos en cuenta que las respuestas se dividieron en cuatro cuestionarios diferentes. Por consiguiente, no hemos podido realizar un análisis cuantitativo con resultados estadísticamente significativos y hemos tenido que ceñirnos a un análisis cualitativo. En este sentido, pensamos que sería conveniente replicar este estudio de recepción con un mayor número de usuarios para poder corroborar nuestras conclusiones con datos cuantitativos. En este estudio se descartó la posibilidad de reclutar menores entre los informantes, dada las dificultades que ello implica y, sobre todo, por la poca información que podían proporcionarnos sobre los aspectos objeto de análisis del estudio. En este sentido, se podrían diseñar nuevos experimentos para recoger la opinión de niñas y niños sordos, que serían el público meta de este tipo de obra.

Como parte positiva, este estudio nos ha sugerido potenciales líneas de investigación que podrían explorarse en un futuro. Encontramos una crítica bastante repetida en la sección de comentarios abiertos que hacía referencia a la alta velocidad de signado de algunas traducciones. No nos consta que se hayan hecho estudios empíricos acerca de la velocidad adecuada de signado en medios audiovisuales, y es un aspecto al que las guías de buenas prácticas no se refieren nunca. En este sentido, sería interesante llevar a cabo estudios de recepción, análogos a los estudios sobre caracteres por segundo en subtitulación, para intentar averiguar el ritmo y velocidad ideal de interpretación.

Este estudio significa un pequeño primer paso en el contexto de la investigación en traducción e interpretación *amateur* en lengua de signos basada en estudios de recepción. Es una pequeña aportación en un ámbito y un idioma todavía poco estudiados en nuestro país que, sin embargo, creemos que puede tener un gran impacto en la comunidad signante por su marcado carácter de transferencia del conocimiento a la sociedad.

Referencias bibliográficas

- BARBERÀ, Gemma. (2012) *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC). Reference, specificity and structure in signed discourse*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Tesis doctoral.
- BOUDREAU, Patrick & Rachel Mayberry. (2006) "Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure." *Language and cognitive processes* 21:5, pp. 608-635.
- CNLSE. (2017) *Guía de buenas prácticas para la incorporación de la lengua de signos española en televisión*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, Centro de Normalización Lingüística de La Lengua de Signos Española. Versión electrónica: <<https://www.sis.net/documentos/ficha/529550.pdf>>. Consulta: 19/11/2020.
- DÍAZ-CINTAS, Jorge & Pablo Muñoz-Sánchez. (2006) "Fansubs: Audiovisual translation in an amateur environment." *Journal of Specialised Translation* 6, pp. 37-52.
- EBERHARD, David; Gary Simons & Charles Fenning. (eds.) (2020) *Ethnologue: Languages of the world*. 32ª edición. Dallas: SIL International. Versión electrónica: <<http://www.ethnologue.com>>. Consulta: 15/09/2020.
- FRIGOLA, Santiago. (2010) "La comunidad sorda de Catalunya". En: Martí i Castell, Joan & Josep M. Mestres i Serra (eds.) 2010. *Les Llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectives lingüístiques, socials i polítiques*. Barcelona: IEC, pp. 29-54.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2010) *Llei 17/2010 de la llengua de signes catalana*. Barcelona: Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Versión electrónica: <<https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=541337>>. Consulta: 10/01/2021.
- HBB4ALL. (2017) *Sign Language interpreting in HBBTV. HBB4ALL Accessibility guidelines*. Cerdanyola del Vallés: Universitat Autònoma de Barcelona. Versión electrónica <https://pagines.uab.cat/hbb4all/sites/pagines.uab.cat/hbb4all/files/sign_language_interpreting_in_hbbtv.pdf>. Consulta: 19/11/2020.
- INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS. (2005) *Gramàtica bàsica. Portal de la llengua de signes catalana*. Barcelona: IEC. Versión electrónica: <<https://blogs.iec.cat/lsc/>>. Consulta: 10/01/2021.
- LOU, Mimi. (1988) *The history of language use in the education of the Deaf in the United States. Language learning and deafness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OFFICE OF COMMUNICATIONS. (2006) *Ofcom's code on television access services*. Versión electrónica <https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/97040/Access-service-code-Jan-2017.pdf>. Consulta: 19/11/2020.
- O'HAGAN, Minako. (2009) "Evolution of user-generated translation: Fansubs, translation hacking and crowdsourcing." *The Journal of Internationalization and Localization* 1:1, pp. 94-121.
- ORREGO-CARMONA, David. (2015) *The reception of (non) professional subtitling*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Tesis doctoral.
- ROVIRA-ESTEVA, Sara & Irene Tor-Carroggio. (2018) *Serveis d'accessibilitat sensorial a les televisions catalanes: situació actual, necessitats i propostes de futur. Informe final*. Cerdanyola del Vallès: Barcelona. Versión electrónica: <<https://ddd.uab.cat/record/189381>>. Consulta: 16/09/2021.
- SERRAT-MANÉN, Jordi. (2011) *La percepció que tenen les persones sordes signants de l'actualitat periodística (2005-2009)*. Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

DANIEL SEGURA GIMÉNEZ es doctor en traducción e interpretación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y tiene un máster en lengua española, literatura hispánica y español como lengua extranjera. Es traductor y corrector y tiene experiencia como profesor de inglés y español como lenguas extranjeras. Fue miembro del grupo de investigación Transmedia Catalonia (2017SGR113) y colaborador del proyecto H2020 EasyTV.

DANIEL SEGURA GIMÉNEZ has a PhD in Translation and Interpreting from Barcelona Autonomous University (UAB) and a Master's Degree in Spanish Language, Hispanic Literature and Spanish as a Foreign Language. He's a translator and proofreader and has also experience teaching English and Spanish as foreign languages. He has been a member of the Transmedia Catalonia research group (2017SGR113) and a collaborator in the H2020 EasyTV Project.

SARA ROVIRA-ESTEVA es profesora agregada en el Departamento de Traducción e Interpretación y Estudios de Asia Oriental de la UAB. Es miembro del grupo de investigación TransMedia Catalonia (2017SGR113) e investigadora

principal del TXICC. Su docencia e investigación giran en torno a la didáctica del chino como lengua extranjera, la traducción del chino al castellano/catalán, la lingüística china y la bibliometría en traducción, líneas en las que tiene numerosas publicaciones. Asimismo, es editora de las bases de datos RETI y REAO, dedicadas a los índices de calidad de las revistas de los Estudios de Traducción y de Asia Oriental, respectivamente.

SARA ROVIRA-ESTEVA is a senior lecturer at the Department of Translation, Interpreting and East Asian Studies of the Universitat Autònoma de Barcelona (Spain), where she teaches Chinese language and linguistics and translation from Chinese. She is a member of TransMedia Catalonia (2017SGR113) and TXICC research groups. Her research topics include media accessibility, bibliometrics, Chinese-Spanish/Catalan translation, and teaching Chinese as a foreign language. She has published numerous books and articles in these areas. She is one of the creators of the online database RETI (devoted to the indexing of Translation and Interpreting journals).

HELENA CASAS-TOST es profesora agregada en el Departamento de Traducción e Interpretación y Estudios de Asia Oriental de la UAB. Es miembro de los grupos de investigación TransMedia Catalonia (2017SGR113) y TXICC. Su docencia e investigación giran en torno a la lengua china, la didáctica del chino como lengua extranjera y la traducción del chino al castellano, con especial énfasis en la traducción audiovisual.

HELENA CASAS-TOST (Ph.D. in Translation and Intercultural Studies, UAB) is a senior lecturer in Mandarin Chinese and Chinese-Spanish Audiovisual Translation for the Department of Translation and Interpreting and East Asian Studies at the Autonomous University of Barcelona. She is a member of TransMedia Catalonia (2017SGR113) and TXICC research groups. Her research interests include audiovisual translation, media accessibility, Chinese Linguistics and Teaching Chinese as a foreign language.

Recibido / Received: 31/05/2021
Aceptado / Accepted: 10/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.16>

Para citar este artículo / To cite this article:

Villanueva-Jordán, Iván. (2022) “Destinatarios y lecturas múltiples de *El príncipe feliz* de Oscar Wilde: análisis de la adaptación filmica de Rupert Everett.” En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirmitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children’s and young adults’ literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 465-493.

DESTINATARIOS Y LECTURAS MÚLTIPLES DE *EL PRINCIPE FELIZ* DE OSCAR WILDE: ANÁLISIS DE LA ADAPTACIÓN FÍLMICA DE RUPERT EVERETT

MULTIPLE AUDIENCES AND READINGS OF *THE HAPPY PRINCE* BY OSCAR WILDE: AN ANALYSIS OF RUPERT EVERETT’S FILM ADAPTATION

IVÁN VILLANUEVA-JORDÁN

ivan.villanueva@upc.pe

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

Resumen

En este artículo se presenta el análisis de la película *The Happy Prince* (2018), escrita, dirigida y protagonizada por Rupert Everett, actor inglés con una amplia carrera wildeana. El filme ha integrado en su narrativa pasajes clave del cuento de 1888 “The Happy Prince”, relatados en inglés y francés por el personaje de Oscar Wilde. Debido a estos cambios de medio y de lengua —traducción intermedial e intersistémica en la terminología de Kaindl (2020)—, la película revela dimensiones sobre las infancias *queer* no exploradas en investigaciones precedentes en torno a este cuento y sus traducciones. Asimismo, los subtítulos de la película en español muestran cómo la “fosilización” de una decisión traductora de las primeras décadas del siglo XX, que omite la pasión intermasculina, resulta en el síntoma de una manipulación cuando interactúan tres sistemas lingüísticos a la vez en pantalla.

Palabras clave: Literatura infantil. Traducción intermedial. Infancia *queer*. Resemiotización. Adaptación filmica.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Abstract

The author of the article presents an analysis of *The Happy Prince* (2018), a film written, directed, and starred by Rupert Everett—an English actor with an extensive Wildean career—. The film has integrated key excerpts from the 1888 fairy tale “The Happy Prince” narrated in English and French by Oscar Wilde’s character at different points in the film. Because of these changes of medium and language—inter-medial and inter-systemic translation in Kaindl’s (2020) terminology—, the film reveals dimensions of the queer child obviated from previous research about this short story and its translations. Also, the Spanish subtitles of the film reveal how the “fossilization” of a translation decision from the first decades of the twentieth century omitting inter-male passion becomes a symptom of such narrative manipulation when three language systems interact simultaneously on screen.

Keywords: Children’s literature. Inter-medial translation. Queer childhood. Resemiotization. Film Adaptation.

1. Introducción

La obra literaria de Oscar Wilde ha experimentado una recepción diversa a lo largo del siglo XX, según la lengua de traducción y la tradición literaria del país o región de acogida (Evangelista 2010; Rodríguez Navas 2019; Irwin 2019). La recepción en el ámbito anglófono ha fluctuado, por un lado, debido a los criterios estéticos y de la crítica literaria y, por otro lado, debido a la construcción de Wilde como símbolo—o “monumento cultural” (Woods 2001)— y tema de revisiones biográficas y teóricas. Han sido predominantes en el estudio temprano de la obra de Wilde los textos teatrales, la novela, la lírica y los ensayos, pero son menos reconocidas y de investigación tardía su poesía y su cuentística, en particular, la que se ha interpretado como literatura infantil (Duffy 2001; Liang 2020). En relación con Wilde como motivo de estudio, el escritor irlandés ha sido interpretado como un eslabón clave en la formación identitaria que lo reclamara décadas más tarde, principalmente, desde los movimientos gay y los *gay studies*. Esta apropiación de la obra y símbolos wildeanos no ha sido la misma en el marco de los estudios *queer*, en el que se critica una interpretación anacrónica de la homosexualidad contemporánea (Martínez 2014: 175) o de lo gay como identidad y *commodity* (Duffy 2001). Las lecturas *queer* dejan de lado la noción de “Wilde como mártir” en

favor de entender su obra y biografía como un caso paradigmático del paso de la sodomía a una forma encarnada de perversión. Desde esta mirada, por ejemplo, los juicios de Wilde son una demostración del funcionamiento del discurso jurídico en superposición con la moral victoriana para la constitución del homosexual como especie, principalmente, según la interpretación foucaultiana (Kaye 2004).

En la investigación traductológica sobre Wilde, el cuento de “The Happy Prince” (publicado originalmente en 1888) ha sido estudiado en su traducción a lenguas como el rumano (Hăisan 2020), el ruso (Rojavin 2014), el ucraniano (Zdrzhko 2012), el hebreo (Cohen-Gross 2013), el español (Rojas-Lizana & Hannah 2013; Rojas-Lizana, Tolton & Hannah 2018; Lozano Sañudo 2011) o el italiano (Coles 2012). A pesar de los distintos enfoques analíticos (en aspectos microtextuales, simbólicos o temáticos), destaca la problemática del cambio del género gramatical en la personificación de la golondrina (*Swallow, he*) y el junco (*Reed, she*). De esta manera, en las traducciones, la atracción pasajera y “heterosexual” entre la golondrina y el junco al inicio del relato no funciona como un paralelo de la relación homoerótica que surge entre la golondrina (él) y el príncipe feliz, como sí se propone en el cuento en inglés. Sin duda, este es un aspecto clave de las traducciones que puede continuar explorándose puesto que los cuentos de Wilde se siguen editando, por ejemplo, en español con nuevas traducciones, en soportes mediales nuevos, con paratextos actuales y también en volúmenes ilustrados, pero posiblemente con la misma decisión traductora fosilizada.

Por otro lado, en las investigaciones sobre “The Happy Prince”, destaca que la interpretación a partir del método contrastivo (texto fuente frente a texto meta) gira en torno al cambio del género gramatical y, por tanto, de la caracterización de los personajes, pero sin abordar la noción sobre la sexualidad como discurso o el valor simbólico de las funciones de los personajes. En ese sentido, la dimensión biográfica de Wilde es recurrente como un recurso interpretativo del cuento, mas no solo como una base contextual de su obra. En el caso del artículo de Rojas-Lizana, Tolton & Hannah (2018), titulado “‘Kiss Me on the Lips, for I Love You.’ Over a Century of Heterosexism in the Spanish Translation of Oscar Wilde”, el episodio del beso como signo del amor se supone autoevidente con respecto al vínculo erótico; sin embargo, no se elabora cómo dicha acción funciona en relación con el “heterosexismo” o

la “heteronormatividad” definidas antes en el estudio (Rojas-Lizana, Tolton & Hannah 2018: 10). A este respecto, podría incluirse una interpretación en torno a otro episodio sobre un beso transgresor en la literatura que “sirve para desenmascarar el juego de todas las estructuras esencialistas en torno al sexo” (Amícola 2006: 27):

Puig [en el guion adaptado para el cine de *El lugar sin límites* de José Donoso] aprovecha al máximo el gesto del beso robado, pues la acción de besar obliga a abandonar el patrón de la genitalidad, al mismo tiempo que oscurece el componente de la instancia fálica. El beso echa por la borda la idea de la sexualidad como instancia de castigo y/o de producción de dolor, y, de allí, la importancia de este elemento en toda la obra de Puig. “Beso querido”, “beso aceptado”, “beso dado” o “beso robado” son claves de una actividad social y gramatical que escapa la idea de lo femenino y lo masculino como impuestas por la sociedad, pero escapa también la idea de un “encima” y un “debajo”. En este sentido, el baile de “La leyenda del beso” permite a Puig la motivación de la atracción erótica que motiva más estrechamente el desenlace trágico, pues la música carga con un plus de significación en el *plot* de lo que el beso puede semiotizar como “leyenda” (Amícola 2006: 27).

El beso como significante disruptivo señala el potencial de lecturas alternativas y *queer* de un relato que se ha arraigado en el repertorio genérico literario como un *fairy tale*. Sin cuestionar la relevancia de este cuento o de la literatura infantil de Wilde, el objeto del presente estudio vuelve la mirada sobre “The Happy Prince” por su densidad semiótica e interpretativa y, esta vez, en una adaptación para el cine. La adaptación filmica de 2018 *The Happy Prince* (Everett 2018) constituye un caso de investigación “atípico” (Yin 2003) —en tanto sus características específicas pueden resultar en nuevas líneas interpretativas en el campo de la literatura infantil y la traducción—, debido a que la película atraviesa cada una de las categorías de traducción de la propuesta multimodal de Kaindl (2020). Se trata de una traducción intermedial (de la narrativa escrita a la cinemática), intergenérica (el cuento literario o cuento de hadas se integra al género dramático), intermodal (se usan recursos semióticos audiovisuales y no solo lingüísticos) e intersistémica (el cuento es narrado en inglés y francés de acuerdo con la locación de la trama).

En lo que continúa del artículo se analizará cómo la resemiotización del cuento “The Happy Prince”, en la adaptación filmica de 2018, potencia o

transforma los distintos niveles de significación de la historia de Wilde. La segunda sección reúne brevemente algunos argumentos de investigaciones antecedentes en torno a los cuentos de Wilde desde la perspectiva del cuento de hadas y el cuento literario. En la tercera sección se explora la forma de integración de pasajes del cuento de 1888 en la película y cómo la retroalimentación entre representaciones de Wilde como personaje contribuyen a transformar el cuento en un filme de drama. En la cuarta sección, el análisis aborda cómo se explotan los múltiples destinatarios de los cuentos de Wilde y la forma en que la película sugiere la representación de la infancia *queer*. La última sección del análisis se centra en la traducción audiovisual de la película, concretamente, en dos versiones de los subtítulos en español con las que se retoma el problema de la decisión traductora ya fosilizada del cambio de género en la personificación de *Swallow* en español.

2. Breve contexto sobre “El príncipe feliz” de Oscar Wilde

Los cuentos de Wilde avanzan los cambios de fines del siglo XIX, en el mundo anglosajón de ambos lados del Atlántico, relativos a la concepción de las infancias, de su crianza y de la función de la lectura. El libro *The Happy Prince and Other Tales* de 1888 representa, de esta manera, la tensión entre lo moral y lo creativo en el marco de un discurso religioso. Dicha tensión sucede como parte de cambios derivados de la industrialización, las nuevas zonas urbanas y, sobre todo, la lucha entre clases con el surgimiento del proletariado (Zipes 2000). Entre los autores de literatura para las infancias de entonces, Zipes destaca la figura de Oscar Wilde:

who used the fairy tale as a radical mirror to reflect what was wrong with the general discourse on manners, mores, and norms in society, and they commented on this by altering the specific discourse on civilization in the fairy-tale genre (Zipes 2000: 106).

Como se lee, Zipes caracteriza la literatura infantil de Oscar Wilde como *fairy tales*. Más adelante, Zipes (2007) elaborará que la obra de Wilde integró cambios a los modelos de escritura de otros cuentistas canónicos de la era victoriana, como Andersen, debido a que la función de la cuentística wildeana sugería subvertir la socialización tradicional. Así, “el arte de la

subversión” (Zipes 2007: 109) tomaba forma en la expresión del descontento frente a las injustas dinámicas asentadas entre dominante y dominado.

There is a discourse on manners and values in *The Happy Prince* that shows deeply troubled Wilde was by the hypocrisy of the English upper class and bourgeoisie. All his fairy tales were artistic endeavors to expose their wanton and cruel ways by juxtaposing Christlike figures to the norms reinforced by the civilizing process—and I should stress that Wilde took care to show that the Christ figure, too, had shortcomings (Zipes 2007: 124).

De esta manera, los textos de Wilde recurren a su creencia socialcristiana y mezclan los símbolos de los misterios religiosos con una propuesta estética recargada frente al modernismo y cuyas lecturas apuntan a variar de acuerdo con el destinatario. Bajo la noción de un género de lectura “para niños” yacía una intención aleccionadora, que recurría a juegos intertextuales, basados en las parábolas bíblicas para evitar caer en los desenlaces formulaicos de la moraleja. De esta manera, los cuentos escritos por Wilde influyen en la forma y la función del género del *fairy tale*, configuración cultural y textual de gran dinamismo (Zipes 2000, 2007).

Sanz Casares (1996) explora con más profundidad las dimensiones formales de los cuentos de Wilde si bien comparte la opinión de Zipes (parte de la academia “anglófona” de los *fairy tales*) en cuanto a su función crítica. Tomando como referencia las funciones de Vladimir Propp (1987), Sanz Casares sostiene que los cuentos de Wilde aluden a una estructura de la tradición folklórica no por el hecho de cumplir con el repertorio funcional del género, sino porque los cuentos demuestran que Wilde reconocía dichas funciones, pero se alejaba de estas o las transformaba de manera intencional. Wilde, para la autora, “recogió a su antojo la parte de la tradición que se adaptaba a sus fines literarios, enriqueciéndola con su sello personal: su estilo, su sentido del humor, su visión de la vida, del hombre, de la naturaleza” (Sanz Casares 1996: 185).

De esta manera, Sanz Casares (1996) propone que los cuentos de Wilde desarrollan un tema significativo y excepcional (lo social, lo moral, lo estético y lo económico entrelazados entre sí) y lo hacen con intensidad y tensión, es decir, mediante una serie de contrastes que apuntan a un conflicto real que no llega necesariamente a resolverse. Por ejemplo, ocurre el motivo del héroe errante —“la Golondrina cumpliendo los encargos del Príncipe

Feliz (*sic*)” (Sanz Casares 1996: 182)— cuyo final no conlleva un sentimiento de victoria, debido a que el personaje (entre otros héroes wildeanos) muere o su sacrificio no es reconocido. De acuerdo con Sanz Casares, la cuentística de Wilde contribuye por sus características de prosa poética a la categoría del “cuento literario”, lo que es un argumento alternativo al elaborado por los críticos anglófonos como Zipes, quienes adscriben la obra de Wilde al cuento de hadas.

Sanz Casares recopila un repertorio de las características representativas de los cuentos de Wilde que contribuyen a la creación de “una estructura unitaria en íntima cohesión entre significantes y significados, entre expresión y temática, que es la base de todo cuento literario [...]” (Sanz Casares 1996: 190). Estas características se pueden resumir en los siguientes puntos:

1. Los personajes tienen varias dimensiones, no son solo héroes con una progresión lineal hasta la consecución de un objetivo. Pueden ser personajes narcisistas, agresores o víctimas mientras logran el autoconocimiento. Wilde propone héroes individuales ajenos al carácter de su época, que pueden introducir nueva energía espiritual en el mundo.
2. Los relatos suceden mediante interrupciones o digresiones opuestas a las narraciones lineales. Suceden momentos descriptivos de innumerables referencias a elementos perceptibles mediante los sentidos. El estilo de Wilde es culmen de la elaboración y del artificio.
3. Las acciones transcurren en un mundo que percibimos como el real y solo se convierte en imaginario a través del milagro cristiano que se presenta súbitamente para exponer el problema moral de una forma menos realista. En los cuentos de Wilde, “el milagro es improbable pero no imposible en el mundo cristiano, lo cual reduce la diferencia radical entre este mundo y el imaginario” (Sanz Casares 1996: 188).
4. Los cuentos de Wilde no concluyen de forma suave o progresiva; los héroes wildeanos ponen fin a sus hazañas con su propia muerte o con una tremenda desilusión. Al atender los temas cotidianos de la vida real, Wilde siempre presenta un escenario marcado por la división, fragmentación y lucha irreconciliable, en cuya manifestación la realidad y el romance, los valores cristianos y anticristianos, son

los antagonistas. No cae en el didactismo, sino que usa símbolos del cristianismo y la mirada moderna educada.

La estructura propuesta por Sanz Casares (1996) permite explorar las maneras en las que las adaptaciones filmicas de los cuentos de Wilde se transforman no solo en la dimensión mediática, sino también en cuanto a la estructura del relato, en particular, en relación con el género de la cuentística al género del drama del cine. En las siguientes secciones, se pondrán de relieve recursos semióticos propios de lo visual, como la corporalidad y el *performance*, pero también mediante la intertextualidad entre dos registros ficticios: la narrativa biográfica de Wilde y los insertos del cuento.

3. De “The Happy Prince” a *The Happy Prince*

Las adaptaciones filmicas sobre Wilde (su vida y su obra) demuestran un interés renovado desde la posguerra, luego de los intentos de censura en el umbral de los siglos XIX y XX. A las adaptaciones tempranas de *Lady’s Windermere’s Fan* en 1916 y 1925, siguieron a partir de 1945 películas de *The Picture of Dorian Gray* o *The Importance of Being Earnest* (1952) (Buckton 2013). Por otro lado, durante la primera mitad de la década de 1970, se adaptaron en formato animado los cuentos de *The Selfish Giant* (1972), *The Happy Prince* (1974), *The Remarkable Rocket* (1975) (Staples 2000).

Buckton (2013) distingue un periodo de adaptaciones recientes en más de cien años de Wilde en el cine. Dicho periodo inicia con la película *Wilde* de Brian Gilbert en 1997, que incorpora pasajes de “The Selfish Giant” (uno de los cinco cuentos reunidos en el volumen de 1888). Dichos insertos suceden mediante la voz superpuesta de Wilde en algunas escenas, o con las funciones de los personajes que aparecen en pantalla y narran el cuento a sus hijos. Staples (2000) describe la integración del cuento a la película de la siguiente manera:

The idea is that aspects of Wilde’s life are reflected in the story. When he has just admitted and released his homosexuality, and consequently is neglecting his family, he sees himself as selfish, like the giant; at the same time, like the children in the story, he faces prosecution if caught trespassing. Later, while his wife is reading a passage about the beauty of the giant’s garden, he is seen walking in just such a place with Lord Alfred Douglas. Back home, telling his children how the giant was ‘really very sorry for

what he had done', Wilde is wistful. Finally, in Reading Gaol, after he has been sentenced to two years' hard labour, Wilde once again sees himself as the giant, who 'grew very old and feeble' and 'could not play about any more' (Staples 2000: 552).

En la película de 1997, los paralelos se construyen entre Wilde y el gigante egoísta y ello se puede interpretar con un tono crítico, aunque encubierto, del malestar de la cultura victoriana frente a las acciones “egoístas” (homosexuales) de Wilde frente a su esposa e hijos.

La película *The Happy Prince* (estrenada en 2018; escrita, dirigida y protagonizada por Rupert Everett) es la representación fílmica más reciente de la vida de Oscar Wilde. Como el título deja entender, el filme recurre al reconocido cuento como motivo, pero además lo usa como elemento estructural de la narrativa. Esta adaptación de lo literario a lo fílmico puede entenderse inicialmente según los aspectos de resemiotización señalados por Iedema (2003). Una adaptación así deriva en una tensión productiva entre los significados que emergen de cada nueva organización de los recursos semióticos, pero también de las funciones y acciones que impactan en la narrativa (Barthes 1970). De esta forma, las interpretaciones o sentidos convencionales asociados al cuento de Wilde deben reevaluarse a partir de una propuesta autoral, los elementos fílmicos que transforman lo escrito y los subtextos que potencialmente salen a la luz en una nueva época, entre otros elementos.

La adaptación de textos clásicos de la literatura infantil a películas familiares puede interpretarse como una forma de transposición de un bien cultural de un campo restrictivo (relativo a autores y obras canónicos) hacia una cultura popular (McCallum 2018). No obstante, las adaptaciones de acuerdo con géneros enfocados en los consumidores (“película familiar”) apuntan sobre todo a modelos de negocio de grandes producciones cuyo *telos* es el éxito económico. Sin embargo, el proyecto de Rupert Everett puede interpretarse sobre todo como una apuesta personal que reviste la película de una mirada de autor,¹ y que además contribuye en la interacción entre recursos semióticos.

1. Everett ha señalado que lograr la financiación de la película costó diez años desde que terminó el guion y que culminar el proyecto se volvió un tema de “vida o muerte” para él (Everett & Blyth 2018). Entre otras dificultades y características del proyecto, señaló que la investigación profunda para el guion tuvo también el influjo de Merlin

Como sucede en *Wilde* de 1997, el cuento ocurre en *The Happy Prince* mediante citas textuales. No obstante, en la película de 2018, la voz narrativa es solo la del personaje de Oscar Wilde, y los insertos del texto se encuentran en momentos destacados de la película como se observa en la siguiente tabla.

| TIEMPO | DESCRIPCIÓN DE LA ESCENA | PASAJE DEL CUENTO |
|----------|---|---|
| 00:00:49 | Pantalla en negro; transición al contorno de una ciudad. Voz de O. W., fuera de campo. | En inglés; inicia el cuento: “ <i>High above the city...</i> ” |
| 00:01:17 | 1890, Londres; voz de O. W. fuera de campo. Aparecen sus hijos arropados para dormir. O. W., joven, aparece con traje de gala, sentado en un sillón al pie. | En inglés: Descripción de la estatua del príncipe y la razón de su admiración. Salto en el relato hasta la conversación del príncipe y la golondrina sobre el misterio del sufrimiento. |
| 00:02:25 | Montaje de varias imágenes: personas vestidas de gala cenan en una terraza, calles de París; niños sentados en la orilla de la calle mientras llueve. | En inglés: Pasaje de la golondrina que vuela por la ciudad y observa la desigualdad entre ricos y pobres. |
| 00:02:40 | 1900, París; un hombre sentado solo en un café; levanta la mirada y se revela que es O. W. envejecido. | En inglés: Pasaje del escritor que tiene mucho frío para terminar su obra. |
| 00:11:02 | 1990, París; en una habitación, donde O. W. y Jean acaban de tener intimidad, entra Leon y exige que continúe con el cuento. | En francés: La golondrina ve a los niños debajo del puente; vuelve a donde el príncipe; este le pide que le quite las láminas de oro para dárselas a los hombres. |
| 1:11:50 | 1898, París; O.W. conoce a Jean y Leon. Les ofrece contarles una historia; le responden que no tienen tiempo porque deben trabajar. | |

Holland, único nieto de Wilde; la decisión de dirigir él mismo la película se dio después de que ocho directores rechazaran el proyecto; y que la mayoría de los actores reconocidos son amigos de Everett y accedieron a trabajar en el proyecto por ese vínculo (Everett & Blyth 2018).

| | | |
|----------|--|---|
| 1:22:25 | 1900, París; O. W. está en cama en el Hôtel d'Alsace, débil luego de la cirugía del oído. Jean y Leon van a visitarlo. Leon le exige el dinero que les debe, así como el final del cuento. | En francés: La golondrina le dice al príncipe que se irá; él le pide que le lleve las esmeraldas que tenía por ojos al hermano que ha perdido los fósforos. La golondrina decide quedarse a cuidar al príncipe ciego. |
| 01:24:00 | 1989; O. W., más joven, lee el cuento a sus hijos antes de que estos duerman. | En inglés: La golondrina toma fuerza para subir al hombro del príncipe; tiene mucho frío; es invierno. |
| 01:25:00 | 1990, París; O. W. continúa con la historia para Leon. | En francés: La golondrina revela que va a morir; besa al príncipe en los labios; cae muerta. |
| 01:31:25 | 1990, escena de delirio; montaje de O. W. recostado; el encuadre gira. Aparecen en la habitación la reina Victoria, el príncipe de Gales y otras princesas. La reina le pide que continúe con el cuento. | En inglés: Retiran la estatua deslucida; la llevan a fundir. El corazón de plomo no llega a fundirse y lo arrojan a la basura. |
| 01:32:00 | 1900, París; escena del funeral de O. W., su voz narra el cuento. | En inglés: El corazón de plomo cae junto al cuerpo de la golondrina. |
| 01:34:19 | 1900; imagen de Robert Ross viajando en barco; voz de O. W. de fondo. | En inglés: Dios pide a sus ángeles que busquen y le lleven dos objetos de la tierra. |
| 01:35:00 | 1989; hijos de O. W. duermen y este apaga la luz, su voz termina la historia. | En inglés: Dios saluda la elección de su ángel por haberle llevado el corazón del príncipe y el cuerpo de la golondrina. |

Tabla 1. Ocurrencia del cuento en la película *The Happy Prince*

La película de Everett representa los tres años finales en la vida de Wilde, luego de que este fuese liberado de la prisión de Reading. La representación de esta etapa facilita crear un motivo en el argumento de la película que entrelaza la narrativa biográfica de Wilde y los insertos del cuento. Dicha interacción entre hechos biográficos narrados con pasajes del cuento sirve para construir nuevas dimensiones de los personajes de ambos textos y en una retroalimentación que sucede en ambas direcciones: del cuento a la

película y viceversa. Un primer caso de retroalimentación es que la imagen de Wilde en pantalla propone el rostro y la figura de la voz narrativa del cuento de hadas. La historia narrada de la supervivencia de Wilde en años de pobreza y enfermedad son las imágenes y temas privilegiados en la película. De esta manera, el personaje del escritor empobrecido en el cuento marca un momento específico en el que se pueden anclar los hechos del filme. Si bien Sanz Casares (1996) señalaba que los personajes de Wilde no se allanaban a la oposición bueno/malo, en la película de 2018, el personaje de Wilde funciona como un paralelo de dos personajes del cuento y así se construyen nuevos niveles de caracterización y profundidad en los motivos del cuento.

Por otro lado, el aparente suceso fragmentario del cuento a lo largo de la película, en verdad, constituye las marcas de cohesión entre los distintos momentos temporales de la vida de Wilde. Las imágenes y temas sobre la pérdida de la vitalidad del escritor mediante la desposesión de capital simbólico ocurren en paralelo con la imagen del príncipe feliz que funciona como un proceso de decadencia. A esto se suman los días finales que marcan la aproximación de Wilde al credo católico y las referencias a Dios y sus ángeles que recuperan los restos del príncipe y la golondrina. En otras palabras, el paralelo entre Wilde y el príncipe feliz contribuye a la coherencia de la película, que inicia y concluye con los pasajes inicial y final del cuento.

Sucede además una contribución del propio Everett, en su estatus como estrella de cine y teatro, en esta manera de integración de los personajes de ambos textos. En el marco de la propuesta de Dyer (1998) del actor como signo, la película resulta en un trabajo de representación reflexivo sobre la obra de Wilde en el cine. El hecho evocativo lo encarna el propio Everett quien ya había representado en el cine, en dos oportunidades anteriores, personajes wildeanos: lord Arthur Goring en *An Ideal Husband* (Parker 1999) y Algernon Moncrieff en *The Importance of Being Earnest* (Parker 2002). Ambos personajes ocupan la posición del sujeto elocuente de la narrativa y el teatro de Wilde, aquel personaje dueño de los aforismos del autor irlandés. Everett como actor y significante en la narrativa sirve como un instrumento en la transformación genérica del cuento “The Happy Prince” en un filme de

drama.² Asimismo, el actor moviliza, mediante el recurso semiótico de la corporalidad, una amalgama de personajes wildeanos sostenidos en la intertextualidad de la encarnación de Everett.

A partir de estas interacciones entre cuento y película en torno a Wilde, en la siguiente sección se expondrá una dimensión adicional relativa a la audiencia del texto inicial y los destinatarios imaginados en la película.

4. Sobre las infancias *queer*

Observando las cartas que Wilde envió a distintas personas en junio de 1888, anexas al regalo de su libro, se lee que el autor planteaba: “It is only a collection of short stories, and is really meant for children” (Wilde 2000: 350). No obstante, también se refiere a sus cuentos como “studies in prose” en dos ocasiones (Wilde 2000: 352) y, de esta forma, propone que los cuentos estaban “meant partly for children, and partly for those who have kept the childlike faculties of wonder and joy, and who find in simplicity a subtle strangeness” (Wilde 2000: 352). Tres años después, en 1891, Wilde escribiría al editor de la *Pall Mall Gazette* de Londres, una respuesta a la reseña de su libro *A House of Pomegranates*, con el fin de rectificar el argumento de que sus cuentos no estaban dirigidos a los niños ingleses debido al léxico complejo que componía la obra: “Now in building this *House of Pomegranates* I had about as much intention of pleasing the British child as I had of pleasing the British public” (Wilde 2000: 503). El destinatario dual al que Wilde se refiere no es una característica exclusiva de sus cuentos, puesto que sucedía algo similar con el trabajo de Andersen (van Coillie 2008). Esta dimensión doble, sin embargo, es un punto de partida para comprender cómo la adaptación de “The Happy Prince” en la película de Everett explota la función del destinatario y así señala a un modelo de niño/niña/infancias imprevistas.

2. No es solo Everett quien contribuye a ver la película como un producto meta-Wildeano. Aparecen también diversos actores que han representado personajes de Wilde en el cine y el teatro; solo para mencionar un par: Colin Firth, que aparece como Reggie Turner en 2018 fue antes el protagonista *The Importance of Being Earnest* (2002) y Tom Wilkinson que hace del padre Cuthbert Dunne, que dio la extramaunción a Wilde, fue el Marqués de Queensberry en la película de 1997, *Wilde*.

Como se lee en la tabla 1, en *The Happy Prince*, los destinatarios del relato son múltiples. Estos destinatarios van diversificándose con la progresión de la película. Inicialmente quienes escuchan el cuento son Cyril y Vyvian, hijos de Wilde, arropados en la cama y listos para dormir. Pero luego la voz de Wilde se superpone en un montaje de escenas que termina con el personaje de Oscar con el vector de la mirada saliendo fuera de campo hacia el espectador, a quien le dice que todo es un sueño (“It’s all a dream”). Más adelante, son los huérfanos Jean y Leon quienes escuchan la historia. Leon incluso exige a Wilde, en su lecho de muerte y con una leve patada, que termine de contarle la historia. En el delirio de Wilde, antes de morir, es la reina Victoria quien le pide que continúe con el relato. En el montaje final, luego de su muerte, es la voz de Wilde la que acompaña las escenas y el destinatario es nuevamente el espectador. La escena de cierre muestra una última vez a los hijos de Wilde que escuchan el cuento hasta quedar dormidos.

La posición de los hijos de Wilde en un espacio doméstico, cálido y seguro pone de relieve, por oposición al relato, las figuras del joven Jean y su hermano menor Leon. En efecto, Cyril y Vyvian son evacuados del relato hasta el cierre de la película para que los otros dos menores actúen en una función similar de hijos, pero a la vez problemática. Como proponen Bruhm & Hurley (2004: xvi):

To make the child innocent is to suppress the disruptive alternative to innocence—which, in fine binary logic, makes the ‘other’ essential to our understanding of innocence itself.

En el caso de la película *The Happy Prince*, se suprime a los hijos sanguíneos de Wilde, los inocentes, para proponer un parentesco *queer* con los dos huérfanos, sobre todo un vínculo de cuidado, pero también una relación erotizada con Jean, el mayor. Ambos hermanos rechazan, inicialmente, escuchar el cuento al no tener tiempo porque debían trabajar. A pesar de ello, ambos luego resultan evangelizados por su cuentística y Leon deviene así el miembro de la audiencia más atento.

Jean y Leon son una representación de las infancias *queer*. Una representación de infancias interrumpidas, de la interrupción de su tiempo mediante el hambre, la miseria y el abandono (Skliar 2012). Ambos personajes son

una muestra del tipo de niños de la calle, en las ciudades impactadas por la industrialización y las migraciones del campo a partir de las que los saberes sobre el sexo comenzaron a explotarse mediante la experiencia lejos de las familias nucleares (D'Emilio 1992). Son la figura doble: el niño mendigo o de las clases peligrosas (“dangerous classes”) y, a la vez, el eje de una fascinación erotizable en los escritos de Horatio Alger (Moon 2004). Por su posición social y sus funciones en el relato, ambos hermanos se vuelven parte del cuento narrado por Wilde.

“In the square below”, said the Happy Prince, “there stands a little match-girl. She has let her matches fall in the gutter, and they are all spoiled. Her father will beat her if she does not bring home some money, and she is crying [...]” (Wilde 1889: 17).

Wilde, en la película, se refiere a este pasaje en su lecho de muerte y reemplaza a la niña con Leon y al padre abusivo por Jean. No obstante, el relato de Wilde se transforma más en un gesto irónico para el pequeño Leon, dado que ambos saben que es él quien cuida a su hermano mayor. Leon es, en cierta medida, el niño emprendedor que supervisa el trabajo de Jean quien vende flores. En efecto, Wilde paga a Leon para que este le deje momentos a solas con su hermano (llamados con el eufemismo “momentos púrpuras”). Leon cobra el dinero y cuida que Wilde no sobrepase el tiempo acordado junto a su hermano. Además del pago en metálico, Leon posiciona a Wilde como el obrero que también debe pagar con su trabajo de cuentista.

De esta manera *The Happy Prince* transforma el texto de partida no solo mediante el medio y el género, sino también al expandir el tema de las infancias representadas y las audiencias. Leon y Jean funcionan como formas de infancia *queer* que, en la terminología de Stockton (2004; 2009), son aproximaciones a las criaturas del discurso psicoanalítico freudiano:

But there is a type of dangerous child who, “if all goes well,” will be straight, not gay, in a future incarnation, though this child can never be a straight as a child. The child who answers this riddle, of course is the child queered by Freud [...]: the not yet straight child who is, nonetheless, a sexual child with aggressive wishes (Stockton 2004: 193).

Si bien los personajes y el contexto del filme son representaciones de una época en la que las categorías “homosexualidad” y “homosexual” estaban en proceso de formación conceptual y exploración por un conglomerado de saberes en torno a la sexología (Foucault 1991), la representación de los más jóvenes en el filme deconstruye la noción del niño, su bien superior y un pasado asexual, sin ningún acceso al erotismo. Leon es un niño que sabe lo que sucede en la habitación que comparten momentáneamente Wilde y Jean; conoce la necesidad económica que su hermano y él tienen para supervivir, y también que el cuerpo puede transformarse en capital erótico. Todos estos saberes del niño solapan con su emoción por escuchar un cuento de hadas, lo que sugiere la imagen de una criatura con algo de normalidad. En el caso de Jean, también se encuentra como un alivio el argumento de la necesidad de supervivencia y la falta de figuras de autoridad que expliquen el vínculo homoerótico que establece con Wilde; a ello se superponen los vínculos de cuidado entre su hermano, Oscar y él, como una forma de amor familiar monoparental. La película así representa un momento *queer* en la vida de Jean y Leon, pero deja abierta la idea de una futuridad normal tras la muerte de Wilde.

5. Sobre el síntoma de la traducción fosilizada

Debido a que en sus últimos años Wilde vivió sobre todo en París, *The Happy Prince* integra el francés como lengua 3 (L3) a lo largo de la película.³ En las ediciones de la película consultadas para esta investigación, se han identificado los siguientes tratamientos de la L2 mediante las modalidades de traducción audiovisual:

3. En la literatura sobre películas multilingües traducidas (de Higes-Andino *et al.* 2013; Zabalbeascoa & Corrius 2014; Zabalbeascoa 2019), la L1 hace referencia a la lengua principal del texto fuente; la L2, a la lengua del texto meta; la L3 las otras lenguas representadas en el filme. En la película *The Happy Prince* también se usa el italiano en algunas escenas, pero no se enumerará por no ser una unidad de análisis.

| EDICIÓN | LENGUA | SUBTÍTULOS | DOBLAJE |
|--------------------------|---------|---|--------------|
| Google Play Movies | Inglés | Subtítulos cerrados en español. | No tiene. |
| | Francés | Subtítulos cerrados en español sin ninguna marca del cambio de lengua. | |
| Apple TV | Inglés | Subtítulos cerrados en español. | En español. |
| | Francés | Subtítulos cerrados en español sin ninguna marca del cambio de lengua. | No se dobla. |
| Blu-ray (Estados Unidos) | Inglés | Subtítulos cerrados en español. | No tiene. |
| | Francés | Subtítulos abiertos en inglés; se superponen los subtítulos en español. | |

Tabla 2. Modalidades de traducción audiovisual en las ediciones de *The Happy Prince*

Como se aprecia en la tabla 2, en las ediciones de la película consultadas, solo la disponible en Apple TV cuenta con la versión doblada en español (América Latina). Sin embargo, el doblaje sucede solo en el caso de los diálogos y líneas en inglés (L1). Las interacciones y líneas en francés (L3) no se doblan, tampoco se repiten nuevamente en francés por los actores de voz del doblaje, sino que se mantiene la pista de audio de la película inicial. Los segmentos en francés aparecen con subtítulos en español (L2) sin ninguna marca entre corchetes, como podría suceder en algunos casos de subtitulación de películas multilingües (de Higes-Andino *et al.* 2013).

Todas las ediciones cuentan con subtítulos en español. Los subtítulos de Google Play Movies y Apple TV presentan la misma traducción (es la misma versión traducida en español), aunque su integración en la imagen es distinta. En el caso de Apple TV, los subtítulos aparecen en una caja con un tono pálido difuminado que distingue el texto de la imagen (imagen 1). En Google Play Movies, los subtítulos aparecen fuera del encuadre, en la franja negra inferior (imagen 2).



Imagen 1. Captura de versión subtitulada de Apple TV (01:24:21)



Imagen 2. Captura de versión subtitulada de Google Play Movies (01:24:22)

En la edición de Blu-ray, la película tiene subtítulos en inglés abiertos o incrustados en la imagen (*open subtitles, hard subtitles/titles*) para todos los diálogos que suceden en francés. Cuando se activan los subtítulos en español, estos se solapan con los subtítulos en inglés (imagen 3). Según la clasificación de Díaz Cintas y Remael (2021), este tipo de subtítulos abiertos en inglés pueden comprenderse como subtítulos necesarios para la narrativa (*forced narrative subtitles*): “those present in the original audiovisual production

to provide information to make it comprehensible for the source audience” (Díaz Cintas & Remael 2021: 26).



Imagen 3. Captura de versión subtitulada del Blu-ray (01:24:22)

La versión doblada de la película en español puede constituir un caso de referencia intertextual en la traducción audiovisual (Chaume 2012: 147-148). En efecto, además del claro vínculo con el cuento en inglés de Wilde, la relación de intertextualidad se complejiza debido a que el texto traducido parece referir a una versión traducida preexistente. Un índice que sirve para rastrear este hecho es el primer pasaje del cuento que sucede casi palabra por palabra en inglés (“High above the city...”). En el doblaje, el primer segmento del cuento se ha traducido de la siguiente manera:

En la parte más alta de la ciudad, sobre una columna, se alzaba la estatua del príncipe feliz. Estaba revestida de madreselva de oro fino. Tenía dos centellantes zafiros como ojos y un gran rubí rojo ardía en el puño de su espada. Por todo lo cual, era muy admirada (00:00:50).

Tomando como referencia algunos aspectos microtextuales, como la selección léxica (“madreselva de oro fino”) o aspectos morfosintácticos (“se alzaba la estatua...”), probablemente sea la versión de Julio Gómez de la Serna (Wilde 1964) la usada como pre-texto o referencia de la traducción para el doblaje. Se notan algunos cambios en favor de un léxico más estándar, como el verbo “arder” en vez “refulgir” o “centellantes” por “rutilantes”, pero la traducción de Gómez de la Serna presenta muchos rasgos similares con el

texto narrado en el doblaje español.⁴ Después de todo, la versión traducida por Ricardo Baeza y la propia de Julio Gómez de la Serna (distinta a las que hizo con E. P. Garduño) son reconocidas por su calidad y número de ediciones desde el periodo que Constán (2009) categoriza como la segunda ola de traducciones de Wilde en España (desde 1909 hasta la década de 1920). La versión de las plataformas de *streaming* no guarda similitud con la del Blu-ray; la segmentación de los subtítulos, como se observa en la tabla 3, difiere en ambos casos. La selección léxica, así como las estructuras de algunas líneas también son distintas. Sin mayores rasgos identificables de la versión, no se puede señalar, de momento, una versión que haya servido de base para estos subtítulos, por lo que puede tratarse de traducciones *ad hoc* para la distribución de la película.

| Google Play Movies/Apple TV | Blu-ray |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. En lo alto, sobre la ciudad, 2. en una alta columna, 3. se alzaba la estatua del Príncipe Feliz (<i>sic</i>). 4. Estaba cubierto por completo de finas láminas de oro. 5. Sus ojos eran dos brillantes zafiros, 6. y un gran rubí rojo brillaba en la empuñadura de su espada. 7. Era admirado, sin duda. | <ol style="list-style-type: none"> 1. En lo alto de la ciudad 2. sobre un alto pedestal, se erguía la estatua del Príncipe Feliz (<i>sic</i>). 3. Toda ella estaba recubierta con finas hojas de buen oro. 4. Por ojos, tenía dos zafiros brillantes, y un gran rubí rojo resplandecía 5. sobre la empuñadura de su espada. 6. Despertaba gran admiración. |

Tabla 3. Transcripción de subtítulos en español de *The Happy Prince* (00:00:50- 00:01:11)

Las versiones traducidas en español, tanto del doblaje como de los subtítulos, mantienen el cambio en la personificación de *Swallow* por cuestiones de la marca de género gramatical derivada de la palabra “golondrina”. Como se ve en la imagen 4, los subtítulos activados en español (L2) aparecen sobre los subtítulos abiertos en inglés (L1), porque Wilde narra en francés (L3),

4. El contraste con otras versiones traducidas se llevó a cabo tomando como referencia un corpus de 35 versiones traducidas del cuento (publicadas entre 1920 y 2015). Dicho corpus es el objeto de estudio de otro proyecto del autor del presente artículo, que también incluye la adaptación del cuento en libros ilustrados y películas animadas.

en esta escena, el momento previo a la muerte del pajarito. Si bien la palabra usada en francés para *Swallow* es *hirondelle*, Wilde se refiere a este personaje con marcadores gramaticales masculinos, principalmente los pronombres *il* (sujeto) y *lui* (enfático). En el encuadre 4.1 se ve que la versión subtitulada en inglés (L1) claramente usa el pronombre *he* en relación con *Swallow* para describir el momento del beso en los labios del príncipe feliz.

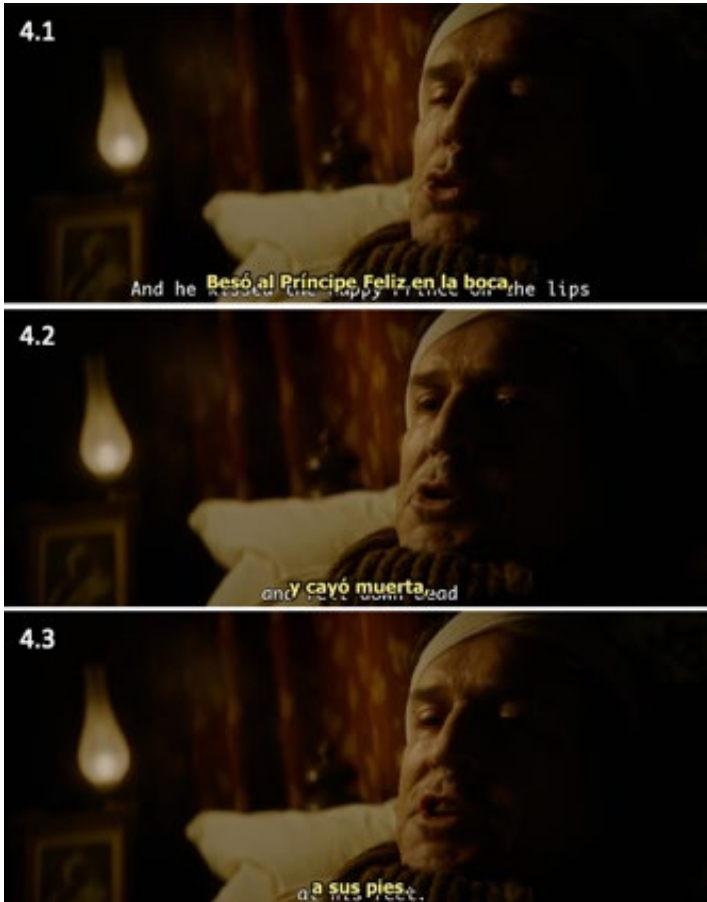


Imagen 4. Secuencia de subtítulos del Blu-ray (01:25:11-01:25:18)

La concurrencia de tres sistemas semióticos (dos escritos y uno hablado) puede describirse como un caso de “densidad modal” (Norris 2017) en el que los códigos lingüísticos concurrentes revelan las posibilidades de enfocar la representación del mismo personaje en las traducciones de otras lenguas. Tomando como referencia la noción de cohesión semiótica de Chaume (2004), la oposición entre la personificación de la golondrina en español frente al pronombre *he* escrito en inglés apunta a una circunstancia irónica que no deja de ser cuestionadora. La opción de la “golondrina” como única opción viable y recurrente en las versiones traducidas del cuento de Wilde permiten comprender la potencia de la performatividad de la traducción (Bermann 2014) y la efectividad de la traducción como *techne* (Baer 2021), más aun cuando ambas dimensiones generan micropolíticas del traducir y de representar vinculadas con un modelo específico del sistema sexo-género.

La performatividad en las distintas versiones del cuento “El príncipe feliz” sucede porque se ha reificado una forma específica de traducir a Wilde, mediante una sola lectura y el intento de proponer la univocidad del texto. Solo en algunas versiones de excepción el cambio en la personificación del pajarito se señala en tímidas notas al pie de la página. No obstante, la decisión traductora se ha solidificado en una clausura del significado del texto en español. El cuento ahora canónico y, por lo general, recopilado en antologías de cuentos infantiles o de la narrativa corta de Wilde retoma versiones de Gómez de la Serna o Baeza como referentes. Como propone Baer (2021: 84), en cuanto al estatus y estabilidad de los que son textos antologizados:

The power of the anthology to confer ontological status has made it an important tool for oppressed minorities and, perhaps, especially important in the gay liberation movement, as sexual identity is typically construed as less visible than ethnic or racial identities.

En su estatus de texto constantemente editado, las nuevas traducciones del cuento pueden incorporar cambios leves en la especie y no el género del ave, probablemente, esta podría ser un vengajo. La edición de Blu-ray de *The Happy Prince* analizada en esta sección muestra formas en que los significados vuelven a entrar en juego, más aún cuando, en el contacto entre lenguas (en este caso la superposición de los subtítulos), se abren nuevos resquicios para lecturas diversas de los textos.

6. Una vez más y finalmente “The Happy Prince”

Como se mencionó en una sección previa, han pasado más de cien años de Wilde en el cine. Las películas de la etapa más cercana (que inicia en 1997) pueden conllevar una paradoja entre el interés renovado en la vida y obra del autor irlandés y las concesiones en relación con temas que resultan incómodos para muchas audiencias: “[T]his embracing of Wilde by mainstream cinema has come at the cost of sacrificing the more cryptic, transgressive aspects of his depiction of sexual identity” (Buckton 2013: 349). Sin embargo, el filme más reciente de *The Happy Prince* de Rupert Everett propone una mirada de autor y que se diferencia de otras películas, en particular, debido a la transformación de un cuento de wildeano mediante recursos semióticos audiovisuales y filmicos que dotan al texto inicial de nuevas dimensiones.

A lo largo del análisis, se han señalado tres aspectos principales de la adaptación del cuento a una producción de cine. El primero de estos tiene que ver con la retroalimentación entre los dos registros de ficción: uno basado en la vida de Oscar Wilde y otro en el cuento “The Happy Prince”. La influencia o contribución de nuevas dimensiones sucede en ambos sentidos: la película adquiere una estructura cohesionada o macroestructura mediante los pasajes del cuento, mientras el personaje de Wilde profundiza distintos personajes que se representan de manera paralela a los pasajes biográficos del autor. En esta interacción semiótica, la función de Rupert Everett como artista y signo proveen a la película y los textos wildeanos de una clave intertextual basada en la corporalidad del actor. En segundo lugar, la película explota la noción de destinatario dual y presenta, más bien, múltiples destinatarios del cuento de hadas. Mediante la presentación de los hermanos huérfanos, la película integra a las infancias *queer* como parte de la historia de Wilde y como posibles receptores del cuento. De esta manera, los hechos de censura relacionados con nociones de infancias inocentes se cuestionan por la representación de niños erotizados o *queer*. El tercer eje del análisis se centró en cómo la concurrencia de tres versiones del cuento en tres sistemas lingüísticos distintos reabre la controversia sobre el cambio de género de la golondrina. A este respecto, se sugiere la noción de que las distintas versiones de “El príncipe feliz” funcionan performativamente para crear una versión

fosilizada y unívoca. Con este fin se ha propuesto generar nuevas versiones aprovechando el potencial micropolítico del traducir.

Finalmente, en la línea del análisis de Linda Wong (2011) sobre las nuevas lecturas de *The Happy Prince* en China, el presente estudio se realizó sobre la base del supuesto de que la cuentística de Wilde se mantiene vigente en el siglo XXI. Pruebas de dicha relevancia son las continuas ediciones de su obra, así como los distintos productos mediatizados de las industrias culturales entre otros de agentes independientes y académicos (como puestas en escena, exposiciones, investigaciones). Explorar el cuento en sus nuevas ediciones, soportes tecnológicos y adaptaciones, permite explorar no solo la felicidad, sino también la vida y la humanidad (Wong 2011: 122).

Referencias bibliográficas

- AMÍCOLA, José. (2006) “Hell has no limits. De José Donoso a Manuel Puig.” En: Ingenschay, Dieter (ed.) 2006. *Desde aceras opuestas. Literatura/cultura gay y lesbiana en Latinoamérica*. Madrid & Frankfurt am Main: Iberoamericana & Vervuert, pp. 21-35.
- BAER, Brian James. (2021) *Queer Theory and Translation Studies*. London & New York: Routledge. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.4324/9781315514734>>
- BARTHES, Roland. (1970) “Introducción al análisis estructural de los relatos”. En: *Análisis estructural del relato*. Madrid: Tiempo Contemporáneo, pp. 9-43.
- BERMANN, Sandra. (2014) “Performing Translation.” En: Bermann, Sandra & Catherine Porter (eds.) 2014. *A companion to translation studies*. Oxford & Malden: Wiley-Blackwell, pp. 285-297.
- BRUHM, Steven & Natasha HURLEY. (2004) “Curiouser: on the queerness of children.” En: Bruhm, Steven & Natasha Hurley (eds.) 2004. *Curiouser: on the queerness of children*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. ix-xxxviii.
- BUCKTON, Oliver S. (2013) “Wild life: Oscar on film.” En: Powell, Kerry & Peter Raby (eds.) 2013. *Oscar Wilde in context*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 347-355.
- CHAUME, Frederic. (2004) *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.
- CHAUME, Frederic. (2012) *Audiovisual Translation: Dubbing*. Amsterdam & Philadelphia: St Jerome Publishing.

- COHEN-GROSS, Dalia. (2013) "Oscar Wilde's *The Happy Prince*: the case of Hebrew translations." *SKASE Journal of Translation and Interpretation* 6:1, pp. 2-17.
- COLES, Rowena. (2012) "Is It a He or a She? Gender differences in Italian translations of Oscar Wilde's stories for children." *Gender Studies* 11:1, pp. 218-232. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.2478/v10320-012-0041-6>>
- CONSTÁN, Sergio. (2009) *Wilde en España. La presencia de Óscar Wilde en la literatura española (1882-1936)*. León: Akron.
- D'EMILIO, John. (1992) *Making trouble. Essays on gay history, politics, and the university*. London & New York: Routledge.
- DE HIGES-ANDINO, Irene *et al.* (2013) "Subtitling language diversity in Spanish immigration films." *Meta* 58:1, pp. 134-145. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.7202/1023813ar>>
- DÍAZ CINTAS, Jorge & Aline REMAEL. (2021) *Subtitling. Concepts and practices*. London & New York: Routledge.
- DUFFY, John-Charles. (2001) "Gay-related themes in the fairy tales of Oscar Wilde." *Victorian Literature and Culture* 29:2, pp. 327-349. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1017/S1060150301002054>>
- DYER, Richard. (1998) *Stars*. London: British Film Institute Publishing.
- EVANGELISTA, Stefano (ed.). (2010) *The reception of Oscar Wilde in Europe*. London & New York: Continuum.
- EVERETT, Rupert. (2018) *The Happy Prince*. Reino Unido, Bélgica, Italia & Alemania: Lionsgate UK, Concorde Film, Beta Cinema & Sony Pictures Classic.
- EVERETT, Rupert & Michael Blyth. (2018) "Rupert Everett on channeling Oscar Wilde for *The Happy Prince*." BFI Flare. 2018. Documento audiovisual: <https://youtu.be/zLB_S3vxK5c>
- FOUCAULT, Michel. (1991) *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México D. F., Buenos Aires & Madrid: Siglo XXI.
- HĂĪSAN, Daniela. (2020) "Subjectivity in (re)translation: the case of Oscar Wilde's tales in Romanian." *Lublin Studies in Modern Languages and Literature* 44:1, pp. 39-50. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.17951/lsmll.2020.44.1.39-50>>
- IEDEMA, Rick. (2003) "Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice." *Visual Communication* 2:1, pp. 29-57. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1177/1470357203002001751>>

- IRWIN, Robert Mc Kee. (2019) "Oscar Wilde in Mexico: keeping the scandal alive." *Journal of Latin American Cultural Studies* 28:3, pp. 329-339. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1080/13569325.2019.1655395>>
- KAINDL, Klaus. (2020) "A theoretical framework for a multimodal conception of translation." En: Borja, Mónica et al. (eds.) 2020. *Translation and multimodality. Beyond words*. London & New York: Routledge, pp. 49-70.
- KAYE, Richard A. (2004) "Gay studies/queer theory and Oscar Wilde." En: Roden, Frederick S. (ed.) 2004. *Palgrave advances in Oscar Wilde studies*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 189-223.
- LIANG, Yuanyuan. (2020) "Dance of estrangement: divisions in Oscar Wilde's fairy tales." *Children's Literature in Education* 51, 544-555. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1007/s10583-019-09397-2>>
- LOZANO SAÑUDO, Belén. (2011) "Borges y la traducción. Análisis de su primera incursión práctica: *El Príncipe Feliz* de Oscar Wilde." *Mutatis Mutandis* 4;1, pp. 38-47.
- MARTÍNEZ, María Elena. (2014) "Archives, bodies, and imagination. The case of Juana Aguilar and queer approaches to history, sexuality, and politics." *Radical History Review*, 120, pp. 159-182. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1215/01636545-2703787>>
- MCCALLUM, Robyn. (2018) *Screen adaptations and the politics of childhood. Transforming children's literature into film*. London: Palgrave Macmillan.
- MOON, Michael. (2004) "'The gentle boy from the dangerous classes': pederasty, domesticity, and capitalism in Horatio Alger." En: Bruhm, Steven & Natasha Hurley (eds.) 2004. *Curiouser: on the queerness of children*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 31-56.
- NORRIS, Sigrid. (2017) "Modal density and modal configuration. Multimodal actions." En: Jewitt, Carey (ed.) 2017. *The Routledge handbook of multimodal analysis*. London & New York: Routledge, pp. 86-99.
- PARKER, Oliver. (1999) *An ideal husband*. Reino Unido: Miramax Films & Icon Productions.
- PARKER, Oliver. (2002) *The Importance of Being Earnest*. Reino Unido & Estados Unidos: Miramax Films.
- PROPP, Vladimir. (1987) *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- RODRÍGUEZ NAVAS, Ana. (2019) "'Free From the Fatal Contagion of Prudery': Reading Wilde in Puerto Rico." *Journal of Latin American Cultural Studies*

- 28:3, pp. 395-426. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1080/13569325.2019.1705773>>
- ROJAS-LIZANA, Isolda & Emily Hannah. (2013) “Manipulación del género gramatical y sexual en la traducción española de un cuento de Oscar Wilde.” *Babel* 59:3, pp. 310-331. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1075/babel.59.3.04roj>>
- ROJAS-LIZANA, Sol; Laura Tolton & Emily Hannah. (2018) “‘Kiss me on the lips, for I love you’. Over a century of heterosexism in the Spanish translation of Oscar Wilde.” *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies* 6:2, pp. 9-18.
- ROJAVIN, Marina. (2014) “If the swallow made the prince happy: Translating Wilde into Russian.” *SEEJ* 58:1, pp. 76-92.
- SANZ CASARES, María Concepción. (1996) *El Universo de los cuentos de Oscar Wilde*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- SKLIAR, Carlos. (2012) “La infancia, la niñez, las interrupciones.” En: Walzer, Alejandra (ed.) 2012. *Qué es un niño hoy. Reflexiones sobre el cambio*. Salamanca: Comunicación Social, pp. 31-42.
- STAPLES, Terry. (2000) “Wilde’s fairy tales, film adaptations.” En: Zipes, Jack (ed.) 2000. *The Oxford companion to fairy tales*. New York: Oxford University Press, pp. 511-552.
- STOCKTON, Kathryn Bond. (2004) “Growing sideways, or versions of the queer child: the ghost, the homosexual, the freudian, the innocent, and the interval of animal.” En: Bruhm, Steven & Natasha Hurley (eds.) 2004. *Curiouser: on the queerness of children*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 277-315.
- STOCKTON, Kathryn Bond. (2009) *The queer child. Or growing sideways in the twentieth century*. Durham & London: Duke University Press.
- VAN COILLIE, Jan. (2008) “The translator’s new clothes translating the dual Audience in Andersen’s *The emperor’s new clothes*.” *Meta* 53:3, pp. 549-568. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.7202/019239ar>>
- WILDE, Oscar. (1889) *The Happy Prince and other tales*. London: David Nutt.
- WILDE, Oscar. (1964) “El Príncipe Feliz.” En: Gómez de la Serna, Julio (ed.) 1964. *Obras completas*. Madrid: Aguilar, vol. 1, pp 319-325.
- WILDE, Oscar. (2000) *The complete letters of Oscar Wilde*. London: Fourth Estate.

- WONG, Linda. (2011) “Contemporary Chinese re-readings of Oscar Wilde’s *The Happy Prince*.” *The Wildean* 38, pp. 111-124.
- WOODS, Gregory. (2001) *Historia de la literatura gay. La tradición masculina*. Madrid: Akal Ediciones.
- YIN, Robert. (2003) *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- ZABALBEASCOA, Patrick. (2019) “‘That’s just what we need, a fourth language’: Multilingual humour in film and television translation.” En: Junkerjürgen, Ralf & Gala Rebane (eds.) 2019. *Multilingualism in film*. Berlin et al.: Peter Lang, pp. 15-34.
- ZABALBEASCOA, Patrick & Montse Corrius. (2014) “How Spanish in an American film is rendered in translation: dubbing *Butch Cassidy and the Sundance Kid* in Spain.” *Perspectives* 22:2, pp. 255-270. Versión electrónica: <<https://doi.org/10.1080/0907676X.2012.695380>>
- ZDRAZHKO, Alina. (2012) “Strategies and approaches to translation of Oscar Wilde’s tale *Happy Prince*.” En: Proskurin, Sergei (ed.) 2012. *Yazyk I Kul’tura*. Novosibirsk: Novosibirskiy Gosudarstvennyy Tekhnicheskii Universitet, pp. 118-122.
- ZIPES, Jack. (2000) “Towards a definition of the literary fairy tale.” En: Zipes, Jack (ed.) 2000. *The Oxford companion to fairy tales*. New York: Oxford University Press, pp. xv-xxxii.
- ZIPES, Jack. (2007) *Fairy tales and the art of subversion*. London & New York: Routledge.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

IVÁN VILLANUEVA JORDÁN es profesor investigador a tiempo completo de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Ha realizado investigaciones sobre discursos y performances de drag queens en Lima (Perú). Su investigación doctoral abordó la traducción y construcción multimodal de masculinidades gay en la teleficción contemporánea. Sus líneas de investigación actuales son la traducción audiovisual, los estudios LGBTQ+ y la enseñanza de la investigación en traducción.

IVÁN VILLANUEVA JORDÁN is a research professor at Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (Lima, Peru). He has conducted research on discourses and performances of drag queens in Lima. His doctoral research addressed the translation and multimodal construction of gay masculinities in contemporary telefiction. His current research interests are audiovisual translation, LGBTQ+ studies, and translation research pedagogy.

Recibido / Received: 22/04/2021
Aceptado / Accepted: 10/09/2021

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.17>

Para citar este artículo / To cite this article:

Zubillaga Gomez, Naroa. (2022) "From the book to television and to the whole world. *Maya the Bee* in Basque." En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirnitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends. MonTI 14*, pp. 494-516.

FROM THE BOOK TO TELEVISION AND TO THE WHOLE WORLD. MAYA THE BEE IN BASQUE

VOM BUCH INS FERNSEHEN UND IN DIE GANZE WELT. DIE BIENE MAJA AUF BASKISCH

NAROA ZUBILLAGA GOMEZ

naroa.zubillaga@ehu.eus

Euskal Herriko Unibertsitatea - UPV/EHU

Abstract

The aim of this article is to show how the Maya the Bee franchise entered the Basque cultural system and, more specifically, how the audiovisual translation (AVT) into Basque was conducted. Maya the Bee is a character from a book written by the German author Waldemar Bonsels in 1912. Yet, her origins are not that well known, as she made her entrance into the public consciousness more recently through audiovisual media. The first two sections of the article delve both into the origins and the multimedia character of Maya the Bee. The third section of the article focuses on the introduction of the Maya franchise into the Basque cultural system, the fourth section explains the methodology used and the fifth section presents the results of an analysis of the AVT. The analysis focuses on the dubbing of the 3D series (English into Basque) and looks at whether both nature-related terms are simplified and offensive language and wordplay have been retained.

Keywords: Waldemar Bonsels. Maya the Bee. Children's literature. Audiovisual translation (AVT). Translation techniques.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.

Zusammenfassung

Ziel dieses Artikels ist es, darzustellen, wie das Produkt der Biene Maja in das baskische Kultursystem gelangte und wie die audiovisuelle Übersetzung ins Baskische durchgeführt wurde. Die kleine Biene hat ihren Ursprung in dem Buch des deutschen Schriftstellers Waldemar Bonsels aus dem Jahr 1912. Allerdings ist dieser Ursprung heute nicht mehr bekannt, da die Biene Maja den Sprung in die audiovisuellen Medien geschafft hat und es das audiovisuelle Produkt gewesen ist, das sie weltweit bekannt gemacht hat. Die ersten zwei Kapitel dieses Artikels befassen sich daher mit dem Ursprung, aber auch mit dem multimedialen Charakter der Biene Maja. Das dritte Kapitel des Artikels befasst sich mit der spezifischen Rezeption des Produkts Biene Maja im baskischen Kultursystem, das vierte Kapitel erklärt die für diese Studie verwendete Methodologie und das fünfte Kapitel präsentiert die Resultate der Analyse der audiovisuellen Übersetzung. Diese Analyse konzentrierte sich auf die Übersetzung der Synchronisation der 3D-Serie vom Englischen ins Baskische und beobachtete, ob es eine Vereinfachung von Begriffen in Bezug auf die Natur gab und ob offensive Sprache und Wortspiele beibehalten wurden.

Schlüsselwörter: Waldemar Bonsels, Die Biene Maja, Kinder- und Jugendliteratur (KJL), audiovisuelle Übersetzung (AVT), Übersetzungstechniken.

1. Introduction

In 1912, the Berlin-based publishing house Schuster und Loeffler published the novel *Die Biene Maja und ihre Abenteuer*, by the renowned writer Waldemar Bonsels. The publication was advertised with an emphasis on the author, Bonsels, whose name was a guarantee of quality due to the success of his previous publications (Weiß 2014a: 8). According to the advertising at the time, it was a work written both for adults and children (Kümmerling-Meibauer 2014: 46). Today, more than a hundred years after its publication, and considering the current international reception of the Maya franchise, it is likely that little, if any, of Maya's audience knows who the original author of the little bee was. It is, probably, a great example of a character outliving its author. Furthermore, the Maya franchise, as we know it today, might be aimed particularly at children, in contrast to the audience of the original book.

In order to assess how the Maya franchise has changed an examination of its origins is essential, as these appear to have been erased from its literary history.

Born in 1880 in Ahrenburg, near Hamburg, Waldemar Bonsels was the second of five children. After having received training as a merchant, he worked in various printing and publishing houses until 1903, when he was given the opportunity to go on a religious mission to India. He stayed there for six months and, on his return, he founded the publishing house E.W. Bonsels & Co. with other colleagues where, in addition to publishing other people's works, he also published his own. Nevertheless, in the same year that *Maya the Bee* was published, one of his colleagues and partner in the publishing house left the business, as did Bonsels himself in order to devote himself to writing. According to Weiß (2014c: 21-43), Waldemar Bonsels was not a man of close relationships. Just like the character he created, he wanted to feel free and unattached. Bonsels travelled extensively in Europe and Asia. As far as relationships are concerned, he had numerous friendships, but they always came to an end. According to Weiß (2014c: 24-25), "it seems that it was always Bonsels who provoked the separation"¹. He married three times, the last time in 1950, two years before his death. It is worth noting that Bonsels was a well-known, famous writer at the time, especially in the 1920s, when *Die Biene Maja* was one of the best-selling novels in Germany alongside Thomas Mann's *Buddenbrooks* and Erich Maria Remarque's *Im Westen nichts Neues* (Krischke 2012). In addition to *Die Biene Maja und ihre Abenteuer* (1912), other works by the author include *Himmelsvolk* (1915) and *Indienfahrt* (1916).

Even if the adventures of the little bee were published before the outbreak of World War I, sales did not increase significantly until the end of the war. The German author wrote works that people wanted to read in the post-war period: the places and characters he wrote about were not specifically German, and Bonsels gave the reader the opportunity to dream (Weiß 2014c: 35-36). In the specific case of *Maya the Bee*, the work reveals characteristics of a *Bildungsroman* or coming-of-age novel, as the little bee

1. Own translation. Original quote in German: "Und es scheint so, als sei es immer Bonsels, der die Trennung provoziert".

has to form her character and make a place for herself in society. The novel also includes characteristics of a *Backfischroman* (novel for adolescent girls), as Maya is a heroine, or main character, who moves from childhood to adulthood (Lévêque 2013). Lévêque recognizes a direct relationship between Bonsels' novel and *Heidis Lehr- und Wanderjahre* (1881), traditionally considered a *Bildungsroman*, or *Der Trotzkopf: Eine Pensionsgeschichte für erwachsene Mädchen* (1885), considered one of the first novels of the *Backfischroman* genre.

Yet, the fame enjoyed by Bonsels shrank largely due to his political convictions. Although the author did not express his political views during the 1920s, after World War I, and notably in 1933, he was a supporter of the national socialist anti-Semitic ideology (Weiß 2014c: 38-39). These political views seem to be obvious in the introduction to his last book *Der Grieche Dositos* (1943), which is why it was difficult for him to publish it after World War II. As a consequence of his political beliefs, he went from being a famous, well-known author in the 1920s to a forgotten one. However, this did not happen to his bee, since Maya, as was pointed out at the beginning of this section, outlived her author in such a way that the audiovisual medium transformed her into an international multimedia commodity.

The adaptation of *Maya the Bee* to the audiovisual medium did not happen overnight: it took 64 years after the book was published for Maya to make her leap (or *flight*) to television in 1976.

The first audiovisual version of the work was made in 1926. Yet, it was made with real insects, and it was not a product intended for children (Weiß 2014b: 109). By the early 1940s, Bonsels had already written several drafts of a screenplay and the production company of the National Socialist Government at the time, Deutsche Zeichenfilm GmbH, had approved them. Nevertheless, this production company, which had been founded in 1941 with the ambition to produce Disney-style movies, could no longer finance itself and closed down in 1944 (Weiß 2014b). Later, the screenwriter Thea von Harbou wrote a script in 1952, but she died two years later. No realistic opportunities arose for an audiovisual production until Japan started to look to European literature to increase its range of cartoons, when a co-production between Germany, Austria and Japan was set up and both costs and profits were shared. The first series was *Wickie und die starken Männer*, with

78 episodes, followed by *Die Biene Maja*, with 104 episodes (Göhlen 2014: 137). The series began airing on Japanese television in April 1975. It should be noted that many of the characters that appear in the series do not appear in Bonsels' book, such as Willy or Flip, among others, who were introduced so that the series could be continued (Göhlen 2014: 138).

The series *Maya the Bee* was not well received by the anti-authoritarian cultural movement in Germany, although it was popular with children, as was the case in several other countries. It should be noted, however, that it was heavily criticized by the German educationalists and cultural agents of the time. This is how Göhlen (2014: 141), the producer of the series, explained it:

In *Maya the Bee* and my other programs, the demands of the anti-authoritarian movement were not represented. Topics such as sexuality, social inequality, capitalist property relations or war were not addressed *expressis verbis*, and the values and habits of the bourgeoisie were not questioned with enlightened contributions. My programs were not intended to follow any educational doctrine, no matter how well-intentioned, that obeyed the spirit of the times. It was not their task to enlighten, but to stimulate children's imagination. That is why, I believe, the programs have survived. And they can be brought out and repurposed when needed.²

Later, in 2013, the German channel ZDF began broadcasting a new version of *Maya in 3D*, with episodes lasting 15 minutes, aimed more specifically at children (*ibid.*: 141). Since 2015, the Basque children's channel ETB3 schedules the 3D *Maya the Bee* series for an audience of 0-4 years old. According to Yébenes (2002: 128), productions aimed at children differ from those aimed at adult audiences insofar as they make no use of irony or sarcasm.

2. Own translation. Original quote in German: "In *Biene Maja* und meinen anderen Programmen waren die Forderungen der antiautoritären Bewegung nicht vertreten. Themen wie Sexualität, soziale Ungleichheit, kapitalistische Besitzverhältnisse oder Krieg wurden nicht *expressis verbis* thematisiert, Werte und Gewohnheiten des Bürgertums nicht mit aufklärerischen Beiträgen infrage gestellt. Meine Programme sollten keiner vielleicht noch so gut gemeinten, dem Zeitgeist gehorchenden Bildungsdoktrin folgen. Denn sie hatten nicht die Aufgabe, Aufklärung zu betreiben, sondern sollten die kindliche Phantasie anregen. Deshalb, so meine ich, haben die Programme überlebt. Und sie können, wenn man sie braucht, hervorgeholt und neu eingesetzt werden."

Within the products aimed at children, Yébenes distinguishes three different age groups (one to three years old, three to nine years old and ten to sixteen years old). *Maya* would be placed between the first and second age group. The audiovisual product for this age group should be didactic but attractive, as young children are particularly attracted to colors (Yébenes 2002: 130).

The audiovisual products aimed at this age group are mostly dubbed, even in countries with a long tradition of subtitling, as children that age normally lack the necessary reading skills (Chaume 2013). In the specific case of *Maya the Bee*, an exception was made in the Valencian Community, where in 2011 the Valencian channel *Canal Nou* decided to subtitle rather than dub some series into Valencian.³ This was part of the Valencian Government's educational strategy to promote multilingualism. The aim, therefore, was educational, namely the acquisition of English from early ages. Yet, after subtitling and broadcasting 94 episodes, the channel itself closed down in 2013.

Having reviewed the history and evolution of *Maya the Bee* in the introduction, section two will focus now on the multimedia nature of the product. Section three will explain how the product was introduced into the Basque system and also mention previous studies on dubbing in minority languages which were taken as reference for this case study. The methodology used for this study will be explained in section four, and the results and discussion derived from the results will be presented in section five. The last section outlines some concluding remarks.

2. *Maya the Bee*: a multimedia franchise

It is undeniable that we live in the age of audiovisual technologies. Technology has forced us to change our lives, and the field of children's literature is no exception. Indeed, the youngest ones have been the first to adopt and accept the innovations that emerge in society. Therefore, it is key to consider the relationship between literature and audiovisual media when undertaking any research on children's literature. In addition to radio and television, children now have computers and access to the internet. As a consequence, many of the products aimed at child audiences are designed to be multimedia-based

3. Subtitling was entrusted to lecturers of Universitat Jaume I (UJI) in Castelló de la Plana (A. Marzá, A. Prats, G. Torralba, personal communication, February 17-18, 2021).

from the outset: not only is the book published, but the series, movies, corresponding website and advertizing merchandise are produced at the same time. According to Hengst (2014: 145), this phenomenon is referred to in Japanese culture as “media mix”, i.e., when several channels use the same product with none of them overlapping with the others.

In the case of *Maya the Bee*, the offer today is multimodal, but it is clearly hierarchical or vertical, as the toys and commercial products that are produced depend clearly on the TV series (Hengst 2014: 150).

Ewers (2006: 305) differentiates the guide product or version and the reception product or version. The guide version would be the one from which the other products start or develop, while the reception version would be the one that allows us to get to know the product. The author refers to *Harry Potter*, where the *guide* version is the book, but the *reception* version would be the movies for the new generations. Very often, the reception version is superimposed on the guide version, which casts doubt on the originality of the product.

Consequently, the film or television versions of a media network have a “natural” right to the role of the guide medium in receptive terms, thanks to the incomparably greater formative power of their imagery⁴ (Ewers 2006: 306-307).

In the case of *Maya the Bee*, the guide version would be the book written by Bonsels and the reception products would be all those derived from the book. In this case, Ewers’ argument holds true in that one of the reception versions (the series) has imposed itself on the guide version (Bonsels’ book published in 1912) and has taken over the book’s role. Thus, it could be said that the series produced in 1975 has become the guide version and has given rise to further reception versions: the 3D series, websites, merchandise, etc.

The details of how the Basque version was received will be shared in the next section. Yet, it is interesting to note how the multimodal introduction was carried out in Basque. Until now, the original book has never been

4. Own translation. Original quote in German: “Die Film- bzw. Fernsehversionen eines Medienverbundangebots, so ließe sich daraus folgen, haben gewissermaßen ein “natürliches” Anrecht auf die Rolle des Leitmediums in rezeptiver Hinsicht dank der ungleich größeren prägenden Macht ihrer Bildlichkeit.”

translated into Basque; the books about Maya in Basque are those derived from the cartoon series and, therefore, they are book adaptations of the audiovisual product. Thus, children in the Basque Country know Maya from the cartoon series, not the book, but there are also differences depending on the age of the audience: those who are now adults got to know Maya the Bee in Spanish from the Spanish television channel (TVE1). By contrast, children today can follow the adventures of the little bee in her new 3D series format in Basque, as well as the movies made subsequently.

There is a well-known example in Spain that shows the reverse situation: the cartoon series *Dragon Ball* was first broadcast in 1990 on regional televisions (on February 8 on TVG in Galician, on February 21 on ETB in Basque and on February 26 on TV3 in Catalan), and then began to be broadcast in Spanish in 1991 (Aspuru 2019). The generation that started watching this series in Basque agreed that it was strange hearing your favorite characters speak another language. Furthermore, and continuing with the example of *Dragon Ball* in Basque, it has very often been suggested that the series dubbed into Basque boosted the use of Basque among the youngest, especially the use of the *hika*⁵ form, a colloquial verb form the use of which is being phased out (Hach Embarek 2019). Nevertheless, according to a recent study conducted around the influence of the consumption of this particular series, “the impact *Dragon Ball* had on its viewers seems to be more substantial in terms of attitudes than of use” (Muguruza & Bereziartua in press).

It seems that there is no clear direct cause-effect relationship between viewers’ consumption of media and their language use (Muguruza & Bereziartua in press), but the language used in children’s products contributes to creating references and a certain linguistic memory. To that end, the 3D Maya series began to be dubbed into Basque (not only the series, but also the movies) in order to give a continuation to the linguistic reference created by *Maya erlea* in Basque.

5. The second-person singular personal pronoun *hi-* is used instead of the more formal *zu-* and the addressee’s gender is also encoded in the verb inflection. The neutral and formal sentence *liburu bat eman dizut* (I have given you a book) would be *liburu bat eman dinat* (*dinat*, with a female addressee) and *liburu bat eman diat* (*diat*, with a male addressee) in the more colloquial *hika* verb forms.

In the following section, the product dubbed into Basque and the implications of dubbing into a minority language will be analyzed in more detail.

3. The adventures of Maya the Bee in Basque

Though the adventures of Maya the Bee have reached the Basque cultural system, they came first through Spanish, bearing in mind that there is more than one cultural system in the Basque region: Basque coexists with Spanish in the Spanish Basque Country and with French in the French Basque Country. Thus, Basque readers or viewers can access the books and series either in Basque and Spanish or in Basque and French. The definition of Basque literature differs across the culture i.e., for some it may be literature or culture exclusively produced in Basque, but for others it may be the one produced by people born in the Basque Autonomous Community, regardless of the language used (Manterola 2012: 32-35). It is not, however, the focus of the present paper to enter this type of debate.

Basque-speaking children first discovered Maya the Bee in Spanish through the series broadcast on Spanish television in 1976.⁶ The product was introduced through the audiovisual medium, as the original book had not been translated. The texts published were those based on the animated series, both in Spanish by the publishing house Bruguera and in Catalan by Publicacions de l'Abadia de Montserrat in 1978. It was not until 2019 that the publisher Nórdica Libros published the Spanish translation of Bonsels' original work, translated by Isabel Hernández and illustrated by Ester García. In French, however, the original work was translated in 1926 by Librairie Stock (Lévêque 2021). After World War II, interest was lost in Bonsels' book. Later, publications in French appeared around 1978 and were based on the television series.

The only books of Maya in Basque that were based on the television series were published in 2007, demonstrating the power of the audiovisual medium in the case of this product, as explained in section two.

The Basque children's television channel ETB3 began broadcasting the 3D series of Maya the Bee in Basque in 2015 with a 78-episode season, with

6. The series was broadcast in French slightly later, in 1978.

a duration of 15 minutes each. The ZDF channel subsequently produced another season with 52 new episodes, but these have not been dubbed yet into Basque and the episodes that can still be seen today on ETB3 are repetitions of the first season. The 3D movies *Maya Erlea* and *Maya Erlea2* have also been dubbed as part of the *Zinema Euskaraz* (Cinema in Basque) program to promote movies in Basque.

The use of Basque on television began on 31 December 1982, when the Basque television channel ETB1 was launched. It was a difficult beginning, as there was a lack of material produced in Basque and it was necessary to increase the schedule with imported and translated products. The channel mainly offered sports and animated series aimed at children. When the Spanish-language Basque television channel ETB2 was launched in 1986, ETB1 focused even more on content for children and sport-related programs (Barambones 2012: 34). ETB3 was created in 2008 and was dedicated entirely to younger audiences in Basque. It started broadcasting the 3D series of *Maya the Bee* in Basque in 2015. The videos and scripts to be translated were purchased by the Spanish distributing company Planeta, so the Basque radio television channel EITB had the English and Spanish versions of the product. Consequently, the language pair used on the audiovisual translation depended on the version purchased by the distributing company. In this case, the source language used was English.

The audiovisual products dubbed by ETB3 followed a certain process: the first five scripts (called the “pilot version”) were translated by the Basque service of the Basque radio and television station EITB. Additionally, a series of conventions to be followed were drawn up. Later, both the translation and dubbing of the whole series were done by a dubbing company or studio. In the case of *Maya the Bee*, the studio Bilbao Mixer was in charge of the task. The script was translated by several translators, and this is noticeable in some of the language choices made throughout the chapters. We will return to this point later, in section 5, which looks at the analysis of the results.

The following sections examine certain aspects of audiovisual translation into a minority language, including relevant background information, methodology and results.

3.1. Audiovisual translation for children in a minority language

In 2003, O'Connell conducted a descriptive study of the Irish dubbing of the German children's series *Janoschs Traumstunde*. She analyzed six episodes of 27 minutes each and focused on the simplification of LSP (language for specific purposes) terms. Among these terms, O'Connell also included nature-related terms (flora and fauna), as such terms were abundant, bearing in mind that Janosch's series featured animals (O'Connell 2003: 160). The author concluded that, although there are established terms for the original LSPs, the Irish-dubbed series did not use them and preferred instead to use lexical simplification techniques (O'Connell 2003: 130). The author linked this phenomenon with the minority status of Irish Gaelic:

Since Irish is a minority language, it will continually have a terminology deficit in relation to some fields compared to dominant languages. But even in fields where the necessary terminology does exist, other norms operational within the larger polysystem may result in that terminology not being adopted and used.

The result, according to O'Connell, is that, in lexical terms, the Irish dubbed version offers much less variety and complexity than the original version, meaning that the dubbed product is not as ambivalent as the original (*ibid.*: 189-190). O'Connell's previous study is of interest to the analysis of *Maya the Bee*, due to the fact that Irish is also a minority language, so the same simplifying tendency may be observed. Moreover, the series *Maya the Bee* also features animals that live in nature, so the same variable of "nature-related terms" may be used. For that reason, one of the aims of this study will be to analyze whether simplifying techniques are also used in the case of Basque in terms related to fauna and flora.

In the specific field of Basque, Barambones (2009) carried out a corpus-based study of the audiovisual translation for children's audiences into Basque by the Basque channel ETB1. The author analyzed the language model used in the dubbed versions in general terms and reached interesting conclusions regarding the use of the informal register:

At the lexical and semantic levels, the translated texts show a high degree of formality, which becomes evident in the use of neologisms and verbs that belong to the written register. Since these audiovisual texts are addressed to

children, this approach is rather striking and can become counterproductive in the sense that these terms cannot be easily understood by younger viewers. In contrast with this lexical formality, children's and teenagers' slang is scarcely used, perhaps due to the fact that in practice most of these idiomatic expressions are borrowings from Spanish. The end result is that colloquial language in keeping with children's mode of discourse is missing from the translated texts. (Barambones 2012: 166-167)

This analysis is also pertinent to this study, since the *Maya* series may also show signs of a more formal or written register in the translation of fictional dialogues. The neutralization of insults or offensive language has already been noted in the translation of books for children from German into Basque (Zubillaga 2015). Although this latter study did not focus on audiovisual translation, it is relevant as it delves into the translation of one of the aspects of fictional dialogue, namely, swearwords. Thus, the linguistic analysis conducted for the purpose of this article has also included observations on the translation of offensive language and cases of wordplay, as they are characteristic of fictional dialogues that appear many times in *Maya the Bee*. Therefore, the other aim of this study will be to analyze the translation of tone in the translation of offensive language and cases of wordplay.

Other studies relating to the study of audiovisual translations into a minority language include Prat's (2014) corpus-based work, who analyzed the audiovisual translation of cartoons and anime into Balearic Catalan and found, while respecting the rules, examples of orality at all levels of the language (Prat 2014: 291-292). Marzà (2009) and Matamala (2009), who analyzed Valencian and Oriental Catalan in the dubbing of cartoons, respectively, also found instances of simplification.

These previous studies have the contextual factor of a minority language in common, and the greater use of formal language or lexical simplification should be understood on the basis of this conditioning factor.

4. Methodology

To carry out the linguistic study of the series, a mixed parallel corpus of textual and audiovisual material was selected consisting of a third of the episodes, i.e., the scripts (the English ones and those with Basque translations for dubbing) and the episodes (the English ones as well as the end versions

in Basque),⁷ so that the audiovisual code could be taken into account. The study was conducted from the indirect source language (SL) (English) into the target language (TL) (Basque) and not the other way round.

The sample consisted of 26 out of the 78 episodes of *Maya the Bee* dubbed into Basque. In order for these episodes to be as random as possible, the first 9 episodes, 8 episodes in the middle (episode 36 to 43) and the last 9 episodes were chosen. This gave a total of 26 scripts and their videos, each of them with a duration of approximately 15 minutes. Thus, the entire corpus contained 52 scripts and their respective 52 videos, 26 in English (the original indirect source language used for the translation) and 26 in Basque. As both the scripts and the audiovisual material were studied and viewed, the resulting corpus might be said to be a mixed parallel corpus. Hereinafter, “SC” will be used to refer to the original source corpus with the scripts and videos in English and “TC” for the target corpus with the scripts and videos in Basque.

The elements studied during the examination of the scripts and videos were nature-related terms and examples of offensive language and wordplay.

Considering the previous study by O’Connell on the simplification of LSP terms, especially nature-related terms (fauna and flora), the first objective of the analysis on *Maya the Bee* was to check and compare whether the phenomena detected by O’Connell in her study could also be identified in the dubbing of *Maya the Bee* into Basque. As *Maya the Bee* is a work where the main character is an animal and everything takes place within a natural environment, the main hypothesis was that the episodes would have a large number of such terms. In order to conduct the analysis, the scripts and videos were examined, and all nature-related terms were identified, after which the taxonomy of translation techniques for audiovisual translations proposed by Martí Ferriol (2010: 114-115) was used to identify the techniques used in each case.

When identifying nature-related terms, a significant number of examples of offensive language and wordplay in the texts was found. Offensive

7. The author is indebted to the Basque Department of EITB (Basque radio and television channel) and the studio Mixer for providing material and being open and helpful in answering all questions and enquiries during the analysis.

language is a large area of study, but for the purposes of this article only the translation of abusive swearing was analyzed, i.e., those swearwords used to insult or inflict harm (Wajnryb 2005: 25). As for elements of wordplay, the cases identified as such were the funny expressions which result from mixing the meaning and phonetics of words. As we will see subsequently, in the case of *Maya the Bee*, many cases of wordplay can be seen with the word “bee”. The previous study on the literary translation of offensive language (Zubillaga 2013) focused on whether the translations retained, euphemized, eliminated, omitted, or dysphemized the tone of the swearword. Consequently, the same categories were used to identify the phenomena within the translation of offensive language and cases of wordplay. The tone is one of the elements that make up the register (Hatim & Mason 1992: 50). As swearwords and wordplay acquire their expressivity through their tone, the taxonomy on translation of tone was preferred in this case.

Therefore, two different taxonomies were used: the taxonomy proposed by Martí Ferriol (2010: 114-115) for the nature-related terms, and the taxonomy on the translation of tone used by the author in a previous study (Zubillaga 2013) for the translation of swearwords and wordplay.

5. Results and discussion

In total, after culling the words from the SC of 26 episodes, 332 occurrences of nature-related terms and their translations were analyzed.

Figure 1 confirms that, in most cases (94.5%), the terms were translated with an equivalent term in Basque, and there were only a few cases where the term was eliminated (1.8%), generalized (1.6%), modulated (0.9%), reduced (0.6%), adapted (0.3%) or explicated (0.3%). Therefore, no tendency of lexical simplification could be confirmed as was the case in O’Connell’s study. A few examples were added after the figure to illustrate some of the techniques and interesting phenomena related to “double equivalence” of the same word.

Figure 1. Translation techniques used for terms related with nature

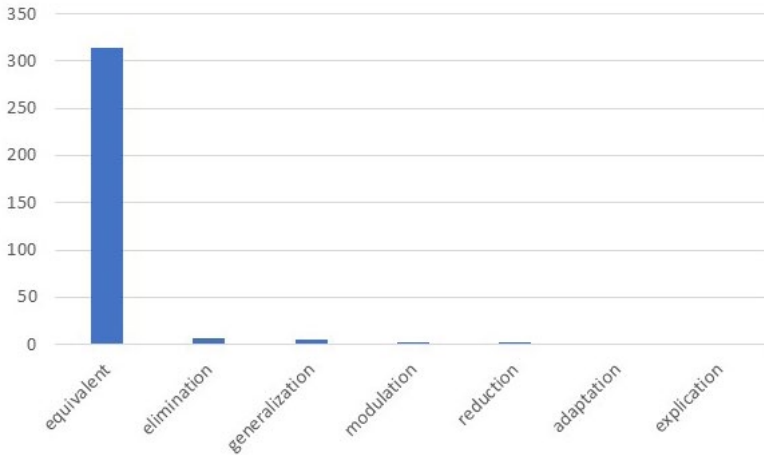


Table 1. Translation of nature-related terms. Examples

| Episode | SC | TC | Translation Technique |
|---------------------------|--|---|-----------------------|
| 3. Queen Messenger | But they get to wear those adorable folded ... flower petal hats. | <i>Baina, hain da dotorea mezularien kapela, lore-hosto eta guzti!</i> [But the messenger’s hat is so elegant! It even has petals!] | Equivalent |
| 8. Misleading appearances | That, little bee, is a death’s head hawkmoth , always hungry, he can’t stop eating! | <i>[O! Ez dut sekula horrelako...] ...tximeleta erraldoirik ikusi? Buzezurra dauka sorbaldan, eta itxura batean goseak amorratzen dago</i> [[Oh! I’ve never seen...] ...such a giant butterfly? It has a death’s head on his shoulder and it seems it is very hungry]. | Generalization |
| 3. Queen Messenger | Okay then! Bug-lings on your marks! | <i>Ongi da. Lagunak, prest zaudete?</i> [Okay. Are you ready, friends?] | Reduction |
| 5. Maya to the rescue | May... we try an apricot tree now? | <i>Orain, eramango nauzue sagarrondo batera?</i> [Now, will you bring me to an apple tree?] | Adaptation |

The first example illustrates how the term “flower petal” is kept by giving an equivalent coined in Basque, *lore-hosto*. This example is particularly important because, although the Basque term fully reflects the English term, it is probably not the word that most Basque speakers would use every day for “petal”. Most speakers would prefer to use the loanword from Spanish (*petaloa*), which is also included in the dictionary of the Academy of the Basque Language. This phenomenon could indicate the preference for using a “more Basque” synonym. Something similar has also been observed in studies carried out on the use of Galician (Martínez Lorenzo 2020). It is not the author’s intention to positively or negatively evaluate the decisions taken during the translation process. However, in this particular example, the phenomenon to which Barambones refers when using Zabalbeascoa’s words is evident:

As far as Basque is concerned, the fact that the use of the unified or standardized language was confined to more or less formal, non-colloquial ambits often led to what Zabalbeascoa (2008) has called “displacements”, when referring to the credibility of the translated dialogue. In other words, the incongruity of characters that make use of a language variety that does not fit in with their social, cultural, economic, or geographical circumstances. (Barambones 2012: 51)

Nevertheless, it is worth mentioning that this same term is translated using the Spanish loanword (*petaloa*) in episode 37. The same thing happens with the term “nectar”: the Basque language has both, the Basque version *lorezti* (literally, “flower-honey”) and the loanword *nektar*. Although in the first episodes *lorezti* is used, the episodes from episode 36 on prefer to use *nektar*. Therefore, some linguistic decisions taken by the Basque service of EITB are not retained in later episodes. This is not a definitive change, as *lorezti* is used again in episode 75. This phenomenon may be due to the participation of various translators throughout the translation process of the whole series.

The second example illustrates a generalization, as the “death’s head hawkmoth” is translated as a “huge butterfly” in Basque.

The third example shows a reduction. Although a translation is offered, the chosen term (*lagunak*, friends) is reduced to an expression that has nothing to do with nature.

In the fourth example, the translator has adapted the nature-related term: the apricot becomes an apple tree (*sagarrondo* in Basque). The truth is that there are no iconic restrictions, i.e., it could be said there are no restrictions between the source and target material (Martí Ferriol 2010: 83-84), since the image does not show any kind of tree; it is simply the desire expressed by the earthworm to taste a piece of fruit. The translator was, therefore, free to change the word. The reason for changing the type of tree could be that both the word for the fruit (*abrikot*) and the word for the tree (*abrikotondo*) are not used very much in Basque,⁸ so the aim of this adaptation may be to use language that Basque children will understand easier. This would therefore be the opposite effect to the displacement observed with *lore-hosto* in the previous example.

In addition to nature-related terms, the translation of abusive swearwords and cases of wordplay was analyzed. A total of 40 swearwords and 38 cases of wordplay were identified. Figure 2 illustrates the tendency to maintain, in the case of swearwords and the tendency to eliminate in cases of wordplay.

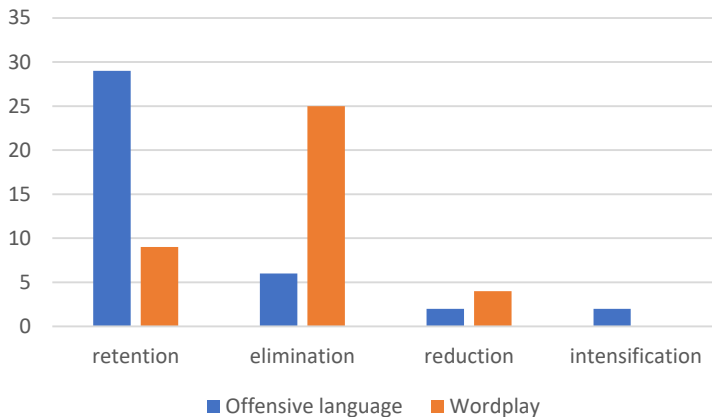


Figure 2. Treatment of swearwords and wordplay

8. The word *abrikot* occurs 83 times in the 21st century reference corpus of the Basque language, ETC (Sarasola & Salaburu 2021), and the word *abrikotondo* occurs 28 times. By contrast, *sagar* (apple) occurs 10,321 times and *sagarrondo* (apple tree) 1,406 times.

With regard to swearwords, the tone of most of them was retained (74.3%) and, in some cases (5.2%), intensity was added, although there were also cases (20.5%) where the insult was omitted altogether. The aforementioned study (Zubillaga, 2015) analyzed the translation of offensive language from German into Basque in a corpus of 1,276,280 words. It was found that translations neutralized offensive language significantly. The product considered herein is audiovisual and the study sample is smaller to be able to draw systemic conclusions, but as far as this particular sample is concerned, there does not seem to be a neutralizing tendency as far as offensive language is concerned.

As far as cases of wordplay are concerned, a loss is noticeable, since, in most cases (65.8%), wordplay was omitted altogether. In other cases, wordplay was reduced (10.5%) or given an equivalent (23.7%). The following chart illustrates some examples:

Table 2. Examples of translations of swearwords and wordplay. Examples

| Chapter | SC | TC | Translation Technique |
|--------------------|---------------------------------------|--|----------------------------|
| 1. Judge Beeswax | Ill-mannered little bee! | <i>Erle lotsagabea!</i> [Shameless bee!] | (swearword) Retention |
| 2. Willy's bottle | Silly Willy. You shouldn't worry. | <i>Esatea ere! Ez dago arduratu beharrik!</i> [What a witticism! There's no need to worry] | (swearword) Elimination |
| 3. Queen Messenger | Beee-utiful morning, everyone. | <i>Kaixo! Egun on, denoi.</i> [Hello ! Good morning everyone] | (wordplay) Elimination |

The first example shows the translation of an insult, for which an equivalent is given, and the degree of the insult is somewhat retained in Basque. Defining the nature of the tone or register of an insult may be difficult, as is the decision of whether the tone is retained in the target language. However, in the absence of further studies on how the series was received, we think that *erle lotsagabea* (shameless bee) relates to “ill-mannered bee”.

By contrast, the second example shows how the swearword was eliminated in its translation. It is true that swearwords vary in tone and that, in

this case, as Willy is Maya's best friend, the "swearword" that Maya uses when speaking to him takes place in the context of friendship. In any case, the Basque translation *esatea ere!* (what a witticism!) is not a swearword.

Most wordplay, however, has been omitted, as exemplified here, when Maya the Bee is in the habit of lengthening the syllable "be" pronounced /bi/, to emphasize the English word "bee", as she is a bee. Thus, wordplay is created such as "beee-utiful", which phonetically emulates "beautiful" but inserts the word "bee" at the beginning. This wordplay is repeated on more than one occasion in combination with other words, and as Basque, like most other languages, does not share these words phonetically, it is practically impossible to copy the wordplay. Perhaps this wordplay could be compensated for with other expressions, which, although without maintaining the play on words with "bee", would manage to maintain the playfulness the original English version wants to convey. Nevertheless, iconic or formal restrictions (related to isochrony) might hinder the use of the compensation technique.

6. Final remarks

If it had not been for the leap to its audiovisual format, the character of Maya the Bee would have fallen into oblivion, since Bonsels' work did not arouse any interest after World War II, either due to the controversy surrounding the author's political views or because the book did not fit in with the literary trends of the time. Nevertheless, the audiovisual medium managed to create an almost entirely new product, since Maya the Bee has experienced a modern rebirth and, consequently, the audiovisual product has become the guiding version or a "new original".

The ambivalent or crossover character of Bonsels' original work might have been lost as a result of this multimedia leap, as the series is more aimed at children.

In the specific case of the Basque language, it should be noted that Maya first appeared via the first audiovisual version in Spanish. It later appeared in Basque, together with the new 3D version. This series is still broadcast today, and one of the aims of this article was to carry out a translational

study to observe the translation of nature-related terms, offensive language and cases of wordplay.

In the 29 episodes of *Maya the Bee* analyzed in Basque, most of the nature-related words were given equivalents, so there seems to be no tendency to omit or simplify words, as O'Connell found in her work in 2003 on dubbing for children into Irish.

Nor did there seem to be any neutralizing tendency regarding offensive language. However, certain neutralizing tendencies in cases of wordplay seem to be noted. One way of retaining cases of wordplay would be to use compensatory language. Marzà (2016), who analyzed the translation of intensifiers in the dubbing of sitcoms in the Valencian system, found instances of addition and compensation: isochrony and kinetic synchrony did not hinder the use of these techniques (*ibid.*: 208-209). However, Marzà conducted a complementary SC-TC analysis, which made it possible to find potential examples of compensation.

The present case study is intended to take a closer look at the history of *Maya the Bee*, from its birth to its “rebirth” as an audiovisual franchise, as it has adapted to both modern audiences and new media formats. Nevertheless, a complementary SC-TC analysis, a systematic analysis of audiovisual codes and a more extensive study on reception is needed to test some of the hypothesis that emerge from this case study, as the displacement phenomena due to the way in which certain words are translated. Moreover, it would be interesting to analyze other audiovisual adaptations for children than just *Maya the Bee*. The use of audiovisual products has grown so much that it is of paramount importance to analyze how they are offered, so that the product continues to be relevant and appreciated.

References

- ASPURU, Aitor. (2019) “Son Gokuk euskararen alde borrokatu zuenean gaztelera garaitu arte: euskara, marrazki bizidunak eta globalizazioa.” *Argia* 20/02/2016. Online version: <<https://www.argia.eus/albistea/son-gokuk-euskararen-alde-borrokatu-zuenean-gaztelera-garaitu-arte-euskara-marrazki-bizidunak-eta-globalizazioa>>
- BARAMBONES, Josu. (2009) *La traducción audiovisual en ETB-1: un estudio descriptivo de la programación infantil y juvenil*. Bilbao: UPV.

- BARAMBONES, Josu. (2012) *Mapping the dubbing scene. Audiovisual translation in Basque television*. Bern: Peter Lang.
- CHAUME, Frederic. (2013) "The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies." *Translation Spaces* 2:1, pp. 105-123.
- EWERS, Hans-Heino. (2006) "Die Heldensagen der Gegenwart. Die Medienverbundangebote sind die großen Narrationen unserer Zeit." In: Garbe, Christine & Philipp Maik (eds.) 2006. *Harry Potter, ein Literatur- und Medienereignis in Blickpunkt interdisziplinärer Forschung*. Hamburg: LitVerlag, pp. 297-311.
- GÖHLEN, Joseph. (2014) "Maja – Alle lieben Maja." In: Weiß, Harald (ed.) 2014. *100 Jahre Biene Maja – Vom Kinderbuch zum Kassenschlager*. Heidelberg: Winter, pp. 133-142.
- HACH EMBAREK, Beñat. (2019) "Beñat Muguruza: Erronka handi bat zagok euskara batuaren eta hitanoaren uztarketan." *Zuzeu* 18/06/2019. Online version: <<https://zuzeu.eus/euskara/benat-muguruza>>
- HATIM, Basil & Ian Mason. (1992) *Discourse and the translator*. New York & London: Longman.
- HENGST, Heinz. (2014) "Am Anfang war die Biene Maja. Medienverbund und Japanisierung der kommerziellen Kultur." In: Weiß, Harald (ed.) 2014. *100 Jahre Biene Maja – Vom Kinderbuch zum Kassenschlager*. Heidelberg: Winter, pp. 143-165.
- KIRSCHKE, Wolfgang. (2012) "Auch eine deutsche Bildungsgeschichte." *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 28/06/2012. Online version: <<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/100-jahre-biene-maja-auch-eine-deutsche-bildungsgeschichte-11799884.html>>
- KÜMERLING-MEIBAUER, Bettina. (2014) "Nicht nur "Ein Märchen für Kinder". Die Biene Maja als Crossover Literatur." In: Weiß, Harald (ed.) 2014. *100 Jahre Biene Maja – Vom Kinderbuch zum Kassenschlager*. Heidelberg: Winter, pp. 45-63.
- LÉVÊQUE, Mathilde. (2013) "Relire Maia l'abeille aujourd'hui." *Strenæ* 5. <<https://doi.org/10.4000/strenae.1005>>
- LÉVÊQUE, Mathilde. (2021) "A abelha Maia, um clássico alemão em França." In: Fragoso, Gabriela (ed.) 2021. *Três clássicos da literatura infantojuvenil: Bambi-Heidi-Abelha Maia*. Lisboa: Universidade Católica de Lisboa, pp. 106-118.
- MANTEROLA, Elizabete. (2012) *Euskal literatura beste hizkuntza batzuetara itzulia. Bernardo Atxagaren lanen itzulpen moten arteko alderaketa*. Bilbao: UPV.

- MARTI FERRIOL, José Luis. (2010) *Cine independiente y traducción*. València: Tirant lo Blanch.
- MARTÍNEZ LORENZO, Mercedes. (2020) “La accesibilidad a los medios y las lenguas minorizadas: estado de la cuestión del subtítulo para sordos (SpS) en la televisión de Galicia (TVG).” In: Waluch de la Torre, Edyta et al. (eds.) 2020. *Las lenguas ibéricas en la traducción y la interpretación*. Warszawa: Biblioteka Iberyjska, pp. 225-249.
- MARZÀ, Anna. (2009) “La traducció audiovisual de l’animació a RTVV.” In: AELC (ed.) 2009. *XVI Seminari sobre la Traducció a Catalunya. Còmic, manga i conte il·lustrat*. Barcelona: AELC, pp. 31-49.
- MARZÀ, Anna. (2016) *La naturalitat en la traducció per al doblatge. El cas dels marcadors d’intensificació*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- MATAMALA, Anna. (2009) “La traducció de productes d’animació per a doblatge en català.” In: AELC (ed.) 2009. *XVI Seminari sobre la Traducció a Catalunya. Còmic, manga i conte il·lustrat*. Barcelona: AELC, pp. 49-71.
- MUGURUZA, Beñat & Garbiñe Bereziartua. (in press) “Dragon Ball on the Basque public TV: influence on viewer’s language attitudes and practices.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: <10.1080/01434632.2021.1946547>
- PRAT, Ana. (2014) *Estudi descriptiu i comparatiu del model de llengua del doblatge al català: el cas de les sèries d’animació i d’anime al sistema televisiu balear*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- O’CONNELL, Eithne. (2003) *Minority Language Dubbing for Children. Screen Translation from German to Irish*. Bern: Peter Lang.
- SARASOLA, Ibon & Pello Salaburu. (2021) *Egungo Testuen Corpusa (ETC)*. Online version: <<https://www.ehu.eus/etc/>>
- WAJNRYB, Ruth. (2005) *Expletive deleted. A good look at bad language*. New York: Free Press.
- WEISS, Harald. (2014a) “Einleitung.” In: Weiß, Harald (ed.) 2014. *100 Jahre Biene Maja – Vom Kinderbuch zum Kassenschlager*. Heidelberg: Winter, pp. 7-19.
- WEISS, Harald. (2014b) “Maja, Shakespeare und Herr Goebbels.” In: Weiß, Harald (ed.) 2014. *100 Jahre Biene Maja – Vom Kinderbuch zum Kassenschlager*. Heidelberg: Winter, pp. 109-132.
- WEISS, Harald. (2014c) “Vergöttert und vergessen: Der Autor der Biene Maja.” In: Weiß, Harald (ed.) 2014. *100 Jahre Biene Maja – Vom Kinderbuch zum Kassenschlager*. Heidelberg: Winter, pp. 21-43.

YÉBENES, Pilar. (2002) *Cine de animación en España*. Barcelona: Ariel Cine.

ZUBILLAGA, Naroa. (2015) "(In)direct offense. A comparison of direct and indirect translations of German offensive language into Basque." *Perspectives* 24:3, pp. 486-497.

BIONOTE / KURZBIO

NAROA ZUBILLAGA GOMEZ is an associate professor at the University of the Basque Country (UPV/EHU), where she lectures and does research in the field of Translation and Interpreting. She has worked in the field of translation of children's literature and presented her PhD on that same topic in 2013. Her other research fields are translation into minority languages and corpus-based translation. She has also made some literature translation into Basque, translating authors like Michael Ende or Cornelia Funke.

NAROA ZUBILLAGA GOMEZ ist Professorin an der Universität des Baskenlandes (UPV/EHU) und lehrt und forscht bei dem Studiengang Übersetzung und Dolmetschen. Sie hat auf dem Gebiet der Übersetzung der Kinder- und Jugendliteratur geforscht und 2013 ihre Doktorarbeit zu diesem Thema vorgelegt. Ihre weiteren Forschungsgebiete sind die Übersetzung in Minderheitensprachen und die corpus-basierte Übersetzung. Sie hat auch Werke einiger literarischen Autoren ins Baskische gebracht, unter anderen, Michael Ende oder Cornelia Funke.

AIMS / OBJETIVOS / OBJECTIUS

MonTI (*Monographs in Translation and Interpreting*) is an academic, peer-reviewed and international journal fostered by the three public universities with a Translation Degree in the Spanish region of Valencia (Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I de Castelló and Universitat de València).

Each issue will be thematic, providing an in-depth analysis of translation- and interpreting-related matters that meets high standards of scientific rigour, fosters debate and promotes plurality. Therefore, this journal is addressed to researchers, lecturers and specialists in Translation Studies.

MonTI will publish one issue each year, first as a hard copy journal and later as an online journal.

In order to ensure both linguistic democracy and dissemination of the journal to the broadest readership possible, the hard-copy version will publish articles in German, Spanish, French, Catalan, Italian and English. The online version is able to accommodate multilingual versions of articles, and it will include translations into any other language the authors may propose and an attempt will be made to provide an English-language translation of all articles not submitted in this language.

Further information at:

<http://dti.ua.es/es/monti-english/monti-contact.html>

MonTI es una revista académica con vocación internacional promovida por las universidades públicas valencianas con docencia en traducción e interpretación (Universidad de Alicante, Universidad Jaume I de Castellón y Universidad de Valencia).

Nuestra revista pretende ante todo centrarse en el análisis en profundidad de los asuntos relacionados con nuestra interdisciplina a través de monográficos caracterizados por el rigor científico, el debate y la pluralidad. Por consiguiente, la revista está dirigida a investigadores, docentes y especialistas en estudios de traducción.

MonTI publicará un número monográfico anual, primero en papel y a continuación en edición electrónica. Igualmente y con el fin de alcanzar un equilibrio entre la máxima pluralidad lingüística y su óptima difusión, la versión en papel admitirá artículos en alemán, castellano, catalán, francés, italiano o inglés, mientras que la edición en Internet aceptará traducciones a cualquier otro idioma adicional y tratará de ofrecer una versión en inglés de todos los artículos.

Más información en:

<http://dti.ua.es/es/monti/monti.html>

MonTI és una revista acadèmica amb vocació internacional promoguda per les universitats públiques valencianes amb docència en traducció i interpretació (Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I de Castelló i Universitat de València).

La nostra revista pretén sobretot centrar-se en l'anàlisi en profunditat dels assumptes relacionats amb la nostra interdisciplina a través de monogràfics caracteritzats pel rigor científic, el debat i la pluralitat. Per tant, la revista va dirigida a investigadors, docents i especialistes en estudis de traducció.

MonTI publicarà un número monogràfic anual, primer en paper i a continuació en edició electrònica. Igualment, i a fi d'aconseguir un equilibri entre la màxima pluralitat lingüística i la seua difusió òptima, la versió en paper admetrà articles en alemany, castellà, català, francès, italià o anglès, mentre que l'edició en Internet acceptarà traduccions a qualsevol altre idioma addicional i tractarà d'oferir una versió en anglès de tots els articles.

Més informació a:

<http://dti.ua.es/es/monti-catalan/monti-contacte.html>

MAIN INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

MonTI publishes one yearly issue. The contributions, which should be original and unpublished, will be strictly subjected to the following norms:

1. Maximum length: 10,000 words, including works cited.
2. Font and spacing: Font: Times New Roman; Size: 11 pt.; Line spacing: single.
3. Language options: Catalan, English, French, German, Italian or Spanish.
4. The title page should include the following information in this same order:

Title of the article, followed by a blank line. An English translation of the title should be included if this is not in English. Author(s). <e-mail>. Affiliation, followed by a blank line. Abstracts in English and in any of the other four languages. (Maximum length: 150 words each). Keywords: up to five subject headings in each of the same two languages.

5. Parenthetical citations: *MonTI* follows one of the main variants of the Chicago-style citation: Surname(s) (year: pages) or (Surname(s) year: pages).

6. Works cited / references: This section will only include works really cited in the text and will begin after the article has come to an end. The list will be arranged in alphabetical order by author and year of the first edition, and according to the following pattern: Monographs: Author (Surname(s), complete first name). Year (in brackets) *Title* (in italics). City: Publisher. Journal article: Author (Surname(s), complete first name). Year (in brackets). "Title of the article" (with quotation marks). *Name of the journal* (in italics). Volume: Issue, first page-last page (preceded by the abbreviation pp.)

At *MonTI*'s website (<http://dti.ua.es/es/monti-english/monti-authors.html>) numerous examples of each of these variants are available.

7. Deadline: The deadline will be May 31. The contribution and a short CV (a maximum of 150 words) for each of the authors in a separate file will be sent as an attachment (in Word or any other word processor compatible with Word) addressed to the Managing Editor of *MonTI*: <email: monti.secretaria@ua.es>

8. After requesting the editors' approval and receiving the reports from the referees, the journal will provide the authors with a reasoned statement regarding the acceptance of their contributions.

PRINCIPALES NORMAS DE REDACCIÓN

MonTI edita un número anual. Los trabajos originales e inéditos que se propongan para su publicación en la revista se someterán estrictamente a las siguientes normas:

1. Extensión máxima: 10.000 palabras, incluida la bibliografía.
2. Tipo de letra: Times New Roman. Tamaño de letra: 11 pt. Interlineado: sencillo.
3. Lenguas vehiculares: alemán, castellano, catalán, francés, inglés o italiano.
4. La primera página incluirá, por este orden y en líneas sucesivas, lo siguiente:

Título del trabajo, seguido de una línea en blanco de separación. Deberá aportarse, además, la traducción del título al inglés, si el artículo no está escrito en esta lengua. Autor(es). <Correo electrónico>. Centro de procedencia, seguido de una línea en blanco de separación. Resúmenes en inglés y en otra de las lenguas vehiculares (extensión máxima de 150 palabras cada uno). Palabras clave: se aportarán cinco términos en los dos idiomas de los resúmenes.

5. Remisión a la Bibliografía. Se seguirá una de las principales variantes del estilo Chicago de citas: Apellido(s) del autor (año: páginas) o (Apellido(s) del autor año: páginas).

6. Bibliografía: este epígrafe sólo recogerá los trabajos citados en el artículo, y aparecerá después del final del texto. Se ordenará alfabéticamente por autor y año del siguiente modo. Monografías: Autor (apellido(s), nombre completo). Año (entre paréntesis) *Título* (en cursiva). Ciudad: Editorial. Artículo de revista: Autor (apellido(s), nombre completo). Año (entre paréntesis). Título del artículo (entre comillas). *Nombre de la revista* (en cursiva). Volumen: fascículo, páginas de comienzo y fin del artículo (antecedidas por la abreviatura pp.).

En la página web de *MonTI* (<http://dti.ua.es/es/monti/normas-de-redaccion.html>) se puede acceder a numerosos ejemplos de cada una de las variantes de referencia bibliográfica.

7. Envío de originales: el plazo de recepción finalizará el 31 de mayo. Los textos –y un breve currículum (150 palabras máximo) de los autores en otro documento– se remitirán en soporte informático (Word o cualquier programa de tratamiento de textos compatible con Word) dirigidos al Secretario de la revista: <e-mail: monti.secretaria@ua.es>

8. La Dirección de la revista, vistos los informes de los asesores y el parecer de los editores, comunicará a los autores la decisión razonada sobre la aceptación o no de los trabajos.

MON TI

- Pasado, presente y futuro de la traducción de literatura infantil y juvenil (pp. 8-29)
- Past, present and future of the translation of children's and young adults' literature (pp. 30-52)
- Perspectiva histórica de los estudios de la traducción de la literatura para niños y jóvenes (pp. 53-86)
- Traducción y multimodalidad para la divulgación de la ciencia dirigida a un público infantil (pp. 87-118)
- Visualizing Chinese nursery rhymes in contemporary picturebooks: a multimodal perspective (pp. 119-148)
- Translating gender and sexuality in children's literature: Turkey as a case study (pp. 149-179)
- Las Centenarias del siglo XXI en euskera: un recorrido intermedial entre versiones ilustradas y una obra teatral (pp. 180-209)
- Una traducción multimodal de cuentos tradicionales: texto, ilustración y contraseñas culturales en *El Hematocrítico* (pp. 210-232)
- Retraducciones audiovisuales para el público infantil: las nuevas versiones *live action* de los clásicos de Disney (pp. 233-260)
- Traducción de estereotipos de etnia y discriminación de género en la literatura infantil: el capítulo "Un martes desgraciado" de *Mary Poppins* (pp. 261-291)
- La traducción de elementos ideológicos y didácticos a través del Análisis Crítico del Discurso. El caso de *Los cinco y el tesoro de la isla*, de Enid Blyton (EN-FR-ES) (pp. 292-322)
- Defamiliarizing translations of children's literature in Meiji Japan: a study of Wakamatsu Shizuko's *Wasuregatami* (pp. 323-351)
- La retraducción de la literatura para la infancia y la adolescencia como medio de incentivación de la competencia creativa: un estudio de caso (pp. 352-385)
- Lectura en voz alta y lenguajes inventados: traducir *Du iz tak?*, de Carson Ellis (pp. 386-405)
- La traducció per al doblatge de l'adaptació d'un clàssic de la literatura infantil: *El gat amb botes* (pp. 406-438)
- La traducción *amateur* en lengua de signos catalana: ¿una alternativa para la adaptación de literatura infantil? (pp. 439-464)
- Destinatarios y lecturas múltiples de *El príncipe feliz* de Oscar Wilde: análisis de la adaptación fílmica de Rupert Everett (pp. 465-493)
- From the book to television and to the whole world. *Maya the Bee* in Basque (pp. 494-516)
- Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirtnizer & Nuria Pérez Vicente
- Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Wirtnizer & Nuria Pérez Vicente
- Pascua Febles, Isabel & Gisela Marcelo Wirtnizer
- Cobos, Ingrid
- Chen, Xi
- Demirhan, Handegül
- Elizalde Estenaga, Amaia & Miren Ibarluzea Santisteban
- Fernández San Emeterio, Gerardo
- García Jiménez, Rocío
- López Medel, María
- López Ruiz, María del Carmen
- Martínez Sirés, Paula
- Mendoza García, Inma & Gustavo Filsinger Senftleben
- Morillas, Esther
- Oltra Ripoll, María D.
- Segura Giménez, Daniel; Sara Rovira-Esteve & Helena Casas-Tost
- Villanueva-Jordán, Iván
- Zubillaga Gomez, Naroa