Niños y Niñas como Sujetos Lectores a través del Cuento Los Zapatos Rojos y sus Traducciones, del Autor Hans Christian Andersen. Un Estudio Comparativo



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Luisa Fernanda Escobar González

Directora: Carolina Romero Patiño

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Infancia y Cultura

Bogotá D.C., Colombia

2025

Dedicatoria

A los niños y las niñas de Colombia y el mundo, que han inspirado mi ejercicio docente y han provocado, durante mi relación con ellos, una mirada fantástica y creadora del mundo.

A la literatura y a todos aquellos que están detrás de páginas y portadas, que han dedicado sus tiempos ocupados y libres a la creación literaria, que alimentan el espíritu y nutren la imaginación y creatividad de grandes y chicos.

Agradecimientos

Esta investigación, iniciada en momentos de turbulencia interna y estancamiento creativo, se dio gracias al acompañamiento y apoyo de mi familia, amigos y a la labor de la docente Carolina Patiño, quien siguió de cerca lo que aquí me propuse.

Resumen

El siguiente es el proceso investigativo llevado a cabo en el marco de la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá, Colombia. Se aplican los principios teóricos de las áreas de la traductología, la literatura infantil y la infancia para desarrollar un análisis comparativo del discurso de cuatro traducciones del cuento Los zapatos rojos del autor danés Hans Christian Andersen. Se analizan los corpus haciendo uso de matrices analíticas del discurso a fin de develar la manera en la que los textos denominados literatura infantil se estructuran para ser presentados como objetos culturales propios y para ser leídos por los niños y las niñas, y el papel de la traducción en este proceso.

Palabras clave: traducción, infancia, literatura, discurso, objeto cultural

Abstract

The following is the research process conducted within the Master's program in Childhood and Culture at the Universidad Distrital Francisco José de Caldas, in Bogotá, Colombia. The theoretical frameworks of translation studies, children's literature and childhood studies are applied to develop a comparative discourse analysis of four translations of the fairy tale The red shoes by the Danish author Hans Christian Andersen. Using analytical discourse matrices, the study uncovers how texts labeled as children's literature are structured to function as cultural objects intended for child readers, while also examining the role of translation in this process.

Key words: Translation, childhood, literature, discourse, cultural object

Contenido

Resumen ..... **iv**
Abstract ..... **iv**
Tabla de figuras iii
Capítulo I **1**
Introducción 1
Justificación 5
Pregunta Problema 10
Objetivo General 10
Objetivos Específicos 10
Marco Metodológico 11
Enfoque Metodológico 11
Instrumentos para la Construcción de Datos 14
Matrices de Análisis. 15
Matriz de contexto en el corpus fuente. 15
Matriz de comparación estructural: Corpus 1, 2 y 3. 16
De contexto en las traducciones 2 y 3. 17
De creación plástica. 19
Descripciones de tipo interpretativo. 20
Estado del Arte 21
Capítulo II **44**
Marco Teórico 44
Infancia: Tratos Conceptuales y Concepción. 45
La Infancia en Latinoamérica. 55
La Infancia: Sujetos Lectores. 59
La Literatura Infantil: ¿Qué es? ¿Para quién? ¿Para qué? 63
El (Poli)sistema de la Cultura y la Literatura. 73
La Literatura Traducida en el Polisistema Literario. 78
El Libro Infantil como Campo Cultural: su Traducción y Rol en el Polisistema Literario. 80
Capítulo III **84**
El Autor y los Textos 84
Hans Christian Andersen 84
El Fracaso Teatral y el Ingreso a la Escritura 84

Hans Christian Andersen, un Danés 89
La Obra y el Contexto Literario. 93
La Obra. Versiones y Contexto. 96
Capítulo IV 104
Análisis de Resultados 104
Los Fenómenos: El Macrocontexto 104
Fenómenos Sociopolíticos y Socioculturales. 104
El Romanticismo: Conciencia de la Muerte – Exaltación del Individuo – Actitud del Héroe 105
La Religión: Posicionamiento del Hombre – Posicionamiento de Dios. 109
Estado económico: Trabajo, División de Clases, Organización del Estado. 113
Estado Geopolítico: Guerras, Invasiones y Organización del Estado. 116
Estado Estético: Visiones Estéticas del Cuerpo Humano, la Moda y el Comportamiento. 117
La Traducción – Construcción del Niño Lector y del Cuento como Campo Cultural. 120
Formas de Tratamiento 120
La Plasticidad. 120
El Tratamiento de los Personajes. 124
La Niña – Karen: la Protagonista. 124
Otros Personajes. 127
El Tratamiento del Lector: Referencias Culturales y de Contexto 134
El Macrocontexto: Análisis de una Adaptación. 137
Contenido Técnico. 141
Conclusiones 150
Referencias 157
ANEXOS 163

Tabla de figuras

Ilustración 1. Niños comiendo uvas y melón - Bartolomé Esteban Murillo (Murillo, s.f.) 47
Ilustración 2. The Young Schoolmistress - Jean Siméon Chardin (Chardin, s.f.) 48
Ilustración 3. Sistema de la producción cultural. Itamar Even-Zohar (2007) 76
Ilustración 4. Portada Corpus 1 (Andersen H. C., Fairy Tales From Hans Christian Andersen, 1906)..... 97
Ilustración 5. Portada Corpus 2. (Andersen H. C., Diez cuentos famosos, 1973) 98
Ilustración 6. Nota editor y contraportada Corpus 3. (Andersen H. C., Cuentos de Andersen, 2019) 100
Ilustración 7. Portada sitio web sección Hans Chrsitian Andersen (Captura de pantalla). (Andersen H. C., Ririo, 2022)..... 102
Ilustración 8. Relación de red léxica 123
Ilustración 9. Imagen de portada Corpus 1 (Andersen H. C., Fairy Tales From Hans Christian Andersen, 1906) 142
Ilustración 10. Corpus 1. (Andersen H. C., Fairy Tales From Hans Christian Andersen, 1906)..... 143
Ilustración 11. Portada Corpus 2. (Andersen H. C., Diez cuentos famosos, 1973) 143
Ilustración 12. Portada Corpus 3 (Andersen H. C., Cuentos de Andersen, 2019) 144
Ilustración 13. Corpus 3. Imagen del cuento. (Andersen H. C., Cuentos de Andersen, 2019)..... 145
Ilustración 14. Corpus 4. (Andersen H. C., Ririo, 2022) 146
Ilustración 15. Corpus 4. (Andersen H. C., Ririo, 2022) 146
Ilustración 16. Corpus 4. (Andersen H. C., Ririo, 2022) 147

Capítulo I

Introducción

En el presente trabajo investigativo abordé las áreas de la literatura infantil, su traducción, y los estudios sobre la infancia, para realizar un análisis comparativo de las traducciones y versiones del cuento *Los Zapatos Rojos* del autor danés Hans Christian Andersen. En primera medida, expongo los referentes investigativos que han contribuido y nutrido el campo, para luego darle apertura al entramado teórico que fundamenta la investigación en relación con los conceptos de infancia, literatura infantil y traducción de literatura infantil. Con esto, describo luego la metodología que permitió el abordaje del cuento, para darle lugar a parte de la vida del autor, así como una descripción de las ediciones escogidas para el análisis, y finalmente referir los resultados arrojados por la investigación.

Para comenzar, me resulta importante mencionar que mi interés investigativo surge, entre otras cosas, de comprender que el campo de la literatura infantil está estrechamente ligado al surgimiento del concepto *infancia*. La mutación de un concepto varía dependiendo de las transformaciones que afectan al otro y viceversa. En otras palabras, la literatura infantil se ha concebido de maneras diferentes, dependiendo de la mirada y conceptualización que los grupos sociales le han dado a la infancia. Es así como a través del estudio y análisis de los textos ofertados para un lector infantil, se llegan a conocer más de cerca las maneras en las que se ha concebido a la infancia. El análisis estructural y las variaciones que la literatura infantil ha tenido a través del tiempo, son herramientas que permiten no solamente nutrir y ampliar la historia de la infancia, sino que, al tiempo, permiten apreciar la relevancia que tienen algunos procesos que, ante la mirada cotidiana del lector, ni siquiera existen, como lo es la traducción. Al encontrarnos en un mundo multilingüe, globalizado y culturalmente enriquecido, la traducción ha sido una de las herramientas conceptuales y prácticas a las que la humanidad ha recurrido para crear puentes entre culturas y construir conocimiento. La traducción, entonces, al tiempo imprime imaginarios en el texto literario, ya sea del traductor, del campo editorial, de la política o de la misma cultura desde la que se traduce.

Dado el hecho, el análisis crítico del discurso aplicado a textos literarios infantiles y a sus traducciones se presenta como una decisión metodológica que permite alimentar estas dos áreas del conocimiento. Para el campo de la infancia, no solamente se llega a una aproximación de lo

que culturalmente y desde el arte literario se concibe como infancia en el entorno latinoamericano, sino que además se pone en evidencia el trato que se le da al lenguaje al pensar que el público receptor corresponde a niños y niñas. Para el campo de la traducción, se contribuye al enriquecimiento de los estudios en traductología y se sientan precedentes sobre tendencias de traducción relativas a la literatura infantil en el país.

Para este abordaje teórico-analítico, es menester comprender el fenómeno de la literatura infantil. Partiendo de que su misma denominación marca una delimitación con el resto de literatura (para adultos), se asume que hay una diferencia que la sitúa como diferente en el campo literario. La literatura infantil ha sido definida desde diferentes enfoques y planteamientos. Hay quienes la definen como "historias escritas para niños" (Eronen A. E., 2021, pág. 6) es decir, hay una intención desde el inicio del ejercicio de creación de que el texto sea para niños y niñas. Sin embargo, hay variados textos escritos inicialmente para adultos que luego, en el proceso de traducción, se direccionaron para un público infantil (Eronen A. E., 2021). Estas definiciones dejarían por fuera a múltiples textos pensados por el autor para cualquier público, incluidos adultos, niños y niñas.

Con todo, más allá de definir la literatura infantil desde una mirada estructural o intencional en los textos, su surgimiento se da por el hecho de que, en algún momento del siglo XVII, la sociedad tomó conciencia de la infancia como un período de vida diferente del adulto, y la literatura empezó a ser vista como un importante recurso formativo (Čermáková, 2017). Ante la nueva y creciente preocupación de mantener a los infantes con vida, el mundo occidental emprende prácticas para poder conservar la salud y el buen estado del cuerpo, lo que estaba vinculado con la enseñanza de buenas prácticas que permitieran, al tiempo, la formación de buenos ciudadanos:

> Ante tales intenciones se consideró, como primera medida, que era necesario alejar a los infantes de textos literarios que por su contenido se pensaban para un público adulto, pero que antes del descubrimiento de la infancia como etapa específica de la vida, hacían parte de los relatos trasmitidos de manera oral, y tenían como público fiel a los niños (Alzate, 2012, pág. 82).

Desde allí, la literatura infantil, así como la misma institución de la infancia, han cobrado un valor en el engranaje social, que ha ido creciendo y mutando conforme varían los mismos conceptos de infancia y literatura infantil. Durante el inicio de este género literario los textos presentes a nivel occidental, incluida Iberoamérica, provenían de países con un fuerte peso

económico y político, como lo eran Inglaterra, Francia y Alemania. Como ya mencioné, varios textos que eran narrados para todo público fueron luego adaptados a lo que se consideraba apto para el lector infantil y, del mismo modo, traducidos según las exigencias de la cultura de llegada frente a la formación de los más pequeños.

En el siglo XIX es cuando empieza a tomar lugar la literatura infantil con más fuerza. En relativa consonancia con la primera declaración de los Derechos del Niño (1924), en Múnich se inauguró la primera Biblioteca Internacional de la Juventud en 1949 por la alemana Jella Lepman quien, años más tarde, propuso crear la *International Board on Books for Young People (IBBY),* que se convertiría en la red transnacional de personas interesadas en la difusión y valorización de la literatura infantil a nivel internacional (Arribas, 2021), y que hoy en día tiene una repercusión importante a nivel mundial.

Con este precedente, empiezan a surgir diferentes instancias internacionales alrededor del texto literario infantil. En 1953 se crea el premio Hans Christian Andersen por IBBY para premiar la escritura infantil y juvenil de calidad "Se pretendía así, en una época de movimientos moralizadores respecto de las lecturas para la infancia, distinguir las lecturas pedagógicas y moralizadoras de aquellas consideradas de mala calidad, o incluso violentas o indecentes" (Arribas, 2021, pág. 252). En este proceso de intercambio cultural, la traducción empezó a tomar un papel relevante, pues la participación de editores venidos de diferentes países de Europa fomentó las transacciones comerciales con editoriales extranjeras (Arribas, 2021).

Pese a ello, era poca la participación de países de otros continentes en dichos intercambios. Hacia 1986, la Biblioteca Internacional para la Juventud de Múnich inicia la publicación de un catálogo anual con libros recomendados para niños y, en lo que concierne el período 1990 a 2000, las lenguas con mayor presencia son el inglés, el alemán y el francés, siendo esta última la lengua denominada como *hipercentral* (Arribas, 2021). Sin embargo, iniciando el siglo XXI se puso en marcha el premio New Horizons que busca promocionar la literatura infantil y juvenil de países considerados como periféricos o poco reconocidos en otros espacios, por lo que la literatura latinoamericana empieza a tener un sitio, contando a Colombia como país ganador en dos ocasiones (Después de la lluvia de Santiago Guevara, y El libro de los portales de Luisa Uribe).

Asimismo, también a cargo de la organización IBBY, desde 1986 se publica la lista White Ravens, catálogo de recomendaciones de libros para niños y jóvenes. Como sucedió con el premio Hans Christian Andersen, en las primeras versiones del catálogo la presencia de libros publicados

en español era muy escasa, sino invisible y no fue sino hasta la década del 90 cuando ciudades latinoamericanas empiezan a hacer presencia como fue el caso de Sao Pablo y Buenos Aires (Arribas, 2021). Otro impulso para el continente fue la creación de la Academia Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil en Perú el 28 de junio de 2002 (Pardo J. G., 2015), así como la fundación de la sede en México de la Editorial Saturnino Calleja de España, que a pesar de tener como objetivo el difundir la literatura española en el continente, le dio a la vez un impulso importante a autores latinoamericanos (Pardo J. G., 2015).

En 1999 se lanza el Catálogo de Literatura Iberoamericana Infantil y Juvenil que tenía como objetivo "Servir de recurso para el profesorado en la necesaria tarea del fomento de la lectura y, a la vez, difundir la obra de autores iberoamericanos dirigida a la infancia y la juventud o accesible para estas edades" (Pardo J. G., 2015, pág. 18). Así, se dio a conocer una serie de autores iberoamericanos publicados en España en el período 1973 – 1998, lo que posicionó no solamente a los escritores, sino al idioma castellano dentro del repertorio de la literatura infantil.

Debido a las iniciativas descritas, las lenguas antes dominantes empiezan a decrecer dentro de los catálogos lanzados por IBBY y otras organizaciones, mientras que el español tiene un incremento notable gracias a la estrategia de internacionalización de los White Ravens que, además de contribuir a posicionar la lengua, permite que sean los países de América Latina los que empiecen a aumentar en el número de libros editados en el continente.

Con este panorama, Colombia también empieza a tener relevancia en el movimiento literario para niños y niñas. Mientras esto sucedía a nivel global, durante la década del 70 en el país se empezaba a ver más variedad de libros infantiles en las librerías, así como la apertura de las primeras bibliotecas para público infantil (Londoño & Fajardo, s.f.). Para esta misma década, se crea el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina (Cerlal) que, sin bien no tiene un interés centrado en la literatura infantil, sí apoyó a la Editorial Norma para el lanzamiento de series de libros para la niñez que contenían antologías de adivinanzas, poemas, cuentos cortos, trabalenguas y retahílas (Londoño & Fajardo, s.f.).

"En 1985 Editorial Norma amplió su línea editorial a los libros infantiles y juveniles con miras a exportarlos a los países de habla hispana y (…) ofrece proyectos importados y traducidos que se imprimen y encuadernan en el país" (Londoño & Fajardo, s.f., pág. 51). Al tiempo, surgen los primeros libros infantiles colombianos recogidos en cuatro colecciones de la misma editorial:

Mira qué es esto, un mundo de cosas para mirar y *Chigüiro*, destinados a niños y niñas desde edad parvularia hasta edad escolar.

Desde allí se empieza a hacer notable la literatura infantil colombiana y latinoamericana. Si bien para el 2019 España sigue abanderando la edición de libros para niños con más de 80 editoriales, desde 2013 Colombia ha hecho presencia en los White Ravens con cuatro nuevas editoriales: Babel Libros de Bogotá, premiada también como mejor editorial latinoamericana en la Feria de Bolonia; Tragaluz de Medellín, con uno de sus libros nominado al mismo premio; Rey naranjo de Bogotá que entró en los White Ravens en 2013 y en 2018; y Cataplum Libros, creada en 2016, que entró en el mismo año de su fundación al catálogo White Ravens (Arribas, 2021).

Al tiempo, el Anuario Iberoamericano sobre el libro Infantil y Juvenil de 2019 contabiliza 40 editoriales colombianas para niños y jóvenes (SM, 2023). Estas editoriales, como es de suponerse, no se dedican a la publicación exclusiva de autores colombianos. “Desde el 1 de enero de 2015 hasta el 30 de junio de 2018 se produjeron en Colombia 3.045 títulos para niños y jóvenes –aproximadamente 870 títulos por año–, de los cuales 362 son edición colombiana” (SM, 2023, pág. 141).

Con todo lo dicho se puede entrever la relevancia histórica que ha tenido la literatura infantil a nivel mundial, al tiempo que la infancia, en su conceptualización y tratamiento, ha tenido una serie de transformaciones en los diferentes espacios que la afectan, como la escuela, la familia y la vida pública. A partir de allí, considero importante tomar como base un cuento de uno de los autores de literatura infantil más reconocidos a nivel mundial, Hans Christian Andersen, quien ha sido considerado como un referente para la escritura de literatura infantil, tanto así que el llamado *Premio nobel de la literatura infantil* recibe su nombre.

Por lo tanto, este estudio nos permite poner en evidencia cómo los textos clasificados y denominados como Literatura Infantil se han estructurado para ser presentados como objetos culturales propios y para ser leídos por los niños y las niñas, teniendo como base de análisis el cuento *Los Zapatos Rojos* del autor antes mencionado, a través del estudio comparativo de sus traducciones y versiones a nivel lingüístico y literario.

Justificación

El estudio de la infancia, emprendido en el marco de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, me permitió adquirir una visión amplia y holística sobre el papel que este grupo poblacional desempeña en el entramado de relaciones sociales dentro de las comunidades.

Reconocer que la definición misma de infancia se consolidó con la modernidad, y que posteriormente condujo a su institucionalización gracias a los movimientos intelectuales de la época, invita a repensar prácticas comúnmente observadas y naturalizadas. Estas prácticas pueden analizarse como fenómenos relevantes para seguir enriqueciendo la historia de la infancia en nuestro país y contribuir a la construcción social de contextos más favorables para niños y niñas.

La construcción teórica de la infancia como una institución social se da junto con la llegada de los estudios pedagógicos y psicológicos que revolucionaron los centros educativos, los hospitales, las familias, las políticas públicas y todo el andamiaje que se sostenía alrededor de esta población. Es así como se empiezan a abordar aspectos del desarrollo de los niños y las niñas desde diversos frentes, como el lenguaje, el pensamiento, el crecimiento, entre otros. Todos estos estudios desembocan en los imaginarios de la infancia y en los espacios públicos y privados en donde están presentes niños y niñas.

En la contemporaneidad se ha velado por brindar a esta población espacios de crecimiento y desarrollo seguros, que permitan una exploración rica y amplia del mundo y que estimulen su creatividad. La escuela y los espacios de formación han sido fortalecidos y se ha ampliado la oferta de servicios y elementos artísticos que contribuyan a estos objetivos. Entre ellos, la literatura ha sido una de las protagonistas en las apuestas pedagógicas y formativas. Se ha ampliado y diversificado la oferta literaria para la infancia y se cuenta con un sinnúmero de editoriales dedicadas a la publicación de textos literarios infantiles a nivel global, iberoamericano y nacional.

Es allí en donde la traducción literaria entra a jugar un papel fundamental. Gran parte de la literatura infantil ha sido escrita en otras lenguas y para que llegue a los lectores colombianos, ha tenido que ser traducida. Como docente de humanidades e idiomas y traductora literaria, he podido conocer de cerca los procesos que operan en el medio al momento de enfrentarse al texto a traducir y, sobre todo, al momento de entregar un producto con el que los editores y las casas editoriales estén a gusto.

Desde los inicios de mi ejercicio docente he procurado involucrar la literatura en mis prácticas pedagógicas. Si bien es cierto que me enfoco en la enseñanza de lenguas extranjeras, parto del principio de que la lengua materna, su conocimiento, interiorización y su uso consciente, permiten más fácilmente la entrada de una lengua extranjera, sobre todo en un país que no tiene contacto permanente con hablantes de otros códigos globalmente considerados como lenguas potencia, como lo es Colombia.

Este gusto por la literatura y las lenguas me llevaron a inquietarme por las formas en las que, como hispanohablantes, recibimos la literatura escrita originalmente en otros idiomas. Así, la traducción literaria, muy diferente ésta de otros tipos de traducción como la jurídica, académica, entre otras, viene a jugar un papel predominante en mi ejercicio docente y como investigadora. Al acercarme al estudio de la traductología y a la práctica misma de la traducción, reparo en el sinnúmero de complicaciones a las que se ve enfrentado un traductor literario, a todo el entramado institucional que gira alrededor de esta labor y a la trascendencia e impacto que la misma tiene en la cultura.

Es sabido que la escritura es milenaria y empezamos a construir historia gracias a ella. Cuando los escribas comenzaron a hacer uso de los limitados y consensuados símbolos que representarían la infinidad de historias de la humanidad, se empezó a erigir el vasto terreno de las historias y las letras. Una vez puestas las bases, con la multiplicidad de códigos que los grupos humanos tenían para comunicarse, la traducción llegó a formar parte del engranaje de la historia humana y de lo que hoy llamamos la globalización "Herederos de la ambición de Alejandro, los Ptolomeos no se conformaron con cartografiar el mundo inexplorado, sino que quisieron abrir caminos hacia las mentes de los otros. Y fue un giro decisivo, porque la civilización europea se ha construido por medio de traducciones" (Vallejo, 2021, pág. 250).

Como consecuencia y producto de los cambios culturales, y como en casi todos los procesos que se ejecutan para la infancia, la traducción literaria es pensada, ejecutada y liderada por los adultos. Son los adultos quienes escriben los textos, escogen aquellos que irán a parar a las manos de los mediadores y los niños, y quienes realizan los procesos de traducción para que lleguen a un público más amplio.

Así, en la contemporaneidad, siglo cargado de numerosas contradicciones, que apela a una libertad de pensamiento y expresión pero que a su vez censura su pasado y lo carga de adornos para hacerlo ver menos *violento, soez, fuerte,* y ajustarlo a los discursos hegemónicos de lo correcto y lo incorrecto, se modifican arbitrariamente las obras literarias que dan cuenta del mundo de otros siglos, de otras décadas.

Al leer a Mark Twain y ver el término *nigger* que empleó para referirse a uno de sus personajes en la novela Huckleberry Finn no se debe asumir que esta elección lexical se hiciera con el fin de imponer este apelativo, y así agredir a la población negra de su país, sino como muestra de los vocablos de su época y, por ende, del inmenso trasfondo sociocultural que un

término puede acuñar. Sin embargo, la editorial Luisville le exigió al traductor de Twain hacer una modulación y una adaptación del término por uno más "neutral" pese a las negativas del traductor (Vallejo, 2021).

Entonces, se puede asumir que la literatura está siendo concebida en la contemporaneidad como un manual de funciones y del buen actuar. La pregunta es, el buen actuar para quién y bajo los preceptos de qué institución. Al hacer este tipo de exigencias a los traductores no se logra sino desdibujar el pasado, la historia de los grupos humanos y a sus escritores. Cabe entonces decir que no nos debemos tomar demasiado en serio la literatura. Ésta no es el instructivo moral y ético del ser humano, sino el testigo más antiguo y universal de nuestra historia, de nuestro pasado. No vale la pena introducir a niños y niñas a lecturas acomodadas a nuestro gusto, sin antes darles la oportunidad de encontrarse y permitirse un contacto impersonal con el texto, con su época, con su contexto original, y con su autor.

Una creencia común es que se traduce para enriquecer el bagaje literario de la cultura de llegada y para introducir a niños y niñas en culturas extranjeras. Sin embargo, son precisamente los elementos extranjeros, tanto lingüística como culturalmente hablando, los que son erradicados (…), o "domesticados", alegando que los lectores más jóvenes no los entenderían. Muchas traducciones subestiman a los lectores infantiles, esperando "protegerlos" de ser excesivamente desafiados por elementos que aún no entienden, resultando en traducciones enteramente adaptadas y domesticadas (O'Sullivan, 1999).

Dado lo expuesto, realicé un estudio comparativo anacrónico, que tuvo como base un texto clásico infantil de tipo narrativo. Este texto fue comparado con tres traducciones hechas del mismo en tres períodos distintos. Una traducción de los años setenta, fecha escogida por representar el fin de una década con drásticos y numerosos cambios sociales sobre todo en Occidente; y dos del presente siglo.

Asimismo, estas traducciones fueron comparadas entre sí, a fin de develar cambios de tipo textual, narrativo, estilístico, terminológico, estructural, simbólico, entre otros. Realicé este proceso desde el análisis crítico del discurso contrastivo. Con ello, pude develar las visiones que se tienen del niño y la niña como lectores, y dar cuenta del tipo de textos que se están ofreciendo al público infantil. Este proceso implicó diferentes variables que van más allá del uso y conocimiento de más de una lengua. Al hablar de este género literario, se considera el propósito

del texto, los intereses comerciales, si hay algún objetivo formativo o de carácter moral y, sobre todo, entra a jugar el imaginario y la percepción de infancia que se tiene en la cultura de llegada.

Ahora bien, fue necesario que la aplicación de mis apuestas investigativas estuviera en consonancia con el campo investigativo que permite llegar a los objetivos propuestos. Como lo he mencionado, Hans Christian Andersen es considerado como un escritor "clásico" de literatura infantil. En primer lugar, este apelativo se le asigna por considerarlo como uno de los primeros escritores que iniciaron su creación literaria pensando en un lector infantil; inmerso en el surgimiento de la industrialización y la modernidad en Dinamarca, acogió el Romanticismo en su obra y, como lo relata su biógrafa Jens Andersen, Hans mostraba un real y sincero interés por hacer de los niños asistentes a las reuniones de artistas a las que frecuentaba, reales partícipes de la narración de sus obras (Andersen J. , 2005).

No es coincidencia que sus antologías de *Cuentos de hadas* sean la cuarta obra más traducida en el mundo, contando 150 idiomas y dialectos (Translations, 2019). Tampoco es de poca relevancia que el premio internacional más importante de literatura infantil lleve su nombre, y cada año se celebre la creación de obras para niños y niñas más relevantes y destacables a nivel global. Andersen escribió una variedad de cuentos de diferentes y variadas temáticas que dan cuenta de aspectos culturales, geopolíticos, artísticos y personales del autor. Sin embargo, algunos de sus cuentos han contado con un mayor protagonismo debido al nivel de difusión que se les ha dado, como lo son: El patito feo, La sirenita, El soldadito de plomo, La vendedora de fósforos, El traje nuevo del emperador, entre otros (Baratz, 2023). En contraste, algunos de sus cuentos no han contado con el mismo nivel de difusión, hecho que se puede deber a intereses comerciales y editoriales que han hecho que algunas historias no merezcan la misma acogida.

El cuento Los Zapatos Rojos, caracterizado por tener una temática de tipo religioso muy marcada, por su tono oscuro y por contener lo que se podrían llamar las más sobresalientes características del Romanticismo literario: lo dramático, y el periplo del héroe que destaca ante la sociedad, pero que luego se consume y doblega a sus exigencias, hasta finalmente perecer. Pese a ello, el cuento aún tiene un nivel de circulación alto en las librerías nacionales y ha sido adaptado a diferentes versiones.

Éste no es un cuento moralizante, sino una obra con múltiples interpretaciones que lo hacen rico para un análisis crítico del discurso. Su difusión en distintas culturas y épocas permite estudiar cómo las traducciones adaptan el mensaje según el contexto histórico y el público infantil. Este

cuento ha sido traducido y reinterpretado en diferentes épocas, lo que permite comparar versiones y observar cómo los cambios lingüísticos y narrativos moldean la recepción infantil. Además, la ambigüedad del cuento permite estudiar cómo las traducciones enfatizan ciertos valores sobre otros. De igual manera, al ser un cuento corto pero denso en significados, es manejable para un análisis comparativo de traducciones sin perder profundidad. Finalmente, a diferencia de los cuentos más estudiados (La Sirenita, El Patito Feo), Los Zapatos Rojos ha recibido menos atención en estudios de traducción y análisis crítico del discurso.

Por lo tanto, en esta tesis me pregunté sobre el trato que se le ha dado al cuento en tres de sus traducciones. Una, correspondiente a la editorial del Instituto Colombiano de Cultura y del Ministerio de Educación Nacional del año 1973, otra de la editorial Alma Clásicos Ilustrados, del 2019, y la versión electrónica en el sitio Rririo, de 2022. Este análisis comparativo me permitió develar e interpretar las técnicas de traducción y, con ello, develar la forma en la que estos textos se estructuran y presentan como objetos culturales propios para niños y niñas. A continuación, presento la pregunta de investigación que direccionó mi trabajo de investigación:

Pregunta Problema

¿Cómo los textos denominados literatura infantil se estructuran para ser presentados como objetos culturales propios y para ser leídos por los niños y las niñas a través del análisis del cuento Los Zapatos Rojos de Hans Christian Andersen?

Objetivo General

Develar la manera en la que los textos denominados literatura infantil se estructuran para ser presentados como objetos culturales propios y para ser leídos por los niños y las niñas, a través del análisis del cuento Los Zapatos Rojos de Hans Christian Andersen.

Objetivos Específicos

- Realizar un análisis comparativo de cuatro traducciones del cuento *Los zapatos rojos* de Hans Christian Andersen.
- Interpretar las técnicas de traducción y estilísticas que se aplican en las traducciones del cuento *Los zapatos rojos* de Hans Christian Andersen.
- Develar la manera en la que los textos se estructuran y presentan como objetos culturales propios para niños y niñas como lectores.

Marco Metodológico

Partiendo de las apuestas investigativas expuestas, a continuación, se presenta el enfoque metodológico, las técnicas y los instrumentos de construcción de datos que permitieron analizar los conceptos y ponerlos a la luz de un estudio crítico.

Enfoque Metodológico

Partiendo de las pretensiones de la presente investigación, en la que me interesé por realizar un estudio comparativo y analítico de traducciones de textos literarios para evidenciar la visión que se tiene de niño y niña como lectores y como receptores de literatura, el paradigma investigativo base es el cualitativo.

El paradigma cualitativo toma como punto de partida fenómenos sociales, que se caracterizan por ser sumamente cambiantes, elusivos, complejos y no siempre observables (Ñaupas, Valdivia, Palacios, & Romero, 2013). Así, éste se enfoca en la descripción, comprensión y explicación de fenómenos y acontecimientos dados en un grupo social determinado. Desde una mirada investigativa que parta del enfoque cualitativo, se complejiza al ser humano y se agudiza la mirada de sí mismo, visto ahora no como un cuerpo material, sino como un complejo compuesto de ideas, sentimientos y motivos internos.

En sintonía con lo dicho, Vasilachis (2002) menciona que el investigador cualitativo debe propender por mantener un interés por las significaciones y su interpretación, por la relevancia del contexto y las dinámicas que se dan en el mismo, y emplear estrategias de tipo inductivo y hermenéutico. Con esto, la investigación de corte cualitativo reúne las características de la descripción detallada, la comprensión y explicación de fenómenos sociales (Gialdino, 2002).

Además, como lo dice Wiley (1987), la investigación cualitativa se caracteriza por fundamentarse en un proceso inductivo que explora y describe fenómenos para luego generar perspectivas teóricas y reconstruir la realidad mediante la interpretación o la hermenéutica. “Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos” (Ñaupas, Valdivia, Palacios, & Romero, 2013, pág. 10)

Teniendo en cuento esto, a la luz del paradigma cualitativo analicé las traducciones del cuento *Los Zapatos Rojos* del autor Hans Christian Andersen, las comparé y, a través de rejillas

analíticas, extraje categorías estructurales y de contenido reflejadas en las traducciones y que repercuten en el grupo social al cual están principalmente dirigidos, niños y niñas.

Para lograr este fin, la investigación se llevó a cabo partiendo de los postulados analíticos e investigativos del Análisis Crítico del Discurso y de la comparación de traducciones.

El Análisis Crítico del Discurso es un tipo de investigación que permite el estudio de diversos tipos de discurso, que parte de los macro y micro niveles discursivos y que también contempla el contexto de los hablantes desde una visión estructural (Pardo N. G., 2007).

En este ejercicio analítico del texto, el lenguaje se convierte en el material de análisis principal, no solamente por lo que su estructura semántica, sintáctica y morfológica pueda decir, sino también porque "la verdadera importancia de la lengua radica en su intervención sobre la concepción del mundo, que se halla contenida en el lenguaje" (Arráez, Calles, & Tovar, 2006, pág. 8).

Es a través del lenguaje como se configura nuestra visión del mundo y de nosotros mismos. De nuestra manera de emplear los códigos comunicativos es como surgen las visiones objetivas y subjetivas que tenemos de todo cuanto nos rodea. Por consiguiente, la diversidad de lenguas, dialectos, sociolectos, etc., vienen a dar cuenta de la gran multiplicidad de visiones que tenemos sobre aspectos fundamentales de la vida y es, entre otras expresiones artísticas, gracias a la literatura como podemos dar cuenta de esa pluralidad y divergencia presentes en el ahora y en otros tiempos.

A su vez, el lenguaje permite la reproducción de imaginarios culturales ya instituidos por las instituciones sociales de poder (Castoriadis, 1983) en un determinado grupo social. Con esta amalgama de prejuicios, expectativas y presupuestos es que se dan los procesos de interpretación y comprensión, por lo que estas últimas se ven condicionadas, a la vez que enriquecidas, por el contexto cultural de los hablantes.

Como ya mencioné, la literatura, por su naturaleza polifónica, subjetiva y por poseer la cualidad de perdurar en el tiempo, se ha asumido "como una de las principales vías de manifestación de la cultura" (Arráez, Calles, & Tovar, 2006, pág. 169). Cuando los textos literarios llegan a los lectores se genera una conversación entre el texto, el autor, el lector, y todo el andamiaje cultural que permea a cada uno de estos actores. El lector, entonces "aporta no solo sus competencias cognitivas-lectoras, sino también sus saberes, sus experiencias previas, su sensibilidad (…) y su 'enciclopedia cultural'" (Arráez, Calles, & Tovar, 2006, pág. 170).

Dentro de los procesos ejercidos en un texto literario para permitir su llegada a diferentes hablantes del mundo, los traductores literarios entran a jugar un papel fundamental en el proceso. En un primer momento, es necesario comprender que el traductor es un hermeneuta que está en constante diálogo con los textos para llegar a su intelección y poder convertirse en un puente para transmutar la esencia, el estilo, el ritmo, la plasticidad, las redes semánticas, entre otros aspectos, a una lengua de llegada. "En la traducción y todos los fenómenos que la rodean hay diversos actores y diversas necesidades, en el polo meta y el polo fuente, muchísimos factores que podemos pensar como generadores de discursos distintos alrededor de este fenómeno que es la traducción" (Borobio, Hernández, & Rojas, 2021, pág. 2).

Dicho esto, la traducción literaria es, en esencia, productora y reproductora de discursos, pues comunica aspectos culturales, históricos y artísticos, así como visiones del grupo de lectores al que lleguen los textos.

Los productos culturales y artísticos llegan a manos de los espectadores cargados de mensajes e impresiones de tipo estético y subjetivo, lo que permite asumir el arte como un fenómeno cultural que se nutre y a la vez modifica visiones del mundo, el entorno y el individuo.

> Esto supone que cualquier conocimiento de las cosas viene mediado por una serie de prejuicios, expectativas y presupuestos recibidos de la tradición, que determina, orienta y limita la comprensión. Por lo que se conjetura que el hombre está en un mundo que lo provee de una cultura que a su vez delimita y manipula su conocimiento de la realidad y le proporciona un lenguaje determinado que, al mismo tiempo, es ayuda y es obstáculo para la interpretación en cuanto condiciona sus pensamientos sobre problemas y procesos sociales. (Arráez, Calles, & Tovar, 2006, pág. 176)

Con esto, se comprende que la literatura y, por ende, la traducción de textos literarios, son productoras de discursos que contemplan finalidades sociales. Los textos traducidos no solo muestran algo del texto original, sino también dan cuenta de una idea de cultura y de un tipo de lector al cual van dirigidos.

Además, todo acto comunicativo está enmarcado por un contexto. Dicho marco contextual "está constituido por otras expresiones, los eventos o acciones no lingüísticas contingentes, así como por el bagaje de saberes compartidos que contribuyen a construir sentido" (Pardo N. G., 2007, pág. 23). Por tanto, en el Análisis Crítico del Discurso (ACD), se contempla

no solamente la parte estructural del discurso, sino también el andamiaje contextual en el que éste se emite.

Partiendo de que cada situación comunicativa tiene una forma, un contenido, un contexto y una interacción específicos, en el ACD se analizan estos factores a fin de establecer "los actores discursivos y facilitar la puesta de relieve de las variaciones en función del contexto y del nivel de expresión discursiva" (Pardo N. G., 2007, pág. 42). Así, al tratarse de textos literarios infantiles, el análisis se enmarca en una comunicación diacrónica e impersonal, partiendo de que los lectores pueden acceder al texto en cualquier momento sin necesidad de recurrir a su autor.

Como resultado, cada momento histórico y cada grupo social accede al texto literario infantil enmarcado en un contexto único y diferente. En cada cultura existen constructos cognitivos compartidos por sus miembros, que son "conscientes e inconscientes, y constituyen modos de comprensión convencional de la realidad social propia de un colectivo en un espacio y en un tiempo determinado" (Pardo N. G., 2007, pág. 44). De esto se desprenden modelos mentales individuales y colectivos que vienen a ser determinantes en situaciones comunicativas.

Los modelos culturales que repercuten en los modelos mentes de los sujetos de una misma comunidad se construyen, modelan y modifican principalmente a través del discurso de autoridades sociales y culturales, como lo es la política, las instituciones públicas y el mercado. En consecuencia, la traducción literaria, como situación comunicativa que se enmarca en un sistema de producción editorial, está permeado de modelos culturales que pretenden ser impresos en las formas de traducción y, de esta manera, repercutir en el bagaje cultural de los lectores.

Comprendido esto, me permití hacer uso del Análisis Crítico del Discurso (ACD), con el fin de desentrañar lo que resulta relevante y significativo en la construcción de textos literarios para luego ser presentados como objetos culturales óptimos para niños y niñas.

Instrumentos para la Construcción de Datos

Para llevar a cabo un estudio comparativo exhaustivo de las traducciones, se construyeron y aplicaron cuatro matrices de análisis (ver anexo). Inicialmente, la primera matriz se centró en una lectura profunda y el análisis del cuento base, sirviendo como piedra angular para la comprensión de sus elementos estructurales, temáticos y estilísticos. A partir de esta primera aproximación al corpus base, se desprendieron y diseñaron las cuatro matrices, que permitieron examinar sistemáticamente las distintas traducciones. Este enfoque metodológico garantizó una

comparación rigurosa y detallada, revelando las particularidades y soluciones adoptadas por cada traductor frente al texto original.

Matrices de Análisis.

Matriz de contexto en el corpus fuente.

Tabla 1. *Matriz de contexto – corpus fuente*

Fenómeno sociopolítico/sociocultural	Expresión en el corpus fuente	Estrategia narrativa/literaria	Proceso lingüístico	Comentario analítico
El romanticismo: **conciencia de la muerte** **exaltación del individuo** **actitud del héroe**				
La religión: **posicionamiento del hombre** **posicionamiento de dios**				
Estado económico: **trabajo** **división de clases** **organización del estado**				
Estado geopolítico: **guerras** **invasiones** **organización del estado**				
Estado estético: **visiones estéticas del cuerpo humano**				

visión estética sobre la moda y las formas sociales de comportamiento	

Matriz de análisis del discurso del corpus base. (Elaboración propia)

Esta matriz surge de las lecturas iniciales realizadas al corpus 1. Al realizar una lectura analítica, pude evidenciar aspectos de tipo político y cultural reflejados en el cuento que, a su vez, estaban en consonancia con elementos previamente indagados sobre la vida del autor y de la época. Así, extraje cinco aspectos a analizar a través de las frases en las que se veían expuestos dichos elementos, para luego develar las estrategias discursivas a las que recurrió el autor y realizar un análisis de estas.

Matriz de comparación estructural: Corpus 1, 2 y 3.

__Tabla 2__. Matriz de comparación estructural: corpus 1, 2 y 3

Corpus 1- Original	Corpus 2- Traducción 1. 1973	Corpus 3 Traducción 2019	Cambio	Análisis
The red shoes	Las zapatillas rojas	Los zapatos rojos		
THERE was once a little girl; she was a tiny, delicate little thing, but she always had to go about barefoot in summer, because she was very	Había una vez una niña muy pequeña y **gentil** que tenía que ir en el verano con los pies descalzos, porque era muy pobre, y en invierno con zuecos de manera que le	Érase una vez una niña muy linda y muy delicada, pero tan pobre que en verano andaba siempre descalza y en invierno	"In winter she only had a pair of heavy wooden shoes! → Modulación – reducción de adjetivos "her ankles were terribly chafed" → modulación – 16iteratur	Los cambios realizados, sobre todo el que añade un adjetivo al personaje, cambian la plasticidad de los elementos descritos. A la niña se la hace ver como gentil, cuando el original

poor. In winter she only had a pair of heavy wooden shoes, and her ankles were terribly chafed.	hacían mucho daño.	tenía que llevar unos grandes zuecos, por lo que los piececitos se le ponían tan enrojecidos que daba lástima	Pequeña y gentil → adición – alargamiento – adjetivo gentil	no destaca ninguna característica de la personalidad de ella (…)

Esta matriz abarca los corpus 1, 2 y 3 para realizar el primer análisis contrastivo del discurso (Elaboración propia)

Esta matriz se compone de cuatro aspectos de análisis horizontal. El primero de ellos toma al corpus 1, el segunda toma la misma frase del original, pero esta vez como se tradujo en el corpus 2, que corresponde a la traducción 1 de 1973, para luego exponer los cambios realizados a nivel lingüístico y estructural y, finalmente, un comentario analítico y de tipo semántico.

Como se evidencia en el ejemplo puesto en la tabla 2, analicé las mismas frases del original y de la traducción 1, puestas en paralelo, a fin de tener una visión más clara de los cambios realizados por el traductor. Partiendo de este análisis estructural, que comprende elementos de tipo sintáctico, estilístico, morfológico y con relación a los tiempos verbales empleados en cada corpus, pude realizar una lectura semántica de las elecciones del traductor en el corpus 2.

De contexto en las traducciones 2 y 3.

Tabla 3. *De contexto en las traducciones 2 y 3*

Fenómeno sociopolítico/sociocultural	**Corpus 3 – Traducción 3. 2019**	**Corpus 4 – Traducción 4. 2024**	**Análisis**
El romanticismo: conciencia de la muerte	Le dieron **los zapatos rojos** el	En casa, los zapatos	El trato del personaje principal

exaltación del individuo **actitud del héroe**	mismo día en que enterraron a su madre; aquel día los estrenó. No eran zapatos de luto, cierto, pero no tenía otros y calzada con ellos acompañó el humilde féretro.	fueron directamente al armario, pero **Karen no podía olvidarse de los zapatos.**	se analiza desde el Romanticismo, que es la corriente literaria y artística que primaba en la época de creación del cuento.
La religión: **posicionamiento del hombre** **posicionamiento de dios**			
Estado económico: **trabajo** **división de clases** **organización del estado**			
Estado geopolítico: **guerras** **invasiones** **organización del estado**			
Estado estético: **visiones estéticas del cuerpo humano** **visión estética sobre la moda y las formas sociales de comportamiento**			

Matriz de contexto en las traducciones 2 y 3. (Elaboración propia)

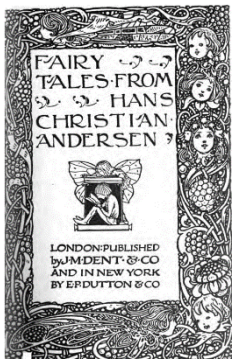
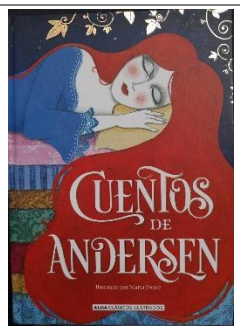
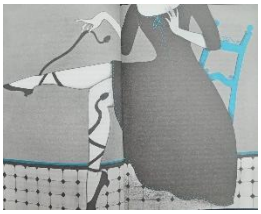
Para la última matriz de análisis del discurso escrito tomé como base de estudio las traducciones 2 y 3 (esta última considerada más una versión por los significativos cambios

aplicados al cuento original). Como se puede apreciar en la tabla 3, realizo un análisis de los mismos aspectos evidenciados y analizados en el corpus original, a fin de evidenciar la manera en la que los fenómenos sociopolíticos y socioculturales fueron manejados en esas dos traducciones.

Para este ejercicio, seleccioné frases de cada traducción que contenían información o se enmarcaban en situaciones que tenían relación con uno de los cinco fenómenos analizados (ver tabla 3). Exaltando aquellas partes de las frases que denotaban cambios con referencia al corpus original ya antes analizado, o que dieran cuenta del reflejo de uno de los cinco elementos estudiados, procedí a realizar un análisis de tipo interpretativo y semántico, para contrastar y analizar el trato dado a estos elementos a nivel estructural.

De creación plástica.

Tabla 4. *Matriz de creación plástica*

De creación plástica					
Lo visual	Corpus 1	Corpus 2	Corpus 3	Corpus 4	Análisis
			 	 	

Matriz que busca analizar el componente gráfico que acompaña a los textos. (Creación propia)

Para analizar el componente gráfico de los corpus, realicé un comparativo horizontal de las ilustraciones que acompañan el cuento en sus 4 versiones. Analicé la composición gráfica en

cuanto al uso de colores y manejo de la corporalidad de los personajes retratados, así como la ubicación de las ilustraciones dentro del relato.

Descripciones de tipo interpretativo.

- Contextual: Con el fin de realizar un acercamiento holístico del cuento, tuve un acercamiento investigativo al contexto del autor. A partir de la lectura de su vida y obra se estudiaron los mismos fenómenos analizados en las matrices 1 y 3, pero esta vez con relación directa a la vida del autor.
- Biográfico: En sintonía con el análisis contextual, estudié la vida de Hans Christian Andersen a partir de la biografía escrita por Jens Andersen (2005). Con el fin de ilustrar la manera en la que el autor inició su proceso como escritor de literatura infantil, tomé como aspectos relevantes para la investigación aquellos que narraban su camino en el arte y la literatura, así como la relación que Christian Andersen tuvo con la niñez de su época.

Estas matrices de análisis fueron el instrumento base para ahondar en las versiones del cuento y, de esta manera, analizar en los elementos lingüísticos aplicados en cada una, lo que permite develar las técnicas de traducción tenidas en cuenta. Asimismo, este análisis de tipo estructural se dio a partir de unas categorías contextuales evidenciadas en la lectura y análisis del corpus fuente, y en relación con lo indagado acerca del contexto del autor y de la obra, que son: El romanticismo, La religión, El estado económico, El estado geopolítico y El estado estético.

El diseño y la sistematización de estas matrices me permitieron contrastar las versiones del cuento seleccionadas y, a partir del marco contextual, poner en evidencia el uso del lenguaje aplicado en cada una de ellas, los cambios sintácticos, el uso de las figuras literarias, el trato dado a elementos culturales e ideológicos, la selección de términos, las redes semánticas, entre otros, empleados para la decodificación del corpus original y para trasladar el mensaje y sus formas a las diferentes traducciones.

La aplicación del proceso metodológico lo realicé respetando todos los elementos que intervienen en el análisis. El autor, su vida y contexto histórico y cultural son analizados sin hacer juzgamientos personales; es decir, se vela por una objetividad en las reflexiones a las que se llegue luego de indagar sobre lo que influenció la vida del autor. Asimismo, el cuento se analiza y comenta alejados de un precepto estético y literario personal. Por el contrario, asumí

como un corpus que amerita ser abordado desde diferentes frentes, y analizado teniendo en cuenta los elementos que propone el análisis crítico del discurso: el artista, el contexto y el texto.

De esta manera, busqué garantizar la rigurosidad tanto en el acercamiento a los elementos a analizar, como en el proceso mismo de la reflexión y el estudio del campo. Solo de esta manera con este trabajo busco lograr hacer una real contribución al campo del estudio de la infancia,

Estado del Arte

Con el fin de nutrir la investigación y de conocer los procesos investigativos llevados a cabo alrededor de la literatura infantil, su traducción y análisis, tuve en cuenta diferentes estudios que tenían como base epistemológica estos campos.

Elvira Cámara y Pamela Faber (Faber & Cámara, 2015) realizaron un estudio comparativo y de caso, en el que mostraron tres traducciones a un grupo de niños entre los 7 y 8 años para determinar qué versión permitía que los lectores recordaran más el cuento leído, además de evidenciar el nivel de atracción despertado por la lectura y el deseo de leer, en futuras ocasiones, un texto similar.

Las investigadoras seleccionaron el cuento *Horrid Henry's Nits* (Pablo Diablo y los piojos), y realizaron dos traducciones, una de tipo domesticadora y otra extranjerizante, y complementaron con una tercera traducción, que era la trabajada en la escuela a la cual asistían los niños, que se caracterizaba por manejar un punto medio entre lo extranjero y lo domesticador.

Estas versiones del texto fueron leídas por la clase en tiempos específicos, para luego implementar un cuestionario de preguntas con opción múltiple y única respuesta, que buscaban determinar si los niños y las niñas, una vez finalizada la lectura, recordaban elementos textuales de la historia, como nombres propios, lugares y nombres de comidas. Este cuestionario fue complementado con preguntas que buscaban determinar el nivel de motivación de los niños lectores frente a futuros textos.

"La domesticación y la preservación de aspectos extranjeros de los libros estaban limitadas a aspectos culturales (…) Se decidió no enfocarse en otros aspectos interesantes como la sintaxis, dada la temprana edad de los niños para el estudio" (Faber & Cámara, 2015, pág. 8).

Una vez realizados los procesos de intervención con los textos, y aplicados los cuestionarios se dio cuenta de que los niños lograban retener de manera más fácil aquellos aspectos de las versiones domesticadas. Esos resultados indican que la familiaridad con el conocimiento cultural facilita el retener y recordar información específica.

Sin embargo, este estudio se aplicó con elementos básicos de la cultura extranjera, que no comprendían constructos más complejos y que pudieran aludir a una cultura diferente a la de los lectores. Las conclusiones a las que se llegó permitían establecer que la domesticación de las traducciones permite una mejor comprensión de los textos, así como un mejor desarrollo en los niveles de comprensión de lectura de los niños y las niñas. Si este es el objetivo principal de la mediación de los cuentos, se puede hablar de que es un buen justificante, sin embargo, se dejan de lado la multiplicidad de elementos que comportan los textos literarios y el diálogo que se crea con el lector. Este tipo de estudios dejan entrever los diferentes enfoques que se le puede dar a la literatura que, en el caso del estudio acá referenciado, alude a un acercamiento pedagógico y formativo, que busca formar a los lectores infantiles en el desarrollo de habilidades como la memoria literal, y generar procesos de decodificación primaria.

Pese a que la investigación deja de lado otros aspectos relacionados con el acercamiento de los niños y las niñas al texto seleccionado, brinda un panorama del papel que se le deroga a la literatura infantil en contextos educativos y a la visión que se tiene de niños y niñas como lectores. Además, ofrece una construcción importante del campo teórico, que permite nutrir el campo de la pedagogía y la mediación de lectura.

Desde una línea investigativa de tipo hermenéutico, María Paula Sastoque (2015) analiza diferentes versiones del cuento clásico popular Caperucita Roja, con el fin de poner en evidencia la noción de niño en la literatura infantil. Iniciando con la referencia escrita más antigua de este relato, escrita por Charles Perrault y titulada originalmente en francés como *Le petit chaperon rouge*, la investigadora refiere esta obra como la primera materialización escrita de lo que era un relato oral, y hace énfasis en los elementos simbólicos incluidos por el autor, que venían a dar cuenta de la imagen de niño.

El color rojo de la caperuza, el lobo como animal seductor que invita a la niña a introducirse desnuda en la cama, y la moraleja del final de la historia dada por el mismo autor, son elementos analizados y que han llevado a la conclusión de que Perrault asumió a la niña como un ser indefenso, que se encontraba en la etapa de desarrollo y crecimiento, y que se enfrentó a un lobo cuyos deseos eran principalmente sexuales.

Asimismo, en la investigación se aborda la versión de caperucita creada por los Hermanos Grimm. En el comparativo, destaca de esta versión el carácter inocente de la niña, y la malicia del mundo que la rodea. Allí la niña no sucumbe ni muere, sino que es rescatada por un tercero,

que viene a salvar a la protagonista y a condenar al lobo malvado. El carácter sexual atribuido a la versión de Perrault desaparece, y se insertan ciertos elementos como diálogos con expresiones formales que se espera sean usadas por los niños, y jerarquías entre niño y adulto.

Una tercera versión analizada es la Caperucita roja y el lobo, de Roald Dahl. En la investigación se destaca el carácter lírico que el autor le imprime, los términos empleados para describir a los personajes y la eliminación de algunas figuras que aparecen en otras versiones, como lo son la abuela, la madre y el cazador. La investigadora concluye de esta versión que es principalmente irruptora e innovadora, pues el lobo pierde su carácter feroz y la niña, con ingenio e ironía, logra vencerlo sin recurrir a ningún tercero.

Las otras dos versiones analizadas son principalmente destacadas por su contenido visual, que brinda a la historia un formato adicional y permite tener diferentes focos de lectura, además del texto escrito.

Partiendo de este paralelo contrastivo, la investigadora hace un panorama histórico de la noción de infancia en diferentes períodos históricos a partir del análisis del cuento. Se concluye que "después de la Primera Guerra Mundial se inicia una drástica reinterpretación de los cuentos clásicos" (Sastoque, 2015, pág. 46), por lo que es durante el siglo XX cuando se le da una real apertura a la literatura infantil en el magma literario. Durante el Romanticismo, la prelación a elementos religiosos, así como la objetivación de la literatura como medio didáctico se veían fuertemente reflejadas en los textos dirigidos a esta población.

A partir de allí se discute la noción de la literatura infantil, encontrado que ésta es normalmente considerada como un subgénero literario, dispuesto a modificaciones y alteraciones según el interés didáctico que se le imprima. Sin embargo, esto se contrapone al interés actual de darle protagonismo a la infancia, y no asumir que su conducta dependerá de la imitación de todo estímulo externo.

Así, la investigación referenciada permite tener un ejemplo de un estudio comparativo de diferentes versiones de un cuento normalmente catalogado como infantil, y que son el reflejo del imaginario de niño y niña presente en diferentes momentos históricos, desde una mirada de la cultura y del mercado editorial, en conjugación con la enseñanza y la didáctica.

En 2020, Rosales nos presenta una tesis titulada "La traducción de literatura infantil en el campo literario mexicano: Las colecciones infantiles del fondo de Cultura Económica". En el caso de su estudio, dicha autora encuentra el enfoque de su trabajo desde la literatura como

producto cultural. De manera que los objetivos de su trabajo tienen que ver con la empresa Editorial llamada Fondo de Cultura Económica en torno a los recursos lingüísticos y literarios que detentan. Entonces, entre los objetivos encontramos el determinar qué lenguas traducen, qué tipos de traductores tienen y qué recursos determinan para dicha causa.

El método con el que esta tesis aborda sus hipótesis tiene que ver con la sociología, dado "(…) que toda traducción es un producto elaborado por y a través de personas (…) este proceso de producción se encuentra inserto en diferentes espacios socioculturales" (Rosales, 2020, pág. 9); encontramos que el producto de la traducción finalmente es cultural. De esta manera la autora señala dos conceptos: el de campo y el de capital. Ambos conceptos fueron revisados a la luz de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, quien nos habla de agente y habitus, teoría que aporta a la sociología desde la fenomenología para concebir el concepto de campo.

El campo se define como una red de posiciones intersubjetivas que se vinculan hasta formar un concepto pragmático, o una costumbre, o un nicho de personas con afinidades, etc., muy parecido al concepto de comunidad (en interrelación). Por su parte el concepto de capital representa el trabajo acumulado de un agente, es decir la experiencia de una persona. Los agentes son las personas con una determinada práctica que se vinculan a unas determinadas leyes. Finalmente, la ilusión es la valoración que los agentes le dan a su trabajo.

El lector puede persuadirse de que el método de Bourdieu es una de las tantas corrientes en la sociología. Para nuestro caso, permite hablar de autores de literatura, nichos, ferias de libros, trabajo de traducción, etc. Sin embargo, la fenomenología (estudio de las estructuras de la experiencia y la conciencia) es un método que se aplica en un campo cuya valoración depende de los propios agentes que la estudian. Entonces, es muy raro un tipo de crítica a un sector determinado (y sus potencialidades prácticas), como es el caso de los traductores, desde una metodología que proviene de un sector determinado. Si bien como conclusión podemos encontrar que en y desde el lenguaje se crean cosas, los asuntos que tienen que ver con la traducción, como especificidad, es mejor dejarlos a la objetividad y a que los aportes que los traductores hagan sean constantes, para no pecar de dejar de ser universales (que nuestros objetos creados apliquen a todos los casos posibles) y necesarios (que los aportes desde esta disciplina se mantengan en el tiempo). Finalmente hay posturas en la fenomenología que no han terminado de resolverse con la sociología (el estudio de la sociedad y el comportamiento social) lo que dificulta realizar una crítica desde el punto de vista de la traducción sin que ésta quede exenta de dicha crítica.

En un abordaje fenomenológico de la traducción se parte principalmente del contexto en el que se ve inmerso el proceso de pasar un texto de una lengua a otra, en vez de considerar como base el texto original en sí mismo. Así, la investigación brinda un panorama diferente en relación con la manera como se abarca el estudio traductológico, y las implicaciones que ello tiene en el ejercicio mismo de la traducción, y en las maneras en las que el traductor se relaciona con el texto y su contexto, así como con su propio medio y experiencias.

En 2018, en un artículo titulado "De la traducción de la literatura infantil a las series para niños: estudio de las normas en un corpus audiovisual francés", Carmen Martín Fernández nos habla de un trabajo de traducción realizado con el objetivo de identificar las normas de traducción existentes en dicho doblaje del francés al español en una serie televisiva. Con las preguntas orientadoras: 1) ¿qué normas rigen esta actividad traductora? Y 2) ¿hasta qué punto el receptor influye en la transferencia de estos textos audiovisuales? Se pretende "(…) identificar las regularidades en la traducción para este producto audiovisual intentando relacionar los estudios consolidados sobre las normas en traducción de literatura infantil (en adelante, TLIJ) y en traducción audiovisual (TAV)" (Martín, 2018, pág. 325).

Suceden con este trabajo de traducción aspectos muy particulares. Uno de ellos fue que la traducción no solamente tenía que ver con el idioma, sino con dos lenguajes: el textual y el cinematográfico. Si bien podemos entender del texto una gramática que puede denominarse común, en aspectos tales como el sujeto, el verbo, el adjetivo, etc., al lenguaje cinematográfico y los guiones audiovisuales pertenecen aspectos como la voz en off, las escenas, las retroalimentaciones (como las moralejas), etc. De manera que el trabajo de traducción entra en este juego. Las reglas del juego son cinco: 1) estandarización, que consiste en realizar textos más formales, es decir, para el público audiovisual; 2) naturalización, que tiene que ver con los aspectos socio-culturales del idioma; 3) explicitación, que busca evitar la ambigüedad audiovisual, para lo cual utiliza formas (técnicas) y motivos (culturales, comunicativos, ideológicos); 4) fidelidad lingüística, que consiste en el "el mantenimiento de la morfología, sintaxis o construcciones gramaticales del texto original" (Martín, 2018, pág. 333); y, finalmente 5) eufemización, que consiste en suavizar las palabras o temas espinosos para que lleguen a un público infantil.

Las conclusiones, que son casi todo el trabajo investigativo de esta autora, tienen que ver con los cinco ítems de la metodología que utilizó para la traducción. Como la descripción es

altamente analítica, se percibe, en el contraste entre la serie original *Il était une fois… l'homme*, y la adaptación a la televisión en español, que "nos encontramos con un doblaje en el que abunda la explicitación, con muchas naturalizaciones, por lo general justificadas por género infantil, y con algunas eufemizaciones" (Martín, 2018, pág. 341). Estos procesos traductológicos pueden verse justificados y sustentados en el interés porque esta serie de televisión fuera difundida masivamente y permitiera la instrucción de los niños y las niñas occidentales en el campo de la historia.

Pese a este interés, se evidencia también un tratamiento a la traducción que apunta más hacia la domesticación del original, no solo con el fin de llevarlo a más audiencia, sino también como el resultado de la idea que se tiene del público infantil receptor.

En 2019, María Cecilia de la Vega nos presenta un trabajo titulado: "Español neutro del Cono Sur. Traducción de obras fantásticas juveniles en la Argentina y normas que la condicionan". Este trabajo tiene por objeto analizar el hecho de que el español, en varias regiones de Argentina (y del mundo hispanoparlante), cuenta con una variedad dialectal que permite, a través de la comparación, identificar rasgos morfosintácticos de la lengua, hecho que pondría a debatir si se puede hablar de un español neutro (Vega, 2019, pág. 7). La clave de este trabajo reside en que a partir de la comparación se puede llegar a crear un concepto denominado "español neutro del cono sur" (ENCS), a una serie de características morfosintácticas que permiten la traducción en un espacio tiempo determinado, y que la autora denomina ENCS.

El problema que se presenta tiene que ver con que las palabras de un texto original pueden tener problemas de contexto en términos de frontera. Frente a palabras como "vosotros", "de cachodeo" o "elote", nuestra interpretación puede verse fragmentada, a pesar de que no son palabras de otro idioma. Podemos entenderlas como "nosotros", "locura", o "maíz" de una manera más cercana, nos sentimos identificados sin perder nuestro valor, ni mucho menos las dosis de objetividad del asunto. Por supuesto que el asunto de los "neutros relativos", ya tienen una carga problemática. Lo más probable es que nos encontremos con que las características neutras dependen de un espacio-tiempo determinado.

Con respecto a lo que se esperaba del trabajo en términos de objetividad, aparecen las teorías generales acerca de la teoría de polisistemas (subsistemas que interactúan entre sí; en lingüística, algo así como la relación entre lenguaje y cultura), la teoría de las normas (normas lingüísticas y su papel en la comunicación humana), el concepto de variación lingüística (formas

de utilizar el lenguaje en distintos contextos y niveles de lenguaje: fonética, fonología, morfología, sintaxis, léxico y pragmática) y, un caso particular: los estudios sobre el español rioplatense. Lo anterior, enmarcado en un método descriptivo contrastivo. En síntesis, la información se organiza mediante categorías de análisis de varios conceptos que permiten detallar todo el movimiento que se propone en este tipo de traducción.

Las conclusiones de este trabajo son muy amplias por el aspecto analítico de cada categoría y por la cantidad de traducciones que se revisaron, incluso llegaron a realizarse aproximaciones estadísticas del número de traducciones. Lo que hizo de este trabajo altamente descriptivo, hasta el punto de revisar en detalle la intensidad de una palabra en español de España y español de Argentina, por decirlo así. En detalle, básicamente fue la aplicación del método a varios aspectos gramaticales que intervinieron en obras que llegaron a televisarse en el cine o en medios audiovisuales.

En 2023, Iubini Vidal nos presenta un texto titulado: “Traducción cultural y representación de la cultura mapuche en dos obras de literatura infantil y juvenil chilena” (Iubini, 2023). El objeto de estudio de este texto se enmarca en la capacidad de acceso que puedan llegar a tener los jóvenes a la representación de la realidad que ofrece la literatura a partir de un imaginario social y cultural. La barrera que se observa para el cumplimiento del fin de este texto se encuentra, según la autora, en el hecho de que la literatura por un lado es moralizante y por otro una categoría que se reconoce como la "subliteratura”, que básicamente establece términos jerárquicos en cuanto a lo que es gran literatura o literatura general frente a la literatura infantil.

En términos generales, el método crítico se enmarca en las condiciones internas y externas en los que se desarrolla la cultura y el espíritu, y con ellas en las posiciones dialécticas que establece el lenguaje en su evolución. Un ejemplo de ello es que cuando hablamos de “rescate” de una tradición o cultura, para el caso mapuche, nos encontramos ajenos a las circunstancias internas de dicha cultura y partimos de supuestos o prejuicios. Para aclarar este aspecto debemos tener en cuenta que una palabra suelta tiene un significado que la define, de manera que su definición escueta tiene casi la misma valoración a un prejuicio. Sin embargo, cuando la palabra se encuentra rodeada de un contexto que la predefine, por decirlo así, su valoración adquiere un significado que le hace referencia. Este es uno de los problemas que afronta este método. Por esa razón es que se habla de traducción cultural.

La propuesta que nos presenta la autora tiene un tinte antropológico, se basa en dos conceptos: “el de etic que tiene que ver con representar el significado cultural para resituarlo en una cultura diferente; y el de emic que busca un acercamiento a la función de los componentes culturales en la cultura original” (Iubini, 2023, pág. 112). Con la salvedad que este último aspecto es muy difícil de conservar o reproducir al original. Las posiciones traductoras para estos casos también son duales: una es desde los elementos ajenos y otra desde la cercanía. Cuando hablamos de los elementos ajenos nos referimos a la “otredad”. Cuando hablamos de la cercanía nos referimos a aproximarnos a la cultura desde adentro (esto es, cosmovisión, historia y componentes socioculturales). En la traducción entran en juego las valoraciones occidentales frente a las amerindias, para este caso particular.

Se considera que la conclusión más importante tiene que ver con la visión filosófica del amerindio, que establece valoraciones más ligadas a la interrelación de los seres y el ambiente. Prácticamente es una semiótica distinta en torno de reconocer la “realidad” con valoraciones de corte estético y moral ligadas a una cosmovisión más sustentable, cuidadosa y amable del entorno. La traducción tiene que ver no tanto con la esfera de las palabras, sino con la dimensión ética y de cuidado, muy distintas a las categorías tradicionales que provienen de occidente. Por esta razón se considera que este tipo de traducción tiene un tinte antropológico y con lo que esto representa en el ámbito de lo científico social.

Dicho esto, el abordaje que se tuvo durante la investigación de la traducción y el grupo indígena ofrece un panorama de cómo son tratados los textos en casos en los que hay una diferencia cultural marcada. Como en el caso de los Mapuche, la infancia es un grupo poblacional al que se le atribuyen amplias y numerosas diferencias con un público más estándar o convencional, como lo es el adulto, lo que implica maneras de traducir ajustadas a esta concepción.

En 2022, Isabel Pascua & Marcelo Wirnitzer nos presentan un artículo titulado: “Perspectiva histórica de los estudios de la traducción de la literatura para niños y jóvenes”. El objetivo de este artículo es presentarnos una historia de cómo han evolucionado el panorama y los aspectos más relevantes de los estudios de traducción de la literatura infantil.

Para alcanzar el propósito de este artículo dividen el tema por temáticas y de ellas se realiza un abordaje teórico acerca del tema de la traducción de la literatura infantil. En primer lugar, hablan del destinatario (niños y jóvenes), con relación a la tarea que el adulto ha realizado

para obtener los resultados esperados de las traducciones. Luego nos hablan del aspecto cultural de la traducción de la literatura infantil y juvenil, principalmente lo que tiene que ver con las normas de traducción, para enseguida hablar de un aspecto interno de la traducción que consiste en la manipulación de la misma, y se realiza una distinción entre adaptación 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 a raíz de su posición periférica, que permite mayor margen de adaptación a las normas y convenciones del sistema meta. (Wirnitzer & Pascua, 2022, pág. 63)

Lo anterior, dada la necesidad de adaptar el texto. En este aspecto se referencian teorías (como la teoría del diálogo), corrientes (como la funcionalista), el intervencionismo del traductor, entre otros temas derivados en lo que refiere a adaptación y traducción.

Finalmente se habla de la traducción multimodal que es un aspecto que tiene que ver con el contexto sociocultural del texto origen (TO). Al mezclarse con el dibujo o la diagramación entran en juego aspectos relevantes para los niños y jóvenes. Se concluye que anteriormente los aspectos transitivos de la traducción obedecían a unos planteamientos prescriptivos y en la actualidad se busca alcanzar un sistema meta. Además, se habla de la importancia del texto y la imagen. Para cualquier trabajo en el ámbito de la traducción es importante mirar las dimensiones que puede llegar a alcanzar el oficio.

En 2022, María López Medel, publicó un artículo titulado “Traducción de estereotipos de etnia y discriminación de género en la literatura infantil: el capítulo «un martes desgraciado» de Mary Poppins.” En dicho artículo se nos cuenta que en los años ochenta la escritora Pamela Travers tuvo que retirar su escrito (Un martes desgraciado) de las bibliotecas de San Francisco debido a las críticas por el contenido y el lenguaje discriminatorio (López, 2022). Sin embargo, el texto de la primera edición tuvo una traducción española en la dictadura franquista que aún se conserva y sobre el cual se observó, en este trabajo, las discriminaciones raciales, aspectos sociales tabú en países como España y otras partes del mundo, y la estigmatización de género en dicho relato infantil.

De manera que el escrito estudia por una parte la autocensura de su autora hacia el texto y las razones por las cuales se llegó a esto. El método que utiliza es analítico descriptivo, mostrando en paralelo algunos textos originales (en inglés) y las traducciones de 1943 y 1967.

Por otra parte, contextualiza históricamente las razones por las cuales dicho capítulo de Mary Poppins pasó la censura del régimen ideológico nacional católico de la época.

Por su lado, en Estados Unidos la censura se llevó a cabo por las luchas sociales y el movimiento por los derechos civiles que libraba el espíritu de la época. Veremos en esta comparación el análisis de conceptos denominados descriptores étnicos (tales como el peyorativo nigger), caricaturización física (provenientes de prejuicios raciales o idealización de las personas de distintos lugares del mundo: como los muñecos blancos pintados de negro o las casas chinas de arroz), el miedo a lo diferente (que refiere a un iusnaturalismo racial), comportamientos estereotipados (que refiere a prejuicios culturales, como el trato de hombres hacia mujeres principalmente), jerarquías, habla característica (que incluso no existen sino que hacen parte de burlas hacia grupos étnicos), ilustraciones (que refuerzan imágenes estigmatizantes), entre otros. Con estas características se realizaron los cuadros descriptivos. Otro aspecto altamente criticado es el método de traducción denominado domesticante, que ya hemos visto en trabajos anteriores.

Se concluye este trabajo teniendo en cuenta que la evolución de la traducción va de la mano con la evolución del espíritu y la cultura, lo que se cuenta en cierta época o las narrativas de unos años atrás, que se verán afectadas frente a comparaciones con la actualidad, llámese anacronismos o evolución racional; y que las ideas y los contextos culturales, históricos o geográficos se imponen como ideología y afectan las producciones del pensamiento y el lenguaje en los seres humanos.

En 2022, Valero, Marcel & Pérez realizaron un artículo titulado: “Pasado, presente y futuro de la traducción de la literatura infantil y juvenil”. Este trabajo tiene por objeto observar las tipologías textuales y problemas de la traducción que han llevado a que la labor traductora enfrente caminos y resuelva problemas a lo largo del tiempo, lo que permite proyectar cuáles serán los nuevos retos por enfrentar en este oficio.

Como cada vez hay más tipologías textuales, referentes geográficos, problemas resueltos por el campo traductor y un sinnúmero de traducciones a lo largo y ancho del mundo lector, la literatura ha alcanzado un importante papel en el campo de la traducción. Sin embargo, para los autores la literatura infantil y juvenil no ha alcanzado la importancia que merece en este campo a pesar de la relevancia de dicha literatura como puerta de entrada al mundo simbólico humano.

La propuesta de estos autores es promover la traducción de la literatura infantil y juvenil como un sistema literario. Para tal efecto los autores listan una serie de categorías tales como:

1. Las características del destinatario infantil y juvenil

2. El diferente concepto de infancia en las culturas original y receptora.

3. Las diferencias en sus destinatarios según la franja de edad a la que vaya dirigido el texto original.

4. La existencia de un sistema de normas y convenciones en todas las culturas que condicionan su propia producción literaria.

5. La presencia del adulto en la LIJ (dentro del entramado de la división del trabajo que referencia dicha literatura).

6. El "doble destinatario" en la producción de LIJ.

7. Las temáticas, géneros, formatos y funciones de las obras.

8. La interacción imagen-texto.

9. La incorporación en los textos de ritmo, rima u onomatopeyas.

10. Las diferentes funciones que se les asigna a las traducciones. (Valero, Marcelo, & Pérez, 2022, pág. 12).

Con lo anterior, los autores realizan un balance histórico de cómo se han llegado a listar todas estas características que, para ellos, entran en juego en el oficio traductor y con la especificidad de la literatura infantil. En este orden de ideas se habla de nichos de autores, de grupos y centros especializados, y de instituciones. Por su parte, la labor en su especialización cuenta con una serie de tipologías y aportaciones científicas que han venido alimentando el corpus del oficio.

Después de listar una serie de particularidades que se han venido encontrando en el oficio traductor se llega a la conclusión de que el trabajo traductor seguirá siendo mediado por la ideología y el contexto, que se encargan de condicionar el trabajo literario y el traductor, además, sugieren que nos encontramos ad-portas de que la tecnología construya nuevos personajes de la historia de la humanidad que encarnarán nuevos desafíos en el oficio traductor.

Natalia Andrea Alzate (2012), por su lado, aborda a uno de los escritores de literatura infantil más prolíficos y reconocidos a nivel nacional e internacional, con el fin de evidenciar, desde una mirada estética, la visión de niño y niña tenida por el autor. Para ello, articula la historia, la literatura y la infancia para establecer la ruta que llevaría al insumo conceptual que permitiría realizar un análisis holístico y detallado de la obra de Rafael Pombo.

Así, la autora hace un recorrido conceptual a través de factores estéticos que han influenciado la mirada de las sociedades en relación con la niñez. El cuerpo infantil, entonces, viene a ser un factor focal de su investigación, que es abordado desde la historia y el arte. Así, enmarcada su búsqueda en la época en la que vivió Rafael Pombo, la investigadora pone de manifiesto la trascendencia que tuvo la Revolución Francesa en el establecimiento de un ideal de libertad que se basaba en la creación de espacios sin obstrucción ni límite, que generaban bienestar en la ciudadanía por brindarles un espacio de libre accionar, pero que, en realidad "eran espacios que permitían la máxima vigilancia policial sobre la multitud" (Alzate, 2012, pág. 33).

Esto repercutió de manera prolongada y sistemática en el sistema educativo: "el control como medida fue la estrategia por excelencia, acogida en los nuevos colegios del siglo XVIII" (Alzate, 2012, pág. 33), y que se extendió incluso hasta la contemporaneidad. Aspectos como la docilidad, el control corporal y la conciencia moral eran aspectos nucleares en la formación de los niños. De esta manera, se empieza a configurar en occidente un imaginario de infancia ligado a la rectitud del cuerpo y el espíritu, en consonancia con la idea del ciudadano útil a su patria.

Llevado esto al plano nacional, la investigadora tiene como fin abordar el surgimiento de la infancia en Colombia desde las variables de la educación y la literatura infantil, y comprender en términos culturales los legados míticos, rituales y simbólicos que permean los espacios pedagógicos dirigidos a la niñez.

Tras episodios históricos vividos en el país, como la conquista, la colonia, y la independencia, las corrientes pedagógicas nacionales se ven influenciadas por dinámicas internacionales en boga. Por ejemplo "los maestros aplicaban la pedagogía de Pestalozzi y de Froebel" (Alzate, 2012, pág. 57), lo que implicaba una pedagogía que transformaba el sistema centrado en el maestro y en la educación para la formación de ciudadanos, a un sistema centrado en el estudiante y en la formación de habilidades y aptitudes que llevaran al pensamiento crítico y reflexivo.

Sin embargo, la investigadora refiere que en la segunda mitad del siglo XIX debido al "fanatismo de la iglesia y al partido conservador, se termina con este proyecto Nacional de educación laica, gratuita y obligatoria, pero el método de enseñanza queda incorporado en el sistema de educación pública" (Alzate, 2012, pág. 57). Así, los manuales de instrucción estaban en concordancia con los preceptos religiosos y morales establecidos por la religión, así como aquellos que permitieran una formación para el orden, la disciplina, el trabajo y la vida civilizada.

Pese a ello, los castigos físicos seguían siendo práctica común y valorada en el medio educativo. Con todo, éste fue progresivamente reemplazado por prácticas correctivas que estuvieran enfocadas a modelar el cuerpo de niños y niñas desde una mirada moral. Luego se empezó a reflexionar sobre la importancia del aspecto biológico en el desarrollo de los niños colombianos. “Entre el alma y la conducta aparece ahora una estructura biológica que enrarece la ejecución material de los impulsos espirituales: (…) el sistema nervioso y la fisiología de los organismos” (Alzate, 2012, pág. 63).

Así, la investigación llega finalmente al siglo XX, en el que el estado colombiano, basado en el objetivo de generar sujetos positivos para la nación, y reducir los problemas de higiene, inicia procesos para educar a los núcleos familiares, e incentivar la conformación de familias. Además, se evidencia que, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, la infancia toma una posición relevante en el contexto político nacional, por lo que se estructuran “tratamientos especiales, contenidos particulares y textos adecuados que desde sus primeros años de vida lo formen como un ciudadano ideal” (Alzate, 2012, pág. 67).

Con este fundamento teórico, la investigadora llega entonces a evidenciar que esos tratamientos especiales de los que debía gozar la infancia se vieron fuertemente potenciados y aplicados en el lenguaje, la escritura y la literatura dirigidos a este público. Estos tres factores se conjugan en los textos literarios que, al ser destinados a niños y niñas, se han visto modificados a fin de que los escritos se adapten específicamente al público infantil. De esta manera, se halló que para la época las historias se enfocan al cuidado y vigilancia del cuerpo infantil, desde un plano físico y moral.

Entonces, “lo que se propuso fue una literatura mutilada, sometida a procesos de transformación que abreviaba o reinventaba los cuentos para adecuarlos a lectores de diversas edades y diversas expectativas en lo moral” (Alzate, 2012, pág. 83).

Llegada a este punto, la investigadora procede a ahondar en el campo escogido para dar cuenta de la percepción estética de la infancia. Analiza entonces los relatos creados por el fabulista colombiano Rafael Pombo, involucrando el contexto de su creación, la biografía del autor y elementos específicos de la época; es decir, realiza un análisis de tipo crítico y hermenéutico, que le permite acoger varios aspectos que rodean a la obra del escritor, a fin de hallar el tratamiento que éste le da a los niños y las niñas en sus creaciones.

De esta manera, se evidencia que la producción literaria de Rafael Pombo se enmarcó en la propuesta romántica del arte, lo que hizo que en su escritura se procurara "conservar la tradición y un ideal estético en la que el artista (…) reflexiona sobre sus propias producciones a partir d lo que el exterior le presenta" (Alzate, 2012, pág. 105), apuntando siempre a lo sublime.

Añadido a esto, teniendo en cuenta el contexto directo del escritor colombiano y el contexto político y social en el que produjo sus creaciones, en el que la religión, la libertad, la moral y el patriotismo eran el discurso central, sus fábulas dan muestra de contener componentes didácticos que pretendían "enseñar las buenas costumbres y los buenos hábitos" (Alzate, 2012, pág. 105) en sus lectores infantiles. Asimismo, se evidencia una inclinación nacionalista criolla, que velaba por instaurar ideales patrióticos a través de sus textos.

Con esto, la investigadora, dentro de sus conclusiones, establece que:

> la literatura como fuente de transmisión es mediadora en la conservación y preservación de la cultura, y con la aproximación a los versos de Pombo se pudo además reconocer que las manifestaciones literarias tienen una fuerte relación con el sistema de enseñanza nacional y se convierten en piezas clave para lograr intercambios simbólicos por medio de los cuales se pretende conservar la identidad de los grupos sociales (Alzate, 2012, pág. 127).

Este interés impulsó ideas que, mediante la fábula y la fantasía como elementos estéticos en su producción literaria, fueron creando y constituyendo un imaginario de infancia que estuviera en sintonía con los intereses del autor y, al tiempo, con los propósitos políticos del país, en relación con la niñez y el futuro de la nación.

Como se pudo evidenciar, la investigación giró en torno a la producción artística de un escritor mundialmente reconocido por dirigir gran parte de su obra al público infantil. La investigación trazó un amplio y rico panorama del contexto que acompañó al autor durante su proceso de creación, para luego hacer un abordaje a los textos directamente. Así, reuniendo los elementos investigados, se pudo dar cuenta de unos rasgos comunes en sus producciones, que estaban acordes a los intereses políticos y sociales de la nación, y que creaban un imaginario de infancia desde una mirada estética y conductual.

Esta investigación, por tanto, brinda un panorama teórico en referencia a la literatura, la estética, la historia de la infancia, el romanticismo y la pedagogía; y, debido al abordaje que se

hace de los textos y a la metodología aplicada para el análisis de éstos, enriquece y contribuye en el proceso analítico y comparativo que desarrollo en la presente investigación.

En 2021, la doctora Inma Mendoza García escribió un artículo titulado: "¿La extranjerización invade el sistema de traducción o la domesticación invade el texto origen? Nueva aproximación al debate y su aplicación en el ámbito de la literatura para la infancia y la adolescencia" (2021). Texto que se centró en un problema de la traducción generado por el hecho histórico de los cronistas que precedieron o acompañaron las conquistas. Básicamente el problema que generaba traducir o exponer a una cultura lo que representaba un universo contextual diferente.

El trabajo de Mendoza define en primera instancia los esquemas que han venido presentándose en el ámbito de la traducción para definir categorías y ponerlas en juego en una forma mecánica. Empieza diferenciando Cultura Origen (CO), de Cultura de Traducción (CT), y se mueve de contextos a textos para definir Texto Origen (TO) y diferenciarlo del Texto de Traducción (TT): "(…) se presenta una propuesta de naturaleza teórica, fruto de la reflexión realizada en torno a la tradicional dicotomía traducción orientada al sistema de traducción frente a traducción orientada al sistema origen" (Mendoza, 2021, pág. 4).

El traductor, por su parte, se mueve en tres dimensiones diferentes: a) el contexto lingüístico (significado del texto y expresión lingüística), b) el intertexto literario (forma como un texto se relaciona con otros), y c) las maneras de ser socioculturales. Definidas las categorías (CO), (CT), (TO) y (TT), entran todas en juego, cuando del traducir se trata, y la propuesta para trabajar este tipo de traducción es ir asignando valoraciones a los cuatro ítems de manera que con el tiempo la depuración histórica a partir del paralelo entre la exotización y la historización sea posible a partir de una serie de aproximaciones sucesivas al TO.

Finalmente concluye Mendoza que "la labor traductora reside precisamente en el reto de recrear una obra literaria para una cultura determinada a partir una obra literaria previa originalmente creada para otra cultura distinta" (Mendoza, 2021, pág. 26). Solo de esta manera se garantiza que el proceso traductor se desarrolle desde el texto origen (TO) hacia el texto traducido (TT) y no en sentido inverso.

Matilde Vangelisti realiza una sucinta investigación traductológica de tipo comparativo hermenéutico titulada "From ´Diary of a Wimpy Kid´ to ´Diario di una Schiappa´: A case study

in the translation of children's literature" (2016).[1] La autora, a partir de la comparación de dos traducciones de un mismo cuento, busca explorar la manera en la que la literatura para niños se ha desarrollado a través de los siglos hasta la contemporaneidad, proceso en el que la traducción ha jugado un rol fundamental construyendo puentes no solo entre las lenguas, sino también entre culturas.

A partir de un ahondamiento teórico que parte de definir el concepto de literatura infantil en diferentes períodos de la historia de la humanidad, como la época clásica, la edad media, la modernidad y el mundo contemporáneo, pasa a la definición del ejercicio de la traducción, en el que conceptos como *niño lector*, *el ejercicio de la lectura* y *la autoridad del adulto* son incluidos para dar más sustento y solidez a la definición de la traducción de literatura infantil. Seguido a ello, pasa a analizar el cuento referenciado en el título de la investigación, a través de diferentes categorías de análisis del texto que dan cuenta de la aplicación de una metodología principalmente de tipo estructural y semántico.

La investigadora ve una fuerte y estrecha relación entre el surgimiento del concepto infancia, y la literatura infantil. Ambos, uno como consecuencia del otro, surgen hacia mediados del siglo 18 (Vangelisti, 2016, pág. 10). Y, como se ha dicho, inicialmente con un fin didáctico e instructivo, la literatura infantil se posiciona como elemento base para la instrucción de los más pequeños. Pese a ello, luego se pasa a un plano menos funcionalista de la literatura, por lo que los libros infantiles pasan a tener un propósito de entretenimiento.

Con todo, la literatura infantil siempre ha estado en un vaivén de intereses y/o usos. Debido a la concepción de niño como ciudadano del futuro, los libros infantiles han sido tratados de diversas maneras, no solo en su construcción, sino sobre todo en la manera en la que se media entre éstos y el público lector infantil.

La investigadora menciona, asimismo, las maneras en las que la literatura infantil ha sido empleada como medio de propagación de ideales morales y religiosas (Vangelisti, 2016), y cómo, durante el movimiento Romántico, se abre la puerta de la fantasía dentro de este género literario.

---

[1] Los títulos referenciados del cuento analizado están, el primero, en la versión original en inglés, y el segundo, en su traducción al italiano. El título del cuento en la traducción hispanoamericana es "El diario de un chico en apuros". La última parte del título de la tesis refiere: un estudio de caso en la traducción de literatura para niños (Traducción propia).

Sin importar el uso inicial que se dé a los textos infantiles, la traducción siempre ha sido el medio para llevarlos de una cultura a otra. Así, el conocimiento y entendimiento contextuales, tanto de la cultura en la que se escribió el texto original, como de aquella a la que se pretende llevar, son elementos fundamentales para el ejercicio de la traducción. Allí, la investigadora refiere la importancia que tiene el traductor, puesto que, dependiendo de su visión del ejercicio en sí mismo y del público receptor, verterá dichas concepciones en sus traducciones.

De nuevo, conceptos como *polisistema literario, domesticación, extranjerización,* entre otros, entran a ser centrales para dimensionar el rol que tiene un traductor de literatura infantil (Vangelisti, 2016). Al considerarse como literatura menor o marginal dentro del polisistema literario, el traductor cuenta con una mayor libertad al momento de llevar un texto infantil a otra lengua. Además, debido a que el libro infantil es escrito, producido, traducido y mediado por adultos, éste se ve sometido a lo que se considera como bueno, común y familiar para el niño. Así, la manipulación de los textos infantiles es inevitable, pues el adulto busca una correlación entre éstos y las creencias que tienen de la niñez (Vangelisti, 2016).

Una vez abarcado el marco conceptual que acompañaría la investigación, se procede a analizar los cambios hechos en la traducción al italiano del cuento escogido. El factor cultural fue el primero en ser analizado. Las referencias culturales propias del texto original son trabajadas con diferentes estrategias, según el interés del traductor o de las demandas que se le hagan al mismo. Algunas veces se preservan, otras se explican, o también se opta por reemplazarlas por elementos culturales conocidos en la cultura de llegada. Así, en el cuento *Diario de un chico en apuros,* las referencias culturales que hubieran podido llevar al niño a malinterpretar el texto fueron adaptadas con convenciones culturales comunes en Italia (Vangelisti, 2016, pág. 89).

Como ejemplo de lo anterior, la investigadora repara en que la mayoría de los nombres de comidas fueron reemplazados por unos comunes en la cocina italiana. Del mismo modo, se evidenció que hay una fuerte tendencia a reemplazar la mayoría de nombres que conllevan connotaciones específicas y que acogen algunos aspectos de la personalidad de los personajes (Vangelisti, 2016, pág. 101). Asimismo, hay una inclinación por adaptar referencias culturales, como las convenciones de medidas, los términos para referir niveles y grados de escolarización, así como expresiones idiomáticas y onomatopéyicas.

Con esto, la investigadora da cuenta de las tendencias en el ejercicio de traducción aplicadas al cuento analizado, concluyendo que hay una inclinación por modelar la traducción hacia una domesticación a fin de que el texto sea comprendido con más facilidad por el público lector infantil. Además, destaca el rol del traductor como agente cultural y con fuerte influencia en el campo de la formación de niños y niñas, pese a la aparente invisibilidad que pueden tener los traductores dentro del sistema de producción de literatura infantil.

Es así como, además del rico y amplio trasfondo teórico del que la investigadora nutrió su investigación, este trabajo brinda herramientas metodológicas para el análisis estructural de textos literarios. En igual medida, posibilita comprender la manera en la que el corpus teórico se aplica en el análisis de los cuentos.

Auli Eronen (2021) realiza un estudio analítico comparativo de tres traducciones de la obra *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift. El objetivo se centraba en hallar qué tipos de cambios había en las traducciones a fin de que éstas encajaran como literatura infantil. Las comparaciones se realizaron entre traducciones finlandesas. Una de ellas era una versión para adultos del año 1953, y las otras dos pertenecían a la clasificación de Literatura infantil de los años 1957 y 1986, según las librerías y secciones en donde se exhibían las mismas.

Durante el análisis, que se realizó comparando las traducciones para niños con aquella dirigida a los adultos, así como las versiones infantiles entre sí, se hallaron diferentes procesos de traducción aplicados, que correspondían principalmente a la domesticación. Por ejemplo, vocabulario correspondiente a unidades de medida y nombres de lugares y personas fueron adaptados a la cultura de llegada.

Asimismo, más allá de cambios correspondientes al léxico, se evidenciaron modificaciones en el contenido de la historia, como el corte de algunos pasajes descriptivos o de escenas en específico. Fragmentos que mostraban a Gulliver bebiendo alcohol, o narrando situaciones que se podían considerar ilegales o violentas en la cultura finlandesa, o que incluían la ironía fueron suprimidos o atenuados, principalmente en la versión infantil de 1986. También se evidenciaron variaciones a nivel semántico y sintáctico. Las estructuras de las frases fueron simplificadas y acortadas.

Debido a la distancia temporal existente entre ambas traducciones infantiles, parece razonable asumir que el período de tiempo de publicación de las obras ha tenido un efecto en lo que los traductores consideran apropiado para los niños (Eronen A. , 2021). Pese a que la

traducción de 1957 tuvo menos recortes de escenas y más bien recurrió a atenuarlas, ambas versiones se enfocaron especialmente en la trama, restando importancia a elementos como la descripción, la sátira, las reflexiones, los datos históricos, entre otros.

Los resultados del análisis dieron cuenta de la eliminación de contenido considerado como inapropiado para la niñez, así como la simplificación de frases gramaticalmente complejas. De igual manera, las convenciones de traducción para niños fueron también exploradas, por lo que las bases teóricas tenidas en cuenta por la investigadora, como lo dicho por Shavit frente al polisistema literario, así como las ideas de Oittinen y O'Connell en referencia a la literatura para niños, sirvieron de base para el acercamiento a los textos y para su análisis.

Con lo dicho, esta investigación brinda herramientas amplias frente al abordaje metodológico aplicado a los textos, así como una fundamentación teórica que se ajusta a mis intereses investigativos. El trabajo, de corte analítico y comparativo, da cuenta de un interés a nivel traductológico, pero que, en sus resultados, a la vez pone en evidencia las maneras en las que los adultos implicados en el proceso de producción de libros y, en este caso, los traductores, reflejan su concepción de la infancia en el proceso del paso de un texto infantil de una lengua a otra. Asimismo, esta investigación permite ver el contraste entre la versión para adultos y para niños de una misma obra que, por su contenido argumentativo, luego fue comercialmente dispuesto principalmente para la infancia.

Siguiendo la línea del análisis literario, Rodríguez, en el año 2024, nos presenta un libro titulado *Palabra e imagen en la literatura infantil* (2024), cuyo objetivo es el acercamiento al concepto "literatura infantil", dado que existe toda una serie de publicaciones para tal público desde hace ya muchos años, que hace que el concepto cobre vida a través del desarrollo material de la historia. Sin embargo, se parte del problema de que no toda literatura infantil es literatura. Esto hace que nos preguntemos por el concepto mucho antes de tomar cualquier camino en torno a arrojar datos o buscar autores sin más. La literatura infantil debe obedecer al canon de que si es una obra destacable para la infancia debe poderse leer en otras etapas de la vida. De esta manera la autora nos señala varias percepciones del concepto literatura infantil, de manera que lo problematiza, por el hecho de que cada vez que se resuelve una contradicción, surge otra.

La obra literaria es una creación artística que pasa del pensamiento a la expresión del lenguaje, principalmente por palabras, ya sean habladas o escritas. La pregunta de esta autora tiene que ver con cuales son las razones para usar el adjetivo infantil. Aparecen entonces, para

responder esta pregunta, variables como la edad, capacidad de comprensión, léxico, experiencia, etc., y, sin embargo, se concluye que tiene que ver con la "manera de contar" (Rodríguez, 2024). La autora encuentra que la literatura infantil tiene una historia, unos autores y unas definiciones filosóficas que apuntan a construir el concepto de infancia. De manera que lo que nos indica la investigación que llevó a cabo fue a través del uso de la dialéctica como elemento metodológico, acompañada del desarrollo historiográfico del tema.

Partiendo del enfoque conceptual y metodológico dado al análisis de la literatura clasificada como infantil, este trabajo aporta un punto de apoyo para todas las personas que quieran profundizar en el concepto de literatura infantil, pasando por la historia de las primeras publicaciones para infantes, por el concepto mismo de infancia y principalmente por el concepto de literatura. Habría que considerar de antemano, como bien lo hace la investigadora, que la infancia es un concepto que surge con el iusnaturalismo de Rousseau y que adquirió importancia en la revolución industrial al separar al niño del adulto en las labores fabriles y otros oficios.

Teniendo en cuenta que en cualquier proceso en el que la literatura sea un elemento central de mediación, la recepción estética resulta ser un factor relevante para entender la relación de los sujetos con este tipo de arte. Así, Maén Puerta de Pérez investiga por esta misma línea de la estética y, en su tesis titulada *La recepción estética de la literatura infantil: Un estudio etnográfico* (2012), buscaba observar la manera en la que niños y niñas se aproximaban a los textos literarios y el cómo se da la recepción de los mismos en esta población.

Bajo el paradigma de la investigación cualitativa y con un enfoque etnográfico, la investigadora llegó a "analizar con propiedad la recepción estética literaria en un aula de clase, sus implicaciones y su proyección en la vida de los niños" (Puerta, 2012, pág. 52). Dicha inmersión se dio en una escuela pública con estudiantes de cuarto de primaria que oscilaban entre los 9 y 11 años y de clase social media-baja, durante ocho meses escolares.

Teniendo en cuenta el enfoque metodológico aplicado, la investigadora tuvo el papel de observadora-participante, teniendo como función principal la observación y análisis de las situaciones dadas durante las intervenciones. Asimismo, realizó entrevistas estructuradas y semiestructuradas a los demás participantes (niños, niñas y docente de aula). Además, la docente de aula tuvo un rol principal en las intervenciones, pues era quien mediaba entre los textos literarios seleccionados y la población muestra.

Con esto, la información recopilada durante las intervenciones se sistematizó en un esquema triangular “con el fin de abordar la observación-interpretación de la forma más adecuada” (Puerta, 2012, pág. 58) y de manera tal que se confrontaran las perspectivas de los tres frentes involucrados: niños, docente e investigadora.

Durante los ocho meses de trabajo etnográfico se llevaron al aula diferentes textos literarios que fueron escogidos según paradigmas literarios que apuntan al análisis del lector infantil desde diferentes perspectivas, y que apuntan todas al análisis de la recepción estética de la niñez como población lectora.

La investigación aborda al lector desde los postulados de Humberto Eco, quien asegura que toda obra de arte ofrece “una libre capacidad interpretativo-cooperativa por parte del destinatario” (Puerta, 2012, pág. 62). Así, el lector cumple un papel activo durante su acercamiento al texto, complementando los “vacíos” que el escrito ofrece, empleando su capacidad de experimentar y de recibir la literatura.

Con esto, la investigadora decide escoger el material literario partiendo de la edad de los estudiantes, de sus experiencias pasadas con la literatura y recogiendo los intereses que ellos mismos expresaban tener. Fue de relevancia considerar estos aspectos durante el proceso de escogencia de los textos literarios, puesto que se logró un acercamiento más significativo y se llegaron a lecturas más amplias por parte del grupo focal.

Así, al finalizar las intervenciones, las entrevistas y el proceso etnográfico de inmersión en el ambiente escolar, y una vez triangulada la información obtenida, se llegaron a diferentes conclusiones en relación con la recepción estética de la literatura infantil por parte de niños y niñas. Hubo diferentes modos de apropiación de los cuentos. Se dio cuenta del modo asociativo, en el que los niños establecieron una relación cercana entre los cuentos y sus propias experiencias de vida; el modo admirativo, que partió de la observación de las expresiones primarias o espontáneas durante los acercamientos a los textos; el modo expresivo, que se dio gracias a la capacidad creativa que tuvieron los niños a partir de las imágenes que les brindaban las historias; el modo corporal, que se relaciona con el modo expresivo, puesto que demuestra que, gracias a la interacción con los cuentos, los niños y niñas crearon dramatizaciones e improvisaciones durante y después de la lectura. Finalmente, el modo perceptivo se refirió a la expresión de sensaciones emotivas y físicas que se dieron durante las lecturas.

De esta manera, la investigadora concluye su investigación abordando la recepción estética de la infancia en relación con la literatura, resaltando que se evidenció

> un tipo especial de recepción determinada por las condiciones de desarrollo del sujeto-niño, la presencia de un imaginario particular en el niño, la necesidad de plantear la redimensión del trabajo de la literatura y la ficción tanto en el aula como en la vida del niño (Puerta, 2012, pág. 101).

Asimismo, se resalta la facilidad de la infancia para pasar del plano real al imaginario, por lo que la literatura significa, a su vez, una oportunidad de goce y placer.

El imaginario infantil se nutre no solamente de su relación con el mundo externo y tangible, sino también de las experiencias brindadas en situaciones que lo llevan a imaginar y crear, por lo que la mediación o la didáctica de la literatura deben ir enfocadas al fomento del trabajo literario en el aula, de manera que se permita una libertad creadora y receptiva, y no establecer la mediación literaria para la formación de sujetos deseables.

Así, este trabajo investigativo ofrece una mirada a un contexto en el que los cuentos infantiles son llevados a niños y niñas con la pretensión de permitirles potenciar sus cualidades imaginarias, y no como instrumento moldeador. Este trabajo etnográfico ve al cuento infantil como facilitador de la imaginación y el disfrute, por lo que da una mirada diferente de lo que algunas corrientes pedagógicas consideran oportuno en referencia a la literatura y la infancia (la literatura como un instrumento educativo para la formación en valores cívicos y en la moral) o cualquier otro propósito que vaya más allá del encuentro artístico entre el texto y el lector.

Avilés, en su artículo titulado Con la Iglesia hemos topado: Saturnino Calleja y la censura de cuentos infantiles (2017), nos cuenta una impresionante historia sobre Saturnino Calleja, que tiene que ver con que para finales del año 1915, en España, su editorial había impreso libros para más de un cuarto de la población existente (dieciocho millones). Obviamente este hecho se convierte en un referente para los que hablan español alrededor del mundo. Sin tener en cuenta que las historias pasan de mano en mano y se reproducen hasta por cinco o más personas cuando se leen, el trabajo empresarial económico y la producción técnica alrededor de sus obras (desde los dibujantes hasta los procesos de impresión) fueron un éxito que habría que verse sus alcances espirituales actuales. Y, sin embargo, hablamos solamente de sus textos infantiles sin tener en cuenta sus revistas, que incluyeron autores hispanohablantes de varias partes del mundo, o de temas que abarcaron la geografía, la historia, la física y la geometría.

Ahora el problema, tantas cosas a favor del desarrollo de la historia y de la sociedad civil no pueden ser tan buenas para todo el mundo. Las posturas que ideológicamente no pueden tratarse como claras tienen que ser problemáticas, vengan del extremo político de donde vengan. Muy a pesar de que la editorial haya reproducido catecismos o biblias (que si una persona se detiene a pensar, tiene que ver con la reforma protestante porque multiplica la palabra de Dios a todo el mundo), no dejó de ocasionar una enorme contradicción para el mundo católico, el hecho de que el obispo de Madrid le haya censurado duramente. Y su censura tuvo un tinte de contrarreforma, pues también se le criticaba desde una postura literaria. Los detalles hay que dejárselos a la historia. Lo que aquí importa es que los cuentos llamados: el Soldadito de plomo, Caperucita roja, Los viajes de Gulliver, Pulgarcito, Barba Azul o Blancanieves, tuvieron censura. Lo que para hoy es un absurdo, para el pasado tuvo tintes ideológicos. Todo parecía ser fundado bajo el principio de autoridad, y los cuentos referenciados expulsados del sello editorial de Saturnino Calleja por considerar que tenían algo de "hechicería".

Pero volvamos a la actualidad. Para el autor "el primer reto del crítico a la hora de afrontar dicha tarea es sin duda la localización de las obras censuradas" (Áviles, 2017, pág. 79). Las obras en las que se realizó el análisis del porqué de la censura fueron El príncipe Simplicio y el Soldadito de plomo. La primera obra representa principalmente una mezcla entre conceptos griegos, que refieren al amor y la muerte (eros y thanatos) frente a críticas (si es que se pueden denominar así las posturas científicas) de un ingeniero agrónomo y un botánico, lectura donde el cristianismo de la época no tiene nada que ver. Por su parte el Soldadito de plomo sí sufrió cambios frente al original en cuanto a su traducción para realizar sobre el texto un cambio en cuanto a convertir la historia de manera que tuviese elementos católicos. Sin embargo, el problema radica en que, si bien se hace referencia a la virgen María, esta referencia invita a pensar a la virgen como una mujer y no como una deidad, según la iglesia. La importancia del texto tiene que ver con la denuncia a los ataques ideológicos por parte del anarquismo de la época (finales del siglo XIX). Lo que nos lleva a pensar que el ataque de censura tiene que ver más con el contexto que con el texto, además de las implicaciones que tienen que ver con la traducción de los textos originales a textos contextuales.

Como se vio, los trabajos investigativos tenidos en cuenta contribuyeron principalmente a la estructuración y consolidación del campo teórico y metodológico de mi proceso investigativo. Todas las investigaciones giraron sobre los ejes temáticos de la infancia, la

traducción y la literatura, y permitieron tener enfoques de abordaje de dichos campos teóricos, de manera que se pudo tener un contraste analítico que brindó herramientas para el análisis acá propuesto.

Capítulo II

Marco Teórico

Llegados a este punto y considerando los intereses investigativos que he descrito, parto de los objetivos que me he propuesto para definir conceptos relevantes que, una vez descritos y conceptualizados, se convierten en los pilares que permiten el análisis de los corpus para dar respuesta a la pregunta y cumplir con los objetivos de investigación. Teniendo en cuenta que mi interés es hallar la manera en la que los textos denominados literatura infantil se estructuran para ser presentados como objetos culturales propios y para ser leídos por los niños y las niñas, teniendo como base de análisis el *cuento Los Zapatos Rojos* de Hans Christian Andersen, considero necesario definir los conceptos de infancia, literatura infantil y traducción literaria.

Cabe aclarar que de cada concepto se desprende una serie de subcategorías que complementan la definición global. De esta manera, durante el ejercicio analítico reparé en elementos conceptuales que considero pertinente poner en relación con los términos macro. Así, abordé el concepto de Infancia desde una perspectiva histórica global, para luego situarlo en el contexto colombiano, y así poner en evidencia la manera en la que dinámicas del mundo occidental han repercutido en la construcción, consolidación y propagación de imaginarios de infancia que, hoy por hoy, pueden considerarse globales en el sentido en que se asumen como correctos.

Bajo esta misma línea, el término de Literatura infantil impone, desde su misma denominación, una diferenciación importante con el concepto de Literatura. A continuación, el lector encontrará un entramado teórico que permite conocer cómo la Literatura infantil surge, su impacto dentro del llamado polisistema literario y aquello que la hace pertenecer a este subgénero de la literatura. Finalmente, el concepto de Traducción Literaria la defino desde el área de la traductología; además, expongo elementos, estrategias y técnicas propias de la traducción de textos infantiles.

Infancia: Tratos Conceptuales y Concepción.

El docente e investigador en infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Daniel Hernández, dijo en uno de sus seminarios que *La infancia es una creación de la humanidad*[2]. Luego de ello aclaró que desde el inicio de la historia de la humanidad existe la infancia, en un sentido en el que, como humanos, hemos percibido la diferencia relacional, biológica y comportamental del adulto respecto de los más pequeños. Así, me atrevo a decir también que la niñez, si bien ha tenido desde el inicio de nuestra historia una marcada diferencia respecto del adulto, diferencia que hemos percibido y vivenciado, y si bien es en la niñez en donde se han producido o generado cambios importantes en términos evolutivos gracias a su composición ósea, como lo sugería el docente ya mencionado, en el plano político, estructural y cultural, la infancia empezó si quiera ser mencionada como parte constitutiva de los grupos sociales hasta muy adentrado el siglo XVIII.

La historia de la infancia es, entonces, una novedad que vino a fortalecerse y robustecerse en la modernidad occidental y en particular en el centro de Europa. Pese a ello, la historia tiene poco registro de su aparición y evolución, por lo que el entramado teórico que se ha construido ha sido elaborado por teóricos y pensadores de distintas ramas como la psicología y la pedagogía principalmente. Se puede decir que la historia de la infancia ha sido un proceso de interpretación de las distintas representaciones que la sociedad ha generado en torno a ella (Alcubirre, 2018).

Phillippe Ariès es quizás el historiador que más ha contribuido a la construcción del concepto infancia. Abordando elementos como la pintura y los registros escritos de diarios de distintos gobernantes del mundo, como los son la serie de Luises que pasaron por la monarquía en occidente, da cuenta de la manera en la que el adulto se ha venido relacionando con los niños y las niñas en diferentes épocas. Así, en su libro *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*

[2] Seminario llevado a cabo en el marco de la Maestría en Infancia y Cultura, durante el año 2025, en el mes de abril.

(1960), Ariès (1960) ejemplifica y ofrece una perspectiva sobre el surgimiento y la evolución del concepto infancia. Basada en este libro, me intereso acá por contar lo descubierto por Phillippe Ariès en relación con la historia de la niñez a partir del arte y la literatura.

Encontramos que durante la época medieval y hasta el siglo XII la infancia parecía ser desconocida, pues no se intentaba representar en ningún tipo de expresión artística (Ariès P. , 1962). Por ejemplo, en la literatura épica se hallan guerreros experimentados, o niños prodigio que tenían la misma fuerza y valentía que los primeros, por lo que se asume que durante la época no había una diferencia socialmente establecida entre el adulto y el niño o, si al caso, se consideraba ésta una etapa rápida y de poca relevancia para los individuos.

Décadas después comienzan a aparecer algunos tipos de niños en representaciones artísticas que tienen más semejanzas con el concepto moderno de infancia. La figura del ángel se representaba con cuerpo y rostro de niño o de joven adolescente Aries (1962). Asimismo, en el arte religioso, la figura de Jesús pasó de ser la imagen de un adulto a pequeña escala, a tener rasgos infantiles y a situarlo siempre acurrucado junto a María, su madre. Esto último también propició que se empezaran a crear escenas en donde se mostraban núcleos familiares con padres rodeados de sus hijos, mostrando actitudes de respeto y afecto (Ariès P. , 1962). A pesar de ello, dichas representaciones eran escasas durante la época y hasta el siglo XIV, periodo durante el cual las imágenes artísticas con presencia de niños empezaron a aumentar. Además, las pinturas ya involucraban una diferenciación de sexos, niño y niña, y comenzaron a aparecer pinturas que destacaban la presencia de niños y niñas dentro de grupos de adultos.



Ilustración 1. Niños comiendo uvas y melón - Bartolomé Esteban Murillo (Murillo, s.f.)

Ya para el siglo XVII, Ariès (1960) cuenta la proliferación que empiezan a tener los retratos de niños y niñas, esta vez como modelos individuales o con su núcleo familiar. En dichas representaciones se evidencian escenas en las que la infancia retratada realiza diferentes actividades como lecciones de música, lectura, dibujo o inmersos en juegos. Del mismo modo, en la literatura se empieza a incluir la *jerga infantil*, como expresiones o diminutivos propios del balbuceo de los niños o de los adultos cuando se dirigen a ellos. Pese a no ser reiterativo o común, el hecho de involucrar la cotidianidad infantil y las maneras de comunicación que se daba entre la infancia y el adulto da muestra de un reconocimiento inicial de esta población dentro del entramado de dinámicas sociales.



Ilustración 2. The Young Schoolmistress - Jean Siméon Chardin (Chardin, s.f.)

Con todo, aún se carecía de acciones culturalmente apropiadas que giraran en torno a la infancia, su cuidado, atención, comprensión y, sobre todo, valoración dentro de los grupos sociales. Tanto así, que el lindero entre niño, niña y joven era casi invisible. Por ejemplo, el símbolo infantil del niño varón se ponía de manifiesto poniéndole prendas de vestir de niña, por lo que un niño se identificaba como tal, tanto en su cotidianidad como en las representaciones artísticas, por portar prendas de vestir catalogadas como femeninas en la moda contemporánea (Ariès P. , 1960).

Partiendo de lo expuesto, Ariès (1960) nos brinda entonces un panorama histórico de las representaciones que tuvo la infancia en diferentes formatos de expresión artística, como la pintura y la literatura. A partir de este estudio podemos darnos cuenta de que, si bien la infancia ha sido parte constitutiva de la humanidad desde el inicio de su existencia y que, presumiblemente, fue en esta etapa en la que se dieron los principales saltos evolutivos a nivel biológico gracias a la plasticidad ósea que caracteriza a los niños y las niñas, no es sino hasta entrado el siglo XVI cuando se empieza a reconocer la infancia dentro del engranaje social.

Por su parte, Lloyd de Mause, en su libro *La evolución de la Infancia* (1974) ratifica lo ya dicho por Ariès cuando refiere que ha habido poco interés por explicar y relatar la historia de la infancia desde estudios serios, así como "la escasez de datos históricos acerca de la misma" (Mause, 1974, pág. 2). Como consecuencia, según de Mause existen pocos referentes a los cuales recurrir cuando se busca hacer un trazado de la evolución y surgimiento de la infancia.

Al tiempo, de Mause critica fuertemente a Phillip Ariès, pues considera que, por un lado, las fuentes de investigación son insuficientes para hablar de una historiografía de la infancia,

puesto que los elementos analizados por el historiador francés se basan en fuentes limitadas que abarcan un pequeño fragmento del globo. Además, alude que algunos de los relatos descritos por Ariès, como la sexualización del cuerpo infantil en el antiguo régimen, y la visión que se tenía del uso del cuerpo infantil como instrumento erótico del adulto, son presentados en sus textos como comportamientos naturales, propios de la época, y que no implicaban mayores daños o repercusiones en el niño o la niña. Dado esto, de Mause le apunta a una historiografía de la infancia desde una mirada psicoanalítica que dé cuenta del cambio histórico de este grupo etario, argumentando que, con la aplicación de esta metodología, "se demostró una y otra vez que las prácticas de crianza de los niños son la base de la personalidad adulta" (Mause, 1974, pág. 2), por lo que "cuanto más se retrocede en el tiempo menos eficacia muestran los padres en la satisfacción de las necesidades de desarrollo del niño" (Mause, 1974, pág. 2).

Así, de Mause realiza un estudio de la historia de la infancia desde una mirada psicoanalítica a fin de develar las formas de crianza propiciadas por el adulto que, si se miraran desde la forma de abordaje de Ariès, se podrían considerar como naturales y normales para los diferentes períodos históricos, pero que una vez son observadas y analizadas por de Mause, se pueden considerar como problemáticas, pues han implicado repercusiones negativas en la evolución de los individuos:

> Dado que la estructura psíquica ha de transmitirse siempre de generación en generación a través del estrecho conducto de la infancia, las prácticas de crianza de los niños de una sociedad no son simplemente uno entre otros rasgos culturales. (…) Para que se mantengan determinados rasgos culturales se han de dar determinadas experiencias infantiles, y una vez que esa experiencia ya no se da, los rasgos desaparecen (Mause, 1974, pág. 3).

Con lo dicho, de Mause exalta la necesidad de contar con estudios historiográficos que aborden a la infancia desde diferentes miradas, asegurando que "la historia supone una mejora general de la puericultura (pues) cuanto más se retrocede en el tiempo menos eficacia muestran los padres en la satisfacción de las necesidades de desarrollo del niño" (Mause, 1974, pág. 3), por lo que, a través de la reconstrucción histórica de prácticas y modos de crianza, se pueden develar situaciones problemáticas estructurales que han afectado a la infancia desde hace varios siglos.

Con esto en mente, el autor propone su apuesta psicoanalítica, que vendría luego a argumentar a partir de evidencias y registros históricos como diarios de infancia, relatos de adultos sobre su relación con niños y niñas, pinturas, entre otros, sobre el trato dado a niños y niñas en diferentes épocas. De Mause (1974) entonces sugiere que en la relación adulto-niño, el adulto tiene tres posibilidades de acción en momentos en los que el niño le manifiesta requerir algo:

> Primero, puede utilizar al niño como vehículo para la proyección de los contenidos de su propio inconsciente: reacción proyectiva; segundo, puede utilizar al niño como sustituto de una figura adulta importante en su propia infancia: reacción de inversión; o tercero, puede experimentar empatía respecto a las necesidades del niño y actuar para satisfacerlas: reacción empática (pág. 6).

Partiendo de esta hipótesis, el autor afirma que entre más antigua la época, más situaciones de tipo 1 y 2, debido a las evidencias que dan cuenta de actitudes contradictorias y sistemáticas venidas del adulto, como el odio y el amor, la recompensa y el castigo, los fuertes castigos físicos y las caricias (Mause, 1974). Asimismo, de Mause expone prácticas propagadas y comunes hasta el siglo XX que, por un lado, enseñaban a los padres conductas que se debían aplicar cuando de un castigo físico se tratara, como el decirle al niño que "aplicáis el castigo en contra de vuestro sentir, por imperativos de la conciencia, y requerirle que no os vuelva a causar tanto dolor y esfuerzo" (Mause, 1974, pág. 7); y por otro lado, normalizaban el dejar solos a los niños, ejemplos que ayudan a explicar el por qué de los índices de mortalidad y maltrato infantil.

Además, en la época primaba la creencia de que los niños venían propensos a convertirse en seres malvados, por lo que era práctica usual someterlos a castigos de privaciones o situaciones de riesgo, dolor y miedo. Por ejemplo, se les ataba, se envolvían en fajas apretadas, o se empleaban figuras e imágenes fantasmales para asustarlos y forjar su carácter o asegurar su obediencia (Mause, 1974). Por estas evidencias halladas por de Mause es que él asegura que "Ciertamente no era la capacidad de amar la que le faltaba al padre de otras épocas, sino más bien la madurez afectiva necesaria para ver al niño como una persona distinta de sí mismo" (pág. 15). Lo que Phillippe Ariès narraba acerca del atuendo de los niños y niñas, que hasta el siglo XVIII no tenía ninguna diferencia con la manera de vestir del adulto, Lloyd de Mause lo atribuye a la atención proyectiva presente en el subconsciente del adulto, que no era capaz de distinguir al niño de sí mismo. De igual modo, los dos autores coinciden en la normalidad que tenía el

infanticidio hasta el siglo IV y que, pese a que hacia el siglo XVIII ya era condenable la muerte infantil, aún se registraban tasas elevadas de infanticidio y abandono, que fue siendo reducido gracias a estrategias gubernamentales con el fin de aumentar la población (Mause, 1974).

Para finalizar, luego de este rastreo y registro histórico, de Mause propone unas etapas de la historia de la infancia, que resume aquellos hallazgos surgidos de su investigación y que se compone de 6 momentos, a saber: 1. Infanticidio vivenciado especialmente en la antigüedad y hasta el siglo IV; 2. Abandono (hasta el siglo XIII), etapa caracterizada por la aceptación de los adultos de que los niños también tenían alma, aunque incapaces de crianza; 3. Ambivalencia, etapa en la que el protagonismo de la imagen de la virgen, el niño Jesús y la madre solícita impulsaron la creación y propagación de manuales infantiles; 4. Intrusión (principalmente en el siglo XVIII), caracterizada principalmente por el surgimiento de ramas del conocimiento enfocadas en la infancia, como la pediatría y la pedagogía; 5. Socialización (siglo XIX y mediados del XX), caracterizado por la crianza enfocada a la socialización, es decir, a la adaptación de los cánones y principios éticos y morales culturalmente erigidos y consolidados; y finalmente 6. Ayuda, período en el que las prácticas de crianza se transforman radicalmente, y el castigo, miedo y represión pasan a ser consideradas como acciones condenables, y se empieza a hablar de correcciones encaminadas a formar hábitos (Mause, 1974).

Entonces, la infancia ha sido, contradictoriamente, la única etapa por la que con seguridad todo ser humano tiene que pasar para llegar a otros estadios de desarrollo, pero, al tiempo ha sido la más invisibilizada, desdibujada y cargada de concepciones venidas desde fuera. La juventud y la adultez son momentos que no están garantizados: antes de llegar a ellos puede ocurrir la muerte. Sin embargo, desde el nacimiento se es niño, desde el momento en el que llegamos a la vida se entra al mundo de la infancia. Todos, quienes leemos este texto, quienes han contribuido a construir la historia de la infancia, quienes enseñan sobre y a la infancia, quienes diariamente conviven con la infancia, han sido niños y niñas.

De esta reflexión, que surge a la luz de las apuestas teóricas de los autores referenciados, se desprenden unos cuestionamientos que me interpelan como investigadora, pero, sobre todo, como adulta que recuerda, aprecia y valora su infancia. ¿Cuál podría ser la percepción que los adultos de la antigüedad tenían de su propia etapa infantil para no ver a los niños de manera diferenciada y propiciar acciones que aseguraran su vida? Si esta manera de concebir a los niños y niñas se dio desde el momento mismo del asentamiento de las civilizaciones, cabe preguntarse

sobre las razones que impulsaron a la sociedad antigua para, por así decirlo, despreocuparse por preservar la vida de los individuos que atraviesan una etapa por la que ellos mismos pasaron y a la que, de una u otra manera, sobrevivieron. Al parecer, llegar a la adultez implicaba olvidar la propia infancia.

A partir de lo expuesto sobre las investigaciones de Phillippe Ariès y Lloyd de Mause es posible apuntar que, si bien conocemos atisbos de la historia de la infancia gracias a los diferentes registros que la humanidad ha dejado a lo largo de su paso por el mundo, y que con ello hemos podido hacer una reconstrucción de lo que esta población ha significado y representado en diferentes momentos de la historia de occidente, desconocemos la razón fundamental del porqué los individuos desconocieron su propia condición infantil durante tantos siglos. Es supremamente intrigante conocer las razones por las cuales, como lo mencioné antes, habiendo sido todos niños y niñas, una vez superados los primeros años de vida, ignorábamos y minimizábamos a la infancia de una manera tan rotunda.

El consenso general, como se sabe, es que por un lado la infancia es un descubrimiento "reciente", dado durante el nacimiento de la clase burguesa occidental y, por otro lado, que dicho descubrimiento es el resultado de múltiples cambios sociales a nivel social y cultural, que permeó incluso el plano psicológico en el seno de las comunidades occidentales (Alcubirre, 2018).

Llegados a este punto podemos asumir el hecho de que la historia de la infancia, como población reconocida y diferenciada desde los planos político, social y cultural, es reciente en relación con otro tipo de población. La humanidad empezó a hablar de infancia y puericultura desde entrado el siglo XVII. Si bien se tienen registros de antiguos pensadores que abordaron el tema en épocas anteriores a nuestra era, como Hipócrates sobre los cuidados infantiles, se halla también una ruptura que deja un abismo oscuro entre lo que vino después para haber desembocado en comportamientos como los narrados por Ariès y de Mause del adulto hacia la infancia.

Además, es menester exaltar la relevancia que la pintura y los registros escritos de diferente tipología y variedad tienen en esta reconstrucción histórica de la infancia. Gracias a esto conocemos las prácticas y conductas en relación con los niños y las niñas, y logramos llegar a tener el material suficiente para despertar una sensibilización que, hoy por hoy, contribuyen no solamente al conocimiento de esta población, sino al ahondamiento de la naturaleza de la

humanidad misma. Dado el hecho, se ratifica una vez más la importancia de la literatura y el arte dentro del engranaje social de cualquier época y territorio.

Con este panorama de la historia y conceptualización de la infancia en occidente, pasamos a abordar el concepto desde otros ángulos y miradas que pueden permitirnos vislumbrar posibles explicaciones a los interrogantes planteados más arriba.

Paul Hazard, en las primeras páginas de su texto *Los libros, los niños y los hombres* (Hazard, 1994), hace una descripción poética de la infancia:

> ¡Cuán lejos se halla ya el reino de la niñez! Los seres que allí habitan diríanse de otra especie. Hay una extraña exuberancia vital en esos infatigables: desde la mañana hasta la noche, corren, chillan, se pelean, vuelven a ser amigos, saltan y brincan de acá para allá. Al fin se caen de puro sueño, pero volverán a empezar en cuanto amanezca. Su cuerpo, débil y desmañado, es ya una imperiosa esperanza. Consiste su riqueza en lo que no poseen, en las maravillas de lo posible. Imaginar no es sólo su primer deleite: es el signo de su libertad, su vital impulso (pág. 7).

En la lectura de lo que Hazar (1994) nos ofrece respecto de la infancia, se percibe no solamente un tono de admiración, sino también de pesar por la añoranza de esa niñez perdida. La infinidad de cosas que niños y niñas logran hacer durante el día, y el sustento de vida que les brinda su imaginación, son los valores más preciados y codiciados por el adulto que, desde el lente de la madurez, observa desdeñoso las proezas que alguna vez pudo hacer, pero que ahora solo se perciben desde la mirada lejana del hombre maduro.

Así, para Paul Hazard uno de los propósitos de los adultos en algún momento de la historia de la infancia que, siguiendo la reconstrucción histórica hecha por Ariès y de Mause, me atrevería a decir que es la infancia en la modernidad, era responder a la súplica de los niños, y nutrir su espíritu y darles un sustento (Hazard, 1994). Sin embargo, lo primero lo hicieron de manera errónea pues,

> creyéndose hermosos, los mayores han ofrecido al niño unos libros que representan al adulto con sus mezclados atributos, con su sentido práctico, su ciencia, hipocresía y anquilosamiento (…) libros necios y hueros, pedantes y pesados; que paralizan los ímpetus espontáneos del alma (pág. 7).

Existía, entonces, una disonancia entre lo que los niños aclamaban y lo que los hombres les daban, y esto Hazard lo atribuye a la tendencia opresiva que caracterizaba a los adultos de

antaño. Seguros de poseer la verdad, la autoridad se cernía sobre cada espacio y rincón que habitaba la infancia, llevando aulas a sus espacios de juego, legumbres a sus jardines, orden y prudencia a las avenidas, cuentos científicos disfrazados de fábulas y, "como (los niños) son unos ingenuos, apenas lo notarán; y creyendo divertirse, desde la mañana hasta la noche, aprenderán, en realidad, cosas útiles" (Hazard, 1994, pág. 8).

El adulto creía tener un poder absoluto no solamente sobre lo que estaba fuera del niño, en su entorno, sino que también creía tener completo conocimiento y total comprensión de lo que éstos necesitaban y deseaban en su fuero interno. A esta actitud, Paul Hazard responde lanzando fuertes críticas como las ya expuestas, y enfatiza en la poca sensibilidad que mostraron los hombres y las mujeres de la época moderna para ofrecer a niños y niñas un alimento para su espíritu que estuviera fuera de las pretensiones formativas estructuradas por los grandes, y que por el contrario se concentraran en responder a los clamores de la infancia. Por ejemplo, denuncia que "Si durante siglos no se pensó siquiera en dotar a los niños de trajes adecuados, ¿cómo se pensaría en brindarles buenos libros?" (Hazard, 1994, pág. 10). Desde la misma invención de la imprenta se desdibujó a la figura del lector infantil. No había imprenta para los pequeños, salvo los manuscritos religiosos y el material para el aprendizaje de la escritura y la matemática.

Por tanto, Paul Hazard, desde una mirada que analiza especialmente el campo del libro en relación con la infancia, ratifica la idea de que la naturaleza y espontaneidad de niños y niñas han tendido a ser destruidas o, si mal les va, minimizadas lo máximo posible. El lema era *"vale más estar sujeto que ser libre",* por lo que se asumía que "si dejáis a los niños emplear el tiempo a su sabor y les permitís comer los platos que les gustan y jugar a lo que apetezcan, lloverán sobre ellos las desdichas" (Hazard, 1994, pág. 23), por lo que el poder y deseo del adulto se aplicaba a cada actividad, entorno, espacio, momento y corporalidad que tuviera relación con la infancia.

Como se puede ver, existe una clara relación entre los autores citados hasta este punto en lo que concierne la invisibilidad y casi inexistencia de la infancia hasta la modernidad, momento en el cual su reconocimiento implicó, al tiempo, la aplicación de prácticas y conductas que desdibujaran los comportamientos de niños y niñas, en el sentido de la propensión del mundo adulto por erradicar hasta los más leves atisbos de naturaleza infantil.

Con todo, pese a las torpezas cometidas, la infancia logró tener un espacio delimitado y diferenciado desde el siglo XVIII y hasta la actualidad, en ámbitos sociales de poder y relevancia.

Así, vale la pena brindar un panorama de lo que ha significado la infancia en un plano más cercano a nuestra población infantil, como lo es la región de Latinoamérica y Colombia.

La Infancia en Latinoamérica.

Para hablar de la historia de la infancia en los países latinoamericanos debemos remitirnos a la historia de la infancia occidental. Si bien en los países europeos se cuenta con registros artísticos y escritos que han servido de materia prima para la reconstrucción y análisis de la infancia en épocas antiguas como modernas, en nuestro continente únicamente se cuenta con lo que se registró desde la época de la conquista y la colonia y hasta la actualidad. Sin embargo, es válido apelar a esta aseveración aludiendo a los registros que se tienen de las comunidades indígenas, como los pictogramas o los relatos orales y los rituales que datan de varios siglos atrás. Con todo, esto no ha sido aún estudiado a profundidad, por lo que la historia de la infancia latinoamericana ha dependido de la historia de occidente.

Siguiendo lo que venía diciendo en el apartado anterior, encontramos entonces que la infancia surge como concepto luego de un "proceso que colocó al niño en el centro de un nuevo sistema de representaciones colectivas" (Alcubirre, 2018, pág. 16). Sin embargo, los procesos vivenciados por niños y niñas en la Europa del siglo XVIII varían frente a lo experimentado en el territorio latinoamericano. Mientras en Europa la naciente clase burguesa imprimía cambios acelerados en las formas y ritmos de vida durante la era industrial, acá las transformaciones se daban principalmente por las dinámicas del período colonial.

Como lo narra Beatriz Alcubirre (2018), durante esta época los protagonistas fueron el abandono y el trabajo infantil y, contrario a lo que era de esperarse, no dieron muestra de disminuir significativamente durante el siglo XIX. Sin embargo, fue en este último siglo en el que empieza a haber un grado de preocupación por mejorar aspectos de la vida de los niños y niñas (Alcubirre, 2018). Con todo, como lo mencioné más arriba, la autora también denuncia la escasez de representaciones surgidas durante los siglos XVI, XVII y XVIII en torno a la infancia, y atribuye que la causa de este fenómeno es la corta duración del período infantil durante esa época. Y, como es de suponerse, el poco registro sobre la vida íntima y cotidiana de los niños y las niñas, sobre todo en nuestro continente, ha imposibilitado una reconstrucción acuciosa de su evolución.

Dado el hecho, la historia de la infancia latinoamericana se nutre especialmente de los registros con los que se cuenta a partir del siglo XIX. Alcubirre (2018) describe tres formatos

usados para representar a la infancia en la época. La primera de ellas son las estampas clásicas reproducidas primero como grabados y luego como fotografías que reproducían una idea de sociedad de bienes y progreso, que estaba alineada con proyectos culturales y políticos de los gobiernos de turno. La segunda, que fue "una de las representaciones más recurrentes del período: la del niño-ángel (…) (que) contenía en su humana e impoluta corporeidad la capacidad de transformar el mundo (y) de redimirlo, desde el punto de vista de la religión" (Pág. 20); y la tercera, la imagen del niño como ciudadano del futuro.

Estas tres representaciones de la infancia del siglo XIX fueron conjugándose para terminar desembocando en una sola: la del niño-ángel.

> este niño-ángel comenzó a ser visto también como el futuro de la nación (…) Su desarrollo cobró un carácter trascendental y sobre sus hombros se colocó la responsabilidad histórica de convertirse en el ciudadano ideal, que habría de conducir la patria hasta la anhelada senda del progreso (Alcubirre, 2018, pág. 21).

Es fácil percibir el parecido de este tipo de representación con lo descrito por Phillippe Ariès en lo referente a las expresiones artísticas relacionadas con la infancia en Europa. Además, Alcubirre (2018) cuenta que durante 1830 y 1860 aparecieron en el continente latinoamericano publicaciones de libros y revistas europeos y norteamericanos sobre la crianza y el cuidado de los niños y las niñas. Por tanto, es posible afirmar que hubo "una apropiación (de la infancia) llevada a cabo a partir de un conjunto de referentes extranjeros" (Alcubirre, 2018, pág. 21).

Debido a las condiciones en las que nuestro continente se desarrolló después de la conquista, es de suponerse que el constructo de prácticas y significaciones en torno a la infancia, la familia, la crianza y otras tantas instituciones que tienen relación con los niños, iban a ser una propagación de ideas y conductas venidas de quienes tenían el poder: el continente europeo.

Con lo dicho hasta aquí, se reafirma la hipótesis de que la historia de la infancia en Latinoamérica depende, en gran medida, de los registros historiográficos recogidos y analizados en Occidente. No existe, pues, una historia de la infancia latinoamericana propiamente dicha, que vaya más allá de lo que se construyó luego de los procesos de conquista y colonia, y que contemple las prácticas de relación con la infancia antes de esos sucesos históricos.

Hablando ya más propiamente de la infancia en Colombia, retomo lo expuesto en el Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura (2008) que se centra en describir y analizar las prácticas de crianza en el país. El Anuario inicia mencionando la modernidad como

el momento en el que se crea la institución de la familia, cuyo centro es la infancia, y también pone como justificación de la reflexión en torno a los niños y las niñas, la importancia de "reconocer su derecho a ser comprendidos y apreciados en su carácter propio" (Becerra, 2008, pág. 158).

Así, para el análisis se parte del siglo XX y del fenómeno producido en la época, que implicó

> la incorporación masiva de las mujeres al trabajo remunerado; la transformación tecnológica; el desarrollo de la biología y la farmacología, la generación del dispositivo y la píldora anticonceptiva; el movimiento feminista y el cambio de las relaciones heterosexuales; y las ideas de la globalización cultural (Becerra, 2008, pág. 158).

Con este panorama, el país empieza a evidenciar transformaciones en las prácticas de crianza y socialización en relación con la infancia, mutaciones que tienen gran relevancia pues de cierta manera delimitaron y definieron a la infancia de la sociedad colombiana contemporánea.

A nivel de cuidado y formación, la enseñanza a partir del miedo empieza a pasar a un plano secundario y se le da lugar al diálogo en el interior del núcleo familiar. Los discursos giraban en torno a la importancia de la felicidad para el desarrollo de un niño, y de la obligación de los adultos del núcleo familiar de brindar seguridad y cariño en el hogar (Becerra, 2008).

Al igual que a nivel Latinoamérica, en Colombia se difundieron y asentaron pautas de crianza venidas de la sociedad norteamericana. Uno de los medios de comunicación más consultados a mediados del siglo pasado, el periódico El Tiempo, reprodujo por varios años a la revista *Your New Baby*. "Dentro de los temas más relevantes se destacan: razones del lloro en niños durante su primer año de vida, la autonomía alimenticia de los niños, la educación sexual, la calidad del sueño en los bebés, y el ritmo de vida familiar subyugado al pequeño" (Becerra, 2008, pág. 164).

"Dichas prácticas, acompañadas de una serie de discursos, incidirían de manera directa en el nuevo proceso de socialización que se establecía para la infancia moderna colombiana de los años setenta" (Becerra, 2008, pág. 165). El discurso giraba ahora entorno a la responsabilidad de los padres o cuidadores en relación con el buen o mal desarrollo de los niños y las niñas del país.

En el Anuario se habla de la importancia de los procesos de lectoescritura desde la temprana edad, o las implicaciones del castigo físico en el desarrollo, el llamado castigo inteligente (control positivo), la necesidad de una mayor participación del rol paterno en la crianza y cuidado emocional y físico, como tópicos relevantes durante la segunda mitad del siglo XX en Colombia, y en especial, a partir de la década de los 70. La crianza basada en el amor y en cuidar que el niño no caiga en una "desnutrición afectiva" eran las bases de crianza más propagadas.

Con todo, al tiempo se impulsaban las ideas de familia como núcleo de autoridad cerrado, en el que los padres moldean, controlan y evalúan el desarrollo del niño quien, a su vez, no tenía "alternativa ni lugar a innovaciones ni a experimentos y menos a cuestionar el sentido de la orden impartida" (Becerra, 2008, pág. 170).

Asimismo, concepciones sobre el cuerpo del niño y sus etapas de desarrollo, tuvieron una fuerte influencia venida de los postulados de Jean Piaget. "También hubo una amplia propagación del psicoanálisis, pues se da especial importancia a las experiencias de la infancia dentro de la vida adulta" (Becerra, 2008, pág. 173). En general, la psicología, la pedagogía y la pediatría empiezan a tener especial relevancia dentro de la familia y la sociedad en general.

Al tiempo, el Anuario (2008) habla del protagonismo que empieza a tener el juego y el juguete en la crianza de niños y niñas para el desarrollo de su personalidad. Con este nuevo protagonista en las prácticas de crianza,

> Las jugueterías, por su parte, desde cierta perspectiva comercial y de consumo infantil, crearon un prototipo de niño moderno, pensado desde occidente, que a partir de ese año tomaría cuerpo en Colombia. La razón fundamental era que desde 1976 se liberaron las importaciones de juguetes, lo que le permitió al comercio ofrecer una variedad de juguetes extranjeros que, hasta ese momento eran de difícil adquisición para la mayoría de la población colombiana (Becerra, 2008, pág. 177).

A partir de la introducción del juguete como objeto primordial en las prácticas de crianza, entra el discurso de la socialización, que se consideraba iniciaba en la familia. "La labor de los padres ya no se centraba únicamente en mantener al niño con vida, sino en formar también en sus habilidades y conocimientos" (El Tiempo, 1977, citado en Becerra, 2008). Sin duda, la socialización es "para el año 1977 todo un acontecimiento discursivo, en el que un conjunto de

enunciados, prácticas y discursos alcanzan cierto grado de coherencia y organización, que son capaces de construir un dominio del saber en torno a la infancia" (Becerra, 2008, pág. 187).

A pesar de estas apuestas, nos es conocido también que los niveles de pobreza y desigualdad en la población colombiana provocó que la acogida de las prácticas de crianza promovidas desde la segunda mitad del siglo XX no se produjera de manera homogénea en todo el territorio. Instituciones como la escuela o los centros de recreación para la infancia eran las encargadas de poner en práctica y compartir estas nuevas apuestas con los cuidadores. Sin embargo, la guerra sufrida en el país durante la época y otros factores, provocaron que siguiera habiendo gran cantidad de niños expósitos, mortalidad y abandono infantil.

Habiendo dado este panorama histórico de la infancia a nivel occidente y local, debemos entonces pensar en los niños y las niñas como sujetos consumidores de textos literarios, es decir, como sujetos lectores.

La Infancia: Sujetos Lectores.

Así como el niño y la niña como sujetos sociales tuvieron un proceso histórico de formación y reconocimiento que ha permitido la construcción de la infancia que hoy conocemos, todos los roles que pudieran los niños tener dentro de un grupo social, también han surgido de procesos y transformaciones. Uno de ellos es la infancia como sujetos lectores.

El surgimiento de la infancia lectora tiene estrecha relación con la concepción de niño y niña tenida desde el reconocimiento de su existencia. Como se demostró, la infancia empieza a tener una relevancia social y política principalmente con la llegada del modernismo a Europa y el surgimiento de la burguesía. Partiendo de la necesidad de formar futuros hombres y mujeres que cumplieran con el ideal de ciudadano que se tuviera en ese momento, los instrumentos de instrucción y entretenimiento dirigidos a niños y niñas eran perfilados acorde a estos deseos. Retomando a Hazard (1994), la infancia jugó largo tiempo el rol de lector pasivo, que recibía en sus manos "libros necios y hueros, pedantes y pesados; que paralizan los ímpetus espontáneos del alma" (Pág. 7).

Para la época de la invención de la imprenta no se contempló la producción de libros para los más pequeños, sino que se reproducían textos para adultos y algunas cartillas de instrucción disciplinaria y moral, que apoyara a los formadores de los niños (Hazard, 1994). Además, algunos de los escritos catalogados como infantiles, estaban cargados de un contenido doctrinario y moralizante, que hacían que "la imaginación y la sensibilidad no se consideraran ya como

valores en sí, sino como medios que utiliza una prudente institutriz para que sus educandos se traguen con mayor facilidad las cosas de la Ciencia" (Hazard, 1994, pág. 14).

Varias son las denuncias de Paul Hazard que giran en torno al utilitarismo que se le dio a la literatura infantil, a fin de formar un lector pasivo, que lograr a penas decodificar las palabras y que no tuviera nada que explorar más allá del mensaje literal que ofrecían los textos. En esta misma línea, Benjamin (1969) arremete contra el objetivo pedagógico de formar a niños simplemente educados, ordenados y piadosos y critica la pedagogía reformista por aturdir a los niños con sentimentalismos para preservarles del mundo adulto, mientras en realidad instrumentaliza su fantasía para una sociedad productora de mercancías.

Pese a que Hazard (1994) y Bejamin (1969) hablan de épocas diferentes coinciden en que, tanto en el siglo XIX como gran parte del XX, la literatura buscaba en principio la sujeción del niño lector y el encausamiento de su libertad. La literatura infantil "lo que lograba en el mejor de los casos era deformar el alma de los niños para que, sin esfuerzo, ocupasen su sitio en una sociedad ya condenada a desaparecer" (Hazard, 1994, pág. 26). Así, estos textos se caracterizaban por su aridez y falta de significado para el niño (Benjamin, 1969) produciendo entonces lectores que no solamente no sentían afinidad con los textos que llegaban a sus manos, sino que además no lograban una relación estrecha con el libro, puesto que no tenían ninguna participación en la construcción misma de las historias, ya que todo les era dado, como en un manual de catequismo.

Sin embargo, algunos osados se atrevieron a abandonarse a la prosa infantil y a permitir que sus historias y cuentos fueran editados y leídos por un público infantil. Hazard (1994) exalta las historias de Charles Perrault y la valentía de su autor de ponerlas en circulación, aludiendo que "por vez primera, los niños de Francia, y luego los del mundo entero, poseyeran un libro tal como lo soñaran, tan bello y lozano que ya no han querido abandonarlo jamás" (Hazard, 1994, pág. 11). Asimismo, menciona la gran relevancia que tuvo el editor John Newbery, hacia el año 1750 en Inglaterra, al ofrecer a niños y niñas obras preparadas para ellos, producidas en "hermoso papel, ilustraciones divertidas, encuadernación, lomo dorado" (Hazard, 1994, pág. 27).

Con todo, estos esfuerzos no fueron suficientes para darle un giro a la literatura infantil y, por tanto, al lector infantil. "Los niños se convertían en los hombres más positivos y prácticos; y son éstas las únicas cualidades que importan y que confieren a la personalidad humana su plenitud" (Hazard, 1994, pág. 30). El lector infantil era, entonces, el proyecto de un ciudadano

ideal. Además, el niño lector no disponía de espacios especiales para el disfrute de sus lecturas, no existían las bibliotecas para niños, sino que los espacios para la infancia eran los mismos de los que disponía el adulto. A pesar de todo "La literatura infantil acabó por nacer". Si bien durante los siglos XVII y XVIII, se contó con las historias de Charles Perrault, de los Hermanos Grimm y de Hans Christian Andersen, "¡cuántos pedantes y necios no hubo antes, y en torno suyo!" (Hazard, 1994, pág. 34).

Finalizando el siglo XX se produjeron cambios importantes, pues se empezó a propulsar al niño y a la niña como sujetos activos y protagonistas del proceso de lectura. Ya no se hablaba del adulto como autoridad, modelo o experto único conocedor del tema, sino como mediador y facilitador de literatura en relación con la infancia. El niño lector ya no era aquel al que, habiendo aprendido a leer, se le daba un manual o una cartilla para que en silencio realizara la lectura asignada por algún adulto, sino que, sin importar su edad o grado de escolarización, era aquel que podía disfrutar de la lectura, bien como el que pasa los ojos por las páginas y decodifica los fonemas, o bien como el que se sienta a escuchar lo que un mediador lee.

Se hablaba, entonces, de la necesidad de llevar la literatura a los niños y a las niñas de manera que pudieran disfrutar de la misma. Los intereses, capacidades, características y gustos de los lectores más pequeños empezaron a ser tenidos en cuenta en los procesos de escogencia del material literario que iría a parar a las estanterías de literatura infantil. Ya no primaban únicamente las ideas que el adulto tenía de la infancia, o los intereses morales y conductuales que querían instaurar en el comportamiento infantil, sino que primaban aquellos textos que pudieran despertar un genuino interés por parte de los niños y las niñas, y que les permitieran disfrutar el tiempo de lectura.

Paul Hazard (1994) nos cuenta la relevancia que empiezan a tener las bibliotecas para niños y niñas, sobre todo en Estados Unidos que se posicionó, desde 1925, como el país que más libros infantiles propiamente dichos imprimió, con un total de treinta y un millones, y como el país que propulsó y catapultó la idea de las bibliotecas infantiles. Posteriormente empiezan a sonar autores como Giani Rodari (1999), Aidan Chambers (2007), Michèlle Petit (1999), Teresa Colomer (2005), Gustavo Bombini (2017), que son algunos de los promotores de las prácticas que modifican el rol del niño y la niña como lectores. Asimismo, se habla del niño lector desde antes de su nacimiento, pues, como lo expone Evelio Cabrejo, "desde que se finaliza el cuarto mes de gestación, el futuro bebé ya distingue los rasgos acústicos y ondulados que emergen de

la boca de su madre" (2006, pág. 2),r por lo que los relatos y cantos escuchados y percibidos desde el vientre materno vienen a ser la base para la formación del futuro niño lector.

Para ejemplificar los aportes, Aidan Chambers en su libro "Dime" (2007), refuta la idea generalizada de que en la infancia lectora no se puede hallar crítica literaria. Reconstruye diálogos tenidos con niños y niñas durante el proceso de lectura y pone en evidencia que los niños, a través de comentarios, consideraciones y reflexiones, son críticos del material literario al cual se enfrentan. Chambers relata:

> HELEN, diez años, cuando le preguntaron si había encontrado alguna "parte aburrida" en mi historia, The Present Takers: "Creo que la primera página y media eran aburridas, y después me di cuenta de por qué tenían que serlo." (…) (Hellen) Pudo haber entendido que el aburrimiento literario se debe a un momento de confusión, un periodo de la lectura durante el cual lector está acomodándose a las demandas de una escritura que no le es familiar (Pág. 34).

A partir del ejemplo ofrecido por Chambers y de lo dicho anteriormente, podemos concluir algunos aspectos que entran en relación con el lector infantil. Uno de ellos es la responsabilidad que se le da al adulto, quien asume ahora una figura de mediador o puente entre la literatura y la infancia y quien tiene, además, el deber de considerar al niño en su completitud y poner como primordiales los intereses y gustos del niño y la niña lectores; con esto, debe no solamente ser la voz de los cuentos para los más pequeños, o el facilitador de textos para el público que ya sabe leer, sino que además debe disponer de textos, espacios, momentos y recursos que contribuyan a la mediación, de tal manera que la infancia lectora sienta como suyo el espacio ofrecido.

Otro aspecto es la preponderancia que toma el lector infantil en el proceso. No solamente se tienen en cuenta sus intereses y gustos, sino que además se pasa del plano de la subestimación de sus capacidades intelectuales, antes consideradas inferiores, para darles ahora una trascendencia fundamental para llevar a cabo con éxito los procesos de lectura. Esto involucra también el hecho de que el lector infantil es ahora tratado "con pie de igualdad" (Hazard, 1994, pág. 39) de manera se permita que niños y niñas se enfrenten a los "riesgos, las luchas y las carencias" que el texto emite mediante signos, para ser develados por el lector.

Sin lugar a dudas, aún se encuentran muchos espacios, tanto institucionalizados como no, en donde el lector infantil es aún percibido y tratado conforme a las dinámicas de antes de la

segunda mitad del siglo pasado; sin embargo, ya son muchas las puestas en práctica de acciones que buscan quebrantar ese imaginario y lograr un posicionamiento del lector infantil defendido y teorizado por los autores antes referenciados, por lo que considero el concepto de infancia lectora es hoy por hoy de importancia para las dinámicas y apuestas culturales en los grupos sociales y en diferentes espacios, como la escuela, el hogar y las bibliotecas públicas.

La Literatura Infantil: ¿Qué es? ¿Para quién? ¿Para qué?

Si el concepto de infancia, como se vio en el apartado anterior, ha sido producto de una serie de modificaciones en el engranaje de los grupos sociales que, tanto a nivel estructural como funcional, produjeron una modificación que dio paso a la creación de la infancia como sujeto diferenciado del adulto, es evidente que todo lo relacionado con esta población tuvo, asimismo, un surgimiento y una evolución trazable hasta la época contemporánea. Partiendo del campo de investigación que me concierne, ahondaré a continuación en uno de los campos culturales más antiguos en relación con la infancia, y que más trascendencia ha tenido con los procesos de formación de niños y niñas: la literatura infantil.

Para empezar, encontramos que el advenimiento de la infancia como población diferenciada del adulto implicó el surgimiento de disciplinas, instituciones, políticas y objetos que estuvieran en función de los niños y las niñas o, en principio, de lo que los adultos consideraban pertinente para los más pequeños. Así, la literatura infantil surge como rama de la literatura en general (o para adultos) y viene a representar no solamente lo que los adultos asumían de la infancia, sino que también entra a ser uno de los elementos protagónicos en lo que concierne a la formación de la infancia dentro del núcleo familiar y en las instituciones educativas.

Como lo dice Lerer (2008), ha habido literatura infantil desde que hay niños. Este autor, a través de un estudio historiográfico del libro infantil en occidente, asegura que la literatura infantil ha existido desde el inicio de la historia de la humanidad civilizada. Los libros siempre han reposado en los anaqueles de los hogares y las escuelas, por lo que la historia de la infancia se construyó, en parte, gracias a la relación que la infancia tuvo con los textos que estudiaban, escuchaban y relataban, hasta llegar a la construcción del imaginario infantil tal y como hoy se concibe (Lerer, 2008).

Así, podemos decir que, si bien otrora no se hacía una distinción entre la literatura para niños de la literatura a secas, esto no significaba que la infancia no tuviera relación estrecha con los textos literarios. Como lo mencioné en el apartado anterior, la infancia ha existido desde el inicio de la humanidad, sin embargo, su conceptualización e instauración de mecanismos para efectuar un trato diferenciado entre adultos y niños no surgió sino hasta el siglo XVIII. Situación similar con la literatura infantil, que vino a tener cabida como categoría literaria y de estudio disciplinar a mediados del siglo XX, con la apertura de periódicos como el *Children's literature*, de la Universidad de Yale, y el *The Lion and the Unicorn*, que dieron apertura a que la literatura infantil se convirtiera en un campo formal de estudio y de investigación profesional (Lerer, 2008).

Para los antiguos griegos y romanos, el progreso del niño era medido a través del libro. Lerer (2008) dice que cuando nos acercamos a la historia de la literatura infantil desde la antigüedad clásica, nos aproximamos, al tiempo, a la historia de la retórica y la educación. La literatura infantil no era empleada únicamente como medio de formación, sino que también era un elemento para celebrar la infancia. En la vida civil Romana, por ejemplo, las celebraciones de cumpleaños de los más pequeños se hacían a través de poemas y ritos escritos y recitados como medio de exaltación de los niños (Lerer, 2008). Con esto, la relación de la infancia con la literatura no se daba únicamente en un espacio educativo delimitado, sino que además se creaban textos específicos para rendir honor a la vida de niños y niñas.

Además, debido a la organización social de la cultura clásica, la esclavitud resulta ser un eje central en la historia de la literatura infantil, puesto que tanto las niñeras o cuidadoras como los profesores, eran esclavos y eran, al tiempo, quienes tenían la responsabilidad de poner a los niños en relación con los textos para que de esta manera se convirtieran en parte de la vida social activa. Los niños, tan pronto como aprendían a hablar, eran llevados a las reuniones familiares o a los festivales públicos, antes de ello, el *infante* (sin habla) no era persona en absoluto (Lerer, 2008), por lo que la formación en el discurso y la recitación era de vital y fundamental importancia para su participación y consideración dentro de la vida civil.

Como lo narra Lerer (2008), la declamación en los procesos de formación de los más pequeños implicaba una preparación para la actuación de los textos. Se han hallado fragmentos de papiro que contienen partes de poemas con ilustraciones a color que permiten evocar el realismo de la escena, y en el que las palabras se hallan escritas de manera separada para facilitar

la recitación y la memorización del texto. San Agustín narraba en sus memorias que los aprendices estaban obligados a hacer creer y seguir el vuelo de la fantasía del poeta repitiendo en prosa lo que éste había dicho en verso. Había concursos en los que el muchacho ganador era el que encontrara las mejores palabras para seguir el mensaje y que mejor expresara los sentimientos de dolor e ira apropiados a la majestad del personaje que representaba (De Hipona, 37, citado en Lerer, 2008).

Partiendo de esto, encontramos entonces que ser niño era, al tiempo, ser un recitador y actor de textos escogidos y acordados por el profesor y que debían también cumplir las expectativas de los padres. Además, como se puede percibir, estas prácticas estaban relacionadas con los aprendices hombres, pues el dominio de las letras, las lenguas y la recitación estaban vinculados especialmente con los niños. Éstos eran obligados a estudiar a Homero y a Virgilio como modelos de estilo, enciclopedia cultural, y como autores de poesía por excelencia del mundo clásico (Lerer, 2008).

Por consiguiente, la literatura estuvo, desde el mundo clásico, ligada a la formación de los niños en diferentes disciplinas, como lo son la actuación, la oratoria y la memoria. Si bien no se concebía como literatura infantil propiamente dicha, los textos sí eran organizados y adaptados de tal manera que permitieran el entrenamiento de los estudiantes. Con todo, el factor excluyente de las niñas en este proceso formativo hace que no podamos hablar de una educación igualitaria en literatura, ni que los fines didácticos y pedagógicos que se aplicaban al llevar a los espacios de formación los textos clásicos fueran concebidos como necesarios para toda la población.

Añadido al plano de la recitación y la actuación, se han hallado fragmentos de conversaciones y diarios que revelan la manera en la que los niños eran educados para ser amos. Algunos de estos documentos contienen diálogos describiendo la manera en la que los niños debían dirigirse a los esclavos, así como las actividades que debían hacer durante el día. Es sabido que los griegos a menudo retrataban a los niños casi como esclavos, pero al tiempo los consideraban (sobre todo a los nacidos en familias con poder) como sujetos que podían educarse y superar la ineptitud (Lerer, 2008). Con este trazado histórico de los textos empleados para la educación de los niños se puede hacer un aproximado del legado de la literatura para niños en la antigüedad, que era seleccionada y trabajada con el fin de desarrollar el ingenio y agudizar el aprendizaje en los más pequeños.

Avanzando un poco en la historia, hacia la edad media los textos base de la formación de los más jóvenes fueron las fábulas. Como lo expresa Lerer (2008), no ha habido ningún autor más íntima y extensivamente asociado con la literatura infantil como Esopo. Sus fábulas han sido catalogadas como el núcleo de las lecturas infantiles, tanto así, que se habla de la esópica como expresión artística, presente en la vida de los niños con diferentes fines: formación en lectura y escritura, obediencia, moral y forjamiento del carácter ético. La fábula, y en especial los textos ofrecidos por Esopo, han estado en el corazón de las primeras lecturas infantiles desde la antigüedad y, en especial, durante la edad media. Hablar de Esopo es, al tiempo, hablar de la historia de su traducción. Durante los primeros siglos de nuestra era, sus fábulas fueron traducidas al latín y adaptadas a la narrativa y al estilo literario de la época. Llegada la edad media, la esópica encontró voz en las lenguas vernáculas antiguas, como el francés, el alto y bajo alemán, el español y el inglés (Lerer, 2008).

En sus inicios y durante este primer despliegue de la fábula en occidente y dentro de diferentes círculos sociales, este tipo de textos no contenían el encausamiento moralizante que conocemos hoy y que, además, consideramos como una de las características fundamentales de las fábulas. Este aditivo de la moraleja fue añadido durante la ilustración (Sanín, 2018). Con todo, la fábula, a través de personajes arquetípicos encarnados en animales, reflejan cómo pueden o no los seres humanos actuar según su naturaleza, descubrirla y reflexionar sobre la posibilidad de cambiar la forma "natural" de proceder de cada individuo (Sanín, 2018). Así, los textos dejados por Esopo permitían, a través de la fantasía y la poesía, acercar a los lectores a la naturaleza humana.

Entonces, durante la edad media, la fábula acompañó las primeras lecturas de niños, niñas y adultos de diferentes clases sociales, y no impartían lecciones de moral locales, sino que ofrecían un amplio ejemplar de la multiplicidad humana. De este modo, las prácticas de recitación y actuación infantiles se abrieron a niños y niñas, aunque seguía predominando la educación formal únicamente para los varones. Dentro de los contextos deformación guiada y también en los espacios de rituales y congregación social la retórica siguió siendo la base para la relación entre la infancia y la literatura.

Avanzando en el tiempo, llegados al siglo XVII, las hadas tomaron el protagonismo. Lerer (2008) nos cuenta que durante el reinado de Louis XIV las historias de hadas llegaron a la corte no como historias para niños, sino como ejemplares de fábulas para los adultos cortesanos.

Charles Perrault y los Hermanos Grimm fueron y son unos de los autores y recopiladores de historias de hadas de ese tiempo y hasta la actualidad. Para el momento de su llegada, las historias de hadas eran la nueva esópica: alegorías morales formadas para moldear la acción social. Son numerosos los estudios y análisis de diferente tipo y enfoque los que se han aplicado a los cuentos de Perrault y a sus versiones, entre ellas las de los Hermanos Grimm. En este género, Paul Hazard (1994) exalta, en medio de la crítica que lanza a los textos acomodados y manipulados para lograr fines pedagógicos y moralistas durante la tardía edad media y la ilustración, los cuentos y narraciones de Hans Christian: "Andersen es el príncipe, el rey, porque en el reducido marco de los cuentos hizo entrar el múltiple decorado del Universo: nada es excesivo para los niños" (pág. 72). Una vez más encontramos que la trascendencia e importancia de Hans Christian no se reduce a una prolífica carrera literaria, sino a la sensibilidad que este autor tuvo para percibir, comprender y escribir en torno a y para la infancia.

Retomando a Perrault y a los Hermanos Grimm, Shavit (1991) realiza un análisis a las obras literarias de hadas en función del cambio social del siglo XVI al XIX, en el que se pueden evidenciar cambios y manejos en la narrativa y el discurso impreso en los cuentos y que tienen estrecha relación con la concepción de la literatura infantil y con la infancia en sí misma.

Shavit (1991) analiza el cuento de Caperucita Roja que, como es sabido, inicialmente se transmitía a los niños de manera oral. El paso a la escritura, debido a la imprenta, tuvo en cuenta que la vida del autor y su contexto marcaron la pauta para la interpretación y la visión del adulto en la vida del niño. Nociones como el pecado, que evolucionaron en el cristianismo del siglo XII, y con intención de la reconquista española de su territorio ocupado a la fuerza por el pueblo musulmán, cobran fuerza en la restauración de los valores como motor de este conflicto.

La sociedad de alta cultura (highbrow), que antes no vacilaba en admitir el placer obtenido de los cuentos de hadas (como lo mencionó Lerer a cerca de la corte de Louis XIV), empezó a considerarlos adecuados sólo para niños y personas de las clases más bajas, afirmando que eran demasiado simples e ingenuos para cualquier otra persona. (Shavit, 1991)

Perrault era un escritor que marcaba una dualidad en sus escritos debido a que se estigmatizaba que un escritor escribiese para mujeres y niños. Pero la dualidad no radica únicamente en que este escritor no asumía la responsabilidad de sus escritos, sino que se los atribuía a su hijo. Además, que la escritura no parecía dirigirse únicamente a los infantes. Las personas de alta cultura disfrutaban la dualidad del escritor de la misma manera que disfrutaban

la dualidad del lector, forzando, pues, a Perrault a mantener esa dualidad continuamente. (Shavit, 1991)

La característica del niño de Perrault era de un lenguaje puramente infantil e inocente. Marcaban la pauta de la ingenuidad que servía como motor del acaecer del cuento; sin embargo, en contraste con una realidad altamente cruel y despiadada del mundo medieval, "al final del cuento de caperucita el lobo se come a la niña. *Et en disant ces mots, ce méchant Loup se jeta sur le petit chaperon rouge, et la mangea*" (Shavit, 1991, pág. 13)

La consideración del cuento impone unos personajes que contrastan entre la ingenuidad y la crueldad. Sin embargo, la manera que presenta la escena un tanto exacerbada, retrata la feroz libido del lobo y el erotismo de la niña, asunto que no fue visto con buenos ojos dado el desarrollo moral y espiritual de la historia o el contexto europeo, como lo explica Shavit (1991) a continuación:

> Para resumir, la noción del niño en la época de Perrault servía de fondo para *Les Contes* y de condición indispensable para la aceptación del texto por los adultos de alta cultura. Sin embargo, una vez que el niño fue percibido de manera diferente por la sociedad y dejó de ser considerado una fuente de diversión, los textos para niños cambiaron, como cambió el modo en que se caracterizaba al niño en aquellos textos. Esto es cierto respecto a todos los textos producidos para niños desde el siglo XVIII También es cierto respecto a las versiones de «La Caperucita Roja» que sufrieron diversos cambios hasta culminar en la «Rotkáppchen» de los Grimm que, a su vez, fue seguida por muchas adaptaciones modernas" (pág. 15).

El debate se abre con la escritura que del mismo cuento realizan los hermanos Grimm, ya que la diferencia entre los cuentos marca la perspectiva que se tiene de la infancia en periodos separados casi por un siglo, así como de la literatura infantil en sí misma. El texto debe aportar al niño principalmente, y a su bienestar espiritual, no a los adultos que se encuentran en salones para leer cuentos infantiles porque gozaban de estas historias a la par que disfrutaban del niño como personaje burlesco.

Como ya se dijo antes en relación con los estudios realizados por Ariès, la noción de niñez cambió drásticamente del siglo XVII hasta el siglo XIX. En los cien años que pasaron entre Perrault y los Grimm, la actitud «mimosa» había devenido una actitud «razonadora» muy diferente. "Este cambio en el concepto de niñez concedió gran importancia a algo antes

desconocido: la educación del niño desde la institucionalidad de la escuela propiamente dicha" (Shavit, 1991, pág. 16).

El tono del cuento se suavizó y los finales se hicieron apropiados para dejar una enseñanza. Si bien el estilo de Perrault también dejaba una enseñanza, tal enseñanza se obtenía a partir del duro proceso por el que pasaba el niño y su ingenuidad frente a la hostilidad del mundo en el que vivía. Por su parte, el cuento de los Hermanos Grimm ofrece un par de finales donde la niña corre con otra suerte. "Los Hermanos Grimm subrayan la pureza y la genuina capacidad del niño para ver el mundo de una manera especial —una nueva imagen del niño común a los Hermanos Grimm y a sus contemporáneos decimonónicos" (Shavit, 1991, pág. 17).

En un primer momento los hermanos Grimm, según Shavit, tradujeron el cuento siendo fieles a la tradición oral. Pero, al parecer, esta visión no gustó del todo. Las nuevas generaciones no tienen porqué correr la misma suerte de las personas que sufrieron un pasado circunstancial. Seguramente los cambios en la forma filosófica de interpretar la realidad ayudaron para que el mundo y su representación fuese más amable a la realidad por venir. Al parecer no era cierto que los hermanos Grimm escribían directamente para los niños. O que tuviesen un interés por mantener la tradición de la traducción. "Había al tiempo un interés por llevar a cabo una investigación filológica, motivada por una ideología de un retorno nacional a las *raíces*. Deseaban explorar la lengua alemana *original*, y restituirle al pueblo alemán la historia de su lengua y su genuino vocabulario" (Shavit, 1991, pág. 19).

Por primera vez la sociedad había establecido la importancia del aprendizaje infantil y la supervisión de un adulto en el proceso. En su texto ¿Qué es la ilustración? Immanuel Kant, al final del siglo XVIII, se pregunta qué significa llegar a la mayoría de edad. Supongo que estas ideas recogían a un nuevo adulto en función de la responsabilidad por asumir esa condición y el cuidado del niño. "La primera era la nueva percepción que tenía la sociedad de las necesidades distintas del niño, y la segunda era la idea de que esas necesidades debían ser satisfechas bajo la estricta supervisión de los adultos" (Shavit, 1991, pág. 21).

Alrededor de las premisas anteriores, aparece un nuevo concepto de infancia que involucra las relaciones de contexto con el adulto, la natural inocencia del niño y la necesidad de educación. Razón por la cual, el final que proponen los Grimm da al menor la posibilidad de aprender una lección, que ya no pone en el centro de gravedad a la maldad del lobo, sino a la niña y lo que debe aprender.

La caperuza en conjunción de la belleza de la niña deja de ser un símbolo erótico. La correlación con la abuela no es de descuido. Y otros aspectos psicológicos intervienen para hacer que los personajes adultos no sean tan taimados y los niños lerdos, sino moralmente atentos y cuidadosos ambos.

> En los cien años que pasaron entre Perrault y los Grimm, se desarrolló un nuevo concepto de la niñez, el concepto «instructivo». Este nuevo concepto difería del anterior en la importancia que le atribuía al sistema educacional y a los libros como las principales herramientas educacionales de tal sistema (Shavit, 1991, pág. 25).

A pesar de que hay enfoques que defienden que la traducción de un texto debe ser completa y fiel al original, para el caso de la literatura infantil no se cumple, dado que con el desarrollo y evolución de las lecturas conforme pasa el tiempo los textos para los niños han sido revisados en función del desarrollo de las ideas del contexto de la época. La base de los cambios fue principalmente en la capacidad de aprendizaje atribuida a los niños, y el interés por que los niños entendieran los temas.

Como ya existen los análisis de las obras en términos del tono, las normas sociales, los eufemismos, o los sucesos impropios, concluiremos con que Shavit ha determinado aspectos diferenciales tales como: el lenguaje condescendiente por encima del autoritario; el empoderamiento y confianza en el desarrollo de las habilidades del niño; el evitar la violencia; el lenguaje crudo o la información impropia. De esta manera:

> (…) los cambios en los textos no fueron ni casuales ni insignificantes. Muchas razones se hallan detrás de esos cambios (por ejemplo, los modelos literarios prevalecientes), pero uno de los factores cruciales en la determinación del carácter de los textos para el niño lo constituyeron, indudablemente, los diferentes conceptos de la niñez sostenidos por la sociedad. (Shavit, 1991, pág. 29).

Retomando el interés de los Hermanos Grimm por ahondar en la infancia del lenguaje y la sociedad en sí misma, Lerer (2008) cuenta también como el mismo Hans Christian Andersen, que no era un filólogo, estaba extremadamente consciente de vivir en un pequeño país de Europa que tenía su propia lengua y era muy sensitivo a su propio dialecto provincial. Varios de sus cuentos reflejan la fascinación con el desenvolvimiento del lenguaje.

Ya lo veíamos en el apartado dedicado a la definición de la infancia: la literatura infantil ha estado siempre relacionada con la niñez. Si bien ninguna de las dos existía como concepto y

tampoco como categoría social, política o cultural diferenciada, los textos literarios han permeado la vida de los seres humanos desde la antigüedad, partiendo de los fines, intereses y propósitos de cada época. Con todo, se ha visto que, desde los clásicos, con el uso de los poemas de Homero y Virgilio, hasta la modernidad con las versiones y adaptaciones de Perrault y de los Hermanos Grimm, se ha procurado porque la literatura puesta en las manos y oídos de la infancia sirva como herramienta formativa, no solamente en las disciplinas propias de la escritura y la oralidad, sino también en la moral, ética, el honor, las costumbres y la religión.

Con este precedente del libro y del texto infantiles, llegamos a una época más reciente, en la que la literatura infantil empieza a cobrar un protagonismo ya no solo a nivel educativo y formativo, sino también a nivel cultural, social, económico, estético y de consumo. Quizás sea a finales del siglo XX cuando más se empezó a considerar la literatura infantil como un conjunto de producciones artísticas propiamente dichas, cuyo único fin no se reducía exclusivamente a la formación de una serie de valores y conductas deseables en los niños y las niñas. De manera ambivalente, los libros infantiles eran tratados y, en el caso de los títulos nuevos, escritos para trabajar asuntos didácticos y de conducta, al tiempo que se hallaban volúmenes en los que triunfaba la experiencia artística.

Hablando de esta ambivalencia, Colomer (2010) pone de manifiesto que, desde su punto de vista de escritora, la literatura infantil debe cada vez más alejarse de los propósitos funcionalistas que se le ha otorgado otrora, y

> verse como literatura, que las principales funciones de (los) textos pueden resumirse en tres 1. Iniciar el acceso al imaginario compartido por una sociedad determinada. 2. Desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario 3. Ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones (pág. 222)

Desde el punto de vista de Colomer, podemos decir entonces que la escritora propone que los textos literarios infantiles se dispongan para los más pequeños de manera que haya un acercamiento artístico y estético, y puedan ser disfrutados desde su composición literaria y estética, para permitir de esta manera que los niños y las niñas accedan a la cultura y al lenguaje. Así, el valor y la posición de la literatura infantil en el mundo contemporáneo (propuesta que se ha venido construyendo desde el siglo pasado e incluso desde la institucionalización de la

infancia) es de comprender y darle apertura al imaginario humano que reside y que se configura en la literatura misma.

Como lo dice Colomer (2010) los imaginarios vienen a dar cuenta de la vastedad de imágenes, símbolos y mitos surgidos de los grupos sociales para entender y conformar el mundo, y todo ello desemboca en arquetipos que toda la humanidad encontraría como comunes. Así, estos rasgos universales que componen nuestra naturaleza reposan, entre otras, en la literatura a través de las imágenes y simbologías que los poetas y escritores han sabido observar, sentir, analizar y representar.

Dicho esto, es claro que el valor de la literatura en general va más allá de la formación en disciplinas específicas, y ofrece la posibilidad de "establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena" (Colomer, 2010, pág. 23) y, en el lector infantil, les permite observar, situarse y comprender la cultura y su propia humanidad. Con todo, las preocupaciones del adulto sobre lo que es apto, correcto o formativo para los niños y las niñas sigue interviniendo en la manera no solo de mediar entre la literatura y la infancia, sino también en la manera en la que la literatura para niños se construye y asume. Así, sigue predominando una ambivalencia entre lo esperado y deseable por los adultos, y lo que los niños pueden disfrutar artística y estéticamente hablando.

Esta ambivalencia se da, como lo cuenta Teresa Colomer (2010), debido no solamente a las prácticas heredadas de otras épocas, sino también a lo surgido de la crítica literaria y de los parámetros de las diferentes escuelas literarias surgidas principalmente en occidente:

> Desde los parámetros del idealismo alemán, desde la estética simbolista de principios de siglo, el formalismo ruso, la estilística francesa y alemana o el New Criticism angloamericano, ¿qué densidad literaria podía esperarse de un texto des tinado a lectores tan poco competentes? ¿Eran, como se señaló, «castillos de arena» comparados con la arquitectura real? En la frontera de los años 70, se intentó hallar una salida a esa constante desvalorización postulando que la literatura infantil era un género literario específico (pág. 9).

Esta desvalorización de la literatura infantil dentro del magma literario encontró un punto de quiebre gracias a las corrientes literarias que le daban un papel importante al lector como sujeto activo en la (re)construcción de la obra. Debido a la especificidad del público infantil, esta nueva consideración permitió que la literatura infantil hallase un puesto dentro de las apuestas

teóricas literarias, así como el niño y la niña como sujetos lectores. Así, con esta nueva consideración del lector infantil, los libros ofrecidos a este público involucraron en su estructura y estética elementos mucho más diversos y amplios, como formas, texturas, imágenes, colores, relieves, entre otros, por lo que "la crítica de la literatura infantil ha sido la primera en tener que recurrir a un abanico más amplio de instrumentos de análisis" (Colomer, 2002, pág. 11)

Con esto se puede decir también que la literatura infantil, su historización y definición están completamente ligados a la historia del libro como objeto. Si en la antigüedad las ilustraciones, el colorido y la manera de distribución de las palabras se disponían para facilitar la recitación, memorización y actuación de los textos, en el mundo contemporáneo la misma conceptualización de la infancia y la consideración del lector en la construcción misma del texto, han dado lugar a nuevos formatos de lectura, que ya no posicionan a la infancia como sujetos lectores únicamente desde que se domina el lenguaje oral y escrito, sino que también involucra a los bebés.

Dado lo dicho hasta aquí, podemos hallar maneras de abordar la literatura en relación con la infancia que han atravesado toda la historia tanto de la infancia como de la literatura infantil. Desde las disposiciones formativas clásicas hasta hoy, la importancia del lenguaje y, sobre todo, de la conexión con la lengua que nos introduce en el mundo cultural desde que nacemos, esta es la lengua materna, ha sido "insustituible e inseparable" de la formación humana y cultural de los niños y las niñas. Por tanto, importa, hoy por hoy, que los textos que los niños oyen cantar y relatar, los cuentos que lean, tengan una importancia fundamental, porque es la literatura la que hace actuar a los niños y niñas como receptores literarios y les convierte efectivamente en tales (Colomer, 2002, pág 15) y, consecuentemente, esto permite que exista la literatura infantil y que funcione "como una escalera con barandilla que tira del lector a la vez que le apoya, que se pone a su nivel al tiempo que le abre nuevos horizontes" (Colomer, 2002, pág. 16).

El (Poli)sistema de la Cultura y la Literatura.

La cultura, vista como un espacio que afecta, modifica, construye y da cuenta de las dinámicas propiamente humanas y, especialmente, de los sujetos como producto de la interacción entre sí y con el medio, ha sido estudiada y definida largamente y a través de diversos mecanismos que apuntan, en su conjunto, a comprenderla. Pese a ello, una definición que contenga todas las aristas y complejidades que la cultura implica, es imposible de proporcionar. Dado esto y partiendo de mi interés investigativo, retomo el postulado ofrecido por Itamar Even-

Zohar en su teoría de los Polisistemas de Culturas (2007), al ser ésta una teoría que comprende el campo cultural, la literatura y la traducción.

Como varios de los pensadores de finales del siglo XX, Even-Zohar (2007) se adscribe a la corriente que apunta a la definición de aspectos propiamente de organización cultural a través de los sistemas (como bien lo hizo Cornelius Castoriadis al hablar de los imaginarios sociales a través de un sistema construido a través de magmas e interconexiones de representaciones sociales). Itamar no habla propiamente de sistema, sino que añade el prefijo "poli", definiendo entonces un polisistema como "un sistema múltiple, un sistema de varios sistemas con intersecciones y superposiciones mutuas, que usa diferentes opciones concurrentes, pero que funciona como un único todo estructurado cuyos miembros son interdependientes" (Even-Zohar, 2007, pág. 6).

Con todo, Itamar también pone en cuestión su conceptualización, pues entiende que la definición que da de un polisistema puede perfectamente ser nombrada con el término ya conocido y aceptado de "sistema", puesto que éste también recoge la idea de un conjunto de relaciones cerrado. Sin embargo, al irnos al campo de la literatura propiamente dicho, se halla, dentro de las definiciones y maneras de referenciación, entornos en los que se habla de varios sistemas literarios, como si existieran varias literaturas (Even-Zohar, 2007). Como ejemplo encontramos, incluso en el cuerpo del presente trabajo, una distinción entre lo que es la literatura en contraposición con la literatura para niños. Como se vio más arriba, la literatura infantil surge a partir de la literatura a secas o también llamada para adultos: "La literatura para niños no se considerará un fenómeno sui generis, sino relacionado con la literatura para adultos; (asimismo) la literatura traducida no se desconectará de la literatura original" (Even-Zohar, 2007, pág. 8).

Entendido así el polisistema cultural y, en específico, el polisistema de la literatura, se logran dimensionar las pugnas, mutabilidad y constante movimiento que hay dentro del polisistema mismo. El sostenimiento del polisistema literario se logra gracias a dos fuerzas complementarias, aunque a la vez contradictorias: el mantenimiento de las propiedades canonizadas y el relevo de las mismas. Si un polisistema literario no establece normas y obras literarias modelos o canónicas, no pueden generarse competencias o rivales (literatura popular, arte popular) que quieran reemplazarlos y que, llegado el caso, generen movimientos en el sistema que luego devenga en prácticas culturales diferentes a las ya vencidas (Even-Zohar, 2007). Asimismo, el polisistema permite poner en evidencia la estratificación de sus

componentes, no solo en materia de literatura, sino de las lenguas: “no hay en el mundo una sola lengua no estratificada” (Even-Zohar, 2007, pág. 11). Así, el centro del polisistema cultural siempre será el repertorio canonizado, así como la lengua predominante.

Ahora bien, partiendo de que en el polisistema literario existe una suerte de estratificación entre los tipos de literatura y entre los textos mismos, es necesario comprender cómo se llega a construir y consolidar el canon. Según Even-Zohar, “la canonicidad se manifiesta con mayor concreción en el repertorio (…) que es el agregado de leyes y elementos que rigen la producción de textos” (Even-Zohar, 2007, pág. 13) y, si bien varias de las leyes que surgen de este agregado se han aceptado y universalizado desde la literatura clásica, otras han estado más bien sujetas a cambios según el momento y la cultura en los que se vean inmersos. Esto último, por tanto, “determina el estatus de ciertas unidades en una lengua y literatura dadas” (Even-Zohar, 2007, pág. 13).

Este autor, además sostiene que los textos no son los que determinan por sí mismos el repertorio, sino que, por el contrario, son el resultado de éstos. Si bien esto puede ser cierto en la medida en que el discurso hegemónico salido de la *alta cultura* y, hoy por hoy, del mercado, dan una especie de dictamen que especifica lo que los buenos o malos textos contienen en su estructura y narrativa, los movimientos literarios han dado muestra de impulsar modificaciones a estos estándares e innovar la manera de contar historias. Lo que sí está claro es que los textos canónicos son catapultados gracias a dinámicas y a instituciones (como el Nobel de Literatura) que los posicionan para dar validez y asentamiento al repertorio central de un momento dado. En esta dinámica, Itamar establece que

> Cuando se establece un repertorio y todos sus modelos derivados se construyen de completo acuerdo con lo que permite, nos las habemos con un repertorio (y sistema) conservador. Cualquier producto individual (enunciado, texto) será entonces altamente predecible, y cualquier desviación se considerará escandalosa. A los productos de tal estado los denomino "secundarios". Por otra parte, el aumento y reestructuración de un repertorio mediante la introducción de elementos nuevos, como resultado de lo cual cada producto se vuelve menos predecible, son expresiones de un repertorio (y sistema) innovador. Los modelos que ofrece son de tipo "primario" (pág. 16).

El polisistema literario, por tanto, cuenta con una estratificación que pone en el centro y cerca a éste todo texto o repertorio que se ajuste a lo dictado por las normativas canónicas, y en

la periferia, lo que dista de ellas. En tanto que sistema vivo, sufre transformaciones que regulan y ponen en diferentes posiciones a los textos o, incluso, introducen géneros nuevos, como fue el caso de la literatura infantil, que antes del siglo XVIII no existía y, por tanto, no pertenecía al polisistema literario. Partiendo de lo dicho, se entiende entonces que el polisistema semiótico o de literatura hace parte, como lo dice Itamar, de un (poli)sistema más grande, que es el de la cultura y al que está subordinado y correlacionado (Even-Zohar, 2007).

Al comprender que el polisistema literario pertenece a un sistema más grande, complejo y cambiante, se buscan explicar las relaciones y leyes que rigen el proceso de producción de textos literarios. Si bien esto no determinaría ni ofrecería un análisis minucioso de lo que es la literatura en relación con la cultura, sí puede dar cuenta de las relaciones que generan y rigen la producción de los textos, lo que las crea, promueve y hace desaparecer. Para ello, Itamar Even-Zohar adapta el esquema del sistema de la comunicación propuesto por Roman Jackobson, así:

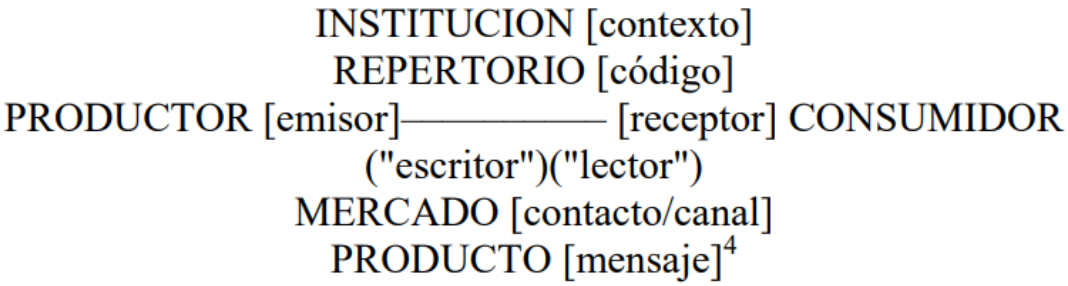


Ilustración 3. *Sistema de la producción cultural. Itamar Even-Zohar (2007)*

Even-Zohar (2007) incluye en el esquema partes del sistema de la producción cultural (y específicamente del campo de la literatura) que no suelen ser visibles pero que tienen un rol importante en el polisistema, pues recogen y generan convenciones de sectores de poder que vienen a determinar la manera en la que se modifica o muta el polisistema en sí mismo.

Zohar (2007) resúme el esquema así:

> un CONSUMIDOR puede "consumir" un PRODUCTO producido por un PRODUCTOR (escritor), pero para que se genere el "producto" (el "texto", por ejemplo), debe existir un REPERTORIO común, cuya posibilidad de uso está determinada por una cierta INSTITUCION. Debe existir un MERCADO en que este bien pueda transmitirse (pág. 32).

Este tipo de análisis y estudios que van más allá del texto y el productor-escritor, se da gracias a las tendencias investigativas que responden a un orden supra-textual, pues consideran

todos los elementos que rodean al texto y a su productor. “El ‘consumo’, como la producción, no está necesariamente confinado ni a la ‘lectura’ ni a la ‘audición’ de ‘textos’. El ‘consumidor’, como el ‘productor’, puede moverse en variados niveles como participante en las actividades literarias” (Even-Zohar, 2007, pág. 34). En este relacionamiento, variabilidad y cambio de posiciones constante es que se crea el sistema literario. Hay instituciones sociales que conviven dentro de éste y pueden operar, como dice Shavit (1991), en diferentes secciones del mismo. Al tiempo que se genera innovación en el centro del polisistema, otras instituciones sociales, como la escuela o la iglesia, pueden seguir posicionadas en seguir, consumir y reproducir normas y tendencias ya no aceptadas en el núcleo.

> Ce qui "fait les réputations," ce n'est pas, comme le croient naïvement les Rastignacs de province, telle ou telle personne "influente," telle ou telle institution, revue, hebdomadaire, académie, cénacle, marchand, éditeur, ce n'est même pas l'ensemble de ce qu'on appelle parfois "les personnalités du monde des arts et des lettres," c'est le champ de production comme système de relations objectives entre ces agents ou ces institutions et lieu des luttes pour le monopole du pouvoir de consécration où s'engendrent continûment la valeur des œuvres et la croyance dans cette valeur.[3] (Bordieu, 1977, como se citó en Even-Zohar, 2007).

Así, se comprende entonces que el esquema propuesto por Itamar posiciona al productor (escritor) y al consumidor (lector) en medio de la institución, el mercado, el repertorio y el producto, puesto que todos estos elementos determinan las formas en las que el escritor y el lector determinan su manera de relacionarse con el producto (el texto). Para ahondar en esto, Even-Zohar (2007) nos aclara que el repertorio es la suma de reglas que rigen la realización del producto y éste, a su vez, se ve modificado por las posibilidades que le permite el mercado. Cuando se trata de un sistema nuevo, el repertorio, por ende, puede ser limitado y facilitar la apertura a otros sistemas y a otros repertorios.

Gracias a esta descripción y conceptualización de Itamar sobre el polisistema literario, se entiende entonces que la literatura infantil fue una novedad surgida de las instituciones (varias

---

[3] Lo que “hace las reputaciones” no es, como lo creen ingenuamente los Rastignacs de provincia, tal o tal persona “influyente”, tal o tal institución, revista, semanario, academia, cenáculo, comerciante, editor, ni siquiera el conjunto de lo que a veces llamamos “las personalidades del mundo de las artes y las letras”, es el campo de producción como sistema de relaciones objetivas entre esos agentes o esas instituciones y espacio de luchas por el monopolio del poder de consagración en donde se engendra continuamente el valor de las obras y la creencia en ese valor. (Traducción propia).

implicadas en el momento, como la escuela, la política y la familia), que introdujeron en su repertorio a los productores y consumidores de textos infantiles y que, con el tiempo, su evolución, posicionamiento y solidez en el mercado, fueron construyendo el repertorio que vendría a regir la producción y tratamiento de los textos infantiles.

La Literatura Traducida en el Polisistema Literario.

Sin necesidad de teorizar profundamente en la relación entre el sistema literario y la literatura traducida, la presencia y actividad de los textos literarios traducidos dentro de un grupo cultural y, por ende, su polisistema literario, son evidentes. Sin embargo, es menester ahondar en el lugar que ocupa la traducción dentro del polisistema y entender, a partir de allí, la visión que tienen los demás agentes del sistema (consumidor, productor, institución, mercado y repertorio) con respecto a ésta.

La traducción permite introducir en un grupo cultural obras extrajeras que empiezan a modificar, nutrir y complementar la literatura local y, con ello, llegan rasgos a nivel temático, contextual, narrativo, semántico y cultural antes desconocidos en la cultura a la que el texto traducido llega. “Los textos son elegidos según su compatibilidad con las nuevas tendencias y con el papel supuestamente innovador que pueden asumir dentro de la literatura receptora” (Even-Zohar, 2007, pág. 84). Así, un nuevo texto que llega al repertorio literario de X cultura empieza a relacionarse con los elementos ya existentes en el polisistema al que llega y puede asumir una posición periférica o central. En ese proceso entra en juego no el objeto ya dado y finalizado, esto es el texto traducido, sino que el proceso mismo de traducción que depende al tiempo que modifica las relaciones dentro del sistema cultural y literario.

> Puesto que las actividades traductoras, cuando alcanzan una posición central, participan en el proceso de creación de modelos nuevos –es decir, primarios–, la principal tarea del traductor no consistirá solamente en buscar modelos ya preestablecidos en su repertorio local sobre los que configurar los textos fuente. Muy al contrario, en esos casos está preparado para transgredir las convenciones locales. En tal circunstancia, las posibilidades de que la traducción resulte próxima al original en función de su adecuación (en otras palabras, que reproduzca las relaciones textuales que predominan en el original) son mayores que en otras situaciones (Even-Zohar, 2007, pág. 89).

Con esto, nos introducimos al campo de la traducción literaria. Al respecto, Itamar nos hace ver que, por el hecho de tratarse de textos traducidos, éstos entran con una posición poco

privilegiada al polisistema literario, a menos que vengan ya desde un sistema cultural en el que ocupan una posición central. Como lo expresó Carlos Fortea (2025) en una de sus conferencias, las traducciones pasan de moda, van cambiándose, modificándose y, de cierta manera, adaptándose según las necesidades establecidas por el sistema literario. Partiendo de esto, podemos decir entonces que la literatura traducida y en especial el ejercicio mismo de traducir, tienen una posición periférica en el polisistema literario. Si bien el texto original puede tener una posición central, las traducciones que se hagan de éste van a estar en la periferia en la medida en que son renovables y desechables. Ahora bien, cuando Even-Zohar dice que en las circunstancias en las que la traducción entra al polisistema teniendo una posición central es posible tener una traducción cercana al original, nos adentramos al tiempo a la definición misma del ejercicio de la traducción.

Antoine Berman (1999), en su libro La traducción y la letra o el albergue de lo lejano, define el ejercicio de la traducción a partir de la distinción entre lo que él llama letra y el contenido del texto como tal. Berman establece que "traducir la letra de un texto no equivale de ningún modo a traducir palabra por palabra" (pág. 15). Así, para este autor la traducción entonces no es simplemente una reproducción de las palabras del texto original, sino un trabajo sobre los significantes, de manera que lo dicho y la forma en la que se dice en el texto original, tengan un *albergue* en la lengua de llegada.

Al tiempo, este autor sostiene que la traducción es, en principio, un proceso de reflexión que desemboca en un proceso que contempla lo extranjero y lo lleva a una lengua nueva considerando también los elementos propios de la letra (maneras en las que fue dicho el mensaje) para ser llevados a la lengua de llegada. Esta tarea resulta compleja debido a las dinámicas antes explicadas sobre el polisistema literario. Debido a las exigencias del sistema, a la posición del texto traducido en el polisistema, o a la tendencia de ubicar la obra en el centro del sistema apelando a la "complacencia" del lector, "se coloca el acto de traducir como una captación del sentido, algo viene a negar la evidencia y la legitimidad de esta operación: la adherencia obstinada del sentido a su letra" (Berman, 1999, pág. 43).

Así, la posición del texto en el polisistema literario viene a influir directamente en la manera en la que se trate la traducción. Se puede optar, en esta medida, por una traducción domésticamente o extranjerizante. La primera, que erradica los rasgos culturales, lexicales y lingüísticos propios de la cultura de partida (del texto original) para adaptarlos a la cultura de

llegada (al texto traducido); la segunda, que les permite a esos elementos culturales del texto de partida seguir existiendo en la traducción, no los erradica ni los atenúa, sino que les permite seguir viviendo en la lengua de llegada y a través de ella. Esto último es a lo que Itamar se refería cuando hablaba de que la posición de la literatura traducida en el polisistema permite o no una traducción cercana y *fiel* al original: se tendrá una traducción más cercana al original, entre más centralizada esté la obra dentro del polisistema literario.

El Libro Infantil como Campo Cultural: su Traducción y Rol en el Polisistema Literario.

Llegados a este punto, hallamos la conjugación del entramado teórico tratado hasta acá. Es en la traducción de la literatura infantil en donde se evidencia no solamente lo referente a la literatura traducida y al ejercicio traductor, sino también la concepción de infancia y de niño y niña lectores. La literatura infantil, al ser un tipo de literatura que se introdujo al sistema literario a partir de factores que impulsaron su creación (como el surgimiento de la infancia, la escuela, la familia) y que, por tanto, surgió después de la literatura general o también llamada para adultos, ha ocupado un espacio periférico en el polisistema literario (Shavit, 1986). Sumado a esto, si hablamos de literatura infantil traducida, se agrega un factor que refuerza este posicionamiento. Pese a que hay un mercado amplio y cada vez más estratificado y que tiene como base y fundamento la producción y reproducción de libros literarios para niños y niñas, el sistema literario ha catapultado formas de tratar dichos textos de manera tal que el productor y, en este caso, el traductor, se rigen por un registro establecido según la percepción que se tiene del niño y la niña como lectores.

Al destinatario infantil se le atribuyen capacidades limitadas debido a su *poca* experiencia con el mundo, conjugado "al diferente concepto de infancia en las culturas original y receptora" (Pino Valero, 2022, pág. 11). Estos factores hacen que haya "un sistema de normas y convenciones en todas las culturas que condicionan su propia producción literaria y la traducción de esta" (Pino Valero, 2022, pág. 11). Así, el traductor tiene cierta libertad de tratar el texto original según las percepciones de infancia que se tengan en la cultura de llegada. Partiendo del esquema ofrecido por Itamar Even-Zohar del sistema literario, es el mercado el que mayor incidencia tiene en la delimitación de dichas percepciones, que son luego comunicadas al traductor, de manera que éste las vierta en su proceso de traducción. Es evidente que este

constructo de imaginarios sobre la infancia y sobre el niño lector se enmarcan en un primer momento en un sistema más amplio, que es la cultura.

Marija Xlatnar y Tanja Zigon (2020) en su análisis sobre la estilística de la traducción literaria infantil, hablan de la tendencia a simplificar los textos infantiles a nivel narrativo y discursivo. Se espera que los personajes sean descomplicados, que la narrativa o la trama sea lineal, que los lugares y el lenguaje escogido sean familiares para el niño y la niña (Marija Xlatnar, 2020). Alvstad (2010, citada en Xlatnar, 2020), pone en discusión cinco aspectos que ella considera están siempre presentes en la discusión del traductor y el sistema literario al momento de llevar un texto literario infantil a otra lengua: 1. Adaptación cultural; 2. Manipulación ideológica, que puede incluir una especie de purificación, cambios en el estilo o ajustes drásticos en el contenido; 3. Receptor (consumidor) dual, adulto y niño; 4. Función oral de los textos; 5. Relación entre texto e imagen.

A partir de esto, se puede entonces hablar de la literatura infantil traducida como un producto que no es propiamente pensado para el lector infantil, sino que contiene, en su producción, al adulto que crea, traduce, edita, distribuye, compra y media entre texto y el niño o la niña receptores. Así, la literatura infantil traducida tiene como base de producción la idea que la cultura de llegada tiene sobre la infancia. Cabe entonces decir que el *para quién* y el *cómo* de su producción y creación involucran la idea de lo que es adecuado según las normas de la cultura de llegada (O'Sullivan, 2019).

Encontramos, por tanto, una contradicción en la práctica misma de la traducción. Se afirma que la traducción ha permitido, desde el inicio de su práctica, el enriquecimiento cultural y la potenciación de un acercamiento a la cultura de partida por parte de los lectores de la cultura de llegada y, hablando específicamente de niños y niñas, la literatura traducida les ofrece un acercamiento cultural que les permite enriquecer el bagaje cultural que están construyendo, a través de la ficción, la narrativa y la fantasía. Para esto, discursos como el ya referenciado de Antoine Berman, que defienden una traducción que considere al texto original en su amplitud y complejidad, sin dejar de lado el estilo, el tono, la musicalidad, la plasticidad y los elementos culturales escogidos por el autor original, han abanderado las prácticas de traducción. Sin embargo, al tiempo encontramos una idea de traducción infantil que busca erradicar la extrañeza, la complejidad de la lengua y los posibles recovecos que haya decidido el autor para recrear su creación, con el fin de corresponder a las supuestas exigencias del niño lector.

Por tanto, el libro de literatura infantil es un objeto cultural que se ubica dentro del (poli)sistema literario en una posición periférica debido a su llegada tardía al sistema cultural, y a que su creación se dio principalmente por sucesos culturales que desembocaron en la invención de material cultural para la infancia, como la institucionalización de esta población, la escuela como sitio primario de formación de niños y niñas, la familia y la conceptualización de infancia. Como se evidenció en el apartado dedicado a la infancia, el hecho de que los grupos sociales hubieran iniciado un proceso de distinción entre adulto y niño, e implementado una serie de conductas, prácticas e instituciones en función de las emergentes ideas sobre la población infantil, supuso al tiempo la creación de instrumentos pedagógicos y didácticos que facilitaran el ejercicio.

Además, la condición de periferia dentro del sistema también se debe, en gran medida, a la noción de infancia como población menor en el sentido en que no se le atribuye un rol de importancia en el tiempo en el que transcurre esa etapa de vida, sino como potencial ciudadano del futuro. Los niños y las niñas son vistos principalmente como inexpertos en necesidad de educación, y el traductor es visto como la persona adecuada para dárselas en materia literaria. Shavit (2006) escribe que el traductor de literatura infantil que puede permitirse libertades en relación con el texto debido a la posición periférica de la literatura infantil en el polisistema literario, por lo que puede manipular el texto de varias maneras con el fin de adaptarlo a lo que la sociedad de llegada piensa que es bueno para los niños y lo que esperan que el niño y la niña entiendan.

El hecho de que sean varias las instituciones que giran en torno a la infancia, hacen que la oferta cultural, y en este caso el texto literario traducido, pase primero por un filtro institucional que determina su aceptabilidad o reprobación dentro del repertorio cultural infantil. Así, la literatura infantil traducida tiene una posición aún más periférica que el texto literario infantil en sí mismo, pues se desdibujan no solamente componentes artísticos propiamente dichos, sino que el artista mismo del texto original ve su obra adaptada, más que traducida, a fin de cumplir con las exigencias culturales que se tengan en la lengua de llegada.

Bordieu (2002) habla de la ausencia de conciencia que tiene el infante frente al papel que jugará en la sociedad que le espera. Así, su contacto inicial con la cultura le permitirá entablar una relación en la que podrá “llevar” y “ser llevado”, dado que en estas circunstancias no tiene conciencia de la cultura que posee o lo posee. Para ello, la institución primaria en donde el campo intelectual se puede formar es la escuela:

> Por ello, incluso, la relación que el intelectual sostiene necesariamente con la escuela y con su pasado escolar tiene un peso determinante en el sistema de sus elecciones intelectuales más inconscientes. Los hombres formados en una cierta escuela tienen en común un cierto "espíritu"; conformado según el mismo modelo, están predispuestos a mantener con sus iguales una complicidad inmediata (Bourdieu, 2002. p.45).

Es por esto por lo que la escuela, los espacios formativos y el material cultural que éstos deciden emplear con el fin de formar a la infancia, son un reflejo de los intereses y nociones que se tienen en referencia a esa población. Si la literatura infantil es únicamente un recurso de formación en diferentes áreas y enfoques, el libro como campo cultural pasa a convertirse en un instrumento, más que en una creación artística en sí misma. El receptor de la obra, por su parte, como sujeto lector que modifica al tiempo que se modifica a sí mismo con la lectura, pasa a convertirse en un sujeto pasivo, receptor, que interactúa con el texto según las directrices del mediador (adulto), quien no solamente escoge las maneras de producción del texto, sino el enfoque analítico que se pretende el niño o la niña tengan en relación con un contenido literario.

Por su parte, el traductor, al pertenecer a la institución que enmarca todo el sistema de producción y circulación del texto literario infantil, da prioridad a lo que la cultura de llegada asume como benéfico y apto para el público receptor. Así, el campo cultural del texto literario infantil está siempre sujeto a las nociones de infancia que tienen los actores que ocupan una posición central en el sistema cultural, como el mercado, comerciantes, la educación y la política. En el proceso, el productor (autor) y el traductor asumen estas posturas para llevar el producto al consumidor (mediador y niño lector), de manera que se cumpla con las intenciones vertidas en el texto literario.

Capítulo III

El Autor y los Textos

Hans Christian Andersen

El Fracaso Teatral y el Ingreso a la Escritura

El abordaje del problema investigativo que acá me propuse, se sustenta con el análisis que realicé a uno de los cuentos del autor Hans Christian Andersen, por lo consideré importante realizar en un primer momento, un acercamiento interpretativo a la vida del escritor, de tal manera que el análisis de su obra sea más completa y acuciosa, y se puedan tener en cuenta elementos de la vida de Andersen que hubieran podido influenciar las narraciones realizadas por el autor.

Es amplia y profunda la discusión que se da en el mundo del arte acerca de si se debe o no separar la vida del artista de su obra. Pese a las diversas opiniones y puntos de vista que oscilan entre el extremo de considerar al autor como totalmente ajeno a sus creaciones, y a la obra como una producción artística que debe ser admirada, analizada y llevada a la crítica únicamente como obra, sin ponerla en relación con el contexto en el que se hallaba inmerso su creador, hasta aquellas opiniones que ponen siempre en relación a la obra y al artista, y que parten de su contexto para analizar la obra misma, en la presente investigación consideré necesario, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, poner en diálogo a la obra y a su autor, para realizar un análisis del campo y del contexto del mismo. Lo que sigue, se basa en las investigaciones realizadas por Jens Andersen y su libro biográfico *Hans Christian Andersen: A new life* (2005)[4].

Hans Christian Andersen fue un escritor danés, hijo único y nacido en 1805 en la ciudad de Odense en Dinamarca en medio de una familia de escasos recursos. Su padre era zapatero y su madre lavandera. Los conocimientos sobre múltiples temas, adquiridos gracias a la instrucción autodidacta de su padre, se detuvieron debido al fallecimiento de este último cuando Andersen contaba 11 años. Luego del deceso de su padre, el escritor empezó a planificar lo que sería un viaje para darse a conocer y buscar ayudas que le permitieran incursionar en el mundo artístico (Andersen J. , 2005).

Con esta determinación, a sus 14 años viajó a la capital de su país, Copenhague, con la ambición de actuar en los mejores escenarios de teatro de la ciudad. Como no era conocido por

[4] Consulté el libro referenciado en su versión en inglés, por lo que la información que sigue es una traducción de elaboración propia basada en la información del libro de Jens Andersen.

nadie, inició asistiendo a los bailes y encuentros de las personas más notables en el campo artístico. Con este acercamiento, pudo conocer a quienes serían las personas claves para poder darse a conocer, y a quienes podrían brindarles un acercamiento a los escenarios. Con la inventiva que lo caracterizó siempre, Andersen ideó una estrategia para crear contactos: llegaba a la casa de las personas más sobresalientes en el arte, y de manera teatral contaba la historia de su vida.

Jens (2005) cuenta que el muchacho hablaba de su paternal abuela que, atrás en Odense, se había quedado en las puertas de la ciudad para despedirlo el día en que partió. Relataba la historia del humilde, empobrecido, pero feliz hogar de un zapatero en Odense, en el que había venido al mundo hacía 14 años en un lecho matrimonial que había sido construido con los restos del catafalco de un conde fallecido. La abuela de Andersen a menudo decía que el muchacho debería intentar convertirse en un clérigo. Es cierto que su abuelo una vez había tenido su propia granja fuera de la ciudad, pero había perdido la cabeza y ahora rondaba por las calles de Odense, usando una corona de emperador hecha con papel dorado e intentando vender extrañas figurillas en madera talladas por él mismo.

Historias como estas son las que el joven Andersen contaba en las casas de los artistas destacados. Acompañaba sus anécdotas con actuaciones, bailes e improvisaciones teatrales que, desde su visión, le permitirían llegar a convertirse en un actor reconocido. Ese frágil, enclenque muchacho de 14 años, al tiempo torpe y talentoso, probó ser inversamente proporcional a sus formas directas y abiertas y a su casi voluntad de mula, que exhibía siempre que plantaba sus grandes botas llenas de huecos en las entradas de las mejores familias de la ciudad, hasta lograr obtener una entrevista (Andersen J. , 2005).

Sin embargo, los directores de teatro le tenían poca paciencia. No consideraban que una figura tan demacrada estuviera hecha para subir al escenario; sin embargo, los constantes consejos que le daba su padre para que nunca se viera forzado a hacer algo que no quisiera, y el adagio popular que Andersen se decidió a practicar: “si quieres avanzar en el mundo, entonces agáchate”, mantuvieron firme su resolución de hacerse notar en el mundo de los escenarios.

Pese a ello, el mundo del teatro no se abrió para nuestro autor. No fue sino hasta 1822 cuando el escritor finalmente aceptó sus limitaciones en el campo de la dramaturgia. Hans Christian reparó en que la fuerza de su talento para la improvisación no residía en la actuación, sino en la creación del drama, y comprendió que su camino al escenario debía tomar la ruta de la escritura (Andersen J. , 2005).

Luego de ver las puertas del teatro Royal cerradas para él y tras la publicación de su primer libro, *Intentos Juveniles* (Youthful Attempts en inglés), publicado en 1822 bajo el seudónimo de William Christian Walter, el artista no solo comprendió, sino que se rindió a la idea de que la única posibilidad aún sin probar era la escritura.

Con esto en mente, Andersen empezó a llevar cuentos para leer a las casas de su ahora reconocido círculo social. Como bien lo expresan quienes fueron sus espectadores, había claramente una cierta cantidad de seducción en las lecturas de Andersen, que llevaban a los asistentes a otros momentos en tiempo y espacio. Había algo original en la forma en la que él narraba, algo de lo que otros lectores carecían (Andersen J. , 2005).

Despacio y sin tantos adornos, el trabajo de la literatura emergía. Jens (2005) dijo que una madre no podría hacerse cargo de su recién nacido con más cuidado o ternura que con la que nuestro autor se hacía cargo de su creación. Sus movimientos, que normalmente eran incómodos y sin control, se volvían equilibrados y en completa armonía con cada palabra que emitía. Si estrechaba un brazo, levantaba una mano, o subía un dedo, lo hacía con perfecta gracia. Y así su voz no fuera en sí misma especialmente hermosa, sus lecturas sonaban como música silenciada.

De esta manera, llevando sus historias a los salones de la gente principal de Copenhague, y sin dejar de lado su gran pasión, el teatro y la improvisación, Andersen dio continuidad a su vida artística a través de la creación literaria. En las reuniones organizadas, en un salón, lleno de adultos, hombres y mujeres, daba rienda suelta a la recitación, habiendo previamente escogido con cuidado los relatos a narrar, de tal manera que fueran de agrado para sus oyentes; y en el otro, en el cuarto de los niños, dejaba que la improvisación fluyera. Allí no se hacían necesarios los papelitos con anotaciones, sino que, como buen narrador, dejaba que las historias fueran creándose con cada palabra (Andersen J. , 2005).

En el cuarto de los niños no reinaba el solemne silencio que adornaba la atmósfera del salón de adultos, sino que todo parloteo y bobería estaban permitidos. El lenguaje infantil cotidiano era elevado a poesía natural en los oídos del autor. Su capacidad de traer los sonidos de la naturaleza a estas acartonadas reuniones causaba gran impresión en un niño. Por su puesto, el excéntrico físico del autor se mezclaba con sus habilidades narrativas, y ambos causaban en el público infantil risotadas y comentarios (Andersen J. , 2005).

Estas actitudes demostraron el gran interés que Christian Andersen tenía por el público infantil. En una época en la que los niños no eran tomados con seriedad, y en la que muy pocos

adultos respetaban la niñez por su propia naturaleza o por su emocional e imaginativa vida, Andersen marcó la diferencia al permitir que esto floreciera a través de sus historias. Jens (2005) narra que, desde las primerísimas frases de su producción de cuentos de hadas, Andersen emplea la manera de hablar de los niños como la base fuerte y viva de cada texto. Sin embargo, esta forma infantil de hablar era vista como poco culta, salvaje y primitiva, y se consideraba que no tenía nada que ver con las formas finas del arte.

Bajo este último precepto fueron juzgados los cuentos de Andersen entre 1835 y 1836. Se esperaba que el autor no volviera a perder su tiempo escribiendo cuentos de hadas para niños. La visión que el autor tenía de la niñez, así como su percepción de la infancia como un período independiente e inherentemente significativo y valioso en la vida de una persona, se consideraba como herética. Era difícil de apreciar una obra en la que los niños se comportaban de una manera tan libre e intrépida.

Pese a las negativas del público letrado que circundaba las librerías de Copenhague, Hans Christian mantuvo su posición y, sobre todo, su interés por dar a conocer las historias que habían permeado su vida infantil y juvenil, a través de su propia voz e interpretación, y esto solo le fue posible haciendo uso de las voces infantiles que imprimía a sus personajes. En la voz de nuestro autor los niños encontraron por primera vez un adulto que no solo respetaba su naturaleza, sino que también escuchaba y entendía su lenguaje. Andersen tenía una percepción única de la realidad y la psique de niños y niñas. En toda su obra hay varias observaciones agudas y profundas de la naturaleza de la niñez, que brillan como oro. Como lo dijo él mismo:

> The deep sorrow in a child's soul is as great as the greatest sorrow a grown-up knows. In his pain, the child has no hope; reason cannot stretch out a helping hand to the child; at that moment he has nothing but his sorrow to cling to [5](Andersen H, citado en Andersen J, 2005, s.p.)

Dicho esto, es fácil de comprender la prolífica creación de literatura infantil que vino luego en la vida del autor. *Fairy tales, told for Children* (Cuentos de hadas, contados para niños), publicada en su primera serie en 1835, representó una revolución cultural y artística. En los cuentos allí encontrados, la voz de los niños, que hasta ese momento estaba sumida en el

[5] El lamento profundo en el alma de un niño es tan grande como el más grande lamento que un adulto conozca. En su dolor, el niño no tiene esperanza; la razón no puede brindarle una mano al niño; en ese momento no tiene nada más a qué aferrarse, solo su lamento (Traducción propia)

anonimato en las diferentes esferas sociales, encontró un lugar en el que no solo era representada, sino que imprimía la particular manera infantil de hablar. La estampa onomatopéyica que acompaña las formas de hablar de niños y niñas encontró un lugar dentro de la producción artística del siglo XIX en los cuentos creados por Hans Christian Andersen (Andersen J. , 2005).

Lo que resulta admirable y curioso, es la amplia capacidad de inventiva que tuvo el autor para no solamente imprimir la voz de la infancia en sus relatos, sino también para crear estas historias, unas jocosas, otras tristes, otras maravillosas. Como todo artista, la creación de Andersen vio su cuna en los relatos que Hans Christian niño escuchaba en las reuniones en las que gentes de todas las edades se reunían a escuchar a los mejores cuentistas y cuenteros (Andersen J. , 2005).

Asimismo, como lo manifestó el autor, su pasión por la naturaleza le permitía regalarse momentos de contemplación, en los que surgían pensamientos que luego evocaban ideas que serían la base para sus historias. Es evidente que estos dos tipos de experiencias, las narraciones que de niño escuchaba narrar y la vastedad del mundo natural, se combinaban con las experiencias de vida del autor: con la pobreza de su hogar, las experiencias de su madre y las peripecias que un niño pobre debía sufrir en la Dinamarca del siglo XIX.

Del mismo modo, las leyendas, fábulas, parábolas y proverbios daneses tuvieron una gran influencia en la producción artística de Andersen. Haciendo uso de la riqueza de la literatura popular de su país, el autor logró consolidar lo que sería su marca personal en la manera de narrar sus historias. Sus cuentos rompieron con todos los límites de lo que escritores de otros tiempos se permitían hacer con los cuentos de hadas, incluyendo el cómo hablaban sobre y a los niños y las niñas.

De esta manera, Andersen se convierte en uno de los precursores de los cuentos de hadas escritos directamente para un público infantil, y que daban cuenta de historias vividas y narradas por niños y niñas (Andersen J. , 2005). Esta capacidad narrativa, de traer al papel no solamente historias que recogían el folclor literario de Dinamarca, sino que también le daban un lugar protagonista a la niñez, es la que ha permitido que Hans Christian Andersen sea considerado como uno de los autores clásicos de la literatura infantil, y que sus historias, hoy por hoy, sean aún leídas y difundidas alrededor del globo, en forma de cuentos, películas, cortometrajes, obras de teatro, entre otras.

La novedad de las historias de Andersen, que convergieron luego con el auge de las teorías pedagógicas, psicológicas, psicoanalíticas y políticas alrededor de la infancia, catapultaron al

autor y permitieron que su obra se tradujera a más de 150 idiomas y dialectos (Translations, 2019). Así, se puede decir que Hans Christian ha tenido un impacto directo en las infancias de todo el mundo, por lo que se considera relevante ahondar en su creación literaria y ponerla en paralelo con la historia de la infancia.

Hans Christian Andersen, un Danés

Hans Christian Andersen nació y creció durante el siglo XIX, en medio del asentamiento y fortalecimiento de la industria en Europa. Sin embargo, la situación política, geográfica y social de su país, fue lo que más directamente afectó su vida.

Como mencioné, Andersen vivió la primera parte de su vida en la ciudad de Odense en medio de un contexto familiar sumamente humilde. Su padre era un zapatero humilde, apasionado por los libros y partidario de que su hijo buscara la plenitud y la felicidad dedicando su tiempo a aquello que le brindaba bienestar y placer; su madre, lavandera, lidiaba las peripecias económicas de su vida a través del alcohol; y su abuela, que siempre lo instó a incursionar en el mundo del clericato y a convertirse en una figura religiosa importante, acompañaron los pasos de sus primeros años (Andersen J. , 2005).

Andersen deja su hogar a los 14 años para buscar un lugar en el mundo artístico. Copenhague parecía ofrecer todas las ventajas y posibilidades para llevar a cabo esta meta, sin embargo, el país se encontraba sumido en una guerra territorial (Andersen J. , 2005), que trajo consigo una cadena de sucesos negativos para la estabilidad económica del país y que, como es de suponerse, afectó a los ciudadanos, especialmente a aquellos con un nivel económico inestable y/o precario.

Así, el muchacho de 14 años tenía por delante una ciudad indiferente y espiritualmente indolente. Luego de décadas de monarquía absoluta, las humillantes derrotas que había sufrido Dinamarca durante la guerra con Inglaterra en 1807, y la bancarrota nacional de 1813, Copenhague se había convertido en una ciudad en la que sus ciudadanos vivían en una prisión espiritual (Andersen J. , 2005).

Como decía otro joven artista de la época:

> We harbored no doubts about the wisdom of the government but held our hats in hand and our backs bowed to its officials. We quietly accepted what was inevitable or what was in

> any case impossible to avoid, and submitted to a patient, contented torpor, under which nothing ever happened and little was accomplished[6] (Andersen J. , 2005).

Con este panorama político y social fue que Christian Andersen se enfrentó a la burguesía de su país. La osadía que lo acompañó le brindó la capacidad suficiente para abrirse paso en las casas de los artistas reconocidos, permitirse unos aliados, y hallar patrocinadores a su formación artística y literaria. Entre ellos, y quizás uno de los más importantes para la vida de Hans Christian, se encuentra Jonas Collin, director del teatro danés, quien acogió sin pretexto al joven artista y, viendo sus carencias académicas y la ausencia de una disciplinada formación, lo inscribió a la escuela secundaria, convirtiéndose en su tutor y mentor (Andersen J. , 2005).

Al tiempo que nuestro joven artista dedicaba sus días a incursionar en el mundo del teatro, y luego a formarse en el mundo de la escritura, Copenhague, rodeada de mares, lagos, campos y bosques, guardaba en su interior un panorama desolador para sus casi 100.000 habitantes. No había una clara y organizada división entre los espacios para animales y para personas, tanto así que se construían segundas plantas en las casas para mantener caballos y vacas. Gente y animales se aglomeraban en calles sin alcantarillado, con el desagüe llenos de agua lluvia, excremento y desechos (Andersen J. , 2005).

Esto causó que un incontable número de epidemias florecieran en Copenhague alrededor de 1820. Descripciones contemporáneas de la ciudad mencionan fiebre gástrica y tifoidea, sarampión, roséola, influenza, catarro, diarrea y disentería; aun así, los doctores pertenecían a las clases altas (Andersen J. , 2005). Si uno de los doctores de la clase pobre era solicitado, debía estar preparado para atender al enfermo arrodillado y en una habitación de buhardilla oscura.

Esta situación se acentuó y, en parte se originó, debido a la guerra de las cañoneras, sostenida entre Dinamarca e Inglaterra en el primer cuarto del siglo XIX. Debido a influencias napoleónicas y con la intensión de debilitar la superioridad naval inglesa, Dinamarca diseñó cañoneras de fácil manejo para defender lo que hoy se conoce como Noruega. Sin embargo, luego de algunos enfrentamientos, Dinamarca se vio fuertemente golpeado tras la batalla de Lyngør, en la que Inglaterra ganó el poder sobre Noruega (Andersen J. , 2005).

---

[6] No teníamos ninguna duda sobre la sabiduría del gobierno, pero agarrábamos los sombreros en las manos e inclinábamos las espaldas a sus funcionarios. En silencio aceptábamos lo que era inevitable o lo que era, en cualquier caso, imposible de evadir, y nos rendíamos a un letargo paciente, contenido, bajo el que nunca sucedía nada y muy poco se lograba (Traducción propia).

Pese a todo, Hans Christian Andersen seguía con su propósito de convertirse en una figura reconocida a nivel artístico e intelectual. Su dedicación al estudio que le ofreció su amigo Collin, y el fervor con el que aplicaba su ingenio e histrionismo, permitieron que, años más tarde, la realidad de su país se combinara con las vivencias propias, y la condición económica, emocional, social y cultural que lo rodeaban, y fueran reflejadas en las historias que harían parte de las antologías de cuentos de hadas.

No solamente se plasmó la voz de los niños en las páginas de Andersen, sino también su condición en el mundo de la época. La relación de éstos con el medio y con el adulto, su marcada diferencia (hasta ahora invisibilizada), sus particulares comportamientos y las maneras de expresar la realidad, fueron lo que encarnaron los personajes creados por el artista. Su obra está completamente relacionada con el contexto de su país. La pobreza descrita, la división de clases, y la vida humilde de su familia constituyen el marco contextual en el que Andersen se vio inmerso durante su formación y durante su creación. Estos elementos no pueden ser dejados de lado, pues nutrieron la vida del escritor y, por tanto, alimentaron sus experiencias individuales y, como resultado, se han convertido en la base sobre la que las historias de hadas emergieron.

Espiritualidad y Vida Religiosa.Llegados a este punto, nos encontramos con un Hans Christian Andersen que ha hecho de su vida un conglomerado de experiencias que apuntan a su formación, a su propio reconocimiento y a un crecimiento erigido gracias a la espontaneidad que le imprimía a sus maneras de relacionarse.

Las experiencias y los contactos adquiridos durante los primeros años de su llegada a Copenhague, y su entrada al liceo que le daría la formación necesaria para devenir en el escritor que hoy conocemos, estuvieron siempre acompañados de una formación espiritual, que inició en el seno de su hogar.

Jens (2005) cuenta que el contraste entre su racional padre y su supersticiosa madre le ofreció a Hans Christian un ambiente en el que pudo desarrollar la capacidad de hacer juzgamientos basados en una observación y un razonamiento previos. Con todo, siempre se destacó por ser un pupilo ávido en las lecciones de religión, mostró un interés natural en la materia y tuvo una inclinación constante por la búsqueda del propósito de la vida. Nunca dio muestra de tener temor ante la fe, actitud que se vio fortalecida durante su formación en el liceo.

Una vez inició sus estudios, su interés por la vida espiritual y religiosa incrementó. Los ensayos escritos por el estudiante Christian Andersen versan, en su mayoría, sobre la concepción

que tenía de Dios y la vida en relación con él mismo. No solamente la cotidianidad de su vida, sino el arte mismo, lo ponía a disposición de Dios. Lo que él llamó The Rhyming Demon (El Demonio Rimador), era lo que él consideraba como una fuerza interna que lo llevaba siempre por el camino poético, y que coexistía con su fe religiosa (Andersen J. , 2005).

En sus ensayos escolares y escritos juveniles, se puede observar cómo esta dualidad entre su talento literario y su espiritualidad influía en su obra. Andersen fue conocido no solo por sus cuentos de hadas, sino también por su poesía, y este "Demonio Rimador" simboliza esa parte esencial de su naturaleza creativa.

Sin embargo, esta fuerza interna le produjo momentos de inestabilidad y confusión. Si bien expresaba que ésta le permitiría llegar a tener una libertad plena, algunas dudas se despertaron de repente y el temor por esta tendencia rebelde y anárquica, lo llevaron a dejar todo ese torbellino interno en manos de Dios (Andersen J. , 2005).

En sus diarios decía:

> Quieres lo mejor para mí; con mi fe en Ti, Dios todo misericordioso, acepto mi destino. Dios, permite que la felicidad me acompañe. Si tu voluntad es que me convierta en un poeta, seguramente no debilitarás mi coraje ni me despojarás de todo. Mi alma respira únicamente por el arte de la poesía. Pensé que podía sentir tu mano en el gobierno de mi destino; no me despojes de mi fe; Dios mi Padre, el único, escucha a tu débil niño (Andersen C, citado en Andersen J, 2005, s. p, traducción propia).

En esta súplica, se observa a un Christian Andersen temeroso de su impulso poético y creativo. El poeta llega a ser consciente del poder que tiene frente a los hombres corrientes, pero también sabe de su inferioridad frente a los dioses. Quizás este sentimiento de superioridad, que a la vez se ve confrontada con la imagen de un Dios todopoderoso, fue lo que invadió el pensamiento del joven Andersen. Con todo, le dio primacía a su fe, como lo expresa la frase citada más arriba, y acompaña siempre su vida artística con su inclinación religiosa y espiritual.

En este punto convergen entonces sus intereses primordiales: Dios, el arte y la niñez. El joven Andersen no duda en establecer un signo igualitario entre Dios y el espíritu infantil. En sus ensayos se lee que no es la aburridora razón adulta, sino la brillante e infantil imaginación la que ha marcado el desarrollo de todas las culturas y las gentes; y que el adulto debe aprender a arrodillarse frente al niño (Andersen J. , 2005).

Es indudable que estas percepciones frente a los ya mencionados aspectos que acompañaron siempre su vida se vieron impresos en su producción literaria. El protagonismo de la infancia en las historias creadas, la presencia de Dios y la muerte, y la extrañeza adulta frente a los comportamientos infantiles, vienen a ser el reflejo más contundente y vívido del pensamiento del escritor.

Asimismo, en el mundo de Andersen la muerte no es un final doloroso ni traumático, sino un comienzo optimista y prometedor. *Our earthly life here is the seed of eternity*[7] , escribe en su poema The old man, escrito en el último año de su vida. La muerte, entonces, significa para nuestro autor una especie de descanso, de alivio frente a la angustia que ofrece la vida. El Dios de Andersen está siempre dispuesto a darle al ser humano una segunda oportunidad, e incluso otra más, si es necesario. En varios de sus cuentos, incluidos Los Zapatos Rojos y La Niña que Pisó el Pan, sus protagonistas son pequeñas pecadoras que son severamente castigadas. Aun así, se les conceden varias oportunidades para redimir sus pecados, hasta llegar a la absolución total a través del conocimiento de sí mismas, de la fe, y de la muerte.

La Obra y el Contexto Literario.

Con esto, llegamos entonces a la obra que aquí analicé. Una vez conocidos los principales rasgos del autor fue posible realizar un acercamiento más preciso al cuento de interés, así como un abordaje más amplio en términos estéticos y literarios.

Los Zapatos Rojos es un cuento que se recoge en la antología titulada Nuevos Cuentos de Hadas, en el primer volumen de la tercera colección, publicada en 1845. Durante el siglo XIX se producen en Europa una serie de manifestaciones artísticas que dan cuenta de nuevas concepciones y manifestaciones artísticas. Se estaba pasando por una transición entre el racionalismo y el romanticismo.

Fue una época en la que cohabitaron la absoluta monarquía y la filantropía en occidente. En medio de las gentes bien educadas y los intelectuales había una especial sensibilidad y un ojo atento para lo que era extraordinario en algún individuo. El más alto honor que alguien podía tener durante este período, que era al tiempo racionalista y romántico, era lo que se denominaba un genio o un ser original (Andersen J. , 2005).

Luego del auge del racionalismo, en el que lo apolíneo, el orden, la moral, las estructuras definidas, las leyes de la naturaleza y la razón eran los elementos protagónicos de las producciones

[7] Nuestra vida en la tierra es la semilla para la eternidad. (Traducción propia)

artísticas, y en convergencia con las condiciones sociales y económicas expuestas más arriba, se genera la necesidad de expresar el torbellino de emociones, dudas, cuestionamientos, temores, y la posición del hombre en medio de todo esto. Así, el romanticismo trajo consigo una nueva visión de humanidad, en la que la vida emocional de los individuos tomó valor. A finales del siglo XVIII, Rousseau, con sus novelas sobre la naturaleza humana, y el filósofo Kant, con su Crítica a la Razón Pura, llevaron la atención hacia el estado natural del individuo (Andersen J. , 2005).

En medio de este cambio de foco fue que Hans Christian Andersen inició su carrera artística. El Romántico culto a las emociones había desplegado su mensaje a lo largo de Europa. El mensaje era que el ser humano debía ser consciente de su propia naturaleza, y en especial de su lado oscuro. Con esta premisa, el arte del siglo XIX exalta entonces aquellos comportamientos del hombre que podían ser considerados como ingobernables, fuera de todo control y que escapaban a los principios de la razón. Si bien la obra de Andersen se cataloga como Cuentos de Hadas y, por ende, en ocasiones se asume como un conglomerado de historias que narran únicamente una serie de vivencias sin mayor profundidad, en realidad centran la vivencia humana en la expresión infantil de lo que podía significar vivir y crecer en un país cargado de desigualdad y desinterés por la niñez.

Los Zapatos Rojos es un cuento escrito por nuestro autor durante sus años de prolífica creación. Hoy por hoy circula en algunas de las antologías del escritor, aunque no es de masiva difusión en comparación con otros de sus cuentos. Narra la historia de Karen, una niña humilde y huérfana que, luego de ser acogida por una dama adinerada, se obsesiona por unos zapatos rojos que le resultan atractivos al verlos en los pies de la princesa del país, y quiere siempre llevar puestos unos iguales. Éstos, debido a su estrambótico color, no son aceptados en todos los ámbitos ni juzgados de la misma manera: todo depende de quién los lleve puestos. Una vez Karen consigue la señora le compre los zapatos rojos, a la pequeña se le mira con ojo de desaprobación a donde quiera que los lleve. Pero la niña, concentrada en su prenda, se olvida de todo lo demás, inclusive de aquello que se considera como primordial: Dios, la eucaristía y la religión. Dado el hecho, Karen se ve fuertemente castigada. Vive una serie de consecuencias que la conducen a un estado de profunda desolación, miedo y desasosiego, hasta por fin encontrar alivio en la muerte.

En esta historia encontramos, entonces, varios de los elementos que preocuparon a Andersen durante su vida: la niñez, la pobreza, la muerte y la religión, y podemos, al tiempo, percibir los elementos que en materia creativa caracterizaron las narraciones literarias hechas en

la época. El romanticismo trae consigo a un héroe que se desvincula de la naturaleza y que procura, a través de sus propias capacidades, defender los valores y principios a los que se ha comprometido. “El héroe romántico por excelencia es el artista y su propia naturaleza de genio lo convierte en un rebelde: no sigue las normas de los otros, son los otros los que deben seguirle a él” (Lima, 2020, s. p.). Se da una transformación en la manera en la que el héroe se relaciona con la naturaleza; ya no hay, como en el racionalismo, una subordinación a lo que se consideraban como designios naturales, sino que, por el contrario, se asumen como un campo de descubrimiento, cargado de varios elementos ininteligibles y casi mágicos para el hombre.

El héroe romántico cuenta con una capacidad más profunda de observación y de sensibilidad de lo que sucede a su alrededor. No lo deja todo a merced de la razón y tampoco busca forzosamente explicaciones contundentes a cada suceso. Por esto, es capaz de acercarse a la humanidad y a su medio de una manera más sincera, y ve sin prejuicios las contradicciones que la acogen. Al tiempo, los héroes del romanticismo, “conscientes de su superioridad, se alzan sobre las normas y las desprecian. Si la sociedad reniega de ellos y los acusa, ellos devuelven el ataque y reconocen su grandeza en la magnitud de sus enemigos” (Lima, 2020, s.p.). Asumen y abrigan la capacidad sensible de percibir el mundo, y se alzan frente a lo que consideran injusto, o un falso comportamiento de masas.

> Los mitos románticos recuperan aquellas figuras en las que el dolor y el castigo se hermanan. Los mitos de los osados, de los que desafían a los dioses y por ello son castigados, de los que traspasan los límites de lo permitido —ya sea por las leyes de los dioses o por las de los hombres—, son los favoritos de los románticos, que los utilizan para proyectarse en ellos. Figuras prometeicas, castigadas por una fuerza que proviene de su interior morboso, acaban siendo destruidas por la misma fuerza que las eleva (Lima, 2020, s. p.).

Pese a ello, el héroe romántico termina consumido por las convenciones y multitudes. Su travesía termina con la rendición ante lo establecido; es una batalla perdida. La rebeldía de sus actos, la profundidad de su pensamiento y la superioridad que lo acompaña, acaban doblegándolo, jugándole una mala pasada y haciendo que la sensibilidad que lo caracteriza debilite su fuerza de batalla. Así, el héroe romántico se convierte en víctima de sus pasiones e intereses, al punto de sacrificarse por éstos, o preferir la soledad y el aislamiento, en una búsqueda de tranquilidad frente las luchas internas.

Karen, la niña huérfana que se obsesiona con unos zapatos rojos, es la heroína de la historia que acá nos interesa. Con su rebeldía y osadía, desafía las convenciones estéticas, morales y religiosas que la compelen a deshacerse de su prenda. Empecinada en seguir usándolos, lleva puestos los zapatos rojos por todo lado, hasta que, por efecto de las miradas juzgadoras y acuciantes, inicia una lucha interna que la hacen sentir culpable. Esta dualidad de sentimientos va debilitándola poco a poco, al punto de hacerla aislar y rendirse ante los mandatos de la masa.

Así, la historia a analizar se enmarca en el movimiento artístico del romanticismo, aunque no se limita al mismo. La vida del autor se conjuga con los principios estéticos y valores de ese género literario, y convergen en las creaciones del escritor. El marcado interés de Andersen por Dios, la religión, la vida espiritual y la niñez, se mezcla con asuntos como las pasiones humanas, la rebeldía y la superioridad de la héroe, para construir al personaje y sus vivencias. Dado el hecho, no hay que limitarse con evidenciar los rasgos románticos en la historia, sino abarcarla también teniendo en cuenta la vida del artista.

La Obra. Versiones y Contexto.

Como es de suponerse, nuestro cuento tiene variadas y diversas versiones, adaptaciones y traducciones a múltiples idiomas. Partiendo del propósito de esta investigación, tomé únicamente las versiones traducidas y, de ellas, tres al castellano hechas en diferentes años.

La base para mi análisis, denominado como Corpus 1, es la primera versión del cuento escrita en inglés, publicada en 1906 por el editor Joseph Malaby Dent. Como se sabe, Andersen empezó a ser traducido rápidamente, y una de las primeras lenguas en hacerlo fue la inglesa. La obra escogida como base tiene la particularidad de ser una traducción primaria, revisada por una traductora del danés y que cumple el requisito propuesto para la investigación de tratarse de una traducción fiel al texto original y a su autor en términos estilísticos.

En la página 7 del volumen se lee “For Young people. Fairy tales from Hans Christian Andersen. Illustrated by the brothers Robinson[8]” (Andersen H. C., 1906, pág. 6). Dos páginas adelante, se observan algunas imágenes de rostros de niños y niñas, posados como en una enredadera, y rodeando una frase de Shakespeare que dice: “This is fairy gold, boy; and twill prove so[9]” (Andersen H. C., 1906, pág. 8). Asimismo, la imagen que acompaña el cuento de interés

[8] Para niños. Cuentos de Hadas de Hans Christian Andersen. Ilustrados por los hermanos Robinson (Traducción propia)
[9] Esto es oro de hadas, niño, y acá lo probarás (Traducción propia).

está compuesto por tres mujeres con atuendos holgados y normalmente relacionados con lo mágico o lo divino; sus manos sostienen mantos y se pueden percibir alas en sus espaldas.

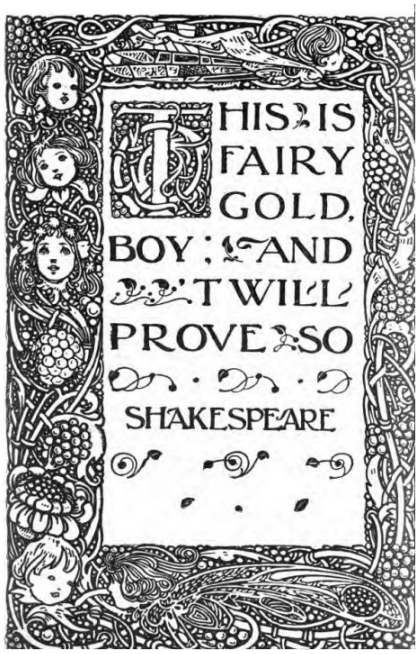


Ilustración 4. Portada Corpus 1 (Andersen H. C., Fairy Tales From Hans Christian Andersen, 1906)

Partiendo de estas características estéticas y descriptivas que acompañan el volumen, se puede percibir la intención editorial de enfocarlo para un público joven. Si bien no especifica que sea para niños, la estética de las imágenes y las frases que introducen al lector en el libro, dan cuenta de una relación con lo infantil. De igual manera, los otros cuentos que componen el volumen están acompañados de ilustraciones que en la época normalmente se relacionaban con las producciones artísticas destinadas a la niñez.

Así, se puede decir que, desde esta temprana edición de los cuentos de Andersen, se hablaba de que los destinatarios primarios serían un público joven. Cabe aclarar que, en la época de esta publicación, inicios del siglo XX, la concepción de edad era diferente a la asumida en la contemporaneidad. Si bien la infancia ya tenía una mayor resonancia y trascendencia en el medio social, o por lo menos en lo que concernía a esferas políticas y de salubridad pública, la niñez era un período de vida más corto y, muchas veces, asumida como una etapa joven de la adultez.

De manera similar ocurre en la versión que escogí para el Corpus 2, una traducción traducida al castellano en Bogotá en el año 1973. En esta ocasión, el cuento aparece en una antología denominada Diez Cuentos Famosos de Hans Christian Andersen del Ministerio de

Educación Nacional junto con el Instituto Colombiano de Cultura. En la página de derechos se estipula la clasificación del volumen como Cuentos de hadas, y se realiza una descripción en la que se lee:

> "Esta Colección Popular tiene el ánimo de llegar a todos los miembros de la familia colombiana. (…) la familia lectora encontrará tradiciones y cuadros de costumbres, poesía, teatro para representar, narraciones latinoamericanas, crónicas colombianas, divulgación científica, narraciones colombianas y universales, biografías de colombianos ilustres y un libro para niños" (Andersen H. C., 1973)

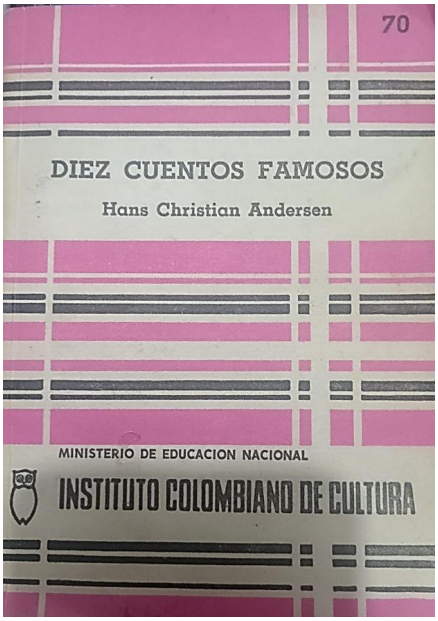


Ilustración 5. Portada Corpus 2. (Andersen H. C., Diez cuentos famosos, 1973)

Como lo especifica la edición, este libro hace parte de una colección que tiene como fin llevar a las familias colombianas de la época una serie de narraciones de diversos géneros literarios, divididas en 10 antologías. Además, en la contraportada se lee que 1973, año de la publicación, fue el año de la alfabetización en Colombia, por lo que la iniciativa de la colección tuvo un fin pedagógico en el país. El décimo libro publicado en la colección fue el correspondiente a Hans Christian Andersen y es el catalogado y definido como "libro para niños". "Entre 1930 y 1986 en Colombia se establecieron e implementaron las primeras políticas públicas de NNA, pese a los grandes problemas de orden político y social por el que atravesaba el país en ese entonces" (Bácares, 2014, pág. 94), por lo que, en el año de publicación de la antología referenciada, ya se había llevado un proceso de reconocimiento e institucionalización de la infancia. Así, se fueron

implementando iniciativas en pro del bienestar, control, regulación y seguridad de niños y niñas; por ejemplo, “En 1974, bajo el mandato de López Michelsen, se dio apertura a los centros de atención integral al preescolar para que los servidores públicos y privados pudieran tener sus hijos bajo cuidado y protección, sin necesidad de renunciar a sus trabajos” (Bácares, 2014, pág. 98).

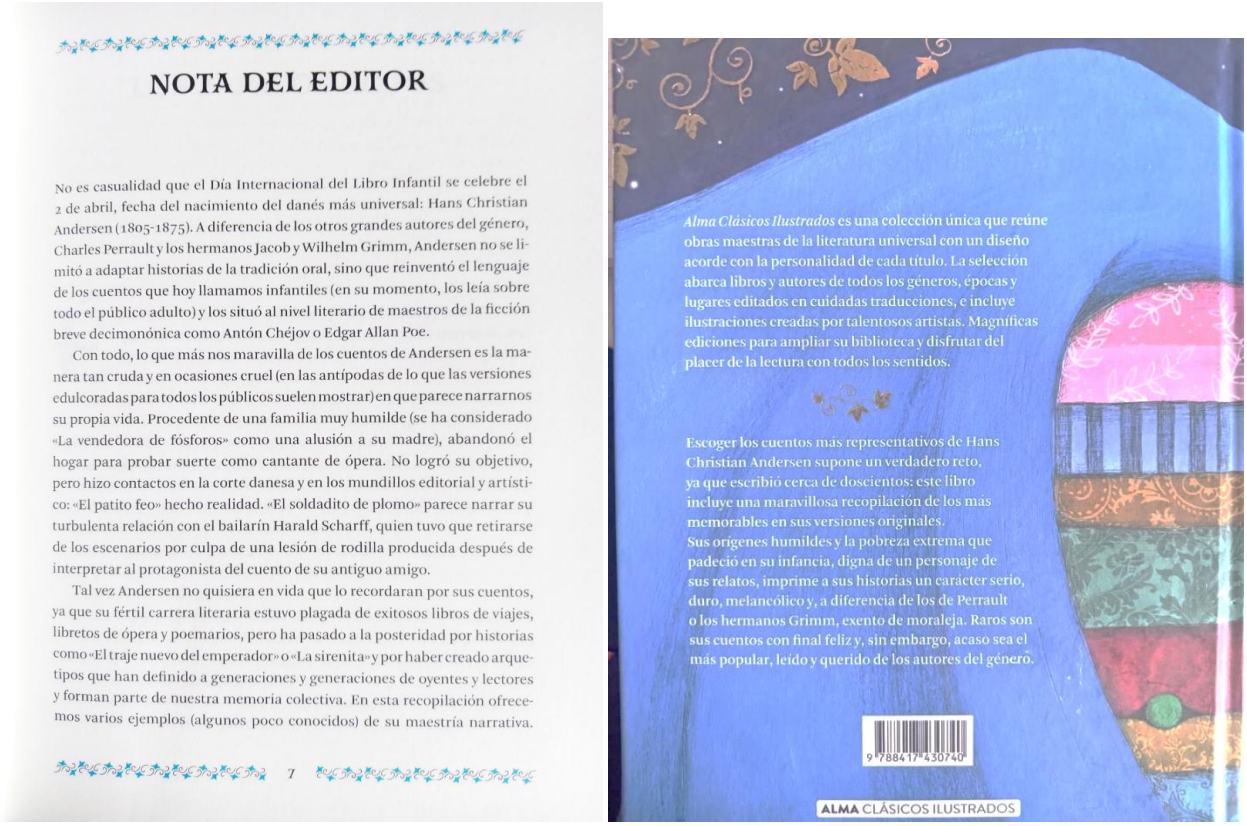
Partiendo de lo dicho, es evidente que la antología del Corpus 2, en la que se encuentra el cuento de mi interés, surgió en un momento de transición hacia un país que buscaba incorporar en sus dinámicas político-económicas regulaciones para el buen cuidado y comportamiento de la infancia y de sus cuidadores, así como incentivar la conservación del núcleo familiar tradicional, a través del fomento de espacios que propiciaran la reunión de sus miembros, como la lectura.

Continuando con esta descripción, encontramos ahora mi referente al Corpus 3, antología titulada Cuentos de Andersen, de la editorial española **Alma**[10] Clásicos Ilustrados y publicada en el 2019. Este volumen reúne 12 cuentos del autor, siendo el primero de ellos el analizado en la presente investigación.

En su apartado, el editor exalta la trascendencia de Hans Christian Andersen en la narrativa de fantasía y, sobre todo, en lo referente a su contribución en el campo de la literatura infantil. “No es casualidad que el Día Internacional del Libro Infantil se celebre el 2 de abril, fecha del nacimiento del danés más universal: Hans Christian Andersen” (Andersen H. C., 2019, pág. 7), dice la nota del editor, en la que además se le concede una capacidad de inventiva y originalidad, que logró capturar, en un primero momento, tanto a adultos como a niños, al punto de poner al autor al mismo nivel de autores universalmente reconocidos por la creación de sus cuentos, como los Hermanos Grimm, Charles Perrault, Edgar Allan Poe, entre otros.

Además, en la contraportada se lee que “este libro incluye una maravillosa recopilación de los más memorables (cuentos) en sus versiones originales” (Andersen H. C., 2019), de lo que se puede deducir que, por un lado, nuestro cuento de interés, Los Zapatos Rojos, es considerado por los editores como uno de los más importantes escritos por el autor y, por otro lado, que se procuró que la antología conservara la originalidad de las historias, evitando generar versiones alteradas.

[10] Negrita del nombre de la editorial.



NOTA DEL EDITOR

No es casualidad que el Día Internacional del Libro Infantil se celebre el 2 de abril, fecha del nacimiento del danés más universal: Hans Christian Andersen (1805-1875). A diferencia de los otros grandes autores del género, Charles Perrault y los hermanos Jacob y Wilhelm Grimm, Andersen no se limitó a adaptar historias de la tradición oral, sino que reinventó el lenguaje de los cuentos que hoy llamamos infantiles (en su momento, los leía sobre todo el público adulto) y los situó al nivel literario de maestros de la ficción breve decimonónica como Antón Chéjov o Edgar Allan Poe.

Con todo, lo que más nos maravilla de los cuentos de Andersen es la manera tan cruda y en ocasiones cruel (en las antípodas de lo que las versiones edulcoradas para todos los públicos suelen mostrar) en que parece narrarnos su propia vida. Procedente de una familia muy humilde (se ha considerado «La vendedora de fósforos» como una alusión a su madre), abandonó el hogar para probar suerte como cantante de ópera. No logró su objetivo, pero hizo contactos en la corte danesa y en los mundillos editorial y artístico: «El patito feo» hecho realidad. «El soldadito de plomo» parece narrar su turbulenta relación con el bailarín Harald Scharff, quien tuvo que retirarse de los escenarios por culpa de una lesión de rodilla producida después de interpretar al protagonista del cuento de su antiguo amigo.

Tal vez Andersen no quisiera en vida que lo recordaran por sus cuentos, ya que su fértil carrera literaria estuvo plagada de exitosos libros de viajes, libretos de ópera y poemarios, pero ha pasado a la posteridad por historias como «El traje nuevo del emperador» o «La sirenita» y por haber creado arquetipos que han definido a generaciones y generaciones de oyentes y lectores y forman parte de nuestra memoria colectiva. En esta recopilación ofrecemos varios ejemplos (algunos poco conocidos) de su maestría narrativa.

7

Alma Clásicos Ilustrados es una colección única que reúne obras maestras de la literatura universal con un diseño acorde con la personalidad de cada título. La selección abarca libros y autores de todos los géneros, épocas y lugares editados en cuidadas traducciones, e incluye ilustraciones creadas por talentosos artistas. Magníficas ediciones para ampliar su biblioteca y disfrutar del placer de la lectura con todos los sentidos.

Escoger los cuentos más representativos de Hans Christian Andersen supone un verdadero reto, ya que escribió cerca de doscientos: este libro incluye una maravillosa recopilación de los más memorables en sus versiones originales.
Sus orígenes humildes y la pobreza extrema que padeció en su infancia, digna de un personaje de sus relatos, imprime a sus historias un carácter serio, duro, melancólico y, a diferencia de los de Perrault o los hermanos Grimm, exento de moraleja. Raros son sus cuentos con final feliz y, sin embargo, acaso sea el más popular, leído y querido de los autores del género.

9 788417 430740

ALMA CLÁSICOS ILUSTRADOS

Ilustración 6. Nota editor y contraportada Corpus 3. (Andersen H. C., Cuentos de Andersen, 2019)

Finalizando con la descripción de los textos, pasamos al Corpus 4, versión del cuento realizada en castellano, que se encuentra en el sitio web Ririro.com y con acceso público para lectura, descarga e impresión en línea. La página ofrece variedad de cuentos cortos infantiles traducidos a varios idiomas. Como se lee en la descripción de la página, "la misión de Ririro es dar a todos los niños del mundo acceso gratuito a una gran variedad de cuentos (…) queremos asegurarnos de que cada niño pueda encontrar algo que se ajuste a sus intereses y a su entorno" (Andersen H. C., Ririo, 2022)[11].

En conjunción con este objetivo primario, se pone de manifiesto un interés pedagógico y formativo, puesto que dentro de las ventajas del sitio web que se exponen, se menciona el aumento de vocabulario, el aprendizaje de la gramática, la mejora en la concentración y la atención sostenidas, el buen desarrollo emocional y el buen relacionamiento entre padres e hijos, como beneficios de la lectura en voz alta y en familia. A partir de allí, se asume que el contenido ofrecido

[11] El sitio web no especifica el año de publicación, por lo que recurrí a preguntar a los administradores vía correo electrónico, canal en el que brindaron esta información.

busca generar, por un lado, facilidad en el acceso a literatura infantil y, por otro lado, contribuir a la mejora de competencias de lectura y aprendizaje en los niños y las niñas.

Dado lo anterior, el contenido de los cuentos, su traducción y los aspectos técnicos, artísticos y plásticos de las obras tienen una importancia menor. Se hallan allí cargados cuentos de variada índole y procedencia, desde autores desconocidos hasta los más famosos escritores del género a nivel universal.

La versión del cuento Los Zapatos Rojos de Andersen está en la primera pestaña y conserva el mismo título. Se clasifica como cuento para mayores de 6 años con un tiempo estimado de lectura de seis minutos. Su extensión es corta y lo asumiremos acá como una versión del cuento original, más no como una traducción, debido a las numerosas y variadas alteraciones que se le hacen a la historia inicialmente escrita por Andersen.

Dentro de la página, en la parte inferior se lee "© Ririro – 2024", por lo que se presume que es un sitio web de reciente creación, que surgió, además, como complemento a la editorial Ririro, que se enfocaba principalmente en la creación de audiolibros disponibles en algunas plataformas de distribución de contenido de audio. Otro rasgo estético y descriptivo que acompaña la página en su encabezado es la frase "La imaginación es más importante que el conocimiento" (Andersen H. C., Ririo, 2022)[12]. Es claro el interés por propiciar momentos en los que la imaginación de los niños y las niñas se vea incentivada; sin embargo, teniendo en cuenta lo que se comentó más arriba, también hay una inclinación por hacer que el espacio virtual sea de apoyo para el desarrollo y fortalecimiento de competencias pedagógicas y educativas en el público receptor, por lo que habría allí la manifestación de dos intereses que, si bien pueden estar relacionados y alimentarse el uno del otro, no es claro cuál es el más relevante, si el goce y disfrute de la lectura como impulsor de la imaginación, o la formación en competencias educativas.

Esto último resulta de relevancia, debido a que mi selección de los textos, la calidad de las traducciones y la relevancia que se le dé o no al nivel de fidelidad a los cuentos originales, dependen del objetivo que se tenga al momento de divulgarlos.

[12] El sitio web no especifica el año de publicación, por lo que recurrí a preguntar a los administradores vía correo electrónico, canal en el que brindaron esta información.



Ilustración 7. Portada sitio web sección Hans Chrsitian Andersen (Captura de pantalla). (Andersen H. C., Ririo, 2022)

Así, encontramos que los cuatro corpus trabajados contienen diferencias a nivel estructural, estético y en relación con los intereses respecto al público de llegada, pese a que todos están realizados y fundamentados en el mismo cuento del mismo autor. Partiendo de la fecha de publicación de los dos primeros corpus, que fue a inicios del siglo XX para el corpus 1, y a mediados del mismo siglo para el corpus 2, estos volúmenes ya no se encuentran en las librerías comerciales, sino en sitios web o en librerías independientes con venta de textos de segunda.

Para el caso del corpus 3, que salió al mercado en el presente siglo, sí se cuenta con librerías reconocidas a nivel nacional que distribuyen el volumen en su sección infantil, como la Librería Nacional y la librería Lerner; y, como mencioné, el corpus 4 está disponible únicamente de manera digital. Partiendo de esto, encontré que el cuento Los Zapatos Rojos aún es comercializado y difundido en el medio editorial, y aún llega a las manos de lectores infantiles, por lo que comercialmente tiene movimiento y flujo.

Además, pese a que no se conocen las librerías distribuidoras de los primeros dos corpus, y tampoco el público al que eran dirigidos comercialmente, todos los corpus contienen dentro de sus descripciones prólogos, comentarios, entre otros, apartados que dejan clara su intención de ir dirigidos a un público infantil, y de pretender llegar no solamente a las manos de las niñas y los

niños, sino también a las familias que rodean a esta población. Se evidencia también un contraste entre los corpus 1 y 3, frente a los corpus 2 y 4. Los primeros no refieren ningún objetivo formativo o pedagógico, sino que se enfocan en la reproducción de la obra de Andersen, procurando ser lo más cercanos posible al cuento original; por su lado, los segundos dejan clara su intención social, en la medida en que buscan un impacto en la comunidad, como la formación pedagógica y la potenciación de la lectura de los colombianos, así como de la unidad familiar.

Capítulo IV

Análisis de Resultados

Luego de lo expuesto hasta este punto, presento a continuación el análisis comparativo del discurso que realicé a las 4 traducciones del cuento Los Zapatos Rojos del autor danés Hans Christian Andersen. Partiendo de la naturaleza del cuento original, identifiqué unos elementos transversales en la historia, y que estaban alineados con las características propias del Romanticismo y que también fueron tratadas por el autor en el cuento. De esta manera, realicé un primer análisis discursivo del cuento base, en el que identifiqué 5 fenómenos sociopolíticos y socioculturales, que luego analicé a partir del lenguaje mismo del cuento: 1) El romanticismo, 2) La religión, 3) Estado económico, 4) Estado político, y 5) Estado estético.

Luego, realicé el análisis contrastivo de las traducciones, a fin de poner en evidencia el tratamiento de los personajes y de referencias culturales en cada una de ellas y, con esto, dar cuenta de la construcción del niño lector y del texto infantil como campo cultural.

Como tercera etapa, comparé lo hallado en cuanto a fenómenos sociopolíticos y socioculturales en el corpus original con los Corpus 3 y 4, para finalmente analizar el contenido técnico y visual de cada corpus (matriz 4, ver anexo) y finalizar la construcción del niño y la niña como sujetos lectores.

Los Fenómenos: El Macrocontexto

Fenómenos Sociopolíticos y Socioculturales.

Hans Christian Andersen nació y creció en una época de profundas transformaciones a nivel político, demográfico, social y cultural. Además, su carrera artística se vio permeada de diversos sucesos que lo llevaron por distintas ramas del arte, hasta finalmente llegar a literatura infantil como el campo en el que finalmente se sentiría a gusto y encontraría reconocimiento. Así, los acontecimientos que narré en el tercer capítulo sobre la vida y obra del autor y que dan cuenta de un artista que estuvo inmerso en experiencias de diversa naturaleza y que, sin duda, permearon su obra. Dado el hecho, el corpus 1 acá analizado, da cuenta de ese contexto histórico y cultural en el que Christian Andersen vio su obra surgir.

Analizando las estrategias narrativas y el proceso gramatical efectuado por el autor en algunos fragmentos logré percibir estos fenómenos contextuales y pude llegar a un análisis semiótico a través de la matriz de análisis 1 (ver anexo) que resultó en lo siguiente:

El Romanticismo: Conciencia de la Muerte – Exaltación del Individuo – Actitud del Héroe.

Como se vio, "El héroe romántico por excelencia es el artista y su propia naturaleza de genio lo convierte en un rebelde: no sigue las normas de los otros, son los otros los que deben seguirle a él" (Lima, 2020, pág. s.p), característica fuertemente encarnada en Karen, la protagonista de nuestra historia que, a través de unos zapatos rojos, simboliza las actitudes del héroe del romanticismo.

Veamos algunas expresiones:

- *There was once a **little girl;** she was **a tiny, delicate little thing,** but she always had to go about **barefoot** in summer, because she was very **poor.***
- *People said she was pretty, but her mirror said, "**you are more than pretty, you are lovely**".*
- *Everybody looked at her **feet**, and when she walked up the church to the chancel, she thought that even the **old pictures**, those portraits of **dead and gone priests** and their wives, with **stiff collars and long black clothes**, fixed their eyes upon her **shoes**.*
- *The **solemn notes** of the organ resounded, the **children** sang with their **sweet voices**, the old precentor sang, but **Karen only thought about her red shoes***

En esta parte de la narración, Andersen presenta al personaje creando una imagen en el lector de las características físicas y en relación con la actitud de la niña. Primero, un personaje desprotegido y vulnerable (Little, tiny, delicate, barefoot, poor) que después surge y se posiciona ante sí misma y ante los demás gracias a la adquisición a escondidas de unos zapatos rojos.

A través del uso de la personificación del espejo, de las pinturas y retratos de los muertos se genera una sensación inquietante y hostil, reforzada por el hecho de que las miradas son únicamente percibidas por la niña (she thought). Asimismo, hay un evidente contraste entre los adjetivos empleados para describir los elementos que acompañan la escena (old, dead, gone, stiff, black, solemn) de aquellos que denotan a la protagonista (pretty, lovely, red shoes).

Con estos elementos, argumento que, en principio, quien se mira al espejo es el personaje. Hay un desdoblamiento de la niña en cuanto a que es quien mira y quien personifica en el espejo a otro que le habla y le brinda halagos. Así, el autor nos centra, como lectores, en la complejidad interna del personaje. Se puede pensar en un personaje a gusto consigo mismo, pero también inseguro en cuanto a que busca confirmación externa de sus cualidades. Como mencioné, la

tensión que genera la escena y que crea un contraste entre la niña y quienes ella asume que la observan con descripciones como curas muertos, la rigidez de sus cuellos y el color de sus atuendos, ofrecen una diferencia marcada con sus zapatos rojos, sofisticados y coloridos. Esto genera un personaje protagónico solitario, que está en medio de miradas acusadoras, pero que al tiempo parece enfrentarse voluntariamente a estos juzgamientos.

En la última frase citada se puede ver que el personaje se sigue mostrando como fuerte, seguro y hasta indiferente frente a lo que se presenta a su alrededor. Muestra darle poca importancia al factor ceremonial que se está desarrollando y en el que además es importante su presencia, pues es su Confirmación. Así, se percibe a la niña (héroe) como en la etapa de atención al llamado a la aventura y regocijo en la misma. En la indiferencia por el ritual vemos una actitud del héroe renegado y rebelde, que entiende y comprende más que los demás las prácticas de su contexto y, por ende, tiene una superioridad que sólo él percibe. Así, es indiferente a las convenciones sociales y a lo que éstas imponen.

Encontramos entonces la primera fase del héroe, que es el surgimiento a través de la superioridad de su intelecto y capacidad de observación, para después ser testigos de su caída. Cuando los zapatos toman el control, Karen se ve condenada a un castigo divino que apaga su carácter y la hace doblegar ante las reglas que pretendió romper:

- *The executioner said, "You can't know who I am? I chop the **bad people's heads** off, and I see that my axe is quivering". "**Don't chop my head off**," said Karen, "**for then I can never repent of my sins, but pray, pray chop my feet off with the red shoes!"***

A través de recursos como la personificación del hacha, de la pregunta retórica y del uso del verbo ‘pray’ (rezar) con función adverbial para enfatizar el ruego y la cortesía, se da cuenta de que la jerarquización establecida entre los dos personajes de la escena (el verdugo y la niña) cambian la actitud del personaje principal. La niña ahora se muestra arrepentida, en búsqueda de expiación y de liberación. La súplica hace que el personaje se vea ahora débil, lejos de la soberbia que antes la caracterizaba. Hay un deseo por redimir los errores, así sea dando un sacrificio que implique sufrimiento permanente, como lo es la mutilación.

Como en toda la historia, hay una alusión a la biblia y al otorgamiento de sacrificios como muestra de fe, arrepentimiento y súplica. En el cuento, el sacrificio son los pies, que se entregan no solo como ofrenda para la expiación, sino como liberación. La mutilación, en este caso, representa también la ilusión de una liberación de un peso físico que ha corroído también lo

espiritual. Además, el hecho de que haya sido el mismo personaje quien buscó al verdugo para que le aplicara lo que ella consideraba iba a significar su redención, refuerza la caída del héroe, que renuncia a sus ambiciones, en este caso estéticas, por la aceptación general y la tranquilidad interna:

- *She danced away over the heath till she came to a little lonely house. She knew the executioner lived here, and she tapped with her fingers on the windowpane and said…*

Como siguiente fase de nuestra héroe, encontramos un resurgimiento.

Una vez hermanados el dolor y el castigo, Andersen nos sumerge en un juego de sensaciones:

- *She was very **sad** all the week, and shed many **bitter tears**, but when Sunday came, she said "Now then, **I have suffered and struggled long enough**; I should think **I am quite as good as many who sit holding their heads so high in church!**"*

Se genera un cambio focal en la narración. Esta escena está enmarcada por sucesos precedentes, que dieron cuenta del clímax del nudo de la historia, en donde el personaje principal, Karen, se vio enfrentada a tentaciones, deseos, juzgamientos y arrepentimiento. Luego del sufrimiento experimentado, se genera el cambio focal, que no se percibe por trasladar la narración a otro suceso o personaje, sino porque se da un cambio en la actitud de la protagonista. Karen parece recobrar valor y sentir que su espíritu es igual o más beato que aquellos que están en la iglesia, con las cabezas levantadas. Esta referencia a la posición del rostro elevado de los otros feligreses (los mismos que la juzgaron por sus zapatos rojos), acompañado del adverbio "so" (muy) hace percibir ironía en el tono, y da cuenta de una actitud transformada en el personaje, pues recupera seguridad en sí y, además, evidencia que el ostracismo al que se ha y la han condenado puede ser injusto. Karen pasa a otra etapa de su periplo interno y espiritual, recupera lo perdido y vuelve a sentirse segura de la banalidad de los demás feligreses, despojándose un poco del temor que había adquirido.

Sin embargo, este resurgir se ve opacado por la presencia de los zapatos rojos, esta vez danzando solos, amarrados a los pies que la misma niña decidió dejarse cortar para liberarse de su control. El héroe se ve de nuevo sumido en la soledad, el temor y vuelve a renunciar al valor que creía haber recobrado:

- *(…) She sat there with her prayer book in her hand, and as she read it with a **humble mind**, she heard the notes of the organ, borne from the curch by the wind; she raised her **tear-stained face** and said, "**Oh, God, help me**!"*

En las palabras en negrita (mente humilde, rostro húmedo de lágrimas, Oh, Dios, ayúdame) se pone en evidencia la nueva caída del héroe. Karen vuelve a verse afligida por la presencia de los zapatos rojos, que pese a haberse quedado con sus pies y seguir bailando con ellos, no la deja transitar libremente la ciudad y, sobre todo, no le permite la entrada al templo de Dios. Así, hay una nueva aflicción en el espíritu de nuestra héroe, una nueva derrota.

Luego de esto, vemos el final del héroe romántico: la redención, el perdón y la muerte:

- *Then the sun shone brightly round her, and the **angel in the white robes** whom she had seen on yonder night, at the church door, stood before her. **He no longer held the sharp sword in his hand, but a beautiful green branch, covered with roses.***
- ***Her soul flew with the sunshine to heaven**, and no one there asked about the red shoes*

La héroe ha pasado por el ostracismo y la condena por su obstinación por romper lo establecido. Aquí hay una redención y una renuncia a su superioridad. Acepta con humildad y agrado la presencia del ángel, pues éste significa también el fin del sufrimiento. La héroe muere y su muerte se da bajo sus propias condiciones. Cesa el dolor y el sufrimiento. Se emplea el cielo y la muerte como espacios y momentos de paz. Los zapatos rojos, mencionados al final de la frase y de la narración, pasan a un segundo plano, luego del alma y su vuelo al cielo luminoso.

Los ejemplos dados reflejan la actitud del héroe romántico en el personaje principal: la niña llamada Karen. El héroe romántico vive de forma trágica. Las historias que los envuelven dan cuenta de experiencias y vivencias que cualquier otro personaje y/o representación hubiera podido vivir de forma corriente. La adquisición a escondidas de unos nuevos zapatos rojos genera en la niña una serie de imágenes que la hacen sentir el centro de las miradas de los feligreses y hasta de figuras eclesiásticas, y verse luego envuelta en una serie de sucesos, trágicos todos, que la llevan a la muerte. “Los mitos de los osados, de los que desafían a los dioses y por ello son castigados, de los que traspasan los límites de lo permitido —ya sea por las leyes de los dioses o por las de los hombres—, son los favoritos de los románticos, que los utilizan para proyectarse en ellos” (Lima, 2020, pág. s.p.). Karen no solamente desobedeció una orden dada por su cuidadora, sino que además desestimó el ritual católico de la misa y la confirmación por pensar en los nuevos

zapatos rojos, lo que la llevó, pese a saberse más sensible, justa e inteligente que los demás, a la redención y al declive total de su espíritu.

La Religión: Posicionamiento del Hombre – Posicionamiento de Dios.

Como se vio en el ítem de análisis anterior, la héroe del cuento es condenada principalmente por su rebeldía ante leyes divinas. Así, la historia se desarrolla con una ambientación mayoritariamente religiosa, que obedece a los rituales católicos. Esto se deduce por elementos del cuento, como cuando Karen se encuentra en el proceso de realizar el sacramento de la Confirmación, además de otros elementos en la narración que permiten reconstruir rituales propios del catolicismo, como se verá a continuación:

- *Karen was **old enough to be confirmed***

En esta frase el autor ofrece una referencia cultural, social e histórica importante, que nos remite a las prácticas religiosas que predominan en la época. Durante el siglo XIX, en que fue escrito el cuento, el ritual de la confirmación era efectuado y concedido a las personas ya bautizadas, y que hubieran llegado a la edad de discreción de juicio, para que el creyente tuviera un lazo más íntimo y fuerte con el Espíritu Santo. Para este ritual, se presumía que los siete años eran la edad en la que se llegaba a esta madurez de espíritu (Vaticano, 2025). Por tanto, el autor, a través de la elipsis y la metáfora, permite que el lector se haga a una idea de la edad de la protagonista.

A partir de esto, se puede inferir que, durante el siglo XIX, y en el ámbito religioso, las personas lograban madurez a temprana edad, por lo que la imagen del niño al que hay que seguir formando moral y espiritualmente, acababa con la confirmación, pues en el ritual no solo se lograban afianzar los lazos con el Espíritu Santo y la iglesia, sino que además era la entrada a la vida adulta.

Además, Andersen ofrece elementos narrativos que ambientan las escenas y que describen las situaciones que se relacionan directa e indirectamente con aspectos propios de la religión católica:

- ***Everybody looked at her feet**, and when she walked up the **church** to the **chancel**, she thought that even the old pictures, those portraits of dead and gone **priests** and their wives, with stiff collars and long black clothes, fixed their eyes upon her shoes.*

- *Something shone up above the trees, and she thought it was the moon, for it was a face, but it* ***was the old soldier with the red beard, and he nodded and said, "See what pretty dancing shoes****!"*

El color rojo crea una red semántica a lo largo del cuento. Así, hay referencias directas al color y otras que lo hacen de manera indirecta a través de otro tipo de símbolos, o describiendo escenas en las que se evidencia la ausencia de este color. Los zapatos rojos son un atuendo empleado por la niña durante el rito de la confirmación, despertando en los creyentes actitudes y comentarios que repudian moralmente el hecho y a quien lo ejecuta. La protagonista percibe este rechazo y es consciente del mismo, pero no retrocede ni cambia su manera de actuar. Como se vio, esta es una actitud propia del héroe romántico, que se rehúsa a la sumisión frente a las normas establecidas.

Así pues, Karen es consciente de que su actuar es condenado en el medio social en el que se ve envuelta, pero decide seguir actuando como tal pese a que se siente hostigada y perseguida por los juzgamientos, como se ve en la metáfora que el autor empleó para dar cuenta de esta obsesión de la protagonista al ver en las pinturas a curas y mujeres que la observaban y reprobaban su actuar.

Para comprender la actitud condenatoria, es preciso hablar del color rojo. Debido al contexto de la escena, religioso y sacramental, el color blanco era el demandado para el ritual de la Confirmación. Partiendo de que la ceremonia estrechaba los lazos del confirmante con Dios, el blanco simbolizaba la castidad, pureza y obediencia, mientras que el rojo se lo dejaba para la simbolización del mal, el sufrimiento, el dolor, la violencia y la sensualidad o, como es sabido, para los cargos altos y figuras de poder dentro de la iglesia.

En el segundo fragmento se refuerza la red semántica del color, que se presenta en escenas que generan incertidumbre en el personaje. El fragmento tiene gran plasticidad, pues se compone de varios elementos que siempre han sido materia de intriga para el ser humano, como la luna, el color rojo y la noche.

Además, este hombre que aparece allí, un soldado desconocido, es el único que aprueba los zapatos rojos de la niña, y el único que exalta la función de estos: "dancing shoes" (zapatos para baile). Este refuerzo puede ser simplemente creado por Karen para lidiar con el peso moral que le han sembrado en la iglesia, y buscar una aprobación, así sea irreal.

Otro elemento propio de la religión católica reflejado en el cuento es el carácter condenatorio. Una vez que nuestro personaje ha errado bajo la óptica de los principios católicos, se sentencia el castigo como medio correctivo:

- *She **danced** into the open churchyard but the **dead** did not join her dance, they had something much better to do.*
- *When she **danced** towards the open **church door**, she saw an **angel** standing there in **long white robes and wings** (…) his face was **grave** and **stern**, and in his hand he held a broad and shining sword*
- ***"Dance you shall"**! Said he, "you shall dance in your red shoes till you are **pale and cold**. Till your skin shrivels up and you are a **skeleton**! You shall dance from door to door, and wherever you find proud **vain children**, you must knock at the door so that **they may see you and fear you**. Yea you shall dance!*
- *(…) it seemed to her that she was **forsaken** by all the world, and **cursed** by the **holy angels of God**.*

En la primera escena hay una referencia cultural e histórica que refiere los cementerios ubicados junto a las iglesias, sobre todo en pueblos pequeños, durante el Renacimiento y en el Romanticismo. Se omite información, pues no es claro lo que los muertos hacían, solo se deja mencionado que realizaban otras actividades que se puede inferir son apacibles y espirituales, por lo que la escena resalta el contraste entre el baile y el ambiente silencioso y lúgubre que tiene el cementerio. El baile, en este caso, irrumpe e invade la tranquilidad de los muertos. Este contraste puede dejar ver la connotación negativa del baile en el ámbito religioso durante el Romanticismo. Visto como una tentación que podía llevar a las personas a sucumbir a sus deseos carnales y alejarse de las normas morales y las dictadas por Dios, por lo que se intuye que hay otro rompimiento de las normas socialmente establecidas.

En la segunda escena referenciada se presenta a un mensajero de Dios, el ángel que, en contraste con la imagen que ofrece la imaginería eclesiástica en los bustos y pinturas, se presenta severo y grave ante aquella que está irrumpiendo en la tranquilidad del templo y quebrando la moral impuesta por Dios. El uso de la espada implica la aplicación de la justicia por un mensajero de Dios. La autoridad del ángel se impone por sobre el hechizo de los zapatos rojos y de quien los porta. Al igual que con la imagen del soldado de barba roja, no queda claro si el ángel es un recurso ideado por la niña para lograr huir y resarcir su agravio. Si bien el soldado puede representar la

manera de justificar y validar su actuar, el ángel, al aparecer luego de situaciones de sufrimiento y desespero, puede significar también la autoflagelación que la niña se imprime al ver el dolor que la situación núcleo, la rebeldía, causó.

En la tercera escena llega la condena anunciada por el ángel. En el fragmento se lee únicamente la voz de éste, que emplea el verbo modal "shall", usado normalmente para expresar una intención o certeza en el futuro, denota la sentencia y el fuerte deseo del ángel porque suceda: tiene connotación severa y formal, pues la condena directamente a la muerte: "till your skin shrivels up and you are a skeleton" (hasta que tu piel seque y seas un esqueleto). Se puede deducir entonces que la fuerza sobrenatural que se le presenta a la niña no lo hace para permitirle una expiación o salvación, sino para reforzar su castigo. Esto es característico del héroe Romántico, su condena es ineludible. El centro que prima y triunfa es Dios, sobre el hombre y sobre la voluntad de éste.

El último fragmento da cuenta de la toma de consciencia a la que llega Karen luego de su condena, y de la soledad en la que se encuentra, que le implica una toma de decisiones que apuntan a expiar su culpa y liberarse de la condena. Los términos "forsaken" (abandonada) y "cursed" (condenada), empleados en voz pasiva, le da primacía a la acción ejercida más que al sujeto que la ejecuta. Además, al tiempo que se le da prioridad a la acción y se destaca el estado al que conduce, se genera una relación entre el lector y el sujeto-objeto (en quien recae la acción) de subordinación.

Para finalizar el aspecto de la religión en el corpus original, encontramos el deceso de la niña:

- *(…)* ***She sat there with her prayer book in her hand****, and as she read it with a* ***humble mind****, she heard the notes of the organ, borne from the curch by the wind; she raised her tear-stained face and said, "****Oh, God, help me****!"*
- *Then the sun shone brightly round her, and the* ***angel in the white robes*** *whom she had seen on yonder night, at the church door, stood before her. He no longer held the sharp sword in his hand, but a* ***beautiful green branch, covered with roses.***
- ***Her soul flew with the sunshine to heaven, and no one there asked about the red shoes***

Las tres escenas y la red lexical empleada por el autor, crean un contraste que permite percibir no solamente la actitud del héroe en su periplo interno, sino también el efecto espiritual

de la caída del personaje: “humble mind” (mente humilde), “oh, God, help me” (Oh, Dios, ayúdame); al tiempo, la segunda frase narra la última aparición del ángel, que ahora, una vez vencedor al ver la condena efectuada, vuelve a tener sus atributos beatíficos: “beautiful green branch covered with roses” (hermosa rama verde cubierta con rosas).

A través de los símbolos y la imaginería creada en la escena y alrededor de la aparición del ángel, se otorga un favor, un regalo a la protagonista que ella misma solicitó. La héroe acepta totalmente su derrota. El dolor, como característica del héroe romántico, se hermana con el castigo y, finalmente, luego de rendirse frente a lo que es incontrolable (las reglas sociales y los juicios morales). Finalmente, la aceptación del favor divino indica la flagelación última de la protagonista y el rendirse frente a la incuestionable voluntad de Dios.

Con esto, argumento que la red semántica creada por Andersen gira en torno a la religión católica. El color rojo, símbolo no únicamente de la tentación, la lujuria, la carne y la pasión, sino también del poder dentro de la iglesia católica, es el color que hace deslumbrar a Karen y que la lleva a la desobediencia y a la muerte. Además, la figura del justiciero, el ángel, quien además se convierte en una especie de mensajero de Dios, se muestra severo y dispuesto a castigar a cualquier otro niño que caiga en la vanidad: “wherever you find porud vain children… they may see and fear you” (en donde quiera que encuentres niños orgullosos y vanidosos… pueden verte y temerte). Pese a que Karen, en sus meditaciones, se muestra consciente frente a la vanidad de las almas que están en la iglesia, la única que obtuvo un castigo fue ella, porque fue la única que osó poner sus deseos por encima de los rituales.

Estado económico: Trabajo, División de Clases, Organización del Estado.

A partir de descripciones de las escenas y de la introducción y caracterización de los personajes, Andersen le ofrece al lector una referencia rica a cerca de la economía vivida por diferentes sectores sociales en la Dinamarca del siglo XVIII.

Primero, el personaje principal sufre una metamorfosis a lo largo de la historia, no solamente a causa del periplo interno, sino también a causa de situaciones externas que la hacen variar de situación social y económica. El cuento inicia con la siguiente frase:

- *There was once a **little girl**; she was a **tiny, delicate little thing**, but she always had to go about **barefoot** in summer, because she was **very poor**.*

Allí, Andersen presenta a nuestra protagonista aludiendo, en primera medida, a su condición física y a su estado de pobreza. Es importante tener presente que esta es la frase que abre la historia y a partir de la cual se desarrollan las diferentes vivencias de la héroe. Se pone de manifiesto el contraste entre la delicadeza y fragilidad de la niña "Little, tiny, delicate Little thing" (pequeña, diminuta, delicada cosita), y el contexto agreste y difícil en el que se halla "barefoot, very poor" (descalza, muy pobre). Así, con esta frase de apertura, se sitúa al lector en un contexto desigual, injusto e inequitativo, a través de una red adjetival que crea la imagen de una niña pobre e indefensa.

Luego, esto se refuerza mediante las siguientes frases:

- *In winter she only had a **pair of heavy wooden shoes**, and her **ankles were terribly chafed.***
- *(...) they were certainly **not mourning**, but she **had no others**, and so she walked **bare-legged** in them behind the poor deal **coffin.***

En la primera frase, que describe un par de zapatos pesados hechos de madera, el malestar que éstos causan en sus tobillos y el hecho de que son su única opción en el invierno, se acentúa la red semántica en el lector. Más adelante, a través de la descripción del funeral de la madre de Karen y del atuendo de la niña "not mourning, she had no others, bare-legged" (no eran de duelo, no tenía más, piernas descubiertas) se llega al clímax de la elaboración del personaje.

De esta manera, Andersen retrata la infancia de la Dinamarca del siglo XVIII e inicios del XIX, cuando el país atravesaba una crisis bancaria a causa de los conflictos con Inglaterra, que acentuó la división de clases y la precariedad para los niños y las niñas que, por diferentes causas, quedaban huérfanos. La elección del autor por situar la primera parte de la historia en medio del invierno encrudece la imagen de sufrimiento y desprotección de nuestra protagonista.

Una vez brindado el contexto, la situación y la caracterización del personaje, Andersen construye las situaciones en las que éste se ve envuelto, con elementos propios de las dinámicas económicas y de poder del momento.

- *she looked at the little girl, and **felt very very sorry for her**, and said to the Parson, "**Give the little girl to me and I will look after her and be kind to her**."*
- *The **rich shoemaker** in the town was to take measure of her little foot; his shop was full of **glass cases** of the most **charming shoes** and **shiny leather** boots*

- *Then she went to the **parson's house**, and **begged** to be **taken into service**, she would be very **industrious** and **work as hard as she could**, she didn't care what wages they gave her if only she might have a roof over her head and live among kind people*

En las tres frases referenciadas, Andersen retrata dinámicas comunes de su contexto y en referencia a las dinámicas de poder atribuidas por estatus económico. Luego del funeral de su madre, Karen se ve rodeada de gente que busca negociar su futuro. Una gran dama, que pasaba en un opulento carruaje por el sitio en donde se realizaba la peregrinación del entierro, expresa al cura que ella se siente *muy muy mal* por la niña (felt very very sorry for her) y, como acto bondadoso, le pide que le deje cuidar y criar a la niña, prometiendo ser buena con ella. El fragmento, a través de la elipsis, deja entrever que la niña, luego de la muerte de su madre, fue acogida por el párroco del pueblo, práctica común durante el siglo XIX. Esta escena retrata prácticas de la época con relación al cuidado de los niños y las niñas. La adopción indiscriminada y fácil, así como el poder de las clases altas en relación con las castas más bajas y desvalidas, se ven reflejados en este fragmento sin recurrir a una vasta descripción.

Luego, una vez Karen queda al cuidado de la vieja señora, inicia el proceso de su transformación. En ello, se conocen elementos culturales que dan cuenta de dinámicas comerciales de la época. Al momento de comprar los nuevos zapatos para la confirmación de Karen, se acentúa la diferencia de clases, esta vez a través de la descripción de un entorno comercial. La red semántica que se crea a través de la descripción del espacio; "glass" (vidrio), "charming" (encantadores), "shiny" (brillante), permiten entrever el impacto que éste entorno tuvo para la niña, que venía de ser descrita como pobre y desamparada, lo que permite entender el deslumbramiento del personaje y su enceguecimiento frente a los lujos del espacio. La situación se presenta como novedosa para la protagonista. La introducción a este mundo refinado y de atenciones especiales genera un ciclón de sensaciones y deseos que luego se desbordan y vienen a desembocar en la rebeldía y el deseo de ir contra lo socialmente establecido.

Con todo, es esa misma rebeldía la que lleva a Karen a desterrarse de esa nueva vida, cayendo de nuevo en la soledad y la pobreza. La tercera escena citada más arriba muestra que, a causa de la salida de la niña de la casa de la señora, queda de nuevo desprotegida, por lo que recurre a una casa de familia para ofrecer sus servicios y rogar (begged) por tener una entrada allí, sin importar el dinero que vaya a recibir (she didn’t care what wages they gave her), con tal de tener un techo y vivir rodeada de buenas personas (live among kind people).

De esta manera, la historia da cuenta de una serie de prácticas usuales en relación con la infancia durante la época y en ese contexto, y también ofrece una visión de la manera en la que se concebía a la clase alta, como sujetos bondadosos y dadivosos (kind people). Andersen es claro con dichos tratos y refleja abiertamente las condiciones de la infancia pobre de su país. Como se vio en el capítulo dedicado al autor, Hans Christian sufrió pobreza durante su niñez, pero tuvo también la facilidad de adentrarse al mundo aristocrático, por lo que pudo conocer de cerca ambos estadios de la vida en Copenhague.

Estado Geopolítico: Guerras, Invasiones y Organización del Estado.

En estrecha relación con el apartado anterior, encontramos acá elementos en la narración que brindan información sobre el contexto político del país en la época de nuestro autor. Si bien no son numerosas las frases en las que se halla este tipo de referencia, se encontraron tres escenas que muestran la organización del estado y que de cierta manera refuerzan lo dicho arriba sobre las referencias económicas de la Dinamarca del siglo XVIII y XIX. Así, encontramos frases como:

- *At this time the **Queen** was taking a journey through the country, and she had her little daughter the **Princess** with her. The people, and among them Karen, crowded round the **palace** where they were staying, to see them. The little Princess stood at a window to show herself*
- *The shoemaker told them that they had been made for an **earl's daughter**, but they had not fitted.*
- *The **executioner** said, "You can't know who I am? I chop the bad people's heads off, and I see that my axe is quivering"*

Las escenas ofrecen información sobre la organización política de la época. Es clara la referencia a la monarquía con el uso de los roles presentes “queen” (reina) y “princess” (princesa). En la segunda frase, la palabra “Earl” (conde) alude a ese cargo que ejercían los hombres que llegaban a tener poder y control fundamentales en la administración y gestión económica del país. Representaban al Rey y entablaban relaciones con otros estados. Esto, junto con las figuras de la reina y la princesa, construyen lo que era la monarquía y la manera de funcionar de la misma, que no solamente manejaba gran parte del poder y los recursos del país, sino que también eran símbolo de admiración por parte del pueblo.

Esto último resulta importante para mi análisis, debido a que es allí, admirando a la princesa, la primera ocasión en la que Karen ve unos zapatos rojos que le despiertan el deseo de

tenerlos y de portarlos; es, a través del símbolo infantil del poder, la princesa, como nuestra protagonista llega a un estado de obnubilación y encantamiento, que la llevan a buscar, de cualquier manera, obtener y portar unos zapatos semejantes a los que llevaba puestos la princesa.

Además, tenemos a uno de los personajes más importantes para el desarrollo de la historia: “the executioner” (el verdugo). La referencia a esta figura sitúa al lector en una práctica de ejercicio judicial y político propio de la época. La descripción que el mismo verdugo hace de su labor "chop people's head off" (cortar la cabeza de las personas), simplifica la función del mismo, pero la pone en términos acordes con el diálogo con la niña. Imprimirle un movimiento al hacha “my axe is quivering” (mi hacha está temblando) acentúa el ambiente sobrenatural que se ha venido percibiendo en variadas escenas, así como el aspecto demoníaco y de muerte.

Así, se halla que la escena ofrece un referente cultural importante para la creación del drama y de focos narrativos. El contraste entre el verdugo, su hacha y la niña en búsqueda de ayuda crean una escena inquietante para el lector, que pone de manifiesto el sentimiento de desespero en la protagonista al no poder controlar sus pies por estar contenidos en los zapatos rojos. La sensación y la imagen de la sangre están implícitos en la narración. La referencia al corte de cabezas que realiza el verdugo implica una imagen de la sangre derramada, que se acompasa con la de los zapatos de la niña.

De esta manera, Christian Andersen, a través de figuras y personajes que son focales en el desarrollo de la narración, permite percibir aspectos políticos del estado de Dinamarca en la época del autor. Por tanto, la historia ofrece un acercamiento diacrónico a las dinámicas culturales, económicas y políticas de los siglos XVIII y XIX del estado de Dinamarca y, en general, de la cultura de occidente, a las que los niños y las niñas lectores podrán acercarse sin importar su procedencia o época.

Estado Estético: Visiones Estéticas del Cuerpo Humano, la Moda y el Comportamiento.

Otro elemento transversal en toda la historia hace referencia al trato que se le da a la estética y que, sin lugar a dudas, se relaciona directamente con los elementos analizados arriba, pues desembocan en la construcción estética del personaje principal, en cuanto a lo que se espera y acepta de ella.

Cuando Karen es adoptada por la señora, se empieza a formar y acoplar a las formas sociales esperadas por la señora:

- *Karen was well and **neatly dressed**, and had to learn **reading and sewing***

En la escena se aprecian las prácticas propias de las niñas en la época: leer y coser, así como lo que es apropiado, como la limpieza "neatly" en los atuendos. Se genera un contraste con la descripción inicial que se hace de la protagonista. Al ser descrita inicialmente como frágil y pobre, esta frase da cuenta de una evolución en el personaje, según parámetros sociales convencionales. El personaje ya ha sido introducido y adaptado a las exigencias estéticas y comportamentales exigidas en el medio social de la clase alta.

Una vez Karen había adoptado y aceptado las dinámicas de su nueva cuidadora, se encuentra con otras posibilidades estéticas que capturan su atención y la hacen querer adoptarlas, como lo es su encuentro con la figura de la princesa:

- *She wore neither a train nor a golden crown, but she was **dressed all in white with a beautiful pair of red morocco shoes***
- *They were indeed **a contrast** to those the poor old mother shoemaker had made for Karen. **Nothing in the world could be compared to these red shoes.***

En esta frase se describe el atuendo de la princesa. Se menciona que no porta corona de oro "Golden Crown", pero sí un vestido blanco y un par de zapatos rojos "red morocco shoes". Así, se exalta el atuendo por encima de la joyería y, sobre todo, se exalta el par de zapatos que, por su color, relucen por encima del vestido. El atuendo de la niña princesa se exhibe a través de la reja desde donde el pueblo observa, mostrando admiración y aprobación por el atuendo y la apariencia de esta figura. Al tiempo, la escena genera un contraste entre los zapatos rojos de la princesa y aquellos que porta Karen que eran los mismos zapatos rojos de tela que usó el día del funeral de su madre, "nothing in the world could be compared to these red shoes" (nada en el mundo podía compararse a estos zapatos rojos".

Al tiempo, se percibe la aceptación que la muchedumbre tiene del atuendo de la princesa pero, cuando Karen decide portar unos zapatos similares, hay una desaprobación rotunda, como se ve en la siguiente frase:

- *But the old lady had not the least idea that they were red, or **she would never have allowed Karen to wear them for her Confirmation**.*

En la escena, se describe la incapacidad de la vieja para ver claramente el color de los zapatos escogidos por Karen, pero a través de la perspectiva del narrador omnisciente, se hace evidente la opinión de la vieja frente al color rojo para unos zapatos. Se expone que la negativa

de la vieja hacia el color rojo en unos zapatos pensados para el ritual de la Confirmación es rotunda y que, pese a todo, la protagonista desobedece los requerimientos de la vieja y tiene plena consciencia de su decisión, lo que una vez más deja ver la actitud del héroe que busca romper esquemas sociales, al tiempo que encajar con lo que públicamente se le halaga a una figura de poder, como lo es la princesa.

Esta negativa a los zapatos rojos que Karen decide adquirir a escondidas de la señora, es impulsada por el resto de las personas que la ven usándolos:

- ***By the afternoon the old lady had been told on all sides that the shoes were red****, and she said it was very* ***naughty*** *and most* ***improper****. For the future, whenever Karen went to the church, she was to wear* ***black shoes****, even if they were old*

Hay una desaprobación rotunda en el color rojo en un ritual religioso. Los feligreses dan la queja a la señora y delatan a Karen. Los adjetivos empleados para describir el porte de los zapatos rojos en la iglesia son fuertes, peyorativos y, en suma, despectivos: "naughty" (malcriado - obsceno), "improper" (inapropiado), lo que refuerza el rechazo hacia la actitud de la niña y hacia su atuendo, incluso cuando la señora expresa que prefiere unos zapatos negros “black shoes”, así sean viejos.

Finalmente, hay un único personaje que parece aceptar y admirar los zapatos rojos de Karen, el viejo soldado de barba roja que, al verla salir de la iglesia, le hace un cumplido sobre su atuendo:

- *“See,* ***what beautiful dancing shoes****!" said the soldier*

De esta manera, se genera un marcado contraste entre el soldado, figura que además siempre hace sus apariciones de forma inesperada y hasta mágica, y lo que el resto de los conciudadanos opinan sobre Karen y sus zapatos rojos. La desaprobación se da en el ámbito religioso, y además a una niña corriente. Los zapatos rojos en pies de la princesa no son desdeñados ni sometidos a juicio, por lo que se puede concluir que la construcción estética en la historia refleja lo aceptado y lo esperado por los demás (población adulta) de la niña protagonista, que debe cumplir marcas de comportamiento y estética ligadas a su situación económica (niña huérfana adoptada) y a su posición social, contrapuesta a lo aceptado cuando de una figura de poder se trata, como lo es la princesa, a quien sí se le acepta y halaga el uso de un color como el rojo.

La Traducción – Construcción del Niño Lector y del Cuento como Campo Cultural.

A partir del anterior análisis del macrocontexto reflejado en el cuerpo mismo del cuento, procedo a realizar el análisis de la Matriz 2, en la que se comparan las tres traducciones referenciadas: Corpus 1 (versión base): The Red Shoes por la Universidad de Michigan en 1906; Corpus 2: Las Zapatillas Rojas, por el Instituto Colombiano de Cultura en 1973; Corpus 3: Los zapatos rojos, por **Alma** Clásicos Ilustrados en 2019. Así, veremos a continuación las técnicas estilísticas y de traducción empleadas en cada traducción, a fin de ir estructurando al niño y a la niña como sujetos lectores en y a partir de un cuento clásico de literatura infantil.

Formas de Tratamiento

La Plasticidad.

El Corpus 1, que es el cuento base sobre el que realizo el comparativo, contiene una serie de redes semánticas evidenciadas en la repetición de palabras o uso de términos que, puestos en conjunto, generan imágenes específicas en el lector. Así, encontré que términos como rojo, zapatos y niña, palabras alusivas a la caracterización de la protagonista, y que de paso refieren a elementos macrocontextuales como lo religioso y lo estético, componen un campo semántico que crea no solamente la atmósfera del cuento, sino el estilo y el ritmo impresos por el autor.

Con todo, en las traducciones analizadas es frecuente encontrar la atenuación o reducción de esta red semántica para evitar repeticiones en el texto. Es decir, a fin de cumplir normas estilísticas en la lengua y cultura de llegada, se parafrasean los términos de las redes léxicas, como se ve a continuación:

Tabla 5. *Comparación de red semántica*

No.	CORPUS 1	CORPUS 2	CORPUS 3
1	An old mother shoemaker lived in the 'middle of the village, and she made a pair of little shoes out of some strips of red cloth.	En el centro del pueblo vivía la vieja comadre Zapatera que hacía, lo mejor que ella podía, un par de zapatillas con viejos trozos de tela.	En el centro del pueblo vivía una anciana viuda de un zapatero. Tenía unas viejas tiras de paño colorado y con ellas cosió lo mejor que supo un par de zapatillas.
2	The little Princess stood at a window to show herself. She wore neither a train nor a golden crown, but she was dressed all in white with a beautiful pair of red morocco	La princesa, vestida con hermosos vestidos blancos, apareció en la ventana para que la vieran. No tenía ni un manto ni corona de oro, sino unos deliciosos zapatitos rojos	La princesita salió al balcón para que todos pudieran verla. Estaba preciosa, con un vestido blanco, pero no era largo ni llevaba corona de oro. En cambio, calzaba unos

	shoes. (…) Nothing in the world could be compared to these red shoes.	(…) Pero en el mundo no hay nada tan hermoso ni nada puede compararse a unos zapatitos rojos.	magníficos zapatos rojos de tafilete (…) No hay en el mundo nada que pueda compararse a unos zapatos rojos.
3	Just then a big old carriage drove by, and a big old lady was seated in it; she looked at the little girl, and felt very very sorry for her, and said to the Parson, "Give the little girl to me and I will look after her and be kind to her." Karen thought it was all because of the red shoes (…)	"En ese mismo momento llegaba a la ciudad un antiguo y hermoso coche en el que iba una anciana dama muy principal. Miró a la niña que le causaba pena y dijo al Pastor del pueblo: —Escuchad: entregadme a esa niñita y yo seré muy buena para ella. Karen creyó que era debido a las zapatillas rojas (…)	"Acertó a pasar un gran carruaje en el que iba una señora anciana. Al ver a la pequeñuela, sintió compasión y le dijo al señor pastor: -Dadme a la niña, yo la criaré. Karen creyó que todo aquello era efecto de los zapatos colorados (…)
4	"I suppose they are patent leather," said the old lady, "they are so shiny." "Yes, they do shine," said Karen, who tried them on. They fitted and were bought; but the old lady had not the least idea that they were red	—¡Son de charol! —dijo la anciana señora—. ¡Cómo brillan! —Sí, brillan —dijo Karen, y como le sentaban bien, la señora se los compró. Pero la anciana señora no tenía la menor idea de que eran rojos	—Son de charol, ¿no? —preguntó la señora—. iCómo brillan! —¿Verdad que brillan? —dijo Karen. Y como le sentaban bien, se los compraron; pero la anciana ignoraba que fuesen rojos, pues de haberlo sabido jamás habría permitido que la niña fuese a la confirmación con zapatos colorados.
5	By the afternoon the old lady had been told on all sides that the shoes were red (…) Next Sunday there was Holy Communion, and Karen was to receive it for the first time. She looked at the black shoes and then at the red ones—then she looked again at the red, and at last put them on.	Aquella tarde todo el mundo contó a la anciana señora que los zapatos eran rojos (…) Al domingo siguiente se daba la sagrada Comunión. Karen miró los zapatos negros, miró los zapatos rojos... Volvió a mirar estos últimos y se los puso.	Por la tarde, la anciana señora se enteró-alguien se lo dijo-de que los zapatos eran colorados (…) El siguiente domingo era de comunión. Karen miró sus zapatos negros, luego contempló los rojos, volvió a observarlos y al fin se los puso
6	This frightened her terribly and she wanted to throw off the red shoes, but they stuck fast. She tore off her stockings but the shoes had grown fast to her feet.	Entonces la niña sintió espanto y quiso quitarse los zapatos rojos. Pero estaban muy adheridos a sus pies.	La muchacha se asustó y trató de quitarse los zapatos para tirarlos, pero estaban ajustadísimos y, aunque consiguió arrancarse las medias, los zapatos no salieron.

7	At last they got the shoes off, and her feet had a little rest.	Al fin la niña se quitó los zapatos y sus piernas se quedaron tranquilas.	Por fin la niña se pudo descalzar y las piernas se quedaron quietas
8	(...) for the church itself had come home to the poor girl, in her narrow little chamber, or else she had been taken to it.	(…) Era la misma iglesia que había venido a reunirse con la pobre muchachita en su pequeña y angosta habitación. O tal vez era ella la que había ido hasta allí.	Resulta que la iglesia había venido a la angosta habitación de la pobre muchacha, o tal vez ella había sido transportada a la iglesia.

Teniendo así el comparativo, identifiqué algunos fragmentos en los que la red semántica del corpus base no se conserva en las traducciones. Estas decisiones de los traductores repercuten en la manera en la que los lectores perciben el texto, y en las imágenes que éste les suscita.

En la primera frase puesta en la tabla 5 se puede evidenciar que ambas traducciones eliminan el adjetivo aplicado a los zapatos y que, desde el título mismo de la historia, determina la plasticidad del texto: el adjetivo “rojo”. En el corpus 2 se elimina completamente pues se habla únicamente de “trozos de tela” pero no se especifica su color; en el corpus 3 se escoge el término “colorado” que, si bien puede verse como sinónimo de “rojo”, destruye la red semántica hecha por el autor en el texto original.

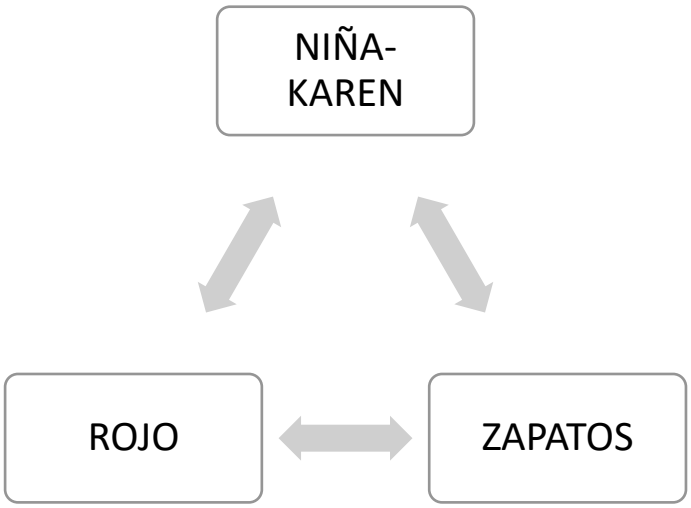
Además, como se puede apreciar en los fragmentos 3 y 4, la traducción del Corpus 3 mantiene un ir y venir entre los términos “rojos” y “colorados”, por lo que se refuerza la intención de que la traducción quede sin repeticiones que puedan ser consideradas como errores de estilo o cacofonías desde la canonicidad gramatical del español. En la frase 5 se aprecia que ambas traducciones emplean diferentes técnicas para evitar la repetición de la palabra “rojo”, que en el corpus 1 se emplea dos veces en una misma oración. En el corpus 2 se opta por emplear el sustantivo demostrativo “éstos últimos”, y en el corpus 2 se emplea el sufijo “los” como objeto directo y, en ambos casos, se reemplaza tanto al término “zapatos” como a su adjetivo “rojos”.

Junto con el término que alude a la coloración de los zapatos, aparece otra tendencia a emplear paráfrasis cuando se refiere propiamente a los zapatos. Además del último ejemplo del párrafo anterior, encontramos en las frases 3 y 4 que en el Corpus 2 se varía a “zapatitos” y “zapatillas” cuando el Corpus fuente mantiene siempre el mismo término “shoes”. Al añadir el diminutivo *itos* no solamente se debilita la red semántica, sino que al tiempo se le asigna una característica de ternura o pequeñez que el original no contiene. En la frase 7 se evidencia que en el Corpus 3 se parafrasea gran parte de la frase, y se opta por decir “se pudo descalzar” para

traducir el fragmento “she got the shoes off” (se quitó los zapatos) y, de esta manera, evitar la repetición de la palabra “zapatos”.

Bajo esta misma línea, se produce otra tendencia a modular el término empleado para hacer referencia a la protagonista de la historia. En el Corpus 1 se emplea el nombre propio del personaje, “Karen”, o se emplea el término “girl” para hablar sobre ella. Sin embargo, como se ve en las frases 6 y 7, en los Corpus 2 y 3 se cambia el término y se emplea “muchacha” o “muchachita”. Estas decisiones en la traducción generan un cambio en la imagen que se hace el lector respecto al personaje; referir a una niña produce un efecto y personificación diferente que, si se refiere a una muchacha o muchachita, términos que aluden principalmente a una adolescente. Reduce el carácter de corta edad y pequeñez de Karen, por lo que las acciones que le suceden o que el personaje ejerce pueden percibirse diferente por los lectores. Estos cambios producen el debilitamiento de la red semántica que une a los tres elementos acá analizados:

Ilustración 8. *Relación de red léxica*



La relación construida por el autor y que se teje a través de los tres términos referenciados en la Ilustración 2 construyen, además de la red semántica, el ritmo del cuento que influye y modifica la manera en la que el lector recita y percibe la historia no solamente desde el plano de la comprensión, sino desde el plano estético. Al tiempo que se altera la personalidad e identidad del personaje, se modifica la misma personificación del objeto que modificó el devenir de la protagonista: los zapatos rojos. Así, se halla que en esta reducción o eliminación de la red

semántica se produce una alteración en el sentido de la historia y un empobrecimiento estilístico que afecta, modifica y delimita la interpretación y relación que el lector construye con el cuento.

El Tratamiento de los Personajes.

La comparación de las traducciones también permitió evidenciar el tratamiento que cada traductor le dio a los personajes de la historia. Como se verá, el tratamiento de las descripciones, los adjetivos y la estructura de las frases pueden modular directamente a los personajes y generar diferentes imágenes o sensaciones sobre los mismos. Al igual que en el apartado anterior, la comparación se realiza tomando como base el Corpus 1.

La Niña – Karen: la Protagonista.

Karen, al ser el personaje principal de nuestra historia, está cargada de adjetivos y de una red semántica que la componen y modifican a medida que la historia avanza, y de manera diferente dependiendo el o los personajes con los que la niña se esté relacionando. A continuación, se reflejan algunos fragmentos extraídos de los tres corpus:

Tabla 6. La niña - Karen: La protagonista

NO.	CORPUS 1	CORPUS 2	CORPUS 3
1	There was once a little girl; she was a tiny, delicate little thing, (…) In winter she only had a pair of heavy wooden shoes, and her ankles were terribly chafed.	Había una vez una niña muy pequeña y gentil (…) y en invierno con zuecos de manera que le hacían mucho daño.	Érase una vez una niña muy linda y muy delicada, (…) y en invierno tenía que llevar unos grandes zuecos, por lo que los piececitos se le ponían tan enrojecidos que daba lástima
2	Just then a big old carriage drove by, and a big old lady was seated in it; she looked at the little girl, and felt very very sorry for her, and said to the Parson,	En ese mismo momento llegaba a la ciudad un antiguo y hermoso coche en el que iba una anciana dama muy principal. Miró a la niña que le causaba pena y dijo al Pastor del pueblo:	Acertó a pasar un gran carruaje en el que iba una señora anciana. Al ver a la pequeñuela, sintió compasión y le dijo al señor pastor:
3	By the afternoon the old lady had been told on all sides that the shoes were red, and she said it was very naughty and most improper.	Aquella tarde todo el mundo contó a la anciana señora que los zapatos eran rojos. Ella dijo que eso estaba feo, que había sido una grave inconveniencia	Por la tarde, la anciana señora se enteró-alguien se lo dijo-de que los zapatos eran colorados y declaró que aquello era feo y contrario a la modestia,
4	But there was to be a grand ball in the town, and Karen was invited.	Pero en la ciudad se celebraba un gran baile al que había sido invitada Karen...	Pero en la ciudad daban un gran baile y habían invitado a la muchacha.

5	You shall dance from door to door, and wherever you find proud vain children, you must knock at the door so that they may see you and fear you. Yea you shall dance-"	¡Bailarás de puerta en puerta y en los lugares donde habiten niños vanidosos, golpearás en su puerta para que te oigan y les causes miedo! ¡Bailarás, bailarás! ...	Irás bailando de puerta en puerta y llamarás a las puertas de las casas donde vivan niños vanidosos y presuntuosos para que al oírte sientan miedo de ti. ¡Bailarás!
6	The shoes bore her away over briars and stubble till her feet were torn and bleeding (…)	Las zapatillas la llevaron por entre las zarzas y los espinos y su piel se desgarraba hasta brotar sangre. (…)	Los zapatos la llevaban por espinos y cenagales y los pies le sangraban. (…)
7	She went along quite boldly, but she did not get further than the gate before she saw the red shoes dancing in front of her; she was more frightened than ever, and turned back, this time with real repentance in her heart.	Y se dirigió hacia allá con gran decisión, pero apenas llegó a la puerta, vio a las zapatillas rojas bailando delante de ella. Huyó espantada arrepintiéndose de todo corazón de su pecado.	Entonces se encaminó nuevamente al templo, pero apenas llegó a la puerta del cementerio vio los zapatos rojos que continuaban bailando y, asustada, dio media vuelta y se arrepintió de todo corazón de su pecado.

La niña, al ser el personaje principal y, por ende, la héroe de la historia, contiene una carga semántica y pragmática alrededor de las cuales se desarrolla el cuento. Así, las variaciones en el tratamiento de ella, así como la disposición personal y física que el traductor le asigne, afectan el curso de los eventos y la percepción del lector sobre los mismos. En la frase 1 de la tabla, en el Corpus 2 se añade el adjetivo "gentil" y el adverbio de grado "muy" que no están contenidos en el Corpus 1, en donde Karen es descrita como *diminuta* y *pequeña*. Así, en la traducción del Corpus 2 se caracteriza un rasgo de la personalidad de la niña, que puede influir en la manera en la que los lectores reciben los acontecimientos venideros. La gentileza se suele considerar como propia y necesaria en las personas bien formadas, por lo que, desde esta descripción, el personaje principal se dispone como *apto* según imaginarios sociales de la cultura de llegada.

Con todo, en la frase 2 se opta por no traducir el adjetivo "Little" (que puede traducirse como diminutivo o por la palabra pequeña) en el Corpus 2, mientras que en el Corpus 3 se emplea el término "pequeñuela". En el primer caso, se elimina un rasgo físico del personaje, mientras que, en otro fragmento, como se vio, se añade un rasgo personal. En el segundo caso, al emplear el término *pequeñuela*, se conserva la imagen de niña infantil y pequeña. Sin embargo, en esa misma traducción, Corpus 3, en la frase 4 se emplea "muchacha" en vez de nombrar a la niña por su nombre, como sí se hace en el texto fuente y como se conserva en el Corpus 2. Como se vio en el apartado anterior, traducir los términos que referencian al personaje principal con el apelativo "muchacha" cambia la imagen infantil y de pequeñez que se quiere imprimir en el original, le

imprime una metamorfosis al personaje y puede percibirse como despectivo o menospreciante, considerando los hechos que le suceden a Karen una vez decide ir al baile.

Del mismo modo, encuentro que las descripciones de lo que le sucede a la niña varían en la escogencia de términos empleados en cada Corpus. En la frase 3, cuando la anciana señora juzga la acción de Karen, se emplea el término "naughty" en el Corpus 1, pero en los Corpus 2 y 3 se opta por el adjetivo "feo", lo que produce un aplanamiento, pues el término empleado en el texto base hace referencia, por un lado, a una acción o sujeto desobediente o travieso, y por otro lado, puede emplearse para calificar a algo o a alguien como provocativo. Así, en el Corpus 1, el uso del término implica una ambigüedad en la calificación del actuar de Karen al portar los zapatos rojos a la iglesia. Se genera una doble interpretación en el lector, quien es, finalmente, el que le da un sentido completo a la acción. Sin embargo, en las dos traducciones se reduce el término al escoger un adjetivo que tiene un significado limitado y no contempla esa doble significación, por lo que el lector, en este fragmento, tiene dada la caracterización de la acción y no participa en la construcción de la misma.

En las frases 5, 6 y 7 se evidencian variaciones no propiamente en la caracterización que se hace de la protagonista, sino en la manera en la que algunos sucesos le afectan. En el fragmento 5 se lee en el Corpus 1 que el ángel condena a la niña a que baile de puerta en puerta de tal manera que los niños vanidosos y orgullosos la vean y le teman "they may see you and fear you". En los Corpus 2 y 3 se opta por eliminar el verbo "see" (ver) de la traducción de tal manera que se deja únicamente que los niños la oirán. La condenación del ángel a la niña de continuar bailando hasta su muerte genera una imagen impactante en el lector, que refleja el desespero e impotencia que siente la protagonista. En la historia, la imagen de Karen condenada se quiere dar como aviso a los niños vanidosos, pero al modular el pronóstico del ángel, en el que los niños ya no la verán en ese estado, sino que solo la oirán, se elimina a su vez el hecho de que el sentimiento despertado en el lector se vea reflejado en la narración y los personajes que intervienen en ella.

En la frase 6 se describe la afectación que sufren los pies de Karen una vez los zapatos toman control de ella: "her feet were torn and bleeding" (los pies estaban rasgados y sangrando). En ambas traducciones se perciben modulaciones. Por un lado, en el Corpus 2 lo que sangra no son los pies sino la piel, sin especificar qué parte del cuerpo y, por otro lado, en el Corpus 3 se atenúa la descripción, pues los pies únicamente sangran, no se ofrece la imagen enrojecida y rasgada de la piel. Al narrar la escena de esta manera, se pierde, una vez más, la red semántica

sostenida en la frase y reforzada a lo largo del texto (zapatos, rojo, pies, sangre), y se quita el foco de atención de los pies, pues se no se los menciona (en el Corpus 2), o se reduce el nivel de afectación que éstos tienen a causa del baile constante e involuntario. Una vez más, se debilita la red semántica y se afecta el foco de la escena, debilitando el impacto que la descripción pueda causar en el lector y modificando la plasticidad de la frase.

Finalmente, en la frase 7 se narra la reacción de Karen al ver a los zapatos rojos bailando, solos, con sus pies ya cortados dentro de ellos: "she was more frightened tan ever". En el Corpus 2 la frase se traduce como "Huyó espantada", y en el Corpus 3, "asustada, dio media vuelta". El aplanamiento de la frase es evidente principalmente en el Corpus 3, pues no se ofrece al lector el hecho de que la sensación de miedo era más fuerte que cualquiera que la niña hubiera sentido hasta ese momento, ni que ese mismo miedo fue el que la hizo huir. Se reduce ese último movimiento a un *dio media vuelta* que no ofrece la imagen de la huida ni de desespero.

De esta manera, encontramos que el tratamiento que se le dé a la caracterización del personaje principal y el tratamiento de las frases que giran en torno al mismo, pueden influir directamente en la manera en la que los lectores configuran una imagen de la niña. Las acciones venidas del personaje son tomadas de manera diferente dependiendo la edad que se le atribuya en la narración, y las impresiones de los sucesos son asumidos por los lectores a partir de las impresiones que las frases mismas les generen. Asimismo, la participación que el autor decide que el lector tenga en la composición misma del texto le da un rol importante a quien lee, por lo que su eliminación puede implicar no solamente un desdibujamiento estilístico, sino una reducción del lector en el proceso de construcción misma de la historia, que variaría de lector a lector y permitiría un enriquecimiento del cuento.

Otros Personajes.

Tabla 7. Otros personajes

PERSONAJE	CORPUS 1	CORPUS 2	CORPUS 3
La anciana señora	Just then a big old carriage drove by, and a big old lady was seated in it; she looked at the little girl, and felt very very sorry for her, and said to the Parson,	En ese mismo momento llegaba a la ciudad un antiguo y hermoso coche en el que iba una anciana dama muy principal. Miró a la niña que le causaba pena y dijo al Pastor del pueblo	Acertó a pasar un gran carruaje en el que iba una señora anciana. Al ver a la pequeñuela, sintió compasión y le dijo al señor pastor:

	Now everybody left the church, and the old lady got into her carriage	Una vez terminada la ceremonia, todos abandonaron la Iglesia y la anciana señora subió a su coche	Salieron los fieles de la iglesia y la señora subió a su coche.
Los zapatos rojos	In winter she only had a pair of heavy wooden shoes, and her ankles were terribly chafed.	en invierno con zuecos de manera que le hacían mucho daño.	en invierno tenía que llevar unos grandes zuecos, por lo que los piececitos se le ponían tan enrojecidos que daba lástima
	Nothing in the world could be compared to these red shoes.	Pero en el mundo no hay nada tan hermoso ni nada puede compararse a unos zapatitos rojos.	No hay en el mundo nada que pueda compararse a unos zapatos rojos.
	When Karen knelt at the altar-rails and the chalice was put to her lips, she only thought of the red shoes; she seemed to see them floating before her eyes.	Cuando Karen se arrodilló ante el altar y llevó el cáliz de oro a su boca, no pensó más que en sus zapatitos rojos, que parecían bailar ante sus ojos.	cuando ella, arrodillada ante el altar, llevó a sus labios el cáliz de oro estaba pensando en sus zapatos colorados y le pareció como si nadaran en él
La princesa / La reina	At this time the Queen was taking a journey through the country, and she had her little daughter the Princess with her. The people, and among them Karen, crowded round the palace where they were staying, to see them. The little Princess stood at a window to show herself. She wore neither a train nor a golden crown, but she was dressed all in white with a beautiful pair of red morocco shoes.	La Reina recorría El País acompañada de su hijita, que era la princesa, y las gentes acudieron a la entrada del Castillo. Karen también acudió. La princesa, vestida con hermosos vestidos blancos, apareció en la ventana para que la vieran. No tenía ni un manto ni corona de oro, sino unos deliciosos zapatitos rojos	Un día la reina hizo un viaje por el país acompañada de su hijita, que era toda una princesa. La gente acudió al palacio y Karen también fue. La princesita salió al balcón para que todos pudieran verla. Estaba preciosa, con un vestido blanco, pero no era largo ni llevaba corona de oro. En cambio, calzaba unos magníficos zapatos rojos de tafilete
	All the little ones were very fond of her, but when they chattered about finery and	Todas las niñas la querían mucho, pero cuando hablaban de adornos y de	Era cariñosa con todos los niños, pero cuando los oía hablar de adornos y

	dress, and about being as beautiful as a queen, she would shake her head.	galas y de ser bella como una reina, movía con pena la cabeza.	ostentaciones y que deseaban ser hermosos meneaba la cabeza con un gesto de desaprobación.
El soldado	By the church door stood an old soldier, with a crutch; he had a curious long beard, it was more red than white, in fact it was almost quite red.	A la puerta de la Iglesia estaba un viejo soldado con muleta y una extraña barba larga, que era más bien roja que blanca porque estaba teñida	En la puerta de la iglesia se había apostado un viejo soldado con una muleta y una larguísima barba más roja que blanca; mejor dicho, roja del todo.
	Karen put out her little foot too. "See, what beautiful dancing shoes!"	Karen le alargó su piececito. — ¡Oh, qué lindas zapatillas de baile!	Karen presentó también su piececito. —¡Caramba, qué preciosos zapatos de baile!
	the old soldier, who was still standing there, said, "See what pretty dancing shoes!"	el viejo soldado que estaba cerca de ella dijo: —¡Qué preciosas zapatillas de baile!	el viejo soldado, que se encontraba junto al carruaje, exclamó: —¡Vaya preciosos zapatos de baile!
El ángel	When she danced towards the open church door, she saw an angel standing there in long white robes and wings which reached from his shoulders to the ground, his face was grave and stern, and in his hand he held a broad and shining sword.	cuando bailando, se acercó a la puerta abierta de la Iglesia, vio allí a un Ángel con larga túnica blanca, alas en su espalda, rostro grave y severo y que llevaba en la mano una larga y brillante espada.	cuando, sin dejar de bailar, entró en la iglesia, vio en ella un ángel vestido de blanco con unas alas que le llegaban desde los hombros hasta los pies. Su rostro tenía una expresión severa y en la mano sostenía una espada ancha y brillante.

Como se verá, los cambios realizados en las traducciones en relación con los personajes secundarios que aparecen en la historia corresponden, en su mayoría, a rasgos físicos o descriptivos que forman y definen a los personajes. Asimismo, algunas acciones o expresiones propias de los personajes sufren cambios de traducción a traducción, lo que puede afectar no solamente la caracterización de los personajes, sino la historia misma.

Para el personaje de *La anciana señora* las traducciones omiten y añaden adjetivos que no son evidenciables en la descripción del Corpus 1. En el primer ejemplo de la tabla 7, la caracterización “big old lady” en el Corpus 2 sufre un alargamiento, pues el término “lady” se traduce como “dama” y se acompaña de la adjetivación “muy principal”. Si bien el término *lady* puede hacer referencia a un título de cortesía o de importancia en la jerarquización social equiparable al concepto *dama*, el agregar el fragmento *muy principal* a este último puede, por un lado, ser redundante debido a que el término por sí solo ya contiene la referencia de distinción y nobleza y, por otro lado, es un alargamiento hecho por el traductor que puede deberse a un querer explicar implícitamente la palabra *dama* al lector, o querer reforzar el término en la lectura. Con todo, en el Corpus 3 no se realizan alargamientos u omisiones en esta primera frase de ejemplo, pero sí lo hace en la segunda, en la que se decide no traducir el término “old” sino omitirlo. Esto último, puede deberse nuevamente a una intención de no repetir el término *vieja/anciana*.

Como punto de contraste, encontré que en el Corpus 3 no se emplea el término *dama* escogido por el traductor del Corpus 2, sino que se opta por un concepto más general y neutro. Sin embargo, partiendo de la escena, en la que se ve que la señora llega en un carruaje, esta elección puede quebrar la red semántica creada entre las palabras *lady* y *carriage* fácil de percibir en el corpus fuente. Además, el carruaje es traducido en el Corpus 2 por “coche” y se le añade el adjetivo “hermoso”. Si bien en la definición 2 del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se lee que un coche es un “Carruaje de cuatro ruedas de tracción animal, con una caja, dentro de la cual hay asiento para dos o más personas” (Española, 2025), lo que puede equipararse a *carruaje*, en Colombia ese término se emplea para otros elementos que no contemplan el empleado en el Corpus 1 y, al contar en español con una palabra cercana a la empleada por el texto fuente, sería más acorde usar ésta, también teniendo en cuenta que el Corpus 2 es un volumen de circulación en Colombia que tenía intenciones culturales específicamente en el país, por lo que se considera que este cambio altera el registro del texto.

Pasando al siguiente personaje, Los zapatos rojos, que es un objeto personificado y vuelto elemento focal en los sucesos de la historia, se presentan variaciones respecto al término empleado para referirlos, como a la narración de las escenas en las que hacen parte. A lo largo de la historia aparecen tres pares de zapatos diferentes. Los primeros son los que Karen lleva antes de que su madre muriera y fuera adoptada por la señora anciana. En el Corpus 1 vemos que se describen como “heavy wooden shoes”. Esta descripción es reducida en ambas traducciones, en el Corpus 2

traduciendo la frase únicamente con el término "zuecos" y en el Corpus 3, cambiando el adjetivo *heavy* (pesados) por *grandes.*

La siguiente frase alude al tercer par de zapatos rojos que aparece en la historia, que corresponde a los zapatos que porta la princesa cuando se muestra al público. En el Corpus 1 se narra que *nada en el mundo podría compararse a* ***estos*** *zapatos rojos*[13], frase que se parafrasea en ambas traducciones. Para empezar, el determinante demostrativo "these-estos" se elimina en ambas traducciones y se opta por el determinante indefinido "unos", que desdibuja la singularidad de los zapatos a los que se refiere el narrador, que son aquellos zapatos rojos exhibidos previamente por la princesa y no cualquier otros.

En la tercera y última frase se hace referencia a los últimos zapatos rojos que aparecen en la historia, que corresponden a los que Karen compra y que son luego los causantes de sus tragedias. En el Corpus 1 se cuenta que la niña estaba en el altar de la iglesia recibiendo el cáliz pero que, al tiempo, solo podía pensar en sus nuevos zapatos rojos, tanto que le parecía verlos flotar dentro del líquido sagrado del que bebía. Es sobre todo esta última acción atribuida a los zapatos en la imaginación de Karen la que es modulada en las traducciones, principalmente en el Corpus 2. En ésta se lee que nuestra protagonista imagina que los zapatos bailan ante sus ojos, cuando en realidad la niña los visualiza *nadando* o *flotando* dentro del cáliz. Como se ve, esa imagen de los zapatos dentro del cáliz sí se conserva en el Corpus 3. Aunque parezca una modificación pequeña, ésta afecta directamente la relación que se construye entre la historia y el macrocontexto escrito más arriba. Como se ha visto, la religión es un aspecto transversal y materia de desarrollo en el cuento, por lo que la actitud de la héroe, rebelde y transgresora, imaginando a sus zapatos flotar dentro del líquido sagrado de la comunión, refuerza y acentúa la cadena de sucesos que dejan ver la actitud irreverente de Karen.

Dándole paso a los siguientes personajes, la princesa y la reina, que tienen poca aparición en la historia pero que significaron cambios focales importantes en la misma, se hallan modificaciones en las traducciones principalmente de parafraseo y/o reformulación. En la primera frase se narra la aparición de la reina y la princesa, y el atuendo que esta última porta. Se lee en el Corpus 1 que la reina da una visita al país y que *lleva consigo a su hijita la Princesa*[14], mientras

---

[13] Traducción propia.

[14] Traducción propia. Se conserva la inicial en mayúscula de la palabra "princesa" para demostrar que se trata de un título y cargo importantes.

que en el Corpus 3 se ve un alargamiento, ***que era toda una princesa,*** que elimina la titularidad de la hija de la reina y se le atribuye el término princesa no como cargo o posición, sino como una opinión del narrador. En el Corpus 2 no se evidencia cambios equiparables, únicamente de tipo sintáctico.

En la misma frase se describe el atuendo de la princesa, quien *no llevaba un vestido de cola ni una corona de oro, sino que estaba vestida toda de blanco con unos hermosos zapatos de cuero rojo marroquí.* Esta descripción se ve parafraseada de modo que dos referencias culturales y contextuales, que son el término *train (vestido de cola)* y *morocco (marroquí),* se ajustan a la cultura de llegada. Así, el término "train" es traducido como "manto" en el Corpus 2, y por "vestido largo" en el Corpus 3. Asimismo, el adjetivo "morocco" se modula a "deliciosos" en el Corpus 2, y a "tafilete" en el Corpus 3. De esta manera, se evidencia que estos términos, que reflejan rasgos culturales propios de la cultura y época del autor, no son alojados en la lengua de llegada. Si bien en el Corpus 2 el término "tafilete" se asemeja y acerca al empleado en el Corpus fuente, no rescata el hecho de que el cuero marroquí era empleado prolíferamente en la época victoriana para la elaboración de diferentes prendas, debido a su calidad y finura.

Finalmente, la segunda frase de la tabla muestra la actitud de Karen en momentos en los que los niños de la familia del Presbítero que la adoptó hablaban de su deseo por ser bellos como una reina. Allí se puede notar el contraste entre la traducción de la frase en los Corpus 2 y 3. Mientras que en el segundo se mantiene la referencia a la figura de la reina, en el tercero se elimina completamente, dejando apenas que los niños hablaban del deseo por ser bellos sin hacer el comparativo con la figura de la reina. Esta última decisión del traductor también genera un desdibujamiento de un rasgo cultural que modifica la imagen que el lector se haga de la escena. El deseo de los niños puede verse de manera diferente dependiendo si se imaginan con la hermosura de una reina, a si se imaginan hermosos sin nombrar ningún referente, también porque el sujeto es masculino y el referente una figura femenina. En un lector infantil, esto podría suscitar preguntas y cuestionamientos que abrirían paso para conversaciones y debates alrededor del texto mismo.

Con el personaje de El Soldado suceden cambios que se relacionan con la caracterización del físico del hombre, y con algunas líneas de diálogo de éste. Como se vio en la tabla 5, los Corpus 2 y 3 tienden a erradicar la red semántica elaborada en el Corpus fuente y que se compone, principalmente, del color rojo. Así, en la descripción física del Soldado ocurre lo mismo, pues para la descripción de la barba, que es descrita en el Corpus 1 como larga y casi completamente roja,

se emplea dos veces el término “red”, mientras que en la traducción del Corpus 2 se opta por omitir el segundo y añadir que “estaba teñida”, lo que viene a significar una distorsión de sentido, pues en el texto fuente no hay ninguna mención que lleve al lector a pensar que la barba estaba tinturada.

Añadido a esto, se puede observar también que una frase que es dicha por el Soldado en repetidas ocasiones durante la historia, y que siempre es dicha con las mismas palabras e interjecciones, “see, what pretty dancing shoes” (miren, qué lindos zapatos de baile)[15], no se conserva en las traducciones. Si bien los Corpus 2 y 3 emplean traducciones que reflejan la intención comunicativa, no conservan la misma frase a lo largo del texto, sino que se parafrasean algunas de sus partes. El Corpus 2 emplea en la primera frase la interjección “oh” y en la segunda la omite, similar a la elección del traductor del Corpus 3, que cambia la elección de las interjecciones, en la primera optó por “caramba” y en la segunda por “vaya”. Si bien estos cambios pueden resultar insignificantes pues el mensaje es comprendido, la intención de haber puesto la frase en los labios del personaje de manera repetida e idéntica puede desembocar en una intención del autor por reforzar el carácter místico que gira alrededor del soldado. Cada aparición de este personaje genera incertidumbre, por lo que los elementos que lo rodean complementan ese aspecto de misterio. Por tanto, el quebrar la red semántica puede modificar el ritmo y fluidez tanto del texto, como del personaje mismo.

Finalmente, en la tabla 7 se habla del personaje del Ángel, que tiene pocas pero importantes apariciones en la historia. El Corpus 1 lo describe con *largos vestidos blancos y alas que iban desde sus hombros al suelo, su rostro grave y severo*[16]. La diferencia más notoria se halla en la traducción del Corpus 2, que omite el fragmento relativo a la descripción de las alas, pues solo menciona la existencia de éstas, mas no su tamaño y apariencia. Por su lado, el Corpus 3 mantiene la caracterización de las alas, pero elimina uno de los adjetivos empleados para el rostro del ángel, “grave”, que no es traducido. Se evidencia entonces un aplanamiento de la descripción, que puede deberse a elecciones de los traductores por mitigar la imagen adusta del ángel, que normalmente es representado como compasivo, bueno, amable, tierno, e incluso comparado con rostros infantiles.

De esta manera, el análisis de las variaciones en las traducciones de los personajes secundarios y elementos asociados revela que los cambios realizados van más allá de meras

[15] Traducción propia. Uso de la traducción literal para dar cuenta de una comparación más precisa con las traducciones.
[16] Traducción propia. Se usa el mismo principio de la anterior.

diferencias estilísticas, afectando de manera significativa la caracterización de los personajes**,** la narración de la historia y la transmisión de referencias culturales y semánticas presentes en el texto fuente.

Las variaciones identificadas, que a menudo implican la omisión o adición de adjetivos o detalles descriptivos, la modulación de acciones o expresiones, la paráfrasis o reformulación de frases, o la alteración de la terminología, demuestran cómo las decisiones del traductor pueden quebrar redes semánticas**,** desdibujar la singularidad de elementos**,** distorsionar sentidos o aplanar descripciones**.**

Estos cambios no solo modifican la imagen física o los rasgos de personalidad de los personajes secundarios como La anciana señora, El Soldado o El Ángel, sino que también impactan la percepción de elementos focales como Los zapatos rojos y la representación de figuras como la princesa o la reina. Particularmente notable es cómo la alteración o eliminación de referencias culturales o la modificación de detalles que refuerzan temas (como la irreverencia de Karen frente a lo sagrado al imaginar los zapatos flotando en el cáliz) puede afectar directamente la relación del lector con el macrocontexto del cuento.

Además, el análisis deja ver cómo la falta de consistencia en la traducción de frases repetidas, aunque el mensaje sea comprendido, puede debilitar intenciones autorales como la de reforzar el carácter místico de un personaje, modificando así el ritmo y la fluidez del texto.

En suma, el contraste de la tabla 7 concluye que, a pesar de centrarse en personajes o elementos aparentemente secundarios, las variaciones en sus traducciones tienen consecuencias importantes para la interpretación y el significado global de la obra, evidenciando las diversas estrategias traductivas empleadas y su impacto en la experiencia del lector en la cultura de llegada.

El Tratamiento del Lector: Referencias Culturales y de Contexto.

Pasamos ahora al análisis de la manera en la se manejan las referencias culturales presentes en el Corpus 1, así como poner en evidencia estrategias narrativas y estilísticas que puedan poner en evidencia manejos de las frases que buscaran un efecto específico en los lectores.

Tabla 8. El tratamiento del lector: referencias culturales y de contexto

No.	CORPUS 1	CORPUS 2	CORPUS 3
1	An old mother shoemaker lived in the middle of the village, and	En el centro del pueblo vivía la vieja comadre Zapatera que	En el centro del pueblo vivía una anciana viuda de un zapatero.

	she made a pair of little shoes out of some strips of red cloth.	hacía, lo mejor que ella podía, un par de zapatillas con viejos trozos de tela.	Tenía unas viejas tiras de paño colorado y con ellas cosió lo mejor que supo un par de zapatillas.
2	Just then a big old carriage drove by, and a big old lady was seated in it; she looked at the little girl and felt very very sorry for her (…) Karen was well and neatly dressed and had to learn reading and sewing.	En ese mismo momento llegaba a la ciudad un antiguo y hermoso coche en el que iba una anciana dama muy principal. Miró a la niña que le causaba pena (…) Karen fue vestida como es debido, tuvo que aprender a leer y a coser	Acertó a pasar un gran carruaje en el que iba una señora anciana. Al ver a la pequeñuela, sintió compasión (…) La niña recibió vestidos nuevos y aprendió a leer y a coser.
3	Everybody looked at her feet, and when she walked up the church to the chancel, she thought that even the old pictures, those portraits of dead and gone priests and their wives, with stiff collars and long black clothes, fixed their eyes upon her shoes.	Todo el mundo miraba sus pies y cuando marchaba por la nave de la Iglesia para alcanzar la puerta del coro, le pareció que aún las esculturas de las tumbas, los cuadros de los sacerdotes muertos y los de ciertas damas con sus largos vestidos negros fijaban los ojos en sus zapatos rojos	Todo el mundo le miraba los pies y, cuando después de avanzar por la iglesia llegó a la puerta del coro, le pareció como si hasta las antiguas estatuas de las sepulturas, las imágenes de los monjes y las religiosas con sus cuellos tiesos y sus largos ropajes negros clavaran los ojos en sus zapatos rojo

Como se vio en las tablas analizadas previamente, el tratamiento de las redes semánticas y de los personajes influye directamente en la construcción del lector. En el estudio del tratamiento de las frases se puede dar cuenta de las formas que los traductores escogen para ofrecer el texto a los lectores. Como complemento, en la Tabla 8 se muestran otras frases que reflejan un tratamiento de referencias culturales y contextuales que vienen a repercutir en los lectores.

En la primera frase, en el Corpus 1, se lee a cerca de una “mother Shoemaker” que regala un par de zapatos a Karen. Si ese oficio se traduce de manera literal, quedaría *madre zapatera*. Sin embargo, es claro que el término alude a una referencia cultural de la época. Como lo dice Giorgio Riello (2006), la figura de las mujeres zapateras en el siglo XVIII estaba ligada principalmente a un papel auxiliar o, en algunos casos, a viudas de zapateros que heredaban los talleres y se hacían cargo de éstos. A su vez, el investigador analiza la manera en la que el calzado se vincula a roles

de género y figuras maternas en cuentos populares, encontrando entonces que la figura de la *madre zapatera* puede encarnar figuras bondadosas y humildes que brindan alivio a almas atormentadas.

Si bien el término puede referir a uno de los dos aspectos o a ambos, sería importante conservar la referencia cultural y la figura social que se está retratando allí. De esta manera, en la traducción del Corpus 2 se opta por modular el término y escoger un posible equivalente en la cultura de llegada, que en este caso es un público lector colombiano y, más específicamente Bogotano (ciudad en la que se imprimieron los ejemplares) se escogió el término "comadre". Por su lado, el Corpus 3 opta por mantener la referencia histórica y cultural al emplear la traducción "viuda de zapatero". Así, en la traducción del Corpus 2 hubo una tendencia por domesticar esta referencia cultural, al no albergarla en la lengua de llegada, y preferir emplear un equivalente.

En la frase número 2 se habla de que Karen recibió vestidos buenos y limpios ("well and neatly dressed"). Luego, en la traducción correspondiente al Corpus 2 se lee que "Karen fue vestida como es debido", frase que le da libertad al lector para que imagine y piense la manera en la que la niña es vestida dependiendo lo que en su contexto e imaginario se conciba como *lo debido*. Así, la interpretación puede variar no solamente de cultura a cultura, sino dependiendo cada contexto de crianza, hablando en el caso de lectores infantiles. Al tiempo, se puede decir que los trajes buenos y limpios son para el traductor lo *como es* debido vestir a un niño o niña, por lo que se refleja, al tiempo, la concepción propia del traductor. El Corpus 3 se limita a decir que la niña "recibió vestidos nuevos" sin especificar su estado; la traducción es más plana y se desprende tanto de lo que el autor asume sobre la vestimenta infantil, como lo que se considera bueno en la cultura de llegada.

Finalmente, identifiqué una frase que describe el ambiente de la iglesia cuando Karen ingresa en ella usando por primera vez los zapatos rojos. Estando en el altar, se lee en el Corpus 1 que *Karen pensaba que incluso las pinturas viejas, aquellos retratos de los curas fallecidos y sus esposas (…) fijaban sus ojos en ella*[17]. Vemos acá una referencia del contexto religioso de la época, que permite que el lector se acerque a dinámicas propias de la iglesia y que distan de las actuales, como el hecho de que los curas del siglo XVIII tuvieran esposas y posaran junto a ellas en pinturas que adornaban los muros de los templos.

Con todo, en ambas traducciones se domestica esta referencia, pues no se traduce, sino que se modula a las costumbres generalmente aceptadas en la cultura de llegada. En el Corpus 2 se

[17] Traducción propia

opta por hablar de “sacerdotes muertos y los de ciertas damas”, y en el Corpus 3 “de los monjes y las religiosas”. Como se ve, en ambas traducciones se elimina totalmente la referencia de que existían curas que se casaban, y se busca acomodar el sentido a lo que se asume que los lectores de la lengua destino aceptarían de manera más fácil, debido a su contexto y conocimiento del mismo, que en este caso es un contexto religioso.

Por tanto, el análisis de las referencias culturales en estas traducciones revela una tendencia significativa a la domesticación. Los traductores realizan modulaciones, eliminaciones o sustituciones de elementos que tienen un fuerte arraigo cultural o histórico en el texto fuente (como figuras sociales, detalles históricos o religiosos). El objetivo parece ser facilitar la comprensión y la aceptación del texto por parte del lector de la cultura de llegada, aunque esto a menudo conlleva una pérdida de la especificidad y la riqueza del contexto cultural e histórico original. Estas decisiones impactan directamente en la experiencia del lector, modificando su acceso a las capas culturales y contextuales profundas del cuento.

El Macrocontexto: Análisis de una Adaptación.

Como hago evidente en el análisis del macrocontexto, el Corpus 1 presenta cinco fenómenos contextuales y culturales vinculados a la época y al entorno del autor: el Romanticismo, la religión, la situación económica, el contexto geopolítico y el estado estético. Al contrastarlos con los Corpus 2 y 3, se vio la necesidad de realizar una comparación con una versión reciente del cuento (Corpus 4, 2022).

Cabe recordar que una versión no es una traducción fiel, sino una reelaboración que, aunque conserva la línea narrativa original, adapta escenas clave según intereses específicos. Como se demostrará más adelante, el resultado es un texto distinto en forma y contenido. Dado que el Corpus 3 es el que más se aleja del contexto histórico-cultural del texto fuente (Corpus 1), el análisis se centra en su contraste con este último, lo que permite visualizar con mayor claridad el grado de divergencia respecto al macrocontexto original.

Para empezar, el trato del personaje principal se analiza desde el Romanticismo, que es la corriente literaria y artística que primaba en la época de creación del cuento, como se vio más arriba.

En el corpus 3 se evidencian más escenas (once en total) en las que el personaje es tratado desde la visión del romanticismo. Karen inicia con una actitud hacia sí misma que demuestra

seguridad y deseo de destacar. Se entrega a los deseos que tiene y, partiendo del indicio de edad que ofrece el autor (entre 7 y 10 de 10 años) la niña no solamente se encuentra en un momento en el que se considera socialmente lista para recibir la comunión católica, sino que también se encuentra en una transición a nivel físico, por lo que busca cambiar su aspecto y su cuerpo. El deseo por adornar su atuendo y lucir prendas diferentes, como los zapatos rojos, son la representación de dicha metamorfosis. Dado esto, el personaje se pone en el centro, y está interesada principalmente en sí misma, en la atención a sus deseos y en el cumplimiento de fantasías.

En el corpus 4 se evidencian menos referencias que puedan enmarcar la historia desde el movimiento romántico. Sin embargo, sí se pone de manifiesto la vanidad inicial de la protagonista y su consecuente arrepentimiento, pero no se alberga en esta versión el movimiento literario del autor, como se ve en las frases que siguen:

- *En casa, los zapatos fueron directamente al armario, pero Karen no podía olvidarse de los zapatos.*
- *Un tiempo después, la anciana se puso muy enferma. Karen la cuidó lo mejor que pudo, hasta que un día se enteró de que habría una gran fiesta esa noche. Karen se puso los zapatos rojos y dejó sola a la anciana.*
- *Mientras tanto, Karen estaba asustada y triste. Trató de quitarse los zapatitos, pero estaban completamente pegados a sus pies. Lamentó su decisión de dejar sola a la anciana y se sintió muy culpable.*
- *Un día, Karen pasó bailando frente a la casa del verdugo. "¡Ayúdame!" ella lo llamó. Y él lo hizo. Cortó los zapatos de los pies de Karen y le hizo hermosos pies de madera nuevos. Mientras tanto, los zapatos bailaban, en dirección al horizonte. Karen regresó rápidamente a la ciudad, donde pudo vivir una vida buena y tranquila. Y nunca más buscó ropa bonita.*

Si bien se ve la transición del personaje, no se ofrece una clara transición del héroe como sí lo hace el corpus 1, en donde el personaje mismo exalta sus propias cualidades y logra percibir en el mundo exterior falencias e incluso inferioridad en los demás en comparación a sí misma, como en la escena en la que la niña piensa que ella tiene el mismo derecho de ir al templo que los feligreses que están en la iglesia *con sus cabezas erguidas*.

El aspecto religioso y el posicionamiento del hombre frente a Dios es un tema transversal en el cuento y, podría decirse, es el detonante de la caída del héroe.

Como se vio, la entrada de la niña en la iglesia es el detonante de la historia para presentar, por un lado, al personaje como centro de la historia y que se posiciona a sí mismo por encima de todo cuanto sucede a su alrededor, sin importar si es Dios.

Las referencias que se emplean en estos dos corpus para aludir a las prácticas religiosas y a la ornamentación del templo son claras y correspondientes a las prácticas llevadas a cabo en siglo XVIII.

En el corpus 3 se mantiene la red semántica que permite la referenciación al entorno religioso: la confirmación, las imágenes de monjes y religiosas, la iglesia, el ángel, los pecados, la misericordia, entre otros, son los conceptos y expresiones empleados para enmarcar el contexto que alude a la religión. Sin embargo, estos conceptos se emplean de manera más general y se desprenden del contexto cultural, que da cuenta de las particularidades de las prácticas religiosas de la época.

Mucho más notorio es este aspecto en el corpus 4, en el que no solamente se eliminan completamente las referencias culturales religiosas del siglo XVIII, sino que además se reducen notablemente las referencias a este aspecto, encontrando únicamente 3 referencias explícitas que aluden al aspecto religioso y una al efecto de la espiritualidad: La vida buena y tranquila, que son:

- *Unos años más tarde, Karen tenía la edad suficiente para ser aceptada en la iglesia*
- *Al día siguiente, Karen caminó por la iglesia con sus zapatos nuevos. Nadie podía apartar la vista de los llamativos zapatos de charol. ¡Seguramente estos no eran zapatos que usas en la iglesia!*
- *Mientras tanto, Karen no podía pensar en nada más. Como resultado, apenas escuchó lo que dijo el sacerdote y se perdió la importante misa. Incluso se olvidó de rezar.*
- *Karen regresó rápidamente a la ciudad, donde pudo vivir una vida buena y tranquila. Y nunca más buscó ropa bonita.*

Por su parte, en los Corpus 1, 2 y 3 se halla entre diez y trece escenas que refieren a la religión.

Pasando al fenómeno económico, En el Corpus 1 la alusión a la situación económica de la protagonista son la herramienta para ofrecer una descripción económica del país del autor en la época. El contraste ofrecido a través de la narración de atuendos, prácticas y espacios comerciales

permiten que el lector contemporáneo se sitúe en un espacio temporal y geográfico que difiere al suyo. Asimismo, las prácticas de cuidado en relación con la infancia ofrecidas por la narración en el corpus 1 dan cuenta de la situación de niños y niñas pobres en la época y del trato que se acostumbraba a tener con respecto a éstos.

En el corpus 3 hay uso de conceptos que construyen la situación económica del personaje como individuo y en relación con su contexto. Sin embargo, se evidencia un aplanamiento en las expresiones, así como una reducción a la referenciación que gira en torno a este aspecto. Por ejemplo, el contraste entre los zapateros, que da cuenta de la trascendencia del comercio en la acentuación de división de clases, no se encuentra presente en los corpus 3 y 4.

En lo que refiere al corpus 4, se produce un aplanamiento mucho más notorio. Se hace referencia a la condición económica del personaje principal, pero no se ofrece una contextualización histórica ni contextual. No se narran las condiciones climáticas que intensifican las afectaciones del nivel económico de la protagonista; no se ofrece el contraste, así como en el corpus 3, que se genera en el original frente al comercio y su impacto en la división de clases, y se da cuenta de un uso del lenguaje que embellece y genera un tono de ternura a las descripciones: zapatitos, princesita, lo que puede restar crudeza y reducir la alusión de decadencia que se quiere ofrecer en el original y en el Corpus 1. De la misma manera que en los demás fenómenos contextuales, el número de frases con referencias al aspecto económico es reducido, cinco frases en comparación con ocho presentes en los Corpus 1, 2 y 3.

El estado estético y las visiones sobre el cuerpo humano en relación con el contexto social tienen varias expresiones en los corpus acá expuestos. Sin embargo, mientras que en los corpus 1 y 2 estas expresiones aluden más a lo estético en relación con los estándares aceptados en el ámbito religioso, así como para reforzar la división de clases y el poder de la monarquía en relación con posturas estéticamente aceptadas por venir de figuras de poder, en los corpus 3 y 4 se alude al color rojo y a los zapatos, en su mayoría, en entornos desligados del contexto religioso.

Las alusiones al color y su recibimiento en la iglesia son reducidas. En ambos corpus se deja explícita la aceptación de los zapatos en la princesa mientras que en otras niñas es rechazado y mal visto. Esto ofrece al lector la idea de poder venida de las figuras del estado monárquico, quienes además tienen privilegios en aspectos estéticos.

La red semántica del término rojo se ve quebrada. En el Corpus 4 las referencias al aspecto estético son más reducidas y se limitan a la descripción del deseo de la protagonista por emplear

cierto atuendo, más no se conjuga, como sí lo hace el original, con el aspecto religioso, como se ve en las siguientes frases del Corpus 4:

- *Karen se fue a vivir con la anciana y le regalaron ropa nueva y hermosa. Los zapatos rojos se tiraron porque la anciana pensó que eran horribles.*
- *Un día la reina llegó al pueblo con la princesita. Todos vinieron a ver a la princesa. Karen también quería echar un vistazo a la niña. Cuando vio a la princesa parada allí, vio que la niña tenía unos hermosos zapatos rojos. Eran mucho más bonitos que los zapatos rojos que tenía la propia Karen primero. Ella estaba un poco celosa 'Si tan solo tuviera zapatos como esos', pensó. Unos años más tarde, Karen tenía la edad suficiente para ser aceptada en la iglesia. Recibió ropa nueva especialmente para este propósito. La anciana también le permitió que le hicieran zapatos nuevos.*
- *Inmediatamente Karen supo que quería estos zapatos. La anciana nunca lo aprobaría, pero como ya no podía ver muy bien, Karen decidió comprar los zapatos de todos modos.*

Así, este fragmento del análisis comparativo contextual subraya cómo la versión del Corpus 4 tiende a despojar el cuento de su rica intertextualidad contextual, cultural e histórica. Se observa una clara tendencia a la simplificación y "aplanamiento" de las referencias originales en favor de una adaptación que prioriza la accesibilidad para el lector de la cultura de llegada, a menudo a costa de perder la profundidad, la crítica social, la complejidad psicológica de los personajes y las capas de significado ligadas al Romanticismo, la religión, la economía y la estética del siglo XVIII, por lo que la versión queda totalmente desligada del Corpus fuente, convirtiéndose en una adaptación que no puede ser llamada traducción debido a que, como se vio en las referencias teóricas, la traducción busca en principio albergar íntegramente el texto original en la lengua de llegada.

Contenido Técnico.

Finalmente, apliqué el análisis comparativo al contenido técnico y visual de los cuatro Corpus. Como se puso en evidencia en el contenido conceptual y teórico, la literatura infantil se ha caracterizado por tener un contenido visual importante, que complementa o refuerza el cuerpo textual de los cuentos, sobre todo después de la década de los 80. Por lo tanto, resultó importante contrastar este aspecto en las traducciones y en la versión que reunieron este análisis, puesto que

contienen en sí mismos una carga comunicativa y semántica importantes, que pueden afectar, modificar y/o complementar lo hallado en el plano del texto escrito.

El análisis de las ilustraciones las realicé de manera horizontal, con las imágenes que componen no solamente al cuento que nos compete, sino también al libro antológico en el que éste reposa. Para el caso del Corpus 4 que, como se vio, pertenece a una fuente digital, se tomaron las imágenes que reposan en el sitio web.

En el aspecto visual de los corpus analizados, se puede evidenciar una evolución o metamorfosis en el trato del contenido estético y, más propiamente, de las ilustraciones que acompañan los textos.

En el Corpus 1 se ven únicamente dos ilustraciones. La primera de ellas enmarca el título del libro. En ésta se pueden ver rostros de niños y niñas que también pueden equipararse a rostros angelicales, dispuestos como en una enredadera. En el centro de la portada, debajo del título, se aprecia un niño sentado leyendo un libro y, tras él, lo que podría ser un hada apreciando al niño en su lectura.

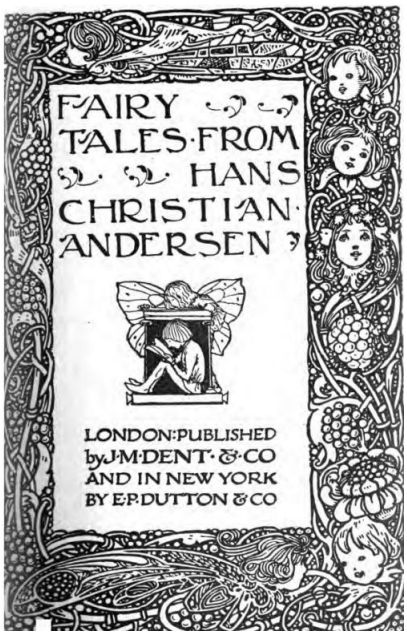


Ilustración 9. Imagen de portada Corpus 1 (Andersen H. C., Fairy Tales From Hans Christian Andersen, 1906)

La segunda imagen se ubica al final del cuento analizado. Se aprecian allí tres hadas o ángeles con rostro de mujer y revestidas con túnicas largas. Todas tienen el cabello corto y alas.



Ilustración 10. Corpus 1. (Andersen H. C., Fairy Tales From Hans Christian Andersen, 1906)

Como se puede observar, las dos imágenes están a blanco y negro y en medio del cuento, entre párrafos, no se aprecia ningún tipo de ilustración.

Por su lado, en el Corpus 2 no se cuenta con ningún tipo de ilustración dentro del cuerpo del cuento. En la portada se puede ver el título de la colección, del autor y de las instituciones encargadas de la publicación del volumen, así como el símbolo de una de ellas: un búho.

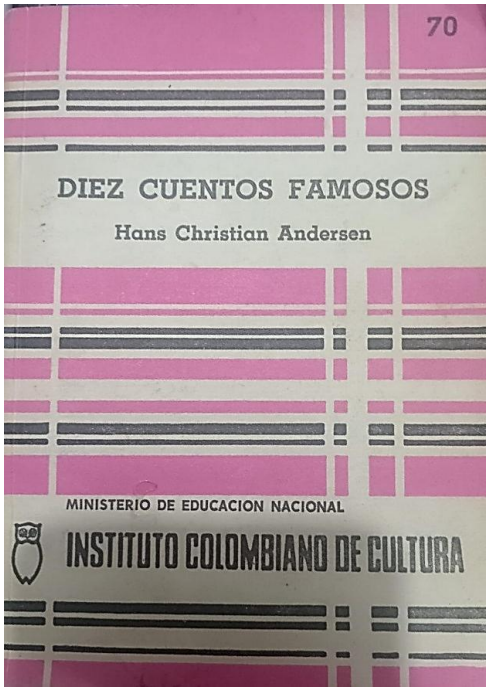


Ilustración 11. Portada Corpus 2. (Andersen H. C., Diez cuentos famosos, 1973)

En el Corpus 3 se aprecian 2 ilustraciones. La primera de ellas se encuentra en la portada del libro. Contiene colores variados y vívidos. Se aprecia a una mujer durmiendo sobre lo que parece ser una pila de colchonetas. Tiene cabello rojo y largo, mejillas sonrojadas, piel blanca y labios rojos. El fondo es de color azul oscuro, que contrasta con el vestido azul claro de la mujer, y en la parte superior derecha se ven unas ramas doradas.

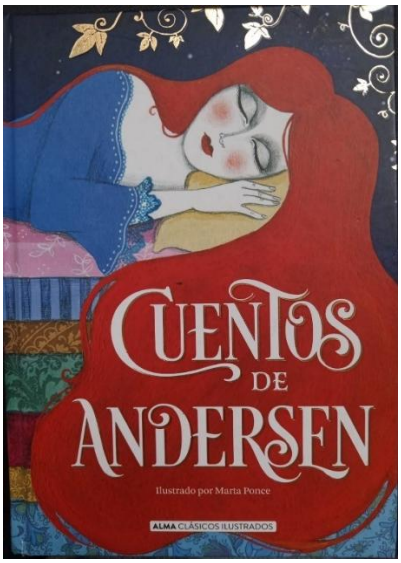


Ilustración 12. Portada Corpus 3 (Andersen H. C., Cuentos de Andersen, 2019)

Ya dentro del contenido del libro, el cuento Los zapatos rojos está acompañado de una ilustración de poco color, diseñada principalmente con matices grises. En la imagen se ve a una mujer sentada en una silla azul que, con su mano derecha, desamarra una de sus zapatillas que tienen como cordón un lazo en cuya punta se aprecia la cabeza de una serpiente. La mujer lleva un vestido negro largo con apliques en los bordes y con un cordón en el pecho, ambos de un azul del mismo tono de la silla. La mujer tiene las piernas en una posición estilizada, elegante, extendiendo la punta de los pies. Los zapatos son negros, abiertos y con un tacón pequeño. A la mujer no se le aprecia el rostro. Por la posición de la mano izquierda, se puede intuir un grado de asombro en la mujer y, por la forma del cuerpo, se intuye que es una mujer físicamente madura o desarrollada.

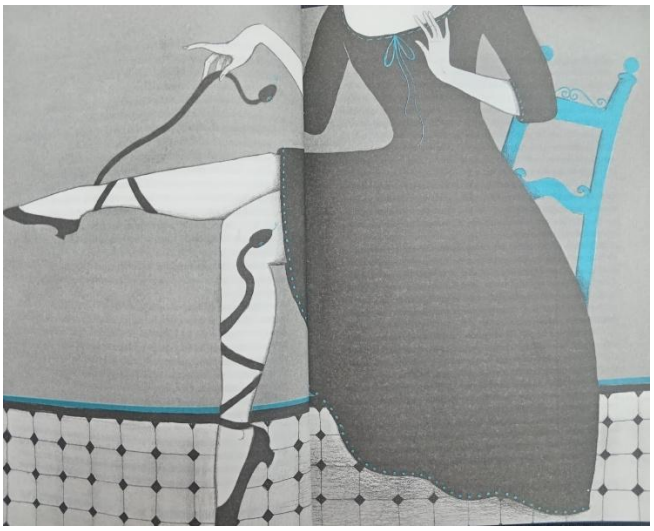


Ilustración 13. Corpus 3. Imagen del cuento. (Andersen H. C., Cuentos de Andersen, 2019)

Esta imagen se ubica luego de que se impusiera a la niña la prohibición de portar los zapatos rojos y de guardarlos en un armario. En ese momento, Karen, la protagonista, empieza a observar constantemente los zapatos a hurtadillas. Seguido a la imagen se narra el momento en el que Karen decide, finalmente, portar los zapatos sin que nadie sepa.

En el corpus 4, digital, se encuentran 3 ilustraciones en total. La primera de ellas muestra una escena en la que se aprecian 3 mujeres. Una de ellas es una anciana con un traje opulento de época, sentada en una silla y mirando fijamente a la niña que está en frente suyo, la cual tiene una vestimenta sencilla, un tanto humilde y unos zapatos bajos color rojo. La niña sostiene su falda para que la mujer pueda ver mejor sus zapatos. La tercera presencia es otra niña, sentada al fondo de la habitación, junto a lo que parece ser una cuna de bebé, y apreciando la escena entre la anciana y la niña. Junto a la anciana se posa un gato negro. Esta imagen se ubica luego de que la anciana tira los zapatos que la zapatera le había regalado a la niña para que asistiera al funeral de su madre.



Ilustración 14. Corpus 4. (Andersen H. C., Ririo, 2022)

La segunda ilustración tiene como escenario lo que parece ser un espacio boscoso. La figura central es una niña cuyas ropas están levantadas por sus movimientos, pues se aprecia que ella está brincando y moviendo torso y brazos. Su atuendo se compone de una blusa negra que deja ver los hombros y parte de los brazos, una falda larga color crema claro y unos zapatos rojos bajos de amarrar. Esta imagen se ubica luego de que los zapatos toman control sobre la niña y la llevan a las profundidades del bosque.



Ilustración 15. Corpus 4. (Andersen H. C., Ririo, 2022)

La última imagen está completamente a blanco y negro. Se aprecia una escena que parece transcurrir en la calle a las afueras de algún tipo de recinto cuya arquitectura es antigua y opulenta, debido a los bustos y estatuas que decoran sus columnas. En el primer plano de la imagen se encuentra una niña con un vestido largo estirando uno de los pies y mostrando su zapatilla a un hombre de barba larga, que sostiene en su mano derecha lo que parece ser un bastón, y que se encuentra acurrucado igualando la altura de la niña. Junto a ellos, observando la escena, se ve una mujer mayor, que camina con un bastón. La imagen se ubica al final del cuento.



Ilustración 16. Corpus 4. (Andersen H. C., Ririo, 2022)

Las imágenes de los cuatro Corpus analizados varían tanto en contenido como en el trato del color y el estilo gráfico. Los dos primeros hacen poco uso de ilustraciones. De hecho, como se vio, el segundo no hace uso de ninguna ilustración, ni siquiera en la portada. El uso del color es mínimo y, en el corpus original, se emplean solo escalas de grises, mientras que en los Corpus 3 y 4 no solamente aumenta el número de ilustraciones, sino que el uso del color es marcado y constante. En el Corpus 1, los rostros angelicales denotan una relación, por un lado, con el tono religioso del cuento y de la época y, por otro lado, la concepción estética del cuerpo infantil como angelical, bien ilustrado y representado en las pinturas del Renacimiento.

La ausencia de ilustraciones en el Corpus 2 puede corresponder a diferentes factores. Uno de ellos es que, al tratarse de una editorial de instituciones públicas nacionales como el de cultura y el Ministerio de educación, había un interés específico en la alfabetización y en la promoción de la lectura en las familias, por lo que se asume que no había un interés relacionado únicamente con la infancia.

Si bien en el Corpus 3 la imagen que acompaña al cuento es principalmente a blanco y negro, se denota una intencionalidad estética en esta elección. El color azul que resalta en la imagen está en sintonía con el resto de las ilustraciones de la antología. Asimismo, la imagen compaña una de las escenas nodales de la historia. Si bien no ilustra lo que se lee en el texto, la ilustración emite un mensaje con respecto a lo que narra el cuento. El símbolo de las serpientes empleado para ilustrar los cordones de los zapatos está relacionado con la temática religiosa manejada en el cuento. Como es sabido, la serpiente ha representado, desde el cristianismo, la tentación y la caída moral de la mujer; es un símbolo del pecado y de la traición a Dios. Además, el hecho de que sea una mujer sin rostro deja al observador entre la ambivalencia de estar observando a una mujer o a una joven. En el cuerpo del personaje no se logra distinguir su edad, por lo que la ilustración deja libre la interpretación del observador; sin embargo, debido a que el cuento describe a una niña, se puede interpretar que la niña, en su decisión de portar los zapatos rojos, pasa internamente a ser una mujer.

El Corpus 4 es el que más variedad gráfica ofrece. La transición de las escenas está acorde con las escenas que se narran en el texto. Asimismo, se aprecia una evolución gráfica en el personaje principal. En la imagen inicial se observa una niña de atuendos humildes y reservados en cuanto a que no dejan ver ninguna parte del cuerpo, salvo las pantorrillas y tiene el cabello recogido; luego pasa a ser graficada con atuendos más estilizados que dejan ver hombros y brazos. Además, sus cabellos son representados por lo que parecen ser trozos de tela que se mueven libremente al aire. La corporalidad de la niña se aprecia desinhibida y en movimiento, en contraposición a la primera ilustración, en donde la niña es recatada, y se encuentra estática. La tercera ilustración representa la escena en la que la niña se encuentra con el soldado que admira sus zapatillas y la induce a bailar. La ausencia de color y la atmósfera tenue de la imagen se relaciona con el impacto que el soldado tiene en el devenir de la niña. Si bien esta imagen se encuentra al final de la historia, da indicios al lector sobre la trascendencia de este personaje y lo que podía resultar luego de su encuentro con la protagonista.

Encontramos entonces que el análisis comparativo de los cuatro Corpus no solo evidencia una transformación en las técnicas ilustrativas, sino que revela un cambio de paradigma en el rol de la imagen dentro de la literatura infantil. Lejos de ser un mero adorno, las ilustraciones emergen como dispositivos culturales activos que reinterpretan, cuestionan y hasta subvierten el texto

original. Esta dinámica plantea tres ejes críticos para repensar la relación entre lo visual y lo literario.

Por un lado, los Corpus, a excepción del 2, a través del uso de ilustraciones dan cuenta de haber pensado en un público infantil durante el diseño mismo de las antologías, o de haber considerado las narraciones como aptas para un público infantil. Así, hay una relación directa entre las imágenes y la construcción misma del lector. Si bien el Corpus 1 solo hace uso de ilustraciones al inicio del libro y al final del cuento, éstas son suficientes para ver marcas infantiles propias de la época. Además, al tratarse de un libro producido a inicios del siglo XIX, la carga visual no era aún tan predominante e importante como lo es ahora, por lo que es en los Corpus más recientes en los que la carga visual es mayor.

Asimismo, en el proceso indirecto de construcción del lector se emplea la ilustración para guiar la interpretación misma. Por ejemplo, la ambigüedad en el Corpus 3 de mostrar una mujer sin rostro y de poner serpientes como cordones de los zapatos, elemento ausente en el texto de Andersen, traduce la tentación de la protagonista a un símbolo visual universal, actualizando y enfatizando en el mensaje moral para el lector contemporáneo. En el Corpus 4, que como ya se vio es una versión adaptada del cuento, las ilustraciones que lo acompañan muestran una evolución gráfica de la protagonista, que puede traducir algunos elementos omitidos en el texto, como la transgresión interna volcada a un lenguaje corporal explícito.

Por tanto, las ilustraciones dan cuenta no solamente de la evolución que ha tenido el contenido visual y estético del libro infantil, sino que también ponen en evidencia la carga semántica que tienen, pues acentúan o atenúan el contenido escrito. En el Corpus 2 se le da prioridad al texto sobre lo visual, decisión que está ligada a los intereses expuestos en el volumen, que buscaban una alfabetización y, según las prácticas y modelos educativos, la imagen pasaba a un segundo plano cuando de escritura y oralidad se hablaba. Con todo, los Corpus 3 y 4, más recientes en su producción, buscan una experiencia estética integral. Respecto al Corpus 3, las ilustraciones también son un atractivo visual constante en todos los volúmenes de esa editorial (**alma** clásicos ilustrados), que puede atraer más lectores. Sin embargo, una vez inmersos en la historia, al ver los cordones con forma de serpiente se puede llegar a pensar que el móvil de las acciones de Karen es la tentación y la vanidad, por lo que la interpretación del lector se subordina, al tiempo, a la visión del ilustrador o de un conjunto de personas inmersos en la producción del libro.

En el Corpus 4, en el que se enfatiza más en el color rojo de los zapatos y en la metamorfosis de la protagonista, el lector puede ser más libre de decidir si la transición de la niña se debió únicamente al orgullo y a la incitación del mal. Sin embargo, el aplanamiento excesivo del macrocontexto visto en este Corpus le resta importancia al texto escrito y le da protagonismo a lo visual, elemento que puede provocar interpretaciones ambiguas, incompletas o descontextualizadas.

Como conclusión, se puede decir que la metamorfosis de las ilustraciones en Los zapatos rojos no es solo un reflejo de cambios técnicos, sino un síntoma de cómo la literatura infantil negocia constantemente su función entre la preservación cultural y la innovación discursiva. Las imágenes, en este proceso, son tan poderosas como las palabras: pueden santificar o subvertir, conservar o revolucionar. En una era de hipervisualidad, ignorar su agencia equivaldría a leer solo la mitad del cuento.

Conclusiones

Como expliqué en el análisis comparativo entre las traducciones y el Corpus fuente, las variaciones aplicadas repercuten no solamente en el tratamiento mismo del texto, sino que obedece a diferentes aspectos del contexto y la época de elaboración de las traducciones y/o versiones, así como de concepciones culturales sobre el público receptor.

Para empezar, es necesario mencionar la trascendencia que tiene el hecho de que un autor como Hans Christian Andersen, que creó su obra hace más de dos siglos, sigue estando presente en el repertorio de textos literarios distribuidos en secciones de bibliotecas y librerías para niños y niñas (como se vio en el capítulo 3), con cuentos como el acá estudiado. Como lo menciona Itamar Even-Zohar, el polisistema literario se compone de núcleos que a su vez se componen de los textos canonizados. Así, Andersen, con su propuesta literaria, que podemos calificar como sincera y producto de un sinnúmero de ires y venires en el mundo artístico, tal como se vio en el recuento de su vida, logró llegar al núcleo del polisistema e instaurar allí sus textos, sin importar el carácter infantil impreso. Con todo, la literatura de Hans Christian no ha llegado hasta nuestros días por la elección de un grupo de intelectuales que hicieron de sus textos un ejemplar canónico para la literatura infantil, sino por la naturaleza misma de sus textos, y el impacto y recepción que tuvo en el público infantil y adulto.

Gracias a esto, Christian Andersen se presenta hoy como un autor “clásico” de literatura infantil que llega a nosotros, lectores colombianos del siglo XXI, a través de la traducción y de los

traductores. Es así que resulta importante evidenciar no solamente cómo los textos que han acompañado las lecturas infantiles durante tantos años son tratados a fin de ofrecerlos al público infantil (e implícitamente adulto), sino también la manera en la que el autor es albergado en otras lenguas y otras culturas.

El cuento Los Zapatos Rojos, en las traducciones que analicé, sufrió diferentes cambios y transformaciones que dan cuenta de un tratamiento específico del mismo, que repercute en la formación de lectores y en la construcción del cuento como objeto cultural. En primera instancia, hallamos entonces una subordinación del texto a la idea e imaginario de niño y niña que se tiene en la cultura de llegada. Asimismo, se subordina a lo considerado como canónico y al repertorio vigente y establecido en la lengua en la que se traduce.

La atenuación, reducción y eliminación de redes semánticas, la paráfrasis y el aplanamiento están presentes dentro de los procesos de traducción, que desembocan en una afectación notoria al macrocontexto. Como se vio, los elementos del contexto de la época y cultura del autor se convierten en la ambientación del cuento mismo, por lo que de su trato depende la manera en la que el texto se presenta al público lector.

Del mismo modo, las variaciones, el alargamiento en la asignación de atributos y la modulación de acciones y expresiones, repercuten en la descripción de los personajes, que debilitan la caracterización y varían las acciones de los mismos, así como las afectaciones que éstos sufren a causa de sucesos externos, lo que genera imágenes diferentes en los lectores, y puede modificar la experiencia de lectura, o la relación que se construye con los personajes de los textos.

La tendencia a modular y a alterar la terminología mediante elecciones léxicas específicas, produce afectaciones en los focos narrativos de la historia, así como alteraciones al estilo, ritmo y fluidez impresos en los textos fuente. Con esto no solo se ve implicado el hilo narrativo del texto, sino que además que se compromete, de manera indirecta, al autor, pues las formas literarias escogidas para narrar el cuento se modulan a fin de que suplan exigencias en el sistema literario actual y que se ajusten a las concepciones del texto infantil como campo cultural, y de infancia como sujeto lector (consumidor) que se tienen en el contexto cultural contemporáneo.

A todo esto, se suma el factor propiamente visual, que se puede desligar del cuerpo del texto, pero que, a su vez, mantiene una relación interdependiente con el mismo. Las ilustraciones guían, alteran y predisponen la interpretación del lector, quien subordina su visión de la narración

al plano gráfico, puesto que el uso de ilustraciones acentúa o atenúa el contenido escrito, o llega hasta modificarlo o complementarlo, según la intención del mercado.

Estas técnicas y procesos evidenciados en las traducciones y en la versión analizadas, permiten ver que el texto literario infantil se establece como un objeto cultural propio y para ser leído por niños y niñas a partir de un uso del lenguaje que suscite en la infancia lectora interpretaciones subordinadas al mensaje narrativo que se quiere emitir desde la institución productora del libro. El polisistema literario y el contexto histórico en el que se sitúe la cultura de llegada (lengua a la que se traduce) antepone el repertorio vigente y canónico, así como la idea sobre la que se sustenta la asunción de lo que es literatura infantil e infancia, al texto mismo. Por tanto, el lenguaje es la herramienta por medio de la cual se logra llevar al público receptor un objeto cultural que está en sintonía con el mensaje que el sistema cultural quiere llevar al niño y a la niña, y con lo que se asume como apto para un lector infantil con ideas y visión de mundo limitadas.

Bien manifestaba Teun Van Djik la importancia que tienen los estudios del discurso para no solamente pensar en el texto mismo o en el sujeto lector, sino en el que está detrás del proceso de producción. El análisis de las estrategias narrativas da cuenta del mensaje que se quiere llevar al público receptor, y muestra algo de otro texto, de ese texto del que proviene la traducción misma, y al tiempo permite entrever un tipo de discurso en el productor (traductor) que incide no solamente en el público lector, sino en otras traducciones, en otros textos que se produzcan, por lo que se concluye entonces que el ejercicio mismo de la traducción es productor de discursos debido a la carga social que conlleva.

Esto, aunado a la función misma de la literatura infantil que, como se vio, ha estado permeada y sometida a una serie de funciones que se creen beneficiosas y necesarias para los niños y las niñas, genera una dinámica de doble discurso y propósito, que desemboca en un producto único, el texto literario infantil como campo cultural. Este producto, que se convierte en el espacio en el que los sujetos lectores encuentran expresiones de la cultura, está cargado tanto de intenciones didácticas, pedagógicas, alfabetizante y morales, como de la idea socialmente construida sobre el sujeto lector infantil.

Con lo visto en el ejercicio analítico y comparativo de las traducciones, en las que se tiende a despojar de intertextualidad contextual, cultural e histórica al nuevo texto, a simplificar y aplanar las caracterizaciones y algunas referencias culturales, y a priorizar la accesibilidad del texto en la

cultura de llegada produciendo cuentos domesticados, se evidencia que el espacio cultural de los textos infantiles contienen como fin último a una audiencia infantil, pero al tiempo comprende a una audiencia adulta que elaboró y aprobó la traducción de la obra bajo preceptos que se tienen en el mundo adulto sobre la infancia.

Es así que el ejercicio mismo de la traducción viene a ser un referente cultural relevante para dar cuenta de concepciones teóricas y pragmáticas de diferentes aspectos y grupos de personas. El texto literario infantil, al estar inmerso dentro de un sistema de producción artístico, se rige por un repertorio dictaminado por el mercado y lo canónico, que desemboca en el ejercicio del productor (que en este caso sería el traductor) y que es recepcionado por el consumidor, quien no solamente *consume* el texto, sino que además se ve transformado por éste. El ejercicio no solamente tiene implicaciones en la cultura de llegada, en la que el texto llega permeado por ideas y concepciones venidas del sistema literario y sus actores, sino que la cultura de partida también se ve afectada.

Por un lado, los referentes culturales y contextuales se desdibujan y pierden su marco de referencia, y por otro lado, el autor original de los textos puede verse reflejado únicamente en el nombre, que reposa en las portadas, contraportadas y lomos de los libros, pero no en el cuerpo mismo del texto literario, pues sus elecciones estilísticas, de ritmo y género, entre otros cuantos factores que conforman la integridad de los textos y que hacen parte del autor mismo, son atenuados, modulados o desdibujados, al punto de perder la esencia del escritor antes volcada en el texto original.

Con todo, como se evidenció en el Capítulo 2 dedicado a los referentes teóricos, la literatura infantil debe permitir la entrada al imaginario universal y humano a través de las imágenes, símbolos, expresiones y demás representaciones que como especie empleamos para entender y explicar el mundo. La literatura contiene arquetipos compartidos que como lectores podemos encontrar cercanos o lejanos, y que nos permiten acercarnos a la complejidad del mundo. Es así que la atenuación de referentes culturales e históricos, así como la modulación de maneras de caracterizar a personajes y situaciones focales de los textos aleja a los lectores del carácter cultural, en este caso distante en tiempo y espacio, impreso en el cuento original. Se niega la posibilidad al niño y a la niña lectores de cuestionarse, relacionarse, comprender y discutir aspectos que tocan a grupos sociales distantes y diferentes.

Si bien el lector infantil puede no tener un bagaje amplio que lo dote con imágenes y conocimiento del mundo y, sobre todo, de otras culturas, que le permitan comprender de manera más rápida lo narrado en un texto literario procedente de otra época y contexto, o de situaciones humanas que quizás no han experimentado como el castigo divino, la muerte, la acusación y la condena que vivió Karen en el cuento de Christian Andersen, los niños y las niñas sí pueden recibir historias para acceder a la forma de representarse culturalmente y permitirles una comprensión de la conducta humana y del lenguaje.

Encontramos entonces que el texto literario infantil traducido es un campo cultural lleno de pugnas dadas durante su producción misma, y que obedecen a lo que el sistema literario, compuesto por sujetos adultos, concibe de la infancia y de lo que es apto para su desarrollo y conocimiento, pero que al tiempo encuentra tensión dentro de los textos mismos, que en sus versiones originales casi nunca son reflejo de lo concebido en la cultura a la que se quieren trasladar. Esta tensión se ve a su vez alimentada por los lectores mismos, que no siempre corresponden a la idea de sujeto lector tenida en el sistema literario, y que demuestran poder relacionarse con los textos a pesar de su poca experiencia con el mundo y con las formas de representarlo.

Esta práctica deja entrever que existen fronteras que demarcan lo que se considera comprensible y lo que no para un niño y una niña lectores y que están estrechamente ligadas a la familiaridad del sujeto infantil con elementos de la cultura del texto y la de los lectores. Con todo, cabe preguntarse si los textos literarios infantiles traídos de otras lenguas y culturas deben obedecer o modificarse de tal manera que el lector infantil encuentre familiaridad en éstos, o si por el contrario debe hacerse uso de las distintas formas de representación de la realidad para permitirle a los lectores un distanciamiento crítico de sí mismos a fin de conseguir un descubrimiento de lo distinto. La discusión sobre lo que le gusta y convine a un niño lector demuestra la simpleza misma de la concepción de la literatura, el lenguaje y la infancia. Reducir la producción literaria a dos polos que califican tanto a las producciones artísticas como a sus receptores es negar la complejidad interna que las acompaña.

Vemos pues que la traducción de textos literarios infantiles no solamente da cuenta de procesos lingüísticos reflejos en las estrategias de traducción escogidas por el traductor, sino que es, a su vez, una actividad productora de discursos cargada de finalidades sociales que no siempre vienen de los traductores, sino que están ligadas a las concepciones que se desprenden del sistema

literario en sí mismo. Cada traducción es, entonces, el resultado de una doble enunciación que repercute en la conformación de los lectores, así como en el texto literario como campo cultural en cada cultura a la que llega.

Como se vio en el análisis, los cambios en las traducciones obedecían principalmente a una intensión por alejar a los lectores de referentes culturales e históricos, así como por modular las caracterizaciones de los personajes, a fin de que se ajustaran y se siguieran reproduciendo las ideas de lo aceptado y lo rechazado en la cultura de llegada.

Se concluye de esta manera que el texto literario infantil como campo cultural se construyen haciendo uso del lenguaje de manera que éste sirva para ajustar los textos a la concepción vigente en el sistema literario a cerca de la infancia. De allí, se deduce al tiempo que los niños y las niñas como sujetos lectores son considerados como no solamente carentes de referentes culturales y de un bagaje experiencial de la vida, sino como sujetos que difícilmente pueden comprender e interesarse por cuestiones lejanas a su cotidianidad.

Esto último resulta a su vez una contradicción teniendo en cuenta el sinnúmero de estímulos y contenidos culturales a los que los niños y las niñas están expuestos hoy por hoy a través de las redes sociales y otros espacios de difusión de contenido. Al respecto, podría decirse que el sistema literario se está quedando relegado y, bajo el argumento de querer ofrecer textos *aptos* y *entendibles* para los más pequeños, están encerrando a la literatura infantil en una caja cerrada en la que únicamente cabe lo conocido, y en la que la extrañeza se convierte en enemiga, pero que n o se equipara a las dinámicas culturales en las que niños y niñas se ven envueltos cotidianamente.

Así mismo, los cambios aplicados a las traducciones y que tienen un fin domesticante o de aplanamiento a fin de suplir imaginarios institucionales, también provocan que la traducción literaria se aleje del verdadero ejercicio de la traducción literaria y albergar autores y textos en la lengua de llegada, pues descuidan las elecciones estilísticas, de ritmo, sintácticas, ideológicas y narrativas que pudo haber hecho el autor original. Aludiendo a un temor de no permitir a los lectores infantiles comprender a cabalidad el texto o escucharlo y/o leerlo sin cuestionamientos, se les priva por un lado de conocer la voz del autor primero y, por otro, de entrar en un terreno de lo fantástico que los cuestione y les permita dudar, preguntar y discutir.

Se trata, por el contrario, de permitirle profundidad a los textos literarios infantiles sin que estos pierdan el potencial humanizador de la literatura misma. Si se comprobó desde hace ya varias décadas que existe una relación intrínseca entre autor y lector y que éste último no solamente

descifra los fonemas dispuestos en la obra, sino que a su vez la complementa, la desarma y la vuelve a construir, ¿por qué pensar que al lector infantil le podemos permitir únicamente lo ya conocido? Es verdad que cuando se tienen fines académicos y alfabetizantes los textos literarios son el instrumento que permite que el lector comprenda letras, sílabas, identifique lugares y personajes, y que quizás son las traducciones domesticadas las que pueden facilitar el proceso y además hacer sentir más cómodo al lector; sin embargo, reducir la literatura infantil a este propósito sería acabar al tiempo con ella y convertirla únicamente en una cartilla de trabajo.

Estas prácticas también refuerzan el estado marginal en el que se encuentra la literatura infantil y la traducción dentro del polisistema literario. En algún momento olvidamos que la literatura infantil ha sido el sustento literario adulto durante muchos siglos, y que los primeros acercamientos a la naturaleza humana se dan gracias a textos sinceros, que den cuenta de la expresión de la humanidad en su más clara y simple expresión.

Referencias

Alcubirre, B. (2018). De la historia de la infancia a lahistoria del niño como representación. En H. y. Instituto de Geografía, *La historia de las infancias en América Latina* (págs. 15-33). Tandil: UNCPBA.

Alzate, N. A. (2012). *LITERATURA INFANTIL Y LITERATURA FANTÁSTICA: EL SURGIMIENTO DE LA INFANCIA.* Medellín: Universidad Nacional de Colombia.

Andersen, H. C. (1906). *Fairy Tales From Hans Christian Andersen.* Londres: Everyman's Library.

Andersen, H. C. (1973). *Diez cuentos famosos.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Andersen, H. C. (2019). *Cuentos de Andersen.* Madrid: Alma clásicos ilustrados.

Andersen, H. C. (2022). *Ririo*. Obtenido de Ririo: https://ririro.com/es/los-zapatos-rojos/

Andersen, H. C. (2022). *Ririo*. Obtenido de https://ririro.com/es/autor/hans-christian-andersen/

Andersen, J. (2005). *A new life.* Londres: Overlook Duckworth, Peter Mayer Publishers, Inc.

Ariès, P. (1960). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen.* Taurus.

Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood.* Nueva York: Taurus.

Arráez, M., Calles, J., & Tovar, L. M. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 1-7.

Arribas, D. G. (2021). Relaciones de dominación en la literatura infantil y juvenil: la posición de la LIJ latinoamericana en el subcampo transnacional. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 247-263.

Áviles, J. (2017). Con la Iglesia hemos topado: Saturnino Calleja y la censura de cuentos infantiles. *Neophilologus*, 75-91.

Bácares, C. (2012). Tipologías y Razones de aparición de La Política Pública de la Infancia en Colombia. *Sociedad y Economía*, 93-120.

Bácares, C. (2014). Tipologías y Razones de Aparición de La Política Pública de La Infancia En Colombia 1930-2012 Types and Reasons of Appearance of Public Policy for Children in

Colombia 1930-2012 Tipologias e Razões Do Surgimento Das Políticas Públicas Para a Infância Na C. *Sociedad y economía*, 93-120.

Baratz, C. (15 de Febrero de 2023). *Comunidad Baratz*. Obtenido de https://www.comunidadbaratz.com/blog/los-10-libros-mas-traducidos-en-el-mundo/#:~:text=%C2%ABCuentos%20de%20hadas%C2%BB%20de%20Hans,m%C3%A1s%20de%20160%20idiomas)%20%E2%80%93%20Dinamarca

Becerra, A. J. (2008). Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 155-188.

Benjamin, W. (1969). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes.* Buenos Aires: Nueva visión.

Berman, A. (1999). *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano.* Buenos Aires: Dedalus Editores.

Bombini, G. (2017). *La literatura, entre la enseñanza y la mediación.* Bogotá: Panamericana.

Bordieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual.* Buenos Aires: Jungla Simbólica.

Borobio, J., Hernández, A., & Rojas, D. (2021). Dime la verdad, ¿se me nota lo traducido?: análisis del discurso,. *Idiomatica Revista Universitaria De Lenguas*.

Cabrejo, E. (2006). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas Hojas de lectura*, 1-8.

Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de La Sociedad.* Mexico D.F.: Acracia.

Čermáková, A. (2017). Translating Children's Literature: Some Insights from Corpus Stylistics. *Ilha do Desterro*, 117-133.

Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Chardin, J. S. (s.f.). *The National Gallery*. Obtenido de https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/jean-simeon-chardin-the-young-schoolmistress

Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 7-17.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual.* Madrid: Síntesis S. A.

Eronen, A. (2021). *Translating adults' books to children — Comparing translations of Jonathan Swift's Gulliver's Travels.* Finlandia: Universidad de Finlandia.

Eronen, A. E. (2021). *Translating adults' books to children — Comparing translations of Jonathan Swift's Gulliver's Travels.* Finlandia: University of Eastern Finland.

Española, R. A. (30 de 5 de 2025). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Dle: https://dle.rae.es/coche?m=form

Even-Zohar, I. (2007). *Pollisistemas de cultura.* Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv.

Faber, P., & Cámara, E. (2015). *A children's comparative study of recall, comprehension and motivation of one foreign book in three translation version.* Granada: Universidad de Granada.

Fortea, C. (02 de Mayo de 2025). Traducción literaria. (ACTTI, Entrevistador)

Gialdino, I. V. (2002). *Estrategias de Investigación Cualitativa.* Bogotá: Gedisa.

Hazard, P. (1994). *Los libros, los niños y los hombres.* Smoit.

Iubini, G. (2023). Traducción cultural y representación de la cultura mapuche en dos obras de literatura infantil y juvenil chilena. *América sin nombre*, 106-124.

Lerer, S. (2008). *Children's Literature. A reader's history, from Aesop to Harry Potter.* Chicago: The University of Chicago.

Lima, M. M. (15 de 01 de 2020). *Redalyc.* Obtenido de https://www.redalyc.org/journal/3606/360670951016/html/

Londoño, P., & Fajardo, A. (s.f.). El libro infantil en Colombia. *Banco de la República. Colombia*, 51-68.

López, M. (2022). TRADUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS DE ETNIA Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO EN LA LITERATURA INFANTIL: EL CAPÍTULO "UN MARTES DESGRACIADO" DE MARY POPPINS. *MonTI*, 261-291.

Marija Xlatnar, T. Z. (2020). Said, spoke, spluttered, spouted: The role of text editors in stylistic shifts in translated children's literature. En J. M. Jan Van Coillie, *Children's literature in translation. Texts and contexts* (págs. 73-92). Leuven: Leuven University Press.

Martín, C. (2018). De la traducción de la literatura infantil a la traducción de series para niños: estudio de las normas en un corpus audiovisual francés. *Çédille. Revista de estudios franceses*, 323-345.

Mause, L. d. (1974). *psychohistory.* Obtenido de http://www.psychohistory.com/

Mendoza, I. (2021). "¿La extranjerización invade el sistema de traducción o la domesticación invade el texto origen? Nueva aproximación al debate y su aplicación en el ámbito de la literatura para la infancia y la adolescencia. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 1-32.

Murillo, B. E. (s.f.). Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Ni%C3%B1os_comiendo_uvas_y_mel%C3%B3n

Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic aproaches to children's literature. An introduction.* Toronto: The Sarecrow Press, Inc.

Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2013). *Metodología de la investigación* . Lima: Ediciones de la U.

O'Sullivan, E. (2019). TRANSLATING CHILDREN'S LITERATURE: WHAT, FOR WHOM, HOW, AND WHY. A BASIC MAP OF ACTORS, FACTORS AND CONTEXTS. *Belas Infiéis*, 13-35.

Pardo, J. G. (2015). La Literatura Infantil Iberoamericana, ¿esa gran desconocida? *América sin nombre*, 11-25.

Pardo, N. G. (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamiento a los jóvenes y la lectura.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico.

Pino Valero, G. M. (2022). Past, present and future of the translation of children's and young adults literature. En U. d'Alcant, *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil: orígenes, evolución y nuevas tendencias* (págs. 30-53). Valencia: Universitat d'Alcant.

Puerta, M. (2012). *La recepción estética de la literatura infantil: Un estudio etnográfico.* Venezuela: Universidad de Los Andes.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía.* Bogotá: Panamericana.

Rodríguez, A. (2024). *Palabra e imagen en la literatura infantil.* Madrid: Dyrikson L.I.

Rosales, E. (2020). *A TRADUCCIÓN DE LITERATURA INFANTIL EN EL CAMPO LITERARIO MEXICANO:LAS COLECCIONES INFANTILES DEL FONDO DE CULTURA ECONÓMICA.* Ciudad de México: El colegio de México.

Sanín, C. (25 de Septiembre de 2018). Las fábulas. De la construcción del autor a la educación del príncipe. (U. D. Caldas, Entrevistador)

Sastoque, M. p. (2015). *Universidad Javeriana.* Bogotá: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA.

SM, F. (2023). *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil* . Madrid: Fundación SM.

Translations, A. (21 de Enero de 2019). *AdHoc Translations There for you*. Obtenido de https://www.adhoc-translations.com/es/blog/cinco-de-los-libros-infantiles-mas-traducidos/

Valero, P., Marcelo, G., & Pérez, N. (2022). PASADO, PRESENTE Y FUTURO DE LA TRADUCCIÓN DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL. *MonTI*, 8-29.

Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco.* Bogotá: Penguin Random House.

Vangelisti, M. (2016). *From 'Diary of a Wimpy Kid' to 'Diario di una Schiappa': A case study in the translation of children's literature.* Padova: Università degli Studi di Padova.

Vaticano, E. (10 de 02 de 2025). *Vaticano*. Obtenido de https://www.vatican.va/content/vatican/es.html

Vega, M. C. (2019). *Español neutro del Cono Sur. Traducción de obras fantásticas juveniles en la Argentina y normas de la condicionan.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Wiley, J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Nueva York: Paidós.

Wirnitzer, G., & Pascua, I. (2022). PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LOS ESTUDIOS DE LA TRADUCCIÓN DE LA LITERATURA PARA NIÑOS Y JÓVENES. *MonTI*, 53-86.

ANEXOS

Matrices de análisis

Disponible en: https://bit.ly/3Udbge8