



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e Letterature Europee e Americane
Classe LM-37

Tesi di Laurea in lingua spagnola

¡A la luna, a las dos y a las tres...! de
Nieves García García. Propuesta de
traducción al italiano de un texto de
literatura infantil

Relatrice:
Prof.ssa Carmen Castillo Peña

Laureanda:
Claudia Contarato
n° matr.1205934 / LMLLA

Anno Accademico 2019/2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
La Literatura Infantil y Juvenil en Italia y España: el estado de salud del mercado editorial.....	9
El concepto de literatura infantil.....	12
Literatura Infantil y Juvenil y su traducción: asuntos problemáticos.....	22
I. <i>¡A LA LUNA, A LAS DOS Y A LAS TRES...!</i> DE NIEVES GARCÍA GARCÍA: UNA PROPUESTA DE TRADUCCIÓN AL ITALIANO	31
1.1. Biografía y obras principales de la autora	31
1.2. <i>¡A la luna, a las dos y a las tres...!</i>	32
1.2.1 Estructura y contenido	32
1.2.2. Análisis estilístico	49
1.3 Traducción con texto original en paralelo	57
II. <i>¡A LA LUNA, A LAS DOS Y A LAS TRES...!</i> : ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO ..	71
2.1 Premisas.....	71
2.2 Conceptos base sobre la traducción.....	71
La traducción: una clasificación	72
La competencia traductora.....	74
La equivalencia traductora.....	76
El método traductor.....	78
Las técnicas de traducción	79
Las estrategias de traducción	82
Los problemas de traducción y las dificultades de traducción	83
2.3 Análisis traductológico de <i>¡A la luna, a las dos y a las tres...!</i>	85
2.3.1 Análisis traductológico del paratexto.....	86
2.3.2 Análisis traductológico de las poesías	88
CONCLUSIONES.....	111
BIBLIOGRAFÍA	115
RIASSUNTO.....	123

INTRODUCCIÓN

Este trabajo consiste en una propuesta de traducción al italiano de un texto reciente de literatura infantil, *¡A la luna, a las dos y a las tres...!* de la escritora española Nieves García García, cuyos destinatarios potenciales son niños de entre ocho y nueve años. Se trata de un álbum poemario, con ilustraciones realizadas *ad hoc* para cada texto poético.

Mi interés por la traducción está relacionado con la naturaleza misma de esta, tanto como disciplina que como proceso. En efecto, ocuparse de traducción, a nivel teórico o práctico que sea, requiere multitud de competencias, que abarcan varios ámbitos disciplinares y, a consecuencia de esto, es una actividad que siempre ofrece nuevos estímulos. Efectivamente, la traducción requiere esfuerzos notables con vistas a dar vida a textos que resulten claros y coherentes para el receptor que, sin acudir al texto de partida, debería ser capaz de disfrutar plenamente de lo que lee. Para conseguirlo, el traductor debe verter a la lengua de llegada no solo el contenido, sino también el impacto emocional del texto de partida. A todas luces, su papel es complejo y desafiante y, por esto, su labor merece ser reconocida y oportunamente valorizada.

No obstante, si los estudios sobre la Traducción son numerosos, la figura del traductor a menudo se descuida, quedando este invisible y ocupando un papel menor, tanto desde un punto de vista social como económico. Es aún más periférica la posición del traductor de textos para la infancia, como demuestra la escasez de trabajos de investigación sobre el tema. A consecuencia de esto, me he propuesto estudiar con cierto detenimiento estos asuntos, persiguiendo un doble objetivo. Por un lado, quería poner de relieve la necesidad de llenar un vacío epistemológico y concienciar al público sobre la importancia del papel del traductor; por el otro, quería ponerme a prueba y enfrentarme con las dificultades que se manifiestan a la hora de traducir, proponiendo mi propia traducción del texto poético *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*

Mi trabajo está estructurado en tres partes. La primera se configura como una introducción que presenta el estado de la cuestión sobre la Literatura Infantil y Juvenil y su traducción; la información por mi recopilada se ha basado en los trabajos más significativos que se han realizado sobre este tema. Me he basado principalmente en los estudios realizados por Zohar Shavit, Pascua Febles y Riita Oittinen, cuya labor en este ámbito ha contribuido a la creación de una comunidad científica internacional. En particular, he subrayado la dificultad de los investigadores de coincidir en la definición

del concepto de literatura infantil, y me he centrado en algunos de los asuntos problemáticos que plantea la traducción para la infancia. Entre otros, la naturaleza bicéfala del destinatario representa un gran desafío para el traductor, que debe mediar entre las necesidades de padres e hijos, que raras veces coinciden. Asimismo, no resulta sencillo determinar las estrategias de traducción que se tienen que perseguir, puesto que esta elección tiene claras repercusiones en la recepción del texto por parte de los destinatarios y revela la postura del traductor ante la infancia.

A continuación, en el primer capítulo he presentado la biografía de la autora, Nieves García García, y he analizado el contenido de cada poema, con vistas a aclarar los puntos más problemáticos y desentrañar las referencias culturales que son de difícil entendimiento para los hablantes no nativos. Asimismo, he examinado el estilo de las poesías, puesto que, aunque mi trabajo prescinde de la reflexión literaria, he considerado oportuno dar a conocer a los lectores algunos datos, con vistas a que no se desorientaran a la hora de leer el texto fuente y, sobre todo, el texto meta. He dispuesto ambos en columnas paralelas y he numerado las líneas para facilitar la lectura y la comparación entre las dos versiones.

En el segundo capítulo de mi trabajo he reflexionado, antes que nada, sobre algunos asuntos teóricos concernientes a la traducción, con vistas a aclarar su significado y a permitirle al lector seguir el comentario de mi propuesta de traducción sin dificultad alguna. En concreto, he examinado con cierto detenimiento, entre otros, los conceptos de método, de estrategia, de técnica y de competencia traductora. A continuación, mi análisis traductológico ha sido encabezado por la aplicación de algunas nociones básicas —esto es, la de clase de traducción, de tipo, de modo y modalidad y, por último, de método— a mi versión del álbum poemario *¡A la luna, a las dos y a las tres...!* Por ejemplo, me he ocupado de ilustrar los problemas planteados por el texto y las estrategias por mí adoptadas para resolverlos durante el proceso traductor. Toda intervención ha sido debidamente motivada.

Por último, en las consideraciones finales del presente trabajo, he retomado las cuestiones propuestas en la introducción y las he puesto en relación con mi propuesta de traducción, con miras a presentar una reflexión sobre cuáles son los factores que el traductor de literatura infantil efectivamente ha de tener en cuenta a la hora de verter un texto a otra lengua, y por qué ha de descuidar otros.

La Literatura Infantil y Juvenil en Italia y España: el estado de salud del mercado editorial

Antes de problematizar el concepto de literatura infantil, es preciso dar un paso atrás y ocuparse con cierto detenimiento del estado del mercado editorial, tanto en Italia como en España.

En lo que respecta a la situación italiana, los datos estadísticos proporcionados por el ISTAT (acrónimo de *Istituto Nazionale di Statistica*) en diciembre de 2019, referidos al año 2018, ponen de relieve el ascenso de la producción editorial y del mercado digital, aún quedando estable el número de los lectores. En efecto, se ha registrado un aumento del +1,1% en la publicación de libros con respecto al año 2017. La oferta de títulos destaca por el elevado porcentaje de primeras ediciones (61,7%), mientras que tan solo un tercio de los libros publicados se configura como reimpresión o edición sucesiva. Esto demostraría la tendencia de las editoriales a reducir la longevidad de las publicaciones, con vistas a actualizar frecuentemente los catálogos, inclinación esta que es propia incluso de los editores que publican textos para el público infantil, como se verá más adelante. La alta tasa de novedades que se introducen cada año en el mercado editorial italiano y su repentina descatalogación refleja el hecho de que este ámbito también ha sucumbido al consumismo.

A pesar de que la producción de títulos aumente, los italianos que incluyen la lectura en su rutina son pocos: tan solo el 40,6% de los encuestados con más de 6 años ha declarado leer por lo menos un libro por motivos no profesionales o escolares en los doce meses anteriores a la entrevista. Es preciso destacar que a partir del año 2010 el porcentaje de lectores ha bajado progresivamente, quizás debido a la crisis económica, que ha tenido un impacto perjudicial en el presupuesto familiar y, consecuentemente, en los gastos en cultura. Aún menos reconfortante es la interpretación de los datos que conciernen a la frecuencia de lectura. Como botón de muestra, tan solo el 14,3% de los informantes se considera lector fuerte —esto es, quien ha leído por lo menos doce libros en el último año— mientras que la gran mayoría declara leer como mucho tres libros en el mismo plazo de tiempo. De los datos se desprende, además, la total ausencia de libros en una familia italiana sobre diez.

Otro aspecto interesante que los datos ponen de manifiesto concierne a la polaridad entre el norte y el sur de la península con respecto a los hábitos lectores: el porcentaje de encuestados que ha confirmado leer por lo menos un libro en los doce meses anteriores a la entrevista llega al 49,4% en el noroeste, mientras que este número baja drásticamente en el sur de Italia, llegando tan solo al 24,9% en Sicilia. Ni siquiera la introducción de libros electrónicos o de audiolibros ha contribuido a reducir la brecha entre el norte y el sur, que se da también en el ámbito digital.

El informe elaborado por el ISTAT subraya también la baja incidencia de hábitos lectores en los niños y las niñas de entre 6 y 10 años: tan solo el 45,9% de ellos se acerca al mundo editorial; destacan también diferencias de género, ya que son las niñas las lectoras relativamente más aficionadas. Esta tendencia se manifiesta en todos los grupos de edad y se hace más marcada entre los 11 y los 19 años: resultan, pues, más apasionadas a la lectura las adolescentes.

Recientemente, el presidente de la Asociación Italiana Editores (AIE), Ricardo Franco Levi, ha publicado un informe sobre el estado de salud del mercado editorial en Italia, relativo al año 2019, que confirmaría el papel de la familia en la instauración de hábitos lectores en los niños y las niñas. En efecto, la afición de ambos padres por la lectura promueve el aprendizaje por imitación de esta costumbre en el 74,9% de niños y jóvenes de entre 6 y 18 años. El porcentaje se reduce drásticamente si ninguno de los padres incluye la lectura en su rutina: tan solo el 36,7% de sus hijos se acercará a los libros.

A modo de conclusión, es preciso subrayar que el aumento constante de la producción de títulos no refleja el buen estado de salud del mercado editorial italiano: el índice de lectura es bajo y se traduce en una reducción de los lectores potenciales con respecto a la situación europea (AIE, 2019). En efecto, los lectores ocasionales son también compradores ocasionales. Por último, leer no significa necesariamente comprender. Como botón de muestra, son elocuentes los datos ofrecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE¹) en el marco del programa PISA, —acrónimo de *Programme for International Student Assessment*— que

¹ Originalmente, esta institución se conoce como Organization for Economic Cooperation and Development (OECD); en italiano, esta se denomina OCSE, acrónimo de Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico.

se ocupa de evaluar la capacidad de los estudiantes de aplicar a la vida real lo aprendido en la escuela. Efectivamente, los datos ponen de manifiesto el hecho de que la comprensión lectora de los italianos es la más baja de todos los países desarrollados (AIE, 2019).

En lo referido al estado de salud del mercado editorial español, con el informe publicado en diciembre 2019, el Instituto Nacional de Estadística (INE) subrayaba un aumento del volumen de los títulos editados (+3,3%) en el año 2018 con respecto al anterior y, entre ellos, la literatura se configuraba como el tema dominante (25,4% de los libros editados).

Con respecto a la situación italiana, en España el porcentaje de quienes incluyen la lectura en su rutina es mucho más elevado: el número de lectores en tiempo libre alcanza el 67,2% de la población. No obstante, es preciso subrayar que, a diferencia de los datos italianos, las estadísticas españolas han tenido en cuenta los hábitos de informantes mayores de 14 años. Curiosamente, en el tramo de edad que va de los 14 a los 24 años se lee con mayor frecuencia —según el Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2018 elaborado por la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) en 2019. A la luz de esto, el porcentaje de lectores podría bajar si se consideraran los hábitos de informantes de edades más tempranas.

A propósito de la frecuencia de lectura, los lectores frecuentes se cifran en un 49,3%, mientras que los ocasionales, que leen solo alguna vez al mes o al trimestre, representan el 12,5% de la población. No obstante, un alto porcentaje de españoles no lee: el 32,8% de la población no se dedica a la lectura por falta de tiempo, de interés o de hábito.

Los datos españoles desvelan unas diferencias de género en los hábitos lectores, tal y como ilustraban las estadísticas italianas. En efecto, las mujeres españolas se acercan más a la lectura que los hombres (67,2% frente a 56,2%) y perciben este pasatiempo como «una actividad emocionante y estimulante que te hace más feliz», según explica el Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2018.

Las estadísticas informan también sobre el índice de lectura de los niños españoles: el 16% de los menores de seis años no lee. Esto está relacionado con el hecho de que los padres no incluyen la lectura en la rutina de sus hijos, ya que, a aquellas edades, los niños son incapaces de leer autónomamente y necesitan la intervención de su familia. A raíz de esto, no sorprende que un alto porcentaje de niños lea exclusivamente libros de texto y

no se acerque a la lectura por diversión. Asimismo, los datos ponen en claro la poca incidencia de la lectura en los niños de entre 10 y 14 años: el 33% de ellos no lee nunca o muy raramente (Sánchez, 2020). Los pocos que leen no necesariamente comprenden; en efecto, el informe PISA de 2018 concluye que los estudiantes españoles tienen lagunas a la hora de descifrar el contenido de los textos, puesto que su puntuación es manifiestamente inferior con respecto a la media OCDE y al total de los países europeos.

A propósito de las publicaciones infantiles y juveniles, según los datos INE relativos al año 2018, estas representan el 13,4% de los títulos editados, y la casi totalidad son textos de literatura (97,9%). Cabe subrayar que, aproximadamente, la mitad de los libros publicados son traducciones —esto es, alrededor de 1500 títulos sobre 3509— y el 40,8% de las obras se ha traducido del inglés. Efectivamente, según afirma Dueñas Lorente (2015) la traducción de literatura infantil y juvenil es un ámbito muy fértil en España, donde se traducen principalmente obras del inglés y del francés. No obstante, cabe señalar que estos datos incluyen también la traducción a las diferentes lenguas del estado, debido a la presencia, en el país, de cuatro idiomas cooficiales.

A pesar de la importancia de la traducción en el panorama literario español y, sobre todo, en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ)², los destinatarios ignoran por completo si los textos que hojean son el producto de una labor de conversión a su lengua materna, puesto que la identidad de los traductores se oculta incluso en las portadas de los libros. A consecuencia de esto, es legítimo hablar de la invisibilidad de esta figura profesional, que ocupa un papel marginal en la crítica relacionada con el tema.

El concepto de literatura infantil

Si definir lo que se configura como literatura no es nada sencillo, aún más problemático resulta ocuparse del concepto de literatura infantil. En efecto, no existe consenso unánime sobre su definición y, a lo largo de los decenios, se han sucedido varias orientaciones sobre el asunto.

En primer lugar, es preciso destacar la oposición entre los *definiers* y los *antidefiniers* a la hora de proporcionar definiciones sobre el concepto. En efecto, según recuerda Gubar

² De aquí en adelante, el acrónimo LIJ se encontrará a menudo como alternativa a la más extensa fórmula «Literatura Infantil y Juvenil».

(2011), algunos investigadores sostienen que es posible esbozar una definición del concepto de literatura infantil, mientras que otros niegan rotundamente esta posibilidad. Entre los primeros, figuran personalidades ilustres, como la investigadora israelí Zohar Shavit y la española Pascua Febles, autoras de unos de los primeros convincentes estudios sobre LIJ y su traducción, esenciales para la creación de una comunidad científica internacional. En palabras de estas investigadoras, la complejidad de este ámbito no impide identificar claramente algunos textos como literatura infantil. En efecto, según su punto de vista existirían rasgos comunes que permitirían definir este género literario. No obstante, Gubar (2011) advierte sobre la variabilidad de los rasgos definatorios y denuncia que el intento de proporcionar definiciones claras acerca de la literatura infantil es moverse por arenas movedizas.

A diferencia de los *definers*, los *antidefiners* declaran la imposibilidad de llegar a una conclusión a la hora de definir la literatura infantil. En efecto, ellos niegan la homogeneidad de su público que, a su modo de ver, es difícil de delimitar, ya que tiene límites borrosos. A consecuencia de esto, la literatura que se destina a los niños sería conceptualmente imposible de delinear. En palabras de estos investigadores, una falsedad intrínseca se esconde detrás de los textos para niños: se denuncia la total falta de control de estos últimos sobre los títulos que leen, ya que estos son escritos, publicados y comprados por los adultos. Según los *antidefiners*, el público infantil es el mero destinatario de una actividad controlada desde el exterior por actores que intentan dar una imagen estática y paternalista de la infancia.

Anteriormente, Cervera Borrás (1989: 160) había anticipado una oposición análoga a la presentada por Gubar, distinguiendo entre *tesis dirigista* y *tesis liberal* con vistas a discernir entre la postura de aquellos investigadores que sí confiaban en la posibilidad de definir la literatura infantil y aquellos que negaban su existencia. En efecto, la tesis dirigista propugna la existencia de una literatura específicamente creada para un público infantil, que, sin embargo, no está exento del riesgo de manipulación, que se puede manifestar de dos maneras distintas. Efectivamente, por un lado, existe un intervencionismo de tipo técnico, esto es, el dirigismo de las editoriales que intentan adecuar la literatura al niño; por el otro, se destaca la manipulación entendida como limitación a la libertad autoral, que se ejerce bajo presiones económicas, intentos de modelación del niño o, en los casos más graves, a través de la censura. A pesar de que las

teorías de Cervera se remontan a los años 80, la cuestión relativa a la manipulación del niño en la literatura que se le destina es extensamente debatida en estudios más recientes.

A propósito de la tesis liberal, Cervera advierte que esta presupone un planteamiento radical, puesto que quienes la apoyan niegan la existencia de títulos para un público infantil y, en general, rechazan todo intento clasificatorio relativo a la literatura. Como botón de muestra, los defensores de esta tesis mantienen el hecho de que toda clasificación esconde alguna engañosa finalidad manipuladora y admiten como único rasgo definitorio el criterio estético: en palabras de estos investigadores, solo existirían textos de buena o mala calidad. Por lo tanto, la literatura sería tan solo una y ni siquiera la edad de sus destinatarios sería determinante para su definición.

A partir del análisis de la literatura que se ha escrito hasta el momento sobre el tema, se desprende que, si existe un rasgo común a toda literatura infantil y juvenil, se trata de la dimensión lúdica. Efectivamente, el juego representa una pieza clave y refleja el estado natural del niño. Tres serían las dimensiones de juego que se manifiestan en la LIJ, como señala Tejerina Lobo en 1997. En un primer momento, el juego físico, esto es, la psicomotricidad, que se desarrolla en las primeras etapas de vida del niño. A continuación, se encuentra el juego dramático, que se configura como la expresión corporal, lingüística, plástica y musical. Por último, el juego verbal, que consiste en la plasmación de la palabra con finalidades dramáticas.

Otro aspecto que merece atención es el proceso creador de la LIJ, de cuyo análisis proceden algunas clasificaciones. Entre otros autores que se han ocupado del asunto, Cervera (1989: 158) distingue entre:

- Literatura ganada o recuperada: son las producciones que no nacieron para los niños, sino que fueron adaptadas para adecuarse a sus exigencias. El niño, pues, se configura como receptor, no como destinatario. Forman parte de esta categoría las formas tradicionales como los romances o las canciones folclóricas.
- Literatura creada para los niños: son las obras escritas para dirigirse a destinatarios específicos, esto es, a los niños. Forman parte de esta categoría los cuentos, las novelas, algunos poemas y obras de teatro.
- Literatura instrumentalizada: son los libros en serie, protagonizados por un sujeto que pasa por distintos escenarios: la playa, el mercado, el colegio,

entre otros. Además, figuran textos con claros intentos didácticos más que meramente lúdicos —aun cuando estos no se explicitan.

En lo referido a los textos de los que los niños se han apropiado, resulta necesario adentrarse en el concepto de adaptación. Adaptar obras al público infantil consiste en aportar modificaciones al original, con vistas a adecuarse al nivel de comprensión y a los intereses del destinatario. Estas intervenciones pueden darse en el plano léxico, sintáctico o de contenido, con vistas a volver la obra asequible para un público nuevo, el de los niños. De estos últimos, la gran mayoría ignora que la casi totalidad de los clásicos que leen es el resultado de un proceso de adaptación: como botón de muestra, los cortos relatos que sus padres les suelen recitar en voz alta no son nada más sino el producto de modificaciones *ad hoc* de textos de publicación anterior. Para poner un ejemplo, *Las aventuras de Pinocho* —novela escrita por el autor italiano Carlo Collodi y publicada periódicamente en Italia entre 1881 y 1883— constaba originalmente de 36 capítulos. No obstante, las versiones que los niños suelen leer de la misma son generalmente una adaptación del texto original, ya que el contenido se condensa en un número significativamente inferior de páginas. Son pocas las estanterías que albergan ejemplares auténticos de la novela en cuestión, y tanto niños como adultos tienen acceso a este clásico ignorando, sin saberlo, su versión original.

Es preciso observar que toda adaptación refleja una visión bien determinada sobre la infancia, que está cultural, histórica y socialmente determinada. No se adapta nunca en vacío, sino que se tienen en cuenta multitud de factores que pueden incluso esconder posturas ideológicas. Asimismo, Carranza (2012) advierte que, a partir del análisis del proceso de adaptación de un texto para el público infantil, es posible detectar indirectamente qué idea tiene el adaptador sobre este tipo de literatura y el destinatario potencial, del que se esboza una posible representación.

A propósito de los textos que se consideran literatura instrumentalizada, cabe decir que se trata de una categoría problemática. En efecto, en ellos se observa cierta manipulación y riesgo de instrumentalización en favor de la didáctica. Como botón de muestra, en algunas de estas obras —que con razón pueden definirse «pseudoliterarias»— el intento didáctico se hace patente en los ejercicios de comprensión lectora o de razonamiento sobre el texto, que convierten la lectura en aprendizaje forzoso más que en mera diversión. No obstante, se justifica cualquier medio con tal de que los niños lean,

con consecuente somera atención a la calidad estética de los textos que se les proporcionan —advierte Cervera (1989).

Por lo que concierne a la literatura instrumentalizada, Tejerina Lobo (1997) apoya la tesis de Cervera y denuncia la «sempiterna finalidad didáctica, todavía no superada, que continúa condicionando la postura de muchos educadores y el carácter de su mediación entre la literatura y el niño». La autora pone de manifiesto el exceso de paternalismo e intentos pedagógicos por parte del adulto, que supone una asimetría y una supuesta condición de inferioridad del niño con respecto a sus educadores, que seleccionan los títulos más adecuados a las supuestas exigencias de la infancia. No obstante, es consabido que las necesidades de niños y adultos raras veces coinciden. Tal y como sugiere Tejerina, la solución a esto no sería una demarcación clara entre textos infantiles y textos destinados a los adultos, sino la creación de un borroso espacio horizontal al que todo el mundo accede con vistas a que cada lector pueda «beber en la fuente del arte según su sed particular».

Por muy ambicioso que sea, el propósito de la autora es irrealizable incluso desde un punto de vista comercial. En efecto, los catálogos de las editoriales destinan secciones *ad hoc* a la literatura infantil y proponen textos distintos según el criterio de la edad. Si bien esta elección puede parecer limitadora, es innegable el hecho de que los niños tienen gustos y, sobre todo, capacidades de comprensión distintas con respecto a los adultos, y la literatura no puede ignorarlo.

Los textos para la infancia abarcan los tres géneros literarios, esto es, la lírica, la épica y la dramática, que tienen aquí expresión propia. En lo que respecta a la poesía, Tejerina destaca que esta, especialmente cuando va dirigida a los niños, se caracteriza por el placer del ritmo y de la rima. Por lo que atañe a la épica, en la LIJ se hallan los cuentos, las novelas y las historias maravillosas de carácter iniciático. En la dramática, destacan el teatro convencional, los títeres y las sombras. Por último, Tejerina menciona los géneros fronterizos como el cine y el tebeo, a los que los niños se acercan a edades muy tempranas. Entre todos, la lírica y el teatro son los géneros más descuidados, puesto que muy a menudo se asocia la literatura infantil únicamente a los cuentos y a las novelas. En particular, Gill (2007: 622) denuncia la invisibilidad de la poesía para niños y la distancia que, erróneamente, se percibe entre este género y el mundo infantil. Efectivamente, Beseghi y Grilli (2019: 17) confirman el carácter elitario de la poesía, puesto que esta se

aleja de la versión homologada y estandarizada de la lengua. En realidad, hay un momento en el que los niños entran en contacto con la lírica: esta se halla en las primeras nanas o canciones de cuna, que se les proponen a edades muy tempranas por el encanto de su repetitividad ritual. Sin embargo, al cabo de esta primera fase, la poesía desaparece casi por completo de las estanterías de las librerías, esfumándose así la posibilidad, para los niños, de disfrutar del potencial del verso, que les ofrecería puntos de vista novedosos sobre el mundo (Gill, 2007: 623).

A propósito de los temas que la LIJ afronta, destacan dos tendencias contrapuestas, que oponen el *aquí* al *allá*. Como botón de muestra, Grilli (2019: 46) asevera que, en este tipo de la literatura, el núcleo temático puede estar íntimamente relacionado con la sociedad que niños y jóvenes lectores habitan, con su cotidianidad y sus problemas. En este sentido, los textos darían a la infancia las herramientas necesarias para afrontar los desafíos del día a día. En particular, además de los temas clásicos, actualmente se está asistiendo a la ampliación de los asuntos propuestos por los textos de LIJ, cada vez más actuales y controvertidos. Efectivamente, según afirma Justicia (2019), se admiten temáticas relativas a la ecología, al empoderamiento de la mujer, a la migración y a la consecuente, y muy frecuente, discriminación racial o exclusión social padecidas en el país hospitalario. Además, se afronta el acoso, forma de maltrato que sale a luz en el ámbito escolar, y la cuestión de las familias reconstituidas y sus problemas. Tampoco faltan los temas que conciernen a la sexualidad y, en particular, a la orientación sexual y a la identidad de género, aunque sean escasos. No obstante, es preciso puntualizar que se trata de filones literarios emergentes, que, sin embargo, son el reflejo de la sociedad actual y, por lo tanto, la LIJ no puede ignorarlos por completo.

A pesar de esta abertura mental, Elefante y Pederzoli (2015: 66) sostienen que sigue habiendo temas tabuizados, tales como la muerte. Efectivamente, esta se encuentra muy raramente en los textos de LIJ y, cuando aparece, se utilizan expresiones eufemísticas o símbolos para referirse a ella. Esto se podría leer como la tendencia de la sociedad occidental a evitar el sufrimiento, hábito que se hace aún más manifiesto en la literatura que va destinada a los niños.

En suma, la vertiente de la literatura para la infancia que se acaba de presentar se asocia con los rasgos del realismo social, que algunos críticos tachan de banal.

Como anticipado anteriormente, la LIJ puede tener también una vertiente menos relacionada con la cotidianidad y más con la magia típica de estas edades. Como botón de muestra, en algunas obras se vislumbra la tendencia a una mayor poeticidad, que refleja la capacidad del niño de trascender la dimensión cotidiana para acceder a otros mundos y dejarse llevar por la maravilla. Esto reflejaría la insuficiencia de la dimensión social en la vida del hombre, que anhela la magia y el mito (Grilli, 2019: 47).

La contraposición que se acaba de presentar puede ser leída también como el reflejo de dos posturas distintas y antitéticas que el adulto toma ante la infancia. Por un lado, el niño se puede percibir como un sujeto por asimilar al mundo adulto lo antes posible, postura esta que presupone la superioridad del educador —modelo al cual hay que ajustarse. Por el otro lado, se puede adoptar el punto de vista del niño, considerándolo como un sujeto autónomo e intrínsecamente distinto con respecto al adulto. En este caso, la infancia se percibe en toda su trascendencia.

A propósito del mercado editorial, actualmente la tendencia al realismo social es imperante, en detrimento de los textos fantásticos. Como botón de muestra, los últimos éxitos editoriales internacionales típicamente *fantasy* —que han abierto brecha también en Italia y España— fueron la saga de *Harry Potter*, de la escritora inglesa J.K. Rowling, y la de *Crepúsculo*, de la estadounidense Stephenie Meyer, cuyos primeros ejemplares salieron a luz respectivamente en 1997 y 2005.

Si se da un paso atrás y se analizan los albores de la LIJ, se notará que esta disciplina es muy reciente y que queda mucho por explorar, pese a que la producción de títulos para la infancia es consistente. Cabe destacar la escasez de publicaciones monográficas sobre asuntos concernientes a la Literatura Infantil y Juvenil, problema este que se hace aún más patente en la traducción de los textos que se adscriben a este género literario.

Los primeros pasos para la creación del género se dieron, en Italia, en tiempos relativamente recientes. En efecto, del análisis de Lombardo (2010) se desprende el hecho de que fue en la segunda posguerra cuando se manifestaron ideas inéditas sobre el concepto de infancia y el mercado editorial empezó a dedicar parte de sus catálogos a textos para los más pequeños. En 1965 se produjo una primera revolución: Rosellina Archinto fondó la editorial Emme, dedicada exclusivamente a la publicación de textos destinados al público infantil y juvenil. Esta editorial, además, dio a conocer en Italia a diseñadores extranjeros, tales como Leo Lionni y Maurice Sendak. Asimismo, algunos

diseñadores italianos, por primera vez, se exportaron al exterior. Cabe señalar también la institución de la Fiera del Libro per Ragazzi (Feria del libro juvenil) en 1964, que hoy se conoce como Children's Book Fair y goza de fama internacional.

Los años 70 fueron testigos del fervor editorial de la LIJ, que se debería, según mantiene Lombardo (2010: 7), a factores sociales tales como el clima de agitación contra instituciones como la familia, el estado y la escuela; en particular, de esta última se cuestionó la bondad de los métodos educativos. En aquella década, además, la Universidad de Bolonia instituyó la primera cátedra de Literatura Infantil, que se entregó a Antonio Faeti. La labor de este catedrático y escritor en el ámbito de la investigación sobre LIJ en Italia fue incansable: entre otros trabajos, destaca su ensayo *Guardare le figure*, publicado en 1972, en el que Faeti realizó el primer análisis riguroso acerca de las ilustraciones, garantizándose fama internacional.

En la década sucesiva aparecieron el *librojuego* —esto es, aquel género de origen anglosajona que da más poder decisonal al niño, permitiéndole crear autónomamente caminos narrativos, tal y como explica el Diccionario Treccani en línea. Además, se dio a conocer el *libro de bolsillo*, esto es, un libro de tamaño pequeño y precio más asequible. Estas novedades contribuyeron a ampliar el número de lectores potenciales. Asimismo, las editoriales invirtieron recursos en el reparto de la promoción de LIJ, inaugurando o consolidando ferias especializadas y manifestaciones. Otra revolución en el panorama editorial italiano tuvo lugar en 1987, gracias a la inauguración de la colección Gl'Istrici por la editorial Salani. En efecto, gracias a esta emergieron en Italia autores extranjeros como Roald Dahl y Astrid Lindgren, de cuyas líneas se desprendería la transformación de la LIJ entendida como meramente pedagógica, en un tipo de literatura que celebre casi exclusivamente la dimensión lúdica. Como botón de muestra, el personaje de Pippi Calzaslargas ideado por la autora sueca Lindgren, proponía una imagen inédita de la infancia. Efectivamente, se trataba de una niña insolente, rebelde, que burlaba las reglas y se oponía a la autoridad del adulto³: de ahí su fuerza editorial.

Finalmente, en los años 90 los grupos editoriales más poderosos fagocitaron las editoriales pequeñas y se decantaron por publicar o seguir proponiendo fórmulas exitosas,

³ La naturaleza del personaje literario en cuestión ha sido objeto de debate en muchos países. En Francia, por ejemplo, Bernard Friot recuerda, en su ensayo *Traduire la littérature pour la jeunesse* (2003: 49), que la obra se difundió en los años 50 tras una adaptación. En efecto, la primera versión francesa de *Pippi Calzaslargas*, esto es, *Fifi Brindacier*, se aleja del original, proponiendo una versión edulcorada de la protagonista, exuberante y divertida, pero que siempre observa las reglas.

negando así el acceso al mercado editorial a aquellos escritores que no gozaban de gran fama (Lombardo, 2010: 10). Este hábito se perdió al llegar el nuevo milenio, época en la que algunas editoriales independientes empezaron a abrirse camino en este sector. Hoy en día, muchos títulos de LIJ son publicados por pequeñas editoriales, que dan a conocer al público a nuevos escritores, que a menudo ganan premios. No obstante, se registra la tendencia a la concentración editorial: se cuentan siete grandes grupos, esto es, Mondadori, RCS Mediagroup, Mauri-Spagnol, Giunti, Il Castello, De Agostini, Edicart, propietarios de la gran mayoría de las marcas —según expone Lombardo (2010: 15).

El desarrollo de la LIJ como disciplina, tanto en Italia como en España, es evidentemente el resultado de cambios a largo plazo sobre el concepto de infancia y de las prácticas de crianza. En efecto, Enesco (2008: 1-4) afirma que en la Antigüedad y en la Edad Media la infancia no se consideraba una etapa de la vida que tuviera sus propias características, y se tuvo que esperar hasta el siglo XVII para apreciar un verdadero sentimiento de la infancia. Cómplice la pobreza, desde la Antigüedad los críos se incorporaban al trabajo a edades muy tempranas y representaban un sustento fundamental para sus familias. A nivel conceptual, la niñez se consideraba casi una enfermedad, un estado de inferioridad del que uno tenía que emanciparse lo antes posible para entrar en la edad adulta. A propósito de la postura tomada por los padres ante sus hijos, el afecto no era nada común, puesto que los niños se utilizaban como mera mano de obra. Sin embargo, a partir de la época renacentista, se vislumbra un nuevo interés por el desarrollo infantil y, en concreto, por la educación, que debe ser adaptada a las necesidades de los críos. Enesco sostiene que fueron la Revolución Industrial y sus consecuencias las responsables de un cambio radical en lo referido a la concepción de la infancia. Efectivamente, la emergencia de la burguesía llevó a la reducción de la necesidad de niños trabajadores y, por consiguiente, muchos de ellos se volvieron desocupados, de ahí la necesidad de escolarizarlos. Análogamente, los cambios en la vida social y familiar, según defiende Enesco (2008: 4), llevaron a la creación de relaciones más estrechas entre padres e hijos. Muy importante fue la labor del filósofo y escritor francés Jean-Jacques Rousseau a propósito de la educación infantil, condensada en el tratado *l'Émile ou de l'éducation*, publicado en 1762. Según defiende Domingo Centeno (2002: 49), Rousseau confiaba en la bondad innata del niño, que solo podía ser corrompida por la sociedad; además, el autor francés defendía la necesidad de pensar en una educación *ad hoc* para el crío, que se

configuraba como un ser independiente y desvinculado del adulto, tanto en el plano físico como en el psíquico. De ahí que el papel del educador consistiera, para Rousseau, en facilitar el aprendizaje, esto es, en permitir el pleno desarrollo del potencial infantil sin inculcar verdades absolutas del exterior. Se deja de lado, entonces, la idea de que el niño sea un vaso por llenar, y se empieza a confiar en su capacidad de autodeterminación.

En épocas más cercanas se emprendieron estudios que consistían en observaciones de niños, realizadas no solo por pedagogos, sino también por científicos. Entre ellos, cabe recordar el curioso trabajo del médico francés Jean Marc Gaspard Itard sobre Victor, el muy conocido niño salvaje de Aveyron, esto es, la región francesa donde se encontró este crío abandonado en el año 1800, que Itard se encargó de cuidar (Fabietti, 2019:24). Este estudio abrió camino a otros: como botón de muestra, el mismo Charles Darwin se dedicó a la infancia, hechizado por sujetos que, hasta aquel momento, se habían ignorado: los niños. En particular, el científico se ocupó de monitorear a sus hijos, como un entomólogo haría con sus insectos, asevera Grilli (2019: 24). El interés de Darwin por la infancia fue determinante a la hora de convertir el asunto en un tema de interés científico, y no solo de especulación filosófica.

Enesco (2008: 5) recuerda que a finales del siglo XIX se realizaron los primeros estudios científicos acerca de la educación infantil, con particular atención a los distintos niveles de desarrollo: se hizo patente la diferencia entre niños con desarrollo normal y anormal. A consecuencia de esto, se armaron debates sobre las estrategias de aprendizaje que se tenían que adoptar según el alumnado de referencia. No obstante, Enesco denuncia que todavía quedaban huecos por llenar, puesto que no había consenso unánime sobre la infancia y la educación. Como botón de muestra, convivían dos perspectivas antitéticas sobre estos asuntos: en la Europa continental se hallaba la tradición rusoniana, que mantenía la idea de una educación permisiva, mientras que en Gran Bretaña y EE. UU. la tradición calvinista consideraba que una buena educación tuviera que estar basada en el castigo, con vistas a corregir la desviación. Finalmente, es a partir del siglo XX que las ideas sobre la infancia se consolidaron, gracias a la contribución de la Psicología y de sus teorías.

Mas aún, incluso instituciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) han actuado en esa dirección: en efecto, en 1959 la Asamblea General publicó la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por los 78 estados miembros, que

decretaba, entre otras cosas, la necesidad de cuidados especiales para el niño, dada su falta de madurez física y mental⁴ y la consecuente protección legal. Además, se subrayaba la importancia del amor y de la comprensión para el desarrollo físico y psíquico del crío: la dimensión afectiva se configura, desde aquel momento, como un derecho inalienable de la infancia. Análogamente, se afirmaba que los niños debían tener acceso a la educación, gratuita y obligatoria en sus primeras etapas. Asimismo, el documento sancionaba la obligación de actuar favoreciendo el interés superior del niño, que debía ser el principio rector que guiara el comportamiento de los educadores y, en primer lugar, de los padres. Por último, se reconocía la importancia de la dimensión lúdica para el pleno desarrollo infantil: el niño, entonces, tenía el derecho al juego. No obstante, es necesario puntualizar que fue tan solo en 1989 cuando los países miembros de la ONU se vieron obligados a ratificar estas medidas, que hasta ese momento no eran de cumplimiento obligatorio.

En definitiva, la publicación de libros destinados a niños y jóvenes y la aparición de la Literatura Infantil y Juvenil como disciplina académica son el producto final de cambios sociales que se han producido a lo largo de los siglos, que han llevado a una cada vez mayor atención a la infancia como etapa de la vida.

Literatura Infantil y Juvenil y su traducción: asuntos problemáticos

La literatura para la infancia se considera injustamente literatura menor, y Beseghi y Grilli en 2015 se atrevían a definirla incluso *invisible*. La infravaloración de este género literario se debe a multitud de factores. En primer lugar, a la audiencia reducida, ya que esta literatura se destina únicamente a una minoría de personas, esto es, a los niños o a los jóvenes lectores.

En segundo lugar, se ha alimentado sin razón el falso mito de la sencillez de este género literario, que ha ocasionado, entonces, el escaso interés por parte de los investigadores. A este propósito, vale la pena añadir que incluso la Universidad descuida la LIJ, puesto que, como asignatura, esta se imparte muy a menudo en las carreras de

⁴ Conceptos análogos habían sido anticipados por la Convención de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño.

Educación, no en las de Filosofía y Letras. Esto demuestra que la LIJ se considera como mero instrumento educativo, mientras que se desatiende desde el punto de vista literario.

Por último, del análisis llevado a cabo por O'Connell (2006, apud García de Toro, 2014: 127) y Oittinen (2000) se desprende el hecho de que la marginalidad de la LIJ está íntimamente conectada con la fuerte presencia femenina en este ámbito, tendencia que se manifestó a partir de 1910. Hasta los años 60 del siglo XX, tanto la producción como la traducción de textos para la infancia era de dominio casi exclusivo de la mujer y hoy en día esta tendencia sigue siendo imperante. En el ámbito de la literatura infantil y juvenil y de su traducción, el solo hecho de pertenecer al género femenino se considera un estigma, que se traduce en sueldos inferiores, escasez de premios ganados y consiguiente menor prestigio social de esta literatura y de sus autoras.

A raíz de lo que se acaba de decir, no sorprende que la recepción de la literatura para adultos y de la LIJ no se encuentren en el mismo plano. Efectivamente, la segunda goza de peor fama, puesto que sigue considerándose de un nivel intelectualmente más bajo e intrínsecamente más sencillo con respecto a la primera, algo que incluso algunos de sus autores parecen confirmar. Como botón de muestra, en el pasado autores de gran fama, tales como el escritor francés Charles Perrault, decidieron adoptar seudónimos con vistas a negar la autoría de textos de su creación destinados al público infantil, por miedo a ser asociados con obras tan “sencillas” (García de Toro, 2014: 127).

Como anticipado anteriormente,⁵ la gran mayoría de los títulos para la infancia son traducciones. No obstante, no queda constancia de esto en ninguna portada de los libros para la infancia y, a consecuencia de esto, los destinatarios ignoran por completo la naturaleza de estos textos. Esto induce a una reflexión acerca del papel marginal de la traducción, que se hace aún más patente en el caso de los textos de LIJ. Efectivamente, los pocos trabajos que se han realizado sobre el tema no se configuran nunca como análisis profundizados, que sepan elaborar teorías de conjunto, puesto que, en lugar de redactar monografías, los académicos se ocupan del estudio de obras concretas y de los problemas que se han manifestado a la hora de traducirlas.

No obstante, cabe señalar que hoy en día se está asistiendo a la formación de asociaciones, grupos de investigación y revistas sobre LIJ y su traducción. Como botón de muestra, en seno a la Universidad de Bolonia, en el Departamento de Interpretación y

⁵ Véase p. 12.

Traducción (DIT) del campus de Forlì, se ha creado en tiempos muy recientes el Centro meTra, esto es, el Centro de Estudios Interdisciplinares sobre la Mediación y la Traducción por y para jóvenes⁶. Este se propone investigar el ámbito, y se ha especializado en los asuntos de carácter lingüístico, pedagógico y de género que pueden manifestarse a la hora de enfrentarse con este tipo de literatura. El Centro meTra propone periódicamente convenios y proyectos de investigación abiertos a realidades análogas, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, con vistas a crear una red de expertos en la disciplina. Entre los grupos afiliados figura la Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ), que nació en 1999 en seno a la Universidad de Vigo, Galicia, que comprende expertos de varias disciplinas: literatura comparada, traducción, didáctica, pedagogía (Lorenzo y Ruzicka, 2015: 9). En efecto, la literatura infantil y juvenil es multidisciplinar, puesto que en ella confluyen ciencias muy distintas.

A pesar de que estos centros de investigación representan un punto de referencia internacional, se trata de meras excepciones, puesto que todavía se registra escasez de estudios en materia de LIJ y de su traducción. Además, son pocas también las universidades donde se hallan los departamentos de LIJ.

A propósito de la figura del traductor de textos para la infancia, es innegable el hecho de que este juegue un papel decisivo en lo relativo a la recepción de esta literatura; por lo tanto, él mismo podría ser legítimamente considerado un autor. Efectivamente, su tarea consiste primero, en comprender el texto fuente, y segundo, en transmitir el mensaje a la lengua meta, realizando una versión lo más cercana posible al original, teniendo en cuenta la finalidad y los destinatarios. Por lo tanto, su labor se basa en un primer acto de lectura, seguido por un acto de interpretación y, a continuación, de creación. Tanto en la fase de interpretación como en la fase creativa, el traductor no está exento de condicionamientos, puesto que interviene, aun sin quererlo, su propia visión del mundo, su bagaje cultural. Según defiende Pascua Febles (2003: 280), el traductor armaría un diálogo no solo con el autor del texto que se dispone a verter a otra lengua, sino también con el futuro niño lector y, sobre todo, consigo mismo y el niño que todavía vive dentro de él. A este propósito, Oittinen (2000) se atreve a afirmar que el éxito de la traducción para niños depende de la capacidad del traductor de acceder al reino de la infancia, al “carnavalesco” mundo

⁶ Originalmente, Centro di Studi Interdisciplinari sulla Mediazione e la Traduzione a opera di e per Ragazze/i.

infantil, y de entablar un diálogo no solo con los niños a sus alrededores, sino también con el niño que vive dentro de él, cuya voz debe escuchar.

A propósito de la interpretación textual por parte del traductor, esta debe ser tanto analítica como emocional. En efecto, él tiene que fijarse en el contenido lingüístico del texto de partida, pero también se le requiere cierto grado de participación emocional. A todas luces, su papel consiste también en intentar recrear el mismo impacto emocional experimentado por el lector de partida en el lector meta, manteniendo inalterada la finalidad.

En todo caso, es innegable el hecho de que el texto traducido se configura como una otredad con respecto al original del que procede: por mucho que uno intente no alterar el texto de partida, el de llegada siempre será un edificio de nueva construcción que se ha levantado a partir de los cimientos de otro inmueble, previamente derrumbado.

Traducir siempre conlleva alguna elección: a la hora de seleccionar las palabras, a la hora de construir las frases y, sobre todo, a la hora de decidir lo que es mejor callar o explicitar. A todas luces, estas elecciones no son libres, sino que están histórica y culturalmente determinadas y, además, reflejan cierto grado de subjetividad por parte del traductor. En lo referido a la traducción de LIJ, es preciso señalar que la dimensión subjetiva que se halla en el texto revela la personal visión que el traductor tiene sobre la infancia que, muy probablemente, esté relacionada con su misma experiencia de niño. Si el traductor de LIJ considera su público como merecedor de protección, su traducción eliminará, dentro de lo posible, todo elemento que pueda ser de difícil comprensión para el niño. En cambio, si confía en la capacidad del crío de equiparse autónomamente de las herramientas necesarias para entranar los mensajes, se decantará por mantener aquellos elementos propios exclusivamente de la cultura de partida en el texto de llegada, con vistas a ampliar sus conocimientos, a abrirle una ventana al mundo.

Las opuestas tendencias que se acaban de señalar se conocen, en traducción, como *domesticación* o *extranjerización* —según la terminología propuesta en 1995 por Lawrence Venuti en *The translator's Invisibility: A history of translation*. Tal y como explica Oittinen (2000), se trata de dos estrategias distintas, y antitéticas, de enfrentarse al texto de partida para después verterlo a la lengua meta. Domesticar significa asimilar el texto original a la cultura de llegada, con la eventualidad de que se pueda perder parte de la información, con vistas a facilitar la fruición del texto meta por parte del público al

que va dirigido. En cambio, extranjerizar conlleva el mantenimiento de los elementos de diferenciación cultural en el texto de llegada. En el caso de la LIJ, se emplea la primera estrategia para permitir al público infantil ensimismarse en la historia e identificarse con los personajes, en una lógica etnocéntrica. En cambio, la segunda estrategia pone el acento en la traducción entendida como acto de comunicación intercultural, puesto que pone de relieve las diferencias culturales, relativizándolas sin manipularlas.

Según sostiene Friot (2003: 48), por culpa de la dificultad del traductor de LIJ de determinar el grado de comprensión de sus destinatarios, se suele adaptar el texto de partida de manera que resulte más asequible, optando entonces por la estrategia de la domesticación. A este propósito, García de Toro (2014: 124) destaca el alto grado de intervencionismo por parte del traductor de LIJ, tendencia esta que se aceptaría como señal de la actitud empática del traductor. En realidad, esto demuestra más bien la existencia de una relación de poder asimétrica entre el niño y el adulto, en la que este último suele manipular el original para adecuarlo a ciertos cánones.

Análogamente, Shavit (1981: 171) sostiene que el traductor de LIJ goza de mayor libertad con respecto al traductor de literatura para adultos. En palabras del autor, se le permite manipular ampliamente el texto de partida —con tal de que respete los principios básicos de toda traducción. Para Shavit, esta libertad es el índice de la posición marginal y descuidada que la LIJ y su traducción ocupan en el polisistema literario.

Otra tendencia que los críticos destacan en la traducción de literatura para la infancia concierne a la sobreinterpretación textual, que consiste en la espasmódica búsqueda de una moraleja que se esconda entre las líneas. Esto conlleva la creación de textos que ya no son traducciones, sino adaptaciones más o menos libres del original. A todas luces, esta tendencia refleja que, para muchos, la literatura para la infancia solo puede existir como instrumento educativo, con vistas a promover valores positivos, tales como la sabiduría, el respeto, la honestidad, etc. Este hábito demuestra que todavía el adulto no quiere resignarse con aceptar que la LIJ pueda ser una mera actividad lúdica y, a consecuencia de esto, se esfuerza con encontrar o inventar desde cero algún elemento que pueda adoctrinar a los destinatarios pequeños.

Efectivamente, a la hora de comprar textos para niños o jóvenes, el adulto no se pregunta si la obra capta sus gustos, sino si de esta se podrá extraer alguna enseñanza. A todas luces, es el adulto quien selecciona los textos y discierne entre lo que, para él, es

literatura y lo que, en cambio, no se puede definir como tal. A consecuencia de esto, tanto los escritores de LIJ, como los editores y los traductores, tienen que enfrentarse con las necesidades no de una, sino de dos figuras: el adulto y el niño. Como se ha afirmado anteriormente⁷, definir la LIJ resulta problemático, pero algunos investigadores coinciden en la idea de que el único rasgo definitorio es la dualidad del destinatario. La existencia de este doble destinatario determina la bicefalia de la literatura para niños, como García de Toro (2014: 126) explica a continuación.

Es una literatura con doble destinatario: por una parte se dirige a los niños, quienes buscan entretenimiento y posiblemente también ser informados, y por otra parte, a los adultos, que son quienes facilitan los textos a los niños, y cuyos gustos y expectativas literarias difieren generalmente de los primeros.

La presencia de un doble destinatario resulta problemática, puesto que raras veces los gustos de padres e hijos coinciden. No obstante, es el adulto quien detiene el poder y lo ejerce comprando los textos, algo de que el mercado editorial es plenamente consciente. A todas luces, si bien las obras van destinada a niños y jóvenes, el adulto se configura como consumidor indirecto, y no se puede prescindir de su papel a la hora de razonar sobre este tipo de literatura.

En otro orden de cosas, es preciso ocuparse con cierto detenimiento de la cuestión relativa a las imágenes. A todas luces, las ilustraciones juegan un papel fundamental en los textos de literatura infantil, puesto que casi todos prevén el uso de este medio como instrumento útil para dar aún más resonancia a las palabras. Por consiguiente, es evidente que el traductor debe prestar atención a las ilustraciones y a los mensajes que estas transmiten.

No obstante, la interpretación de las imágenes resulta más complicada de lo que parece. Efectivamente, la falsa creencia sobre la supuesta universalidad de las imágenes favorece la despreocupación del traductor de LIJ a la hora de verter un texto de una lengua a otra: muy a menudo parece olvidarse del aporte comunicativo de las ilustraciones y simplemente las ignora, ocupándose exclusivamente de la parte lingüística del texto.

Castagnoli (2019) advierte que las ilustraciones no son hechos naturales, sino elementos cultural e históricamente determinados, que constituyen una interpretación del mundo. A consecuencia de esto, cada cultura codifica sus propias imágenes, que no

⁷ Véase p. 12.

necesariamente se recibirán de igual manera en otro contexto cultural. Ver no significa comprender y, a raíz de esto, es necesario que el traductor de LIJ reciba un entrenamiento *ad hoc* para comprender el aporte comunicativo de las imágenes y transferirlo exitosamente a otra lengua. Esto permitiría al lector meta disfrutar del potencial comunicativo de este código y comprender perfectamente el mensaje de la obra. Efectivamente, como afirma Castagnoli (2019: 151), es crucial tener en cuenta las imágenes a la hora de traducir textos de LIJ, con vistas a rehuir el peligro que procede de la falta de comprensión del aporte comunicativo de estas, como la autora subraya a continuación:

De la mauvaise compréhension d'une image et de ses codes rhétoriques peuvent naître des équivoques narratives, mais aussi politiques. La conséquence peut être celle d'un lecteur qui ne rit pas quand il faut rire, qui n'a pas peur quand il faut avoir peur, ou qui s'indigne quand il faut rire [...].⁸

Por supuesto, las palabras y las imágenes pertenecen a dos códigos comunicativos distintos; sin embargo, estos dos elementos dialogan y colaboran con vistas a vehicular algún mensaje. Casi siempre, las ilustraciones refuerzan el contenido de las palabras; no obstante, a veces puede haber incongruencias entre lo comunicado por las ilustraciones y lo expresado por las palabras, y esto ocurre cuando el intento es el de presentar el contenido desde una perspectiva inédita (García de Toro, 2014: 128).

Según recomienda Oittinen (2003: 139), el traductor debe entrenarse para reconocer las diferencias interculturales que las imágenes entrañan y, sobre todo, debe ser capaz de identificar el tipo de relación que se establece entre lo verbal y lo visual. De lo contrario, se corre el riesgo de sobreinterpretar o ignorar algún detalle, ocasionando, sin quererlo, incoherencia.

Además, el traductor puede servirse de las imágenes y confiar en su capacidad comunicativa para compensar la pérdida de información ocasionada, por ejemplo, por la estrategia de domesticación. En cambio, cuando el traductor no puede mantener el mismo referente cultural en el texto meta, se sustituyen las ilustraciones que acompañan dicha sección, ajustándolas al contenido del texto de llegada.

⁸ De la falta de comprensión de una imagen y de los códigos retóricos pueden surgir malentendidos, tanto narrativos como políticos. La consecuencia puede ser la de tener a un lector que no se ríe cuando es necesario reírse, que no tiene miedo cuando es necesario tener miedo, o que se indigna cuando es necesario reírse.

A la luz de la importancia de las ilustraciones de LIJ, se recomienda luchar contra el «analfabetismo icónico» (Castagnoli, 2019: 146), que se ha mantenido a lo largo de los siglos —por culpa del falso mito de la transparencia de las imágenes— con vistas a favorecer el éxito de la traducción.

A raíz de lo que se ha comentado hasta el momento, se desprende que el oficio del traductor de textos literarios es muy complejo, pero esta complejidad se hace aún más desafiante en la literatura infantil y juvenil, puesto que él debe tener en cuenta multitud de factores. Efectivamente, ha de considerar: la existencia de un doble destinatario; la necesidad de adecuar el texto a determinados estándares morales y de comprensión lectora del niño; la naturaleza de las imágenes y la relación que estas establecen con el texto; y, finalmente, debe elegir entre la estrategia de extranjerización o de domesticación para adaptar el texto a la cultura de llegada. A consecuencia de esto, la investigación sobre literatura infantil y juvenil y su traducción puede abarcar multitud de ámbitos y temáticas. Se recomienda, entonces, aprovechar del potencial de esta disciplina y llevar análisis profundizados sobre los asuntos que la conciernen, con vistas a poner de relieve la complejidad de la materia y derrumbar los falsos mitos que la caracterizan. Es necesario que la literatura infantil y juvenil deje de ser la «Cinderella of literary studies», como la define con razón Shavit (1994), y consiga la atención académica que se merece.

I. ¡A LA LUNA, A LAS DOS Y A LAS TRES...! DE NIEVES GARCÍA GARCÍA: UNA PROPUESTA DE TRADUCCIÓN AL ITALIANO

1.1. Biografía y obras principales de la autora

Nieves García García nació en 1957 en el ayuntamiento de Aspe. Se graduó en Ciencias Sociales en la Universidad de Alicante y ejerció la profesión docente en el colegio Perpetuo Socorro de Aspe durante cuarenta años. A pesar de esto, siempre cultivó su pasión por la poesía y, más aún, por la cultura clásica y la producción oral. A este propósito, cabe recordar su labor de recopilación de canciones, nanas y juegos populares que mereció el Premio Nacional de Investigación Manuel Cremades y que confluía en la publicación de *Venimos de Bureo* en 2011. Esta obra es el fruto de un largo estudio realizado a lo largo de doce años a través de entrevistas a los ancianos de su entorno con el objeto de dar testimonios sobre la cultura oral de su ciudad. Dicho de otro modo, García se ha propuesto recuperar este patrimonio a fin de que los jóvenes «se incorporen a la tarea de continuar transmitiendo aquello que nos hace ser nosotros mismos, aquello que solemos identificar como nuestra identidad colectiva⁹», como ella misma afirmó.

El interés de la poetisa por sus raíces la llevó a colaborar con el Grupo Alboroque de Aspe, del que, actualmente, es presidenta. La asociación —sin ánimo de lucro y en activo a partir de junio de 1999— manifiesta interés por el estudio y la difusión del folclore local. En concreto, el Grupo Alboroque desarrolla actividad de recopilación de información concerniente a las tradiciones locales y organiza, entre otras actividades, ferias y talleres con vistas a transmitir el conocimiento de cantos y bailes tradicionales¹⁰.

La pasión de García por la poesía originó en su encuentro con Federico Martín Nebrás, escritor de literatura infantil y juvenil y estudioso de cultura clásica y tradición oral. Este acontecimiento ha marcado «un antes y un después» en su relación con el mundo de las palabras¹¹, sostiene la autora.

⁹ Aspe presenta la obra de Nieves García, galardonada con el Premio de Investigación Manuel Cremades. (2012). *Ayuntamiento de Aspe*. [Post en blog]. Recuperado de <https://aspe.es/aspe-presenta-la-obra-de-nieves-garcia-galardonada-con-el-premio-de-investigacion-manuel-cremades-2012/>.

¹⁰ Grupo etnográfico de la comarca del Vinalopó y región valenciana. (s.f.). *Grupo Alboroque*. [Post en blog]. Recuperado de <https://alboroqueaspe.wordpress.com/conocenos/>.

¹¹ Nieves García García: La poesía infantil es puro ritmo, melodía y emoción (22 mayo, 2020). *Fundación Cuatrogatos. Miau Blog*. [Post en blog]. Recuperado de <https://cuatrogatos.org/blog/?p=7210>.

García dio el primer paso en el mundo de las palabras en 2016, cuando ganó el primer premio del Certamen de Microrrelatos del Ayuntamiento de Novelda¹²; no obstante, estos relatos nunca se dieron a la imprenta. Dos años más tarde, en 2018, García dio a conocer *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*, poemario que va dirigido a niños de entre ocho y nueve años y se sitúa, pues, en el marco de la literatura infantil, en la que la escritora se ha especializado gracias a numerosos cursos *ad hoc* a los que ha asistido.

Este trabajo fue galardonado con el Premio Internacional de Poesía Ciudad de Orihuela y, al año siguiente, la editorial Kalandraka Editora lo dio a la imprenta. Este galardón lo convocan desde el año 2008 la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de la homónima ciudad junto con Kalandraka. Se trata de un prestigioso certamen de creación poética destinada a un público infantil que premia obras escritas en español que se hayan distinguido por su valor literario. Dicho premio consiste en una dotación económica y, sobre todo, en la publicación de la obra ganadora y su consecuente introducción en las principales ferias internacionales del libro.

La obra fue apreciada también por la estadounidense Fundación Cuatrogatos, que le ha otorgado el homónimo premio en enero 2020. Dicho galardón se instauró en 2014 con el objeto de contribuir a la difusión y a la lectura de libros de LIJ escritos por autores e ilustradores iberoamericanos. Este premio se otorga a los veinte títulos que un panel de expertos de formación multidisciplinaria califica positivamente; además, este selecciona, entre ellos, cinco obras finalistas. Desafortunadamente, *¡A la luna, a las dos y a las tres...!* no consiguió adjudicarse este último reconocimiento.

1.2. *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*

1.2.1 Estructura y contenido

¡A la luna, a las dos y a las tres...! se configura como un poemario, esto es, como una colección de poesías, que consta de cuarenta páginas, ilustraciones incluidas. A propósito de la división interna de la obra, esta presenta dos macrosecciones: «Luna de

¹² Nieves García gana el XI Premio Internacional Ciudad de Orihuela. La escritora aspense ha logrado este premio de poesía para niñas y niños con la obra *¡A la luna, a las dos y a las tres!* (30 octubre, 2018). [Artículo en web]. Recuperado de <https://valledelasuvas.es/2018/10/30/aspe-nieves-garcia-gana-el-xi-premio-internacional-ciudad-de-orihuela/>.

cielo» y «Luna en la tierra», a las que se añaden un poema de apertura y otro de cierre. El lector se entera de la existencia de dichas divisiones internas tan solo observando el índice que se encuentra al final de la obra, ya que en su desarrollo no queda constancia de dicha fragmentación. Sin embargo, se trata de secciones equilibradas, ya que el número de poesías que contienen es prácticamente idéntico: hay siete en «Luna de cielo» y ocho en «Luna en la tierra».

En cambio, por lo que afecta a la longitud de los poemas, cabe subrayar la falta de equilibrio entre los varios poemas de la obra: como botón de muestra, algunos constan tan solo de cinco líneas, mientras que otros llegan incluso a dieciocho y, en este último caso, se desarrollan en dos páginas.

El trabajo de García consta de diecisiete poemas, a saber: “Adivina, adivinanza”, que es el componimiento de apertura; “¿Quién paga?”, “El escondite al revés”, “Rolde de la luna coja”, “Cuento de la luna resfriada”, “Cuento de la gallinita ciega”, “Comba del pavito, pavo”, “El rolde del puchero”, que constituyen la sección «Luna de cielo»; “Cuna luna”, “Celos de luna”, “Nanas de luz”, “Nanita, ea”, “Monerías”, “A la luna iré”, “Si fuera...”, “Arrorró”, que forman parte de la sección «Luna en la tierra». Y, por último, “Me salgo fuera”.

La casi totalidad de los textos poéticos va precedida de unos versos de longitud variable, esto es, de entre cuatro y ocho líneas. La finalidad de estos fragmentos es la de anticipar el núcleo temático de la poesía en cuestión. La falta de dichos elementos de información antes de la primera y de la última poesía parece señalar la naturaleza distinta de estos dos textos con respecto a los demás que constituyen el poemario que, por supuesto, abren y cierran, respectivamente, la narración.

Según indica la estadounidense Fundación Cuatrogatos —que, como se ha dicho anteriormente, ha galardonado recientemente la obra—, el poemario va dirigido a niños lectores de entre ocho y nueve años, esto es, a quienes hayan despegado ya como lectores, tratándose de un texto «de mayor elaboración y exigencia¹³». Efectivamente, los poemas están cuidadosamente elaborados, tanto a nivel léxico como a nivel formal.

Según la clasificación establecida por Tejerina Lobo (1997) acerca de las etapas de evolución psicológica del niño, el destinatario ideal de *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*

¹³ Fundación Cuatrogatos. Premios. (s.f.). [Post en la página web oficial]. Recuperado de <https://www.cuatrogatos.org/premio.php>.

—encontrándose en el estadio intermedio, esto es, de entre los siete y los once años— sería capaz de llevar a cabo operaciones concretas y demostraría cierta capacidad de razonamiento deductivo. En cambio, el receptor tendría dificultad a la hora de discernir entre lo fantástico y lo real —dimensiones que, en la obra en cuestión, quedan deliberadamente mezcladas. Con respecto al estadio anterior, esto es, el preoperacional, el niño pasa de una dimensión egocéntrica a otra, más bien sociocéntrica, que lo lleva a interesarse con curiosidad por formas de vida y hábitos ajenos a los suyos.

Puesto que se trata de un texto destinado a jóvenes lectores, no sorprende en el poemario la presencia de ilustraciones, realizadas por la palentina Noemí Villamuza Manso. La artista, tras licenciarse en Bellas Artes en la Universidad de Salamanca, se ha dedicado a la pintura y, actualmente, es ilustradora de unos cuarenta libros de LIJ publicados en varios países (Villamuza Manso, 2014). En el caso de *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*, la ilustradora se ha decantado por la técnica de la acuarela, que ha sobrepuesto sabiamente al carboncillo.

Efectivamente, la casi totalidad de las poesías de la obra en cuestión van acompañadas de dibujos que amplían casi siempre las resonancias de los versos y proporcionan puntos de vistas alternativos acerca de lo que las palabras transmiten. No obstante, en algunos casos las ilustraciones parecen estar en contradicción con respecto a los poemas que acompañan o incluso resultar meros adornos, ya que no tienen relación semántica alguna con el contenido de los versos. A pesar de esto, todas contribuyen al ensimismamiento del niño, que se ve constantemente pintando en las imágenes. Efectivamente, pese a que el núcleo temático de la obra es la luna y sus andanzas por el cielo y la tierra, ni el satélite ni los astros aparecen en las ilustraciones, ya que las acuarelas revelan casi únicamente caras de niños y niñas: la figura infantil —bien representada individualmente, bien colectivamente— domina la obra y, en general, el arte de Villamuza. Curiosamente, en sus ilustraciones los sujetos humanos beben de sus recuerdos infantiles, ya que los rostros que se ven dibujados recuerdan los de sus hermanas, según revela la artista misma.

Si bien los niños son visualmente predominantes, queda cabida también para los animales, un pavorreal y una gallina, que resultan personificados en los versos —esto es, ambos interactúan con los humanos. Además, en lo que respecta al pavorreal, la acuarela que lo representa irradia un halo de magia y su figura recuerda a una criatura mitológica:

en efecto, este se caracteriza por tener un cuerpo enorme y unas grandes alas despegadas en el acto de llevarse a un niño agarrado a su cuello. Cabe señalar que, si en los versos García se refiere a un pavo, en la ilustración que acompaña la poesía en cuestión, “Comba del pavito, pavo”, es el pavorreal el animal que se representa, que se distingue del otro por tener «el plumaje azul y verde con irisaciones doradas, y un penacho sobre la cabeza», como señala el diccionario en línea de la Real Academia Española.

Un análisis riguroso de las imágenes en los textos de LIJ, en general, y en este, en particular, no puede prescindir de una reflexión acerca de la disposición de estas. En el caso del poemario en cuestión, la ilustradora se ha decantado principalmente por el *single page spread*, esto es, por utilizar una sola hoja como unidad espacial. Sin embargo, es preciso destacar que en el caso de la imagen que acompaña al poema “¿Quién paga?”, Villamuza ha preferido aprovechar de una unidad espacial mayor y ha utilizado las dos páginas enfrentadas para expresarse: lo que Taberero Sala, Consejo Pano y Calvo Valios (2015:10) definen «double page spread». Sin embargo, hay autores de LIJ cuyos textos presentan ilustraciones *hors champ*, esto es, las imágenes se desbordan de los cuatro márgenes de la hoja y, por lo tanto, la unidad espacial elegida se define como *bleeding* o *full-bleeding* (Taberero et al., 2015).

En lo referido al contenido del texto, la gran protagonista del poemario es la luna, que se configura como el hilo rojo de la obra. Cada poema tiene una autonomía semántica propia; no obstante, no es difícil detectar los lazos que se traban entre las poesías. Para poner un ejemplo, en el cuarto, las estrellas se regocijan por la lluvia y advierten sobre el hecho de que la luna «se resfría/en cuanto se moja» y, en el siguiente, el satélite ya ha enfermado. En general, todo el poemario se configura como una serie de escenas que se suceden como si se tratara de una película cuyo primer bloque narrativo se cierra al bajar la luna hasta la tierra.

Efectivamente, el papel de la luna cambia en la segunda parte del poemario, esto es, en la sección «Luna en la tierra»: en efecto, en estos ocho poemas, el lector se entera de que la luna se convierte en la protagonista de las nanas que una madre le canta a su hijo para que duerma. De este modo, se aprecia un gradual alejamiento del halo mágico que revestía la primera sección del poemario; esto parece corresponder a la maduración del niño que, si en la cuna soñaba con alcanzar la luna, en el último poema se despide de ella para salir, metáfora que puede ser leída como el reflejo de su afán desencantado por

descubrir el mundo. Efectivamente, la obra va dirigida a niños de entre ocho y nueve años, edad que correspondería perfectamente a la abertura del niño al mundo, a su deseo por ampliar la mirada.

A propósito de los personajes, cabe matizar que García no considera nunca a la protagonista, esto es, la luna, en cuanto satélite; en efecto, la autora se decanta por la personificación sistemática de esta e, incluso, del Sol y de las estrellas. Como botón de muestra, vemos a estos personajes divirtiéndose en el cielo, pisando charcos o, incluso, jugando al escondite.

Pasemos ahora al análisis que concierne al contenido de cada poema.

“Adivina, adivinanza”

Este poema abre el universo narrativo del poemario. Se trata de una adivinanza, esto es, de un «conjunto de versos en los que se describe una cosa de manera indirecta o enigmática para que alguien adivine de qué se trata, a modo de pasatiempo o entretenimiento»¹⁴. Efectivamente, aquí el yo narrador se dirige a un público infantil y le pregunta por dónde va la luna cuando «no se deja ver»: se está explicando un fenómeno astronómico, esto es, el novilunio, a través de una metáfora. Esta fase lunar se configura como la temporada en la que el satélite se encuentra en conjunción con el Sol y, por consiguiente, le devuelve a la Tierra la cara no iluminada (Enciclopedia Treccani¹⁵).

“¿Quién paga?”

En lo referido al título, el verbo «pagar» aparece en muchas canciones de corro infantiles españolas, tales como en *Antón Pirulero*¹⁶ y *Al pasar la barca*¹⁷. El contexto situacional del poema se explica en las líneas introductorias —que, a partir de este, acompañan todos los textos de la obra, salvo el último. En efecto, se informa al lector sobre la razón por la cual la luna no se deja ver: está jugando con las estrellas.

¹⁴ Según el diccionario monolingüe de español ofrecido por Oxford, esto es, *Léxico*. <https://www.lexico.com/es>.

¹⁵ Enciclopedia Treccani, <http://www.treccani.it/enciclopedia/>.

¹⁶ Los primeros versos de una de las varias versiones existentes de *Antón Pirulero* son los siguientes: *Antón, Antón/Antón pirulero/Cada cual, cada cual/que atiende a su juego/y el que no lo atiende/pagará una prenda*.

¹⁷ Los primeros versos de *Al pasar la barca* son los siguientes: *Al pasar la barca/me dijo el barquero/las niñas bonitas/no pagan dinero*.

A propósito de la interpretación del poema, se presenta una escena de juego que, en realidad, esconde el fenómeno del alborar. En efecto, se habla de un «lucero de algodón» y de una «estrella de alhelí» que, muy probablemente, hagan referencia, respectivamente, al planeta Venus y a Sol. A propósito de la palabra «lucero», cabe destacar que esta puede ser utilizada como sinónimo de dicho planeta, siendo Venus el astro más luminoso del Universo, tan solo detrás del Sol y de la Luna¹⁸. Además, es frecuente referirse al planeta Venus llamándolo “lucero del alba”, o “lucero de la mañana” por su visibilidad en el cielo al amanecer o, también “lucero de la tarde”, por su brillo en el cielo vespertino.

En lo que respecta a la interpretación del apelativo «estrella de alhelí», es oportuno recordar que este no puede referirse a la Luna, ya que esta no se considera una estrella, por su incapacidad de brillar autónomamente, algo que, en cambio, es prerrogativa de todos los cuerpos celestes, menos, efectivamente, de este satélite.

La situación narrativa es jocosa: los dos personajes no pueden convivir en el cielo durante todo el día, pero ninguno de los dos se atreve a echar al otro del cielo. El último verso no contribuye a aclarar quien se ha salido con la suya: aparece un lacónico «Y se marchó»; no obstante, es más lógico pensar que haya sido el lucero de algodón, esto es, Venus, quien se haya desaparecido. Como botón de muestra, este planeta vuelve a oscurecerse y a ser invisible desde la Tierra después del alba.

Para concluir, podemos afirmar que en este poema García saca a la escena un fenómeno astronómico, esto es, el alborar, en clave fantástica —rasgo típico de la literatura infantil.

“El escondite al revés”

En este corto poema se asiste, una vez más, a una situación de juego de la que las estrellas son las protagonistas. En este caso, se han decantado por el «escondite celeste», pero esta elección está motivada: los luceros se esconden en noches de luna nueva, que, como dicho anteriormente, es aquella temporada del ciclo lunar en la que el satélite queda completamente oscurecido y, por lo tanto, deja escondida su cara. Por consiguiente, se deduce que las estrellas se están escondiendo detrás de la cara que la luna deja cubierta.

Obviamente, el título del poema se refiere al escondite al revés, un juego infantil que, a diferencia de su versión tradicional, prevé que tan solo un jugador —al que se le llama

¹⁸ Enciclopedia Treccani, Recuperado de <http://www.treccani.it/enciclopedia/venere/>.

“sardina”— se esconda, y todos los demás lo busquen. A medida que un jugador encuentra a la “sardina”, se esconde cerca de esta y espera a que los demás hagan lo mismo. De este modo, acabarán todos apretados y el último participante en descubrir el escondite será el primero en esconderse en la partida siguiente.¹⁹

“Rolde de la luna coja”

En este poema, las estrellas juegan al juego de la rayuela o, mejor dicho, a una versión fantasiosa de él. En efecto, la «luna coja» es un juego de palabras, que remite al hecho de saltar a la pata coja, algo que está previsto en el juego de la rayuela. Sin embargo, aquí no son los niños quienes se sostienen sobre una pierna y se desplazan dentro de unas casillas trazadas a la tiza, sino las estrellas. Contrariamente a lo habitual, aquí los astros se mueven en círculo, mientras que la versión tradicional del juego prevé un movimiento más bien vertical.

Además, está lloviendo y los astros juegan con el agua, pisan charcos y quieren mojar al sol. Por el contrario, no se atreven a mojar a la luna, porque son conscientes de que esta «se resfría/en cuanto se moja», como si fuera una niña con la salud delicada.

Al lector experto le suena familiar el ritmo y el contenido: este es el calco de una canción infantil tradicional, *Que llueva, que llueva, la Virgen de la Cueva* que, sin embargo, tiene muchas variantes. Esta se configura, habitualmente, como una canción de corro, esto es, una melodía que los niños cantan moviéndose en círculo y cogiéndose las manos. La versión tradicional, de la que el “Rolde de la luna coja” bebe, originó en el pueblo castellonense de Altura. En efecto, en ese lugar está la Cueva Santa, que alberga en su interior la capilla de una Virgen que se remonta al siglo XVI. En esa época hubo una sequía que interesó toda la Comunidad Valenciana, y los labradores, con vistas a salvar sus cosechas, rezaron a la Virgen de la Cueva que escuchó sus ruegos y, al día siguiente, llovió mucho. Por consiguiente, en toda España se sigue invocando a esta Virgen en tiempos de sequía (Hola, 2017)²⁰.

“Cuento de la luna resfriada”

¹⁹ Juegos tradicionales. El escondite al revés (5 diciembre, 2008). *ASC. Animación sociocultural*. Recuperado de <http://ascprofesional.blogspot.com/2008/12/juegos-tradicionales-el-escondite-al.html>.

²⁰ Descubre el origen de míticas canciones infantiles (31 octubre, 2017). *Hola*, [Artículo en blog] Recuperado de <https://www.hola.com/>.

El poema se configura como la continuación del anterior: habíamos dejado a la luna con la salud delicada, y ahora esta ha enfermado. Curiosamente, como los humanos, tiene tos, y para curarse toma algún medicamento —en este caso, el jarabe— que le lleva su amigo, el sol. Gracias a este, el satélite se recupera pronto. Una vez más, la poetisa juega con la constante personificación de figuras inanimadas, con vistas a acercarlas al imaginario del niño lector, a humanizarlas.

“Corro de la gallinita ciega”

La autora lleva al lector a otra escena: las estrellas vuelven a aparecer. Estas están jugando a la gallinita ciega; no obstante, aquí el término «gallina» hace referencia al animal, que aparece en el poema. Una gallinita, que se llama Pura, ha puesto un huevo, pero, desafortunadamente, lo ha aplastado por culpa de su ceguera. El animal soñaba con hacer de su criatura el dueño del universo; en cambio, su utópico deseo ha desvanecido y se ha quedado con la amarga realidad de su enfermedad.

“Comba del pavito, pavo”

El lector puede fácilmente reconocer el hecho de que la autora ha tomado prestada una canción infantil, esto es, *Al pavo, pavito, pavo* —que se ha convertido también en una composición musical publicada por el grupo Los pequeños diablos y salida en 2009— que consta de una constante repetición de las siguientes líneas:

Al pavo, pavito pavo
al pavo pavito sí
el pavito²¹ se ha marchado
y el pavito ya está aquí.²²

Sin embargo, en el caso del poema en cuestión el pavo ya no regresa y, en cambio, deja a la luna esperándolo en vano, como si fuera una chica que está sufriendo por la pérdida de su media naranja.

Además, cabe subrayar otra fuente de la que García ha bebido para su creación: el poeta y dramaturgo Federico García Lorca y sus versos. Como botón de muestra, en el

²¹ En algunas versiones no es el pavito quien se marcha, sino el *pavero*.

²² Letra *Al pavo, pavito, pavo*. Canciones infantiles (2005). *Quedeletras* (2005). [Post en blog]. Recuperado de <https://www.quedeletras.com/videomusica-166817-videoclip-canciones-infantiles-al-pavo-pavito-pavo/>.

poema que se está analizando aparece una clara referencia textual al granadino y, en particular, a su “Romance de la luna luna”, que abre el *Romancero Gitano* —obra publicada en 1929, «que le acarrió una enorme popularidad» (Ramoneda, 1990). En efecto, en el poema de Lorca se hace referencia a los nardos: «La luna vino a la fragua/con su polisón de nardos» (Lorca, 1929, vv. 1-2). Esta imagen García la retoma en su “Comba del pavito, pavo”, ya que la luna se ha quedado sola con su ramito de nardos esperando al «pavo traidor».

Más aún, es imprescindible recordar la matriz lunática de los versos lorquianos (Correa, 1957: 1060):

En el sistema de símbolos en la obra de Federico García Lorca, aparece el de la luna como el de mayor significación por su variedad de manifestaciones, su vinculación a algunos otros de sus símbolos centrales, la función estructural que desempeña en un gran número de sus poemas y en algunos de sus dramas, y la conformación arquetípica y semántica que presta al ámbito de su mundo poético.

En efecto, como subraya Ramoneda (1990: 194), Lorca menciona a la luna 218 veces tan solo en *Romancero Gitano*, donde aparece casi sistemáticamente como premonición de muerte.

Además, cabe subrayar que García ha seguido la lección lorquiana eligiendo para su poema la forma métrica del romance: se trata de «una serie de octosílabos, de los que riman en asonante los versos pares, quedando sueltos los impares. El número de versos varía de unas composiciones a otras, y pueden intercalarse canciones o estribillos» (Torre Serrano, 2014:137). Efectivamente, todos los versos de la poesía son octosílabos y se disponen en una única estrofa, seguida de un estribillo.

Otra referencia textual que es preciso matizar concierne al juego de la comba, esto es, a ese pasatiempo infantil que prevé que los jugadores salten por encima y por debajo de una cuerda. Aquí, en cambio, no se trata de un saltador cualquiera, sino de un saltador hecho con la cola de una cometa.

“El rolde del puchero”

El título se refiere, literalmente, a la parte redonda exterior del *puchero*, esto es, de una vasija de barro que suele contener comida líquida²³. A pesar de esto, la autora ha

²³ El puchero es también un plato típico de los países de habla hispana. Se trata de un cocido a base de carne de cerdo, ternera o pollo, a la que se le añade verdura; esta receta presenta algunas variantes según el lugar en el que se consume.

explotado esta imagen con vistas a crear una metáfora que reprodujera el movimiento circular de las estrellas en el cielo, que están haciendo un redondel cogidas de la mano alrededor de la luna. Esta última está sola en el medio del corro, así que los astros quieren buscarle algún compañero para que esté en compañía. Los posibles candidatos son el sol o el «lucero de invierno»; sin embargo, ella responde que no necesita a ninguno de los dos, porque ya tiene «al mar como compañero». Por supuesto, García personifica a los personajes, dotándolos de prerrogativas humanas.

“Cuna luna”

Este poema abre la sección «Luna en la tierra»: en efecto, de aquí en adelante los poemas presentarán la Luna vista desde la Tierra a través del ojo infantil.

En “Cuna luna” la poetisa nos presenta la luna en dos de sus fases: en la primera estrofa, es satélite está en cuarto menguante, mientras que, en la segunda, lo vemos en cuarto creciente. En el primer caso, menos de la mitad de la luna está iluminada; en el segundo, más de la mitad de esta brilla en el cielo. Obviamente, es un hecho consabido que la Luna es incapaz de brillar de por sí, ya que carece de brillo natural. En efecto, su iluminación y sus consiguientes fases están relacionadas con la posición del Sol y de la Tierra (Parreira, 2020).

No sorprende el hecho de que García haya introducido conceptos astronómicos como estos: anteriormente, en “El escondite al revés”, se asistía al novilunio.

Cabe matizar alguna semejanza entre la fase menguante y la creciente: en ambos casos, desde la Tierra, el satélite le devuelve al espectador una “sonrisa”, ya que su forma recuerda la de una boca sonriendo. Por consiguiente, la poetisa juega con esta imagen típicamente infantil en el texto, humanizando, una vez más, el satélite.

En la primera estrofa del poema —en la que se presenta la luna en su fase menguante— las estrellas bajan; en cambio, en la segunda cuarteta el lector se entera de que, en cuanto el satélite entra en su fase creciente, los astros súbitamente ascienden. Este febril movimiento, ascendiente y descendiente, le recuerda a la poetisa un tobogán, imagen que proyecta en el texto: la luna se convierte en una rampa deslizante en la que las estrellas montan por diversión.

Además, más adelante García toma otra imagen con vistas a describir el contenido de las cuatro primeras estrofas, esto es, la imagen de un gran balancín “celeste”, por el

movimiento frenético y alternativo que se aprecia. El poema se cierra con otra imagen interesante: las estrellas, cansadas tras sus peripecias en el cielo, se recuestan en la luna, como si fuera una cuna, de ahí «cuna luna».

“Celos de luna”

En las líneas que preceden al poema, se nombra claramente a uno de los personajes, esto es, a una madre. Es la primera vez en el poemario que el lector encuentra un personaje humano; en efecto, hasta ese momento, García había utilizado la estrategia de la personificación sistemática de objetos astronómicos, mientras que, de aquí en adelante, sujetos de carne y hueso salen a escena.

Aquí, el lector se entera de que una madre está cantando a su hija una nana para que se duerma. Sin embargo, el poema no está exento de referencias a cuerpos celestes: la luna interviene asomándose a la ventana e iluminando la cara de la niña. La intercesión de la luna hace que el llanto infantil se calme: el canto de esta se superpone al de la madre. Como sugiere el título, la intervención de la luna puede ser leída como una respuesta a sus celos: ella no quiere perder el papel de protagonista que hasta ese momento ha jugado en la obra y, además, en el imaginario infantil. Una confusión de voces se desvela en la última estrofa, donde tanto la madre como la luna le cantan a la niña una, o mejor dicho, dos canciones distintas, que pueden leerse por separado, aún quedando ambigua la procedencia de esas palabras.

En el poema es posible leer, entre las líneas, una referencia al *arrorró*. Esta palabra es un culturema que, tal y como afirma Nord, (1997, apud Hurtado Albir, 2001:611) es un fenómeno social percibido como relevante y propio de una cultura X, que, comparado con un fenómeno correspondiente en la cultura Y, se percibe como específico de la cultura X. En este caso, la palabra en cuestión remite a una canción de cuna de origen canario, que se desconoce en otros lugares. No obstante, la información que proporciona el Diccionario en línea de la Real Academia resulta insuficiente e incluso no del todo puntual. En efecto, un análisis más meticuloso lleva a otros resultados: el *arrorró* sería «una antiquísima [...] canción de cuna de los bereberes, que llaman “arrau” o “arrew” a los niños pequeños, y que se introdujo hace milenios en Canarias a través de los guanches, llegó a la Península con los árabes y, finalmente, se incorporó al folclore doméstico de América» (Santana, 2015). Esta canción tradicional se convirtió en una pieza lírica

gracias al compositor Teobaldo Power, cuyo tema se ha elegido himno nacional de Canarias, según afirma Santana.

La referencia a esta canción de cuna tradicional es evidente en los siguientes versos: «duérmete, mi sol/duérmete, trocito/de mi corazón». Como botón de muestra, la letra del Arrorró tradicional es muy parecida: «arrorró mi niño/arrorró mi sol/arrorró pedazo/de mi corazón»²⁴.

Por último, cabe señalar que este poema también bebe de la tradición lorquiana: en su apertura, la repetición del adjetivo «verde» lleva a la mente la poesía “Romance sonámbulo”, contenida en *Romancero gitano*, del poeta granadino cuyos primeros cuatro versos se reproducen a continuación: «Verde que te quiero verde/Verde viento. Verdes ramas./El barco sobre la mar/y el caballo en la montaña»²⁵. En el poema de García es verde la aceituna, elemento que, junto con el olivar, aparece en la producción lorquiana y remite al imaginario andaluz: en efecto, Andalucía es tierra de olivos. Por ejemplo, este elemento se halla en la “Canción de jinete”, que aparece en la colección *Canciones* de 1927 y en “Baladilla de los tres ríos” y “Pueblo”,²⁶ que forman parte del *Poema del cante jondo*, publicado en 1931²⁷.

“Nanas de luz”

Si en el texto anterior habíamos dejado a una niña caprichosa a la que le costaba dormir, este se abre con la imagen de un niño. El yo narrador del poema es, muy probablemente, una madre, que se dirige a un lucerillo con vistas a que arrulle a su hijo. Una vez más aparecen las estrellas que, en la segunda parte del poemario, se nombran en las canciones de cuna.

²⁴ En el folclore italiano se registra la presencia de una antigua rima infantil que recuerda, por razones fonéticas la canción de cuna del arrorró: se trata de *Cavallino arrò arrò*, también conocida como *Cavallino arri arrò*. A pesar de que se sigue cantando a los niños, esta se configura como una canción cuyos orígenes se remontan al siglo XIX. A propósito de la voz «arrò» o de su variante «arri», estas eran las palabras onomatopéyicas con las que se incitaba a las bestias de carga a partir del siglo XIII, registrada en lengua provenzal, española, portuguesa y árabe. Hoy en día existen varias versiones de la rima infantil en cuestión, que difieren las unas de las otras por tan solo algunos detalles. Una de ellas reza así: *Cavallino arrò arrò/piglia la biada che ti do/piglia i ferri che ti metto/per andare a San Francesco/San Francesco è sulla via/per andare alla badia/alla badia ci sta un frate/che prepara le frittate/le frittate non son cotte/mangeremo le ricotte/le ricotte son salate/mangeremo le frittate*.

²⁵ García Lorca, F. (1929). *Romancero gitano* en Ramoneda Salas, A. M. (1990). *Antología poética de la generación del 27*, Madrid, Editorial Castalia, p. 197.

²⁶ Este poema fue publicado inicialmente con el título de “Pueblo de soleá”.

²⁷ La publicación es tardía, porque la obra se finalizó diez años antes, en 1921.

A raíz de los versos finales, se puede deducir que la luna ha intervenido para ayudar a la madre, logrando adormecer al niño. Si en la primera parte del poemario la luna y los astros personificados permeaban el imaginario infantil, en la segunda, los críos siguen necesitando a la luna y a sus “compañeras”, las estrellas, que, metafóricamente, bajan a tierra.

“Nanita, ea”

El título del poema remite a una canción popular, esto es, a un *villancico*, que se suele cantar en tiempos de Navidad. Según afirma la enciclopedia en línea de Treccani, se trata de una composición poético-musical que apareció a finales del siglo XV en España y Portugal, que, sin embargo, se remontaba a épocas anteriores. Los villancicos se acompañaban de instrumentos musicales, como el laúd. Dos siglos más tarde, esta forma poética se difundió en el ambiente religioso. Hoy en día existen versiones profanas de dichos poemas, que se suelen cantar en Navidad y son conocidas también en Italia. Entre ellas destaca *La Nanita Nana*²⁸:

*A la nanita, nana
Nanita, nana, nanita ea
Mi Jesús tiene sueño
Bendito sea, bendito sea.*

*A la nanita, nana
Nanita, nana, nanita ea
Mi Jesús tiene sueño
Bendito sea, bendito sea*

*Pimpollo de canela
Lirio en capullo
Duérmete, vida mía
Mientras te arrullo*

*Duérmete que del alma
Mi canto brota
Y un delirio de amores
Es cada nota*

En los versos que preceden al poema, se señala que una madre está cantando esta canción a su niño con vistas a que se duerma. En efecto, en el poema García retoma algunos pasos de este canto tradicional. Vale la pena decir que todo el poemario bebe de

²⁸ Letra de *La Nanita Nana*. (s.f). *Letras*. Recuperado de <https://www.letras.com/villancicos/907370/>.

los motivos tradicionales, a consecuencia de la pasión de García por lo folclórico y, en general, por el patrimonio oral. Además, en este poema destaca también la referencia a los versos del poeta tardo-romántico Gustavo Adolfo Bécquer y a sus *Rimas*, publicadas en 1871. En una de estas, la “Rima X”, hace mención del «rumor de besos»:

*Los invisibles átomos del aire
en derredor palpitan y se inflaman,
el cielo se deshace en rayos de oro,
la tierra se estremece alborozada.*

*Oigo flotando en olas de armonías,
rumor de besos y batir de alas;
mis párpados se cierran... —¿Qué sucede?
¿Dime? ... —¡Silencio! ¡Es el amor que pasa!²⁹*

En el texto de García se nombra a la luna, que se encuentra en su fase de llena visibilidad. Además, a diferencia de los poemas anteriores —esto es, “Rolde de la luna coja” y “Cuento de la luna resfriada”— esta vez el satélite es «de agua» y «baila en la alberca».

A propósito de esta última palabra, que aparece en la segunda estrofa, es preciso hacer algunas matizaciones. Se trata de un cultrema imposible de traducir al italiano, puesto que es expresión de un referente específico en la cultura española, que en Italia se desconoce. Si nos fijamos en su etimología, el prefijo *al-* nos informa de que se trata de una palabra de origen árabe. En concreto, *al-*, significa «el» o «la», y *birkah*, que quiere decir «charco»: el charco. El origen de la alberca, sin embargo, se remonta a la época romana. En el atrio de la *domus* romana se solía embalsar el agua pluvial, que descendía de una abertura en la techumbre, el compluvio, y confluía en el impluvio, esto es, en una balsa descubierta de forma rectangular empotrada en el suelo, que se solía decorar con mármol y mosaico³⁰. Entonces, la alberca tiene sus orígenes en el impluvio romano; no obstante, su étimo recuerda que incluso los árabes tenían construcciones análogas, y contribuyeron a vincular las albercas a la ornamentación y recreación³¹. Hoy en día muchas casas del sur de España tienen albercas con fines distintos y esta palabra, en México, ha pasado a indicar las piscinas, mientras que en la península los dos conceptos nunca se confunden.

²⁹ Bécquer, G. A. (1988). *Rimas. Edición de José Luís Cano*. Madrid: Cátedra.

³⁰ Enciclopedia Sapere.it. Recuperado de <https://www.sapere.it/enciclopedia/impl%C3%B9vio.html>.

³¹ Definición.de. Recuperado de <https://definicion.de/alberca/>.

En “Nanita, ea” la autora insiste en el léxico floral: habla de azahares y de la flor del almendro. A propósito de esta última, la luna imita su movimiento oscilatorio ocasionado por el viento, balanceándose a su vez.

“Monerías”

Según nos señalan las líneas anticipatorias, unos niños se están preguntando por el sabor que podría tener la gran protagonista del poemario, esto es, la luna. En estos versos que preceden el poema, se nombra de nuevo la aceituna, que aparecía ya en “Celos de luna”.

A propósito del título, la palabra «monería» tiene múltiples significados. No obstante, los que cabrían en este contexto son tan solo dos: según la primera interpretación, se trataría de un gesto gracioso típicamente infantil; según la segunda, la palabra tendría un matiz ligeramente despectivo que correspondería a una estupidez, a algo fútil³². Si analizamos el contenido de la poesía, esta se configura como un listado de alimentos y bebidas que se acompañan al sustantivo «luna» con vistas a subrayar el material del que está hecha la protagonista del poemario. A consecuencia de esto, se podría interpretar el título del poema como una larga serie de estupideces, de sinsentidos.

No obstante, cabe recordar que se sigue tratando de un texto de literatura infantil, donde los juegos de palabras y la inédita asociación de elementos léxicos son una constante y, en esta óptica, no se consideran ni fútiles ni ilógicos, sino permiten apreciar la creatividad del escritor y estimular la fantasía del niño. A consecuencia de esto, la mejor interpretación del título —que repercute en el análisis del contenido— es considerar el texto como una graciosa lluvia de asociaciones fantasiosas que los niños excogitan para describir la luna.

En lo que respecta al contenido, el satélite se asocia a alimentos como la miel, la sal, el pan, el ajo, el caramelo, y a bebidas, como el vino. García los selecciona y los coloca en el texto teniendo en la mente la métrica, por supuesto; no obstante, algunas de estas asociaciones remiten a elementos concretos. En efecto, en «luna de miel» se juega con una posible doble interpretación: su significado composicional sugiere que la luna está

³² Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es/moner%C3%ADa>.

hecha de una sustancia pegajosa; en cambio, su significado no composicional se refiere al viaje de una pareja recién casada.

Dos referencias culturales distintas entrañan las expresiones «luna de papel» y «luna de pan/con aceite y sal». A propósito de la primera, no se trata de un sinsentido: en efecto, la asociación de estas palabras remite al título de una película estadounidense muy famosa, *Paper moon*, que se estrenó en los años 70 y se tradujo al español como *Luna de papel*. A su vez, el título inglés toma inspiración de *It's only a paper moon*, una canción de los años 30 cuya fama se debe, en realidad, a la versión de la segunda posguerra ofrecida por Nat King Cole, Ella Fitzgerald y Benny Goodman³³.

En lo que respecta a «luna de pan/con aceite y sal», García está haciendo referencia a una receta de cocina: se trata de una torta de pan muy parecida a la *focaccia* italiana, cuyo sabor es exaltado por el aceite de oliva virgen extra y la sal gruesa que la cubre.

Cabe subrayar que este afán por conocer cuál es el sabor de la luna no es un tema inédito en la literatura infantil. En efecto, un clásico de literatura infantil *¿A qué sabe la luna?*³⁴ del autor e ilustrador polaco Michael Grejniec —cuya versión española ha sido publicada, curiosamente, por Kalandraka editora— propone el mismo motivo narrativo: unos animales intentan subir hasta la luna con vistas a descubrir su sabor³⁵.

“A la luna iré”

Este poema parece dialogar con el anterior: en efecto, en este el lector se encuentra con un niño que, como los animales de *¿A qué sabe la luna?*, intenta subir hacia ella. Él lo quiere hacer montándose a una silla, a una parra e, incluso, a una nube. No obstante, su deseo queda frustrado: la preocupación de su madre se lo impide, ya que esta le manda que se baje. Sin embargo, el anhelo del niño por subir a la luna sigue albergando en su mente, y la realización de su deseo es simplemente aplazada. Como botón de muestra, el sujeto utiliza el tiempo futuro: «a la luna iré».

Aparentemente, la mente del niño sigue viajando y él parece haber llegado ya a su destino. En efecto, se ofrece una descripción humanizada y de cerca de la luna: sus fases

³³ Friedwald, Will (24 julio, 2020). Swinging Sadness for the War Years. *The Wall Street Journal*. Recuperado de <https://www.wsj.com/articles/swinging-sadness-for-the-war-years-11595623615>.

³⁴ El título original de la obra, publicada en 1993 por la editorial italo-suiza Bohem Press, era: *Wie schmeckt der Mond?*

³⁵ *¿A qué sabe la luna?* (s.f.) Kalandraka Editora [Archivo] Recuperado de <https://www.kalandraka.com/pub/media/productattach/a/-/a-que-sabe-la-luna-c.pdf>.

se hacen corresponder a un inflamamiento y a un estiramiento. Además, cuando el satélite es completamente visible —en la fase de luna llena— es por que «lleva un manto blanco/cuajado de estrellas».

“Si fuera...”

En el presente poema, García parece seguir con el motivo narrativo que se presentaba en “Monerías”. Dicho de otro modo, el tema central de ambos textos concierne a una reflexión sobre la naturaleza de la luna: en “Monerías” se proponían alimentos cuyo sabor podría ser el de la luna; en cambio, en el presente poema se hacen hipótesis acerca del material del que está hecha la luna y, en cada caso, se consideran las posibles consecuencias.

Como botón de muestra, la poesía en cuestión consiste en una serie de frases hipotéticas: si la luna fuera un queso, tendría muchos agujeros; si fuera de espuma, se podría jugar con sus burbujas. Tal vez podría ser de lana y, en este caso, podría servir para cobijarse. Por último, se supone que el satélite sea de piedra: entre todas, esta hipótesis es la menos plausible y, a consecuencia de esto, el sujeto la define una «tontería». Si fuera así, sería imposible para la luna sostenerse en el cielo y esta acabaría cayéndose.

Para resumir, el lector al final se entera de que ninguna de las hipótesis está fundamentada: se trata de monerías para niños.

“Arrorró”

Como se ha visto anteriormente, el arrorró es una antigua canción de cuna de origen canario. No obstante, tiene otros significados, tal y como se observa en este poema. En efecto, aquí la palabra se configura como una mera interjección que se suele utilizar como arrullo para acunar a los niños (DRAE, 2014). Es muy probable que se utilice esta interjección por el sonido hondo y continuado que produce la sucesión de la consonante vibrante /r/, que resuena en el pecho de quien la utiliza y, por consiguiente, es capaz de calmar al niño que está entre los brazos de su madre.

La narración tiene que ver con un cambio de roles con respecto a algunos poemas que se han analizado en la sección “Luna en la tierra”³⁶: ya no hay una madre acunando

³⁶ En particular, en “Celos de luna”, “Nanas de luz” y en “Nanita, ea”.

a su bebé, sino una niña, Mariela, que le canta una canción a su muñeca para que se duerma. Como de costumbre, la luna interviene, asomándose a la ventana y observando a Mariela durmiente que lleva en sus brazos su juguete.

“Me salgo fuera”

El último poema transmite cierta sensación de nostalgia. Es el niño quien habla en el epílogo del poemario: él se despide de la luna y está listo para salir, para *quitarse ya los trajes*, para liberarse, por lo menos en parte, del halo de magia que habitaba su infancia. En efecto, si la luna lo había llevado metafóricamente hasta el cielo en la primera parte del poemario, en la segunda se asiste a un gradual alejamiento de ella que, a pesar de que siga estando presente, abdica su papel protagonista para dejarlo al niño.

Si bien el niño se está despidiendo de la luna, rehúsa separarse de sus cromos, de su aro, de su cuerda, de sus cantos y de sus cuentos: esto demuestra que no quiere renunciar del todo a la fantasía y al juego, pese a que haya llegado el momento de descubrir el mundo.

1.2.2. Análisis estilístico

Con vistas a apreciar los textos poéticos, es preciso realizar un cuidadoso análisis estilístico; en efecto, merece la pena reconocer el esfuerzo del poeta a la hora de seleccionar el léxico, las figuras retóricas y el metro, elementos que contribuyen a dotar el texto de expresividad y a transmitir el contenido. Por supuesto, García ha considerado que los receptores de su poemario iban a ser niños y, por lo tanto, ha adecuado el texto a sus exigencias. No obstante, los poemas no son banales; en efecto, el metro es variable y bebe de la tradición, las referencias culturales son múltiples y las figuras retóricas contribuyen a dar ritmo a las poesías —uno de los rasgos esenciales de la poesía infantil.

Por lo que atañe al léxico, este se configura como llano y sencillo. A partir del análisis de las palabras elegidas por la escritora, se desprende la distribución de estas en dos campos léxicos principales, esto es, el de los cuerpos celestes y el del juego. A propósito del primero, a lo largo de los poemas la autora no deja nunca de nombrar a la luna que, como anticipado anteriormente, es la gran protagonista de la obra. Cabe destacar que el nombre de este satélite natural García siempre lo escribe con minúscula: esto se

debe a que la obra no es un tratado de astronomía, sino una colección de poemas que va dirigida a niños de entre ocho y nueve años. Por consiguiente, a los elementos celestes que aparecen aquí siempre se les atribuye rasgos típicamente humanos; como botón de muestra, García recurre sistemáticamente a la personificación. Sin embargo, a pesar de que no se hable de la luna en su acepción astronómica —y, por lo tanto, la palabra no se escriba nunca en mayúscula, ya que esto sería incompatible con la naturaleza del texto— es preciso destacar que se hace referencia puntual a sus fases. En efecto, se describe el satélite cuando está en cuarto menguante, en cuarto creciente, en el momento de su máxima visibilidad en el cielo y en el novilunio. Con todo, García no describe pormenorizadamente estas fases, sino que las considera como un punto de partida para el desarrollo temático de los poemas: por ejemplo, la ausencia del brillo lunar en el cielo en noches de luna nueva se explica afirmando que el satélite está jugando con las estrellas al escondite.

Además de la luna y de las estrellas, —también llamadas «luceros»— otros elementos pertenecientes al campo léxico «astronómico» que recurren en la obra son el Universo y el sol.

En lo que respecta a la otra área léxica de la obra, García ha introducido en su poemario referencias, más o menos claras, a pasatiempos infantiles que, en este caso, tienen a los cuerpos celestes como jugadores. No obstante, cabe destacar que estos juegos aparecen casi exclusivamente en la primera parte del poemario, “Luna de cielo”, ya que en la segunda el tono de los poemas cambia, y se deja de lado el ritmo frenético de los versos de esa sección.

A propósito de los pasatiempos que nombra la autora, aparecen: el escondite al revés; la «luna coja», un juego de palabras que remite a la rayuela, diversión en la que los participantes tienen que saltar a la pata coja; el corro, llamado en la obra también «rolde»; la gallinita ciega y, por último, la comba, a la que se juega con un saltador. Además, aparecen un tobogán y un balancín; no obstante, estos forman parte de dos metáforas distintas que sirven para describir el movimiento ajetreado de las estrellas y no se configuran, en el texto, como verdaderos juegos.

Otro aspecto importante que destaca llevando a cabo un análisis léxico de la obra es el uso de los diminutivos. Según Barrio Corral (2017: 68):

El diminutivo constituye una unidad morfológica que no se puede explicar de manera satisfactoria a través de razonamientos exclusivamente gramaticales debido a sus múltiples valores expresivos y al papel determinante que el contexto desempeña en su interpretación. Por ello, se acude a la pragmática como el medio idóneo para [...] comprender el uso lingüístico de estos afijos.

En el texto que se está analizando aparecen varias veces elementos en -ito/-ita y en -illo (*pavito, ramito, trocito, ojitos, nanita y lucerillo*), sobre los que Barrio Corral ofrece una reflexión pragmática. En efecto, la investigadora recuerda que pueden denotar tanto un significado nocional como un valor afectivo. A propósito del primero, este suele designar el tamaño pequeño de la voz a la que se añade; en cuanto al segundo, este puede transmitir el cariño, la familiaridad y el afecto que se establecen entre el locutor y su receptor y, además, es típico del lenguaje que se emplea para dirigirse a los niños, como en el caso de la obra que se está analizando.

A propósito de su distribución geográfica, Bajo Pérez (1997, apud Barrio Corral, 2017: 70) afirma que es preciso señalar que si -ito/-ita son más neutros y no tienen, pues, una connotación diatópica, -illo es más frecuente en las hablas meridionales y, en particular, en el andaluz occidental.

En lo que atañe a la musicalidad de la obra, esta se logra a través del ritmo y de la melodía. Estas serían:

[...] fuentes primarias de satisfacción en el niño. Un buen poema infantil deberá contar por lo tanto con ritmo y rima fluida, es decir, con una armoniosa distribución de sonidos y acentos que se sucedan en un tiempo exacto, sonoridad cadenciada que esté cercana al canto. En los primeros contactos con la poesía se deben priorizar los poemas rimados a los de versos libres. El estribillo, palabras o frases que se repiten, así como la aliteración, juego sonoro de palabras, son también elementos fónicos de esta característica. (Tejo, s.f.)

En efecto, *¡A la luna, a las dos y a las tres...!* cumple con todos los requisitos. Como botón de muestra, cuenta con ritmo y rima fluida, con una sonoridad que hace que la obra se preste a ser cantada o, por lo menos, leída en voz alta. Además, sus versos presentan rimas, mayoritariamente asonantes, y la repetición —tanto de palabras como de versos— es una constante. Tampoco faltan los juegos de palabras; como botón de muestra, recordemos los siguientes: «jugar a la luna coja» y «tocinillo de cielo»³⁷. A propósito de la primera, esta sustituye por el término «luna» la palabra «pata», mientras que la segunda juega con el significado no composicional de la expresión, que remite a un postre, y con

³⁷ Respectivamente, en “Rolde de la luna coja” y en “El rolde del puchero”.

el ambiente narrativo que es, justamente, el cielo, escenario en el que aparecen las estrellas y la luna.

Como para toda poesía que se precie, el metro de los poemas debe ser analizado y, por supuesto, es justo este el punto de partida para realizar una traducción que respete, dentro de lo posible, el ritmo del original. Para empezar, como se ha anticipado anteriormente,³⁸ los poemas de esta colección se caracterizan por tener longitud variable y, por consiguiente, la métrica elegida por la autora no es uniforme. Sin embargo, se observa que esta se ha decantado únicamente por versos de arte menor, esto es, con nueve o menos de nueve sílabas (Torre Serrano, 2014: 113). En particular, el verso más largo elegido por García ha sido el octosílabo. A propósito de las estrofas, la mayoría de los poemas presenta estrofas isométricas. En efecto, tan solo seis poemas son heterométricos: se trata de “¿Quién paga?”, “El escondite al revés”, “Rolde de la luna coja”, “Corro de la gallinita ciega”, “Nanita, ea” y “Monerías”.

En absoluto, la estrofa más utilizada es la del romance, que prevé la presencia de versos octosílabos dispuestos en estrofas de largueza variable y rima asonante en los versos pares, quedando sueltos los impares. Cabe recordar que el romance como forma poética se encuentra con frecuencia en los poemas de Federico García Lorca que, como visto anteriormente, representa una clara fuente para la autora, por lo menos en algunos de los poemas de *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*, como en el caso de “Celos de luna” y “A la luna iré”.

Cuando este tipo de metro se da en estrofas de cuatro versos, los poemas se suelen definir *coplas*, según señala Torre Serrano (2014:120). Se trata de canciones populares españolas en las que se percibe la influencia del flamenco, y que tienen tema generalmente amoroso (DRAE, 2014). No sorprende la elección de semejante metro para algunos de los poemas: como dicho anteriormente³⁹, García siempre ha sido fascinada por lo tradicional, por la literatura oral y el folclore. En este poemario se configura como una copla el “Cuento de la luna resfriada”: en efecto, sus versos pares son monorrimos —esto es, presentan todos rimas asonantes en -o-. En cambio, en lo referido a los impares, no queda constancia de ninguna rima y, por consiguiente, estos resultan sueltos.

³⁸ Véase §1.2.1.

³⁹ Véase §1.1.

Una forma reducida de romance es el *romancillo*, esto es, un poema de estrofas de largueza variable que sigue el mismo esquema rítmico que el romance, pero presenta estrofas isométricas de versos bien hexasílabos bien heptasílabos. Para poner un ejemplo, la poesía “Cuna luna” se configura plenamente como un romancillo: sus versos son todos hexasílabos y los pares asonantan entre sí, mientras que los impares quedan sueltos. A primera vista, también “Celos de luna” podría configurarse como un romancillo, por lo menos por la regularidad del verso, ya que es una composición isométrica en hexasílabos. Sin embargo, algunas de sus rimas difieren de las del romancillo: la primera estrofa se configura más bien como una *cuarteta*, ya que presenta rimas cruzadas (abab). En lo referido a las otras, se nota que los versos pares asonantan entre sí, mientras que los impares quedan sueltos. Con todo, este poema no sigue un esquema fijo y, por lo tanto, es posible apreciar aquí la creatividad estilística de García. Como botón de muestra, el último poema, “Me salgo fuera”, presenta un esquema rítmico del todo irregular. Se trata de una composición que se sustrae de toda clasificación; no obstante, los versos son todos hexasílabos.

Otro tipo de estrofa que destaca en la obra es la *seguidilla*: se trata de una estrofa de cuatro versos, en la que el primero y el tercero son heptasílabos —que pueden tanto ir sueltos como presentar rimas— y el segundo y el cuarto, pentasílabos, «que van siempre enlazados por la rima, consonante o asonante», según manda la tradición (Torre Serrano, 2014: 121). Por ejemplo, en «Corro de la gallinita ciega» los heptasílabos van sueltos, mientras que los pentasílabos presentan rima asonante (e-o) en las dos primeras seguidillas y en la cuarta, y otra rima asonante (a-o) en la tercera estrofa.

En cambio, en “Nanita, ea”, los versos siguen siendo heptasílabos y pentasílabos, pero se distribuyen en estrofas de largueza mayor; en efecto, la primera consta de seis versos; la segunda, de siete; y la última, de ocho. A consecuencia de esto, no se puede hablar de una verdadera seguidilla, y esto lo demuestran también las rimas, que presentan muy poca regularidad. Sin embargo, cabe subrayar la repetición constante de «a la nana, nanita/nanita, ea» al principio de cada estrofa, y la presencia de un estribillo, cláusula que se encuentra en el último verso. Ambos elementos contribuyen a la memorización del texto y lo dotan de musicalidad, tanto que el poema parece una canción. Efectivamente,

«Nanita, ea» procede de un *villancico*, esto es, de una canción popular, generalmente de asunto religioso, que se suele cantar, desde la Edad Media, en tiempos de Navidad.⁴⁰

En lo que concierne a “Monerías”, la autora ha demostrado toda su creatividad; como botón de muestra, ha elegido alternar versos pentasílabos y hexasílabos, distribuyéndolos en dos estrofas de cuatro versos intercaladas por una de seis. En todo el poema los versos son pareados y la rima es tanto asonante como consonante.

Otro tipo de estrofa que aparece en la obra es el *tercetillo* o *tercerilla*. Esta consta de tres versos de arte menor —generalmente octosílabos— cuyas rimas siguen la disposición aba (Torre Serrano, 2014: 117). “El escondite al revés”, por ejemplo, presenta un tercetillo hexasílabo con rima aba. No obstante, cabe subrayar que García se ha alejado un poco del molde métrico de esta estrofa, ya que se ha decantado por un verso de largueza menor. Esta estrofa va seguida de dos versos pareados que riman entre sí, algo que encontramos esporádicamente también en otros poemas, como en el caso de “Si fuera...” y “Comba del pavito, pavo”.

A modo de conclusión, se puede afirmar que los poemas son regulares desde el punto de vista del número de versos, ya que la mayoría de ellos son isométricos; sin embargo, con respecto a las estrofas, se da mayor irregularidad, pues a menudo en el mismo texto aparecen estrofas de distinto tipo y largueza. Probablemente, esto se pueda explicar a raíz de la estrategia de García de beber de la tradición, moldando, sin embargo, el verso de manera inédita y creativa.

Además de las rimas, la musicalidad del texto se consigue también gracias a otros elementos, esto es, a las figuras retóricas. A este propósito, cabe subrayar que García no introduce en el poemario artificios complejos, sino que elige recursos bastante sencillos. En efecto, a propósito de las figuras de sonido —también llamadas “fónicas”— destacan en la obra aliteraciones, asonancias, consonancias y tan solo dos onomatopeyas, a pesar de tratarse de un texto de literatura infantil. Como botón de muestra, encontramos únicamente «din, don» y «¡¡¡A...chuússs!!!», respectivamente en “¿Quién paga?” y en “Rolde de la luna resfriada”. En lo referido a las aliteraciones, al analizar el poema “A la luna iré”, por ejemplo, es evidente la repetición insistente de la consonante líquida /l/: esto se debe a que García está poniendo en escena la luna, y además de reiterar este elemento léxico —a través de la anáfora— quiere subrayarlo también a través de la

⁴⁰ *Ibidem*, p. 44.

fonética. Cabe añadir que, entre las figuras literarias fónicas, aparece también la paronomasia, o *adnominatio*, que consiste en acostar elementos de sonido muy parecido, pero de significado distinto⁴¹: es el caso de «cara» y «caramelo», que aparecen en el poema más jocoso de la obra, “Monerías”.

El poema que se acaba de citar presenta otro rasgo interesante. En efecto, el ritmo acompasado de los versos se mantiene gracias al uso del asíndeton, aquella figura retórica morfosintáctica —y, en particular, de omisión— que consiste en rechazar todo tipo de conjunción con vistas a enlazar las frases, que se unen entre sí gracias a signos de puntuación como la coma, el punto y coma o los dos puntos. Por supuesto, el ritmo de la poesía en cuestión se debe también al uso de versos pareados, que presentan rima consonante. Además, destacan anáforas, anadiplosis y epíforas, que sirven tanto de elementos de cohesión como de artificios que ayudan la memorización de los poemas, que se prestan a ser leídos o recitados en voz alta.

A propósito de las figuras retóricas semánticas, destacan la metáfora, la personificación y el símil. En lo referido a la primera, la más destacada del poemario se encuentra en su cierre, esto es, en “Me salgo fuera”: el niño se está despidiendo de la luna y afirma recoger sus «cromos, aros y cuerdas»; no obstante, detrás de sus palabras se esconde otro significado ya que, metafóricamente, le está diciendo adiós a su infancia. Otra metáfora llamativa la constituyen los versos anticipatorios del poema “Cuna luna”: en efecto, aquí la «sonrisa redonda» de la luna remite a la forma que el planeta adquiere en su fase menguante y creciente.

Por último, en los versos anticipatorios de “Celos de luna”, con vistas a describir a una madre contándole una historia a su hijo, García elige comparar sus manos blancas al blancor del nácar, la capa interna de la concha de los moluscos (DRAE, 2014). No obstante, por la falta de elementos que expliciten la comparación, esta expresión no se configura como un símil, sino como una metáfora.

En lo referido a la personificación, un ejemplo convincente destaca en la abertura del poemario. En efecto, García introduce la imagen de los sueños que pasean («donde pasean los sueños/en noches de niñez»), atribuyendo una característica típicamente humana —la capacidad de pasear— a un elemento abstracto.

⁴¹ Luperini, R., Cataldi, P., Marchiani, L., Marchese, F. (2012: 712).

A propósito del símil, en los versos introductorios del “Corro de la gallinita ciega”, García compara la forma redonda de un huevo a la de un lucero («aquella que puso un huevo/redondo como un lucero»). Como se ha visto anteriormente, un lucero es un sinónimo de «planeta» que, desde la Tierra, se percibe como perfectamente redondo.

Por supuesto, estos son tan solo algunos de los recursos retóricos que García utiliza en su obra. A medida que vaya comentando mi propuesta de traducción, me ocuparé más detenidamente de ellas, explicando cómo he decidido verterlas al italiano.

1.3 Traducción con texto original en paralelo

A continuación, se presenta el texto original y una propuesta de traducción al italiano de este. Aparecen los diecisiete poemas de los que consta *¡A la luna, a las dos y a las tres...!* y cada uno va precedido de sus versos introductorios. Se ha intentado, pues, ser lo más fieles posible a la gráfica del original y, por esto, se ha decidido escribirlos en letra reducida. A diferencia del texto de partida, estos versos están aquí en cursiva, con vistas a facilitar al lector en su detección. Además, se ha decidido reproducir también la dedicatoria de la obra, que sigue inmediatamente al título del poemario: es preciso que el traductor se ocupe también del paratexto, ya que este va a ser leído por el lector meta.

Con el objeto de guardar semejanza con la versión en papel, cabe subrayar también que no se señala nunca, ni en el texto traducido ni en la fuente, el nombre de la sección a la que cada poema pertenece. Por supuesto, no se han introducido las ilustraciones de Villamuza; no obstante, esto no perjudica la comprensión de los versos, pero sí reduce su encanto.

¡A la luna, a las dos y a las tres...!

*A Elia, mi sol,
y a mi luna Clara.
N.G.*

*Para Matilde, Valentina y Blanca,
por su fuera inspiradora.
N.V.*

Adivina, adivinanza

Adivina, adivinanza
del derecho y del revés.
¿Adónde se va la luna
cuando no se deja ver?

Es un lugar muy cercano

E luna, e due e...tre!

*A Èlia, il mio sole
e alla mia luna, Chiara.
N.G.*

5 *A Matilde, Valentina e Bianca,
per la loro forza ispiratrice.
N.V.*

Indovina, indovinello

10 Indovina, indovinello
per diritto e per rovescio.
Dove se ne va la luna
quando ha il viso coperto?

È un posto molto vicino,

que todos visitaréis
donde pasean los sueños
en las noches de niñez.

¿Quién me sabe responder?

¿Quién paga?

*Si al llegar la madrugada
no ves a la luna clara
aparecer por el cielo,
estará con las estrellas
divirtiéndose con ellas
en algunos de sus juegos.*

Un, don, din,
quédate ahí,
estrella de alhelí.

Un, din, don,
me salgo yo,
lucero de algodón.

Que sí, que no.

Y se marchó.

El escondite al revés

*Por toda la Vía Láctea
van jugando las estrellas
al escondite celeste
en noches de luna nueva.*

¿Ahora me ves?
Me tapo los ojos

che tutti visiterete
15 dove passeggiano i sogni
nelle notti dell'infanzia.

Chi rispondere mi sa?

Chi paga?

*Se sul far del mattino
20 non vedi la luna chiara
in cielo far capolino,
sarà con le stelle
a divertirsi con quelle
giocando un pochino.*

25 Un, don, din,
rimani qui,
stella di gelsomin!

Un, din, don
dai, esco io,
30 astro di coton!

Ma sì! Ma no!

E se ne andò.

Nascondino al contrario

*Per tutta la Via Lattea
35 aman giocare le stelle
a nascondino celeste
nelle notti di luna nuova.*

Adesso mi vedi?
Mi tappo gli occhi,

y cuento hasta tres.

¡Un, dos, tres...!

¡Ya no me ves!

Rolde de la luna coja

*Y después siempre les toca
jugar a la luna coja,
esa que nunca se moja.*

*Un día que se mojó
veréis lo que le pasó...*

¡Que llueva, que llueva!

¡La lluvia de estrellas!

¡Que un gran aguacero
caiga desde el cielo!

¡Que una gran tormenta
baje hasta la tierra!

¡Que sí, que no!

¡A pisar los charcos!

¡A mojar al sol!

Pero no a la luna,
la que anda coja,
porque se resfría
en cuanto se moja.

40 conto fino a dieci!

...otto, nove... dieci!

Già più non mi vedi!

Girotondo della luna zoppa

*E poi sempre gli tocca
giocare alla luna zoppa
quella che mai s'inzuppa.*

*Una volta si è bagnata,
vi dirò com'è andata...*

Che cada, che cada,

50 la pioggia di stelle!

Che uno scroscio violento
venga giù dal cielo!

Che una gran tempesta
scenda giù per terra!

55 Ma sì, ma no!

Pozzanghere pestiamo!

E il sole bagnamo!

Ma non la luna
che cammina zoppa
60 perchè si raffredda
appena s'inzuppa.

¡¡¡A...chuússs!!!

E...cciùùù!

Cuento de la luna resfriada

Il racconto della luna raffreddata

*Había una vez
una luna clara
que se resfriaba
cada dos por tres...*

65 *C'era una volta
una luna chiara
che ogni due per tre
si raffreddava...*

La luna está tosiendo,
la luna tiene tos,
se constipó la otra noche
por salir en camisón.

70 La luna sta tossendo,
la luna ha la tosse,
si raffreddò ieri sera
perchè uscì in canottiera.

Ha venido a visitarla
su querido amigo el sol,
le ha regalado un jarabe
de fresa y de mentol.

75 È venuto a trovarla
il suo caro amico sole,
le ha portato uno sciroppo
alla fragola e al limone.

Se lo ha tomado tres veces,
con un poco de sifón
y parece que la luna
se encuentra mucho mejor.

L'ha già preso ben tre volte
con un poco di succhino,
sembra proprio che la luna
si senta già benino.

Corro de la gallinita ciega

80 Girotondo della gallinella cieca

*Todas las estrellas juegan
con la luna siempre en medio
a la gallinita ciega,
aquella que puso un huevo
redondo como un lucero.*

85 *Le stelle giocano tutte
a mosca cieca;
c'è pure la luna
con la gallinella cieca.
Lei un uovo ha deposto
rotondo come il mondo.*

La gallinita Pura
ha puesto un huevo

Pura, la gallinella
un uovo ha deposto

y orgullosa, le dice,
con gran salero:

«Tú serás pronto el amo
del universo;
yo, la madre consorte
de este gran reino».

Como anda muy ciega,
ni se ha enterado:
se ha sentado en el huevo
y lo ha aplastado.

¡Ay, gallinita Pura!
¡Qué desconsuelo!
¡Se quedaron chafados
todos tus sueños!

Comba del pavito, pavo

*Con la cola de una cometa
preparan un saltador
para jugar a la comba
de ese pavito traidor
que se dejó a la luna
sentada en su balcón.*

El pavo, pavito, pavo,
el pavito no está aquí,
que se fue de madrugada
una mañana de abril.

La pobre luna, lunera,
ya no se asoma al balcón
desde que el pavito, pavo,

e orgogliosa gli dice
con fare tosto:

90

«Presto sarai il capo
dell'universo;
io, la madre consorte
di questo gran regno».

95

Essendo lei cieca
non si è resa conto:
si è seduta sull'uovo
e per sbaglio l'ha rotto.

100

Oh, gallinella Pura!
Che gran peccato!
Infranti sono stati
i sogni, tutti quanti!

Il tacchi tacchino

*La coda di una cometa
usano come corda
per saltarla tutti insieme,
mentre un tacchino traditore
abbandona la luna
seduta sul balcone.*

110

Il tacchi, tacchino, tacco,
il tacchino non è qui,
all'alba se ne andò
una mattina d'april.

115

Povera luna, lunetta!
Non si affaccia più al balcon
da quando il tacchi, tacchino

plantada allí la dejó
con su ramito de nardos,
su bello ramito en flor.

¡Qué triste quedó la luna!
¡Ni una carta le envió!

El rolde del puchero

*Y después de merendar
un tocinillo de cielo,
todas juntas de la mano
juegan al último juego.*

Las estrellas más pequeñas
están preparando un juego,
han hecho un corro tan grande
que no caben en el cielo.

Bien cogidas de la mano,
dan vueltas al firmamento
y le cantan a la luna,
que gira sola en el medio:

«¡Ay, qué sola está la luna
en el rolde del puchero!
Pues tendremos que buscarle
un novio bien pinturero.
Se lo diremos al sol
o al lucerillo de invierno».

Y contesta, la muy tuna,
dando vueltas en el centro:
«Yo no necesito al sol

lì piantata la lasciò
col suo mazzolin di nardi,
il suo mazzolin di fior.

120 Che mal ci restò la luna,
nè una lettera trovò!

Girotondo del pentolone

*E dopo coi pan di stelle
aver fatto lo spuntino,
125 prendendosi per mano
giocano all'ultimo giochino.*

Le stelline più piccine
stanno preparando un gioco,
han fatto un cerchio troppo grande:
130 in ciel non ci stan tutte quante!

Strette mano nella mano
fan girare il firmamento
e le cantano alla luna,
che gira sola al centro:

135 «Oh, com'è sola la luna
al centro del minestrone!
Beh, dovremo procurarle
un elegante ragazzone!
Lo spiegheremo al sole
140 o alla stellina d'inverno».

E risponde, la birbante,
rigirandosi nel centro:
«Non necessito del sole

ni tampoco a los luceros
porque tengo a todas horas
al mar como compañero».

Cuna luna

*Por el cielo se asoma
la blanca luna;
su sonrisa redonda
todo lo alumbra.*

Cuando está la luna
en cuarto menguante,
todas las estrellas
bajan al instante.

Cuando está la luna
en cuarto creciente,
todas las estrellas
suben de repente.

Se suben, se bajan.
¡Qué velocidad!
¡Como si la luna
fuera un tobogán!

¡Corren, brincan, saltan
en sus dos extremos!
¡Un gran balancín
en medio del cielo!

Y, cuando se cansan
de tanta locura,
todas se recuestan

145 e nemmeno delle stelle
perchè io a tutte le ore
ho le onde per sorelle».

Culla luna

*Sul cielo si affaccia
la luna bianca;
col rotondo sorriso
tutto rischiara.*

150 Quando è la luna
in quarto calante,
tutte le stelline
scendono all'istante.

Quando è la luna
in quarto crescente,
tutte le stelline,
su improvvisamente!

160 S'alzano, scendono,
che velocità!
Come se la luna
fosse un tagadà!

165 Corse, balzi, salti
di qua e di là!
Una gran altalena
in cielo volerà!

170 E quando si stancan
di questa pazzia,
tutte si radunan

en la cuna luna.

nella culla luna.

Celos de luna

Gelosia di luna

*Mi madre canta,
la luna escucha
la dulce nana
que el sueño acuna.
Manos de nácar
con luz de luna.*

*Mia madre canta
la luna ascolta
175 la dolce nanna
che il sonno culla.
Mani di perla,
con luce di luna.*

A la verde, verde,
la verde aceituna,
mi niña no quiere
dormir en la cuna.

180 Alla verde, verde
alla verde uva,
la bimba non vuol
dormir nella culla.

«Duérmete, mi estrella;
duérmete, mi sol;
duérmete, trocito
de mi corazón.»

185 «Dormi, mia stella,
dormi, mio sole;
dormi, pezzettino
del mio cuore.»

Un rayo de luna
se acerca a su cara,
su tez se ilumina,
su llanto se calma.

190 Un raggio di luna
le tocca la faccia,
la pelle riluce
il pianto si calma.

Le canta a mi niña,
le canta la luna
coplas de mareas,
de brisas y brumas.

Canta a mia figlia,
le canta la luna
versi di marea,
di brezza e di bruma.

Mi voz se confunde
con su voz de plata
que, desde lo lejos,
llega hasta su almohada.

195 La mia voce si fonde
con la sua, d'argento,
che da lì distante
arriva al suo letto.

«Duérmete, lucero..., «Mi estrella, mi estrella...; 200 ...que te arropa el viento..., ...mi sol, ¡ay!, mi sol...; ...duérmete, trocito... ...trocito, trocito... ...de mi firmamento...» 205 ...de mi corazón.»	«Dormi, oh stellina..., «Mia stella, mia stella... ...ti protegge il vento..., ...mio sole, mio sole... ...dormi, pezzettino... pezzetto, pezzetto... ...del mio firmamento...». di tutto il mio cuore».
---	---

Nanas de luz

*Ya se duerme mi niño;
mi niño se duerme
con el rumor del agua
que trae la fuente.*

Lucerillo hermoso
de la madrugada,
arrulla a mi niño
por ver si se calma.

Lucerillo bello,
que nos trae la aurora,
acuna a mi niño
por ver si no llora.

Lucerillo lindo
del amanecer,
cántale a mi niño
tus versos de miel.

Lucerillo alado,
amigo de lunas,

Ninne nanne di luce

*Già dorme il mio bimbo,
il mio bimbo dorme
col rumore dell'acqua
che vien dalla fonte.* 210

Stellina radiosa,
cullalo al mattino!
Vediam se si calma
215 il mio bel bambino.

Stellina carina,
che l'aurora porta,
culla il mio bambino:
forse si conforta!

220 Stellina stupenda,
che ti mostri all'alba,
canta al mio bambino
i tuoi versi di panna.

225 Stellina leggera,
amica di luna,

mi niño se duerme,
se duerme en la cuna.

il mio bimbo dorme,
dorme nella culla.

Nanita, ea

*Arrulla, arrulla,
arrulla el viento,
rumor de azahares,
rumor de besos.*

*Arrulla, arrulla,
mi madre canta:
«Nana, nanita...».
Y todo calla.*

A la nana, nanita,
nanita, ea,
que la flor del almendro
se balancea
al arrullo del viento.
Nanita, ea...

A la nana, nanita
nanita, ea,
que la luna de agua
baila en la alberca
y se balancea
al arrullo del viento.
Nanita, ea...

A la nana, nanita,
nanita, ea,
que se asoma la aurora
tras de la puerta
y se balancea
con la flor del almendro

Ninna, oh

230 *Culla e culla,
culla la brezza,
sfiorar d'azalee,
sfiorar di carezza.*

235 *Culla e culla,
mia madre canta:
«Ninna, nanna...».
Nessuno parla.*

Ninna nanna,
ninna, oh,
fior di loto
240 dondolò
al cullar del vento
Ninna, oh...

Ninna nanna,
ninna, oh,
245 luna d'acqua
ballò nella pozza
e si dondolò
al cullar del vento.
Ninna oh...

250 Ninna nanna,
ninna, oh,
l'aurora s'affacciò
dietro la porta
e si dondolò
255 col fior di loto

la luna llena.

Nanita, ea...

la luna piena.

Ninna oh...

Monerías

*Juego de niños,
tocar la luna.
¿Será de queso
o de aceituna?
Vuelvo a contarlas
una por una.*

Luna de miel,
luna de papel,
luna de pan
con aceite y sal.

Luna de ajo,
cara de estropajo.
Luna de vino,
cara de pepino.
Luna de cielo,
cara, caramelo.

Luna de miel,
luna de papel,
luna de pan,
con aceite y sal.

A la luna iré

*¡Yo quiero tocar la luna!
Hijo, está muy alta.
¿Y si me subo a la silla?
Hijo, está muy alta.
¿Y si me subo a la parra?
Hijo, ¡que está muy alta!*

Sghiribizzi

260 *Gioco da bimbi,
toccare la luna.
Sarà di formaggio
oppure di uva?
Ora le racconto,
sì, una per una!*

265 Luna di lino,
luna di budino,
luna di pane
con olio e sale.

270 Luna di prugna,
faccia di spugna.
Luna di vino,
faccia di zucchini.
Luna di stella,
cara, caramella.

275 Luna di lino,
luna di budino,
luna di pane,
con olio e sale.

Sulla luna andrò

280 *Voglio toccare la luna!
Tesoro, è molto alta.
E se salgo sulla sedia?
Tesoro, è molto alta.
E se salgo sulla pergola?*
285 *Tesoro, è molto alta!*

*¿Y si me subo a esa nube?
¡¡¡Baja, hijo!!! ¡¡¡Baja!!!*

A la luna, luna,
a la luna iré,
en mi nube blanca,
versos llevaré.

A la luna, luna,
la luna menguante
se pone pesada
y no hay quien la aguante.

A la luna, luna,
crece que te crece,
se infla, se estira,
de nuevo aparece.

A la luna, luna,
que la luna llena
lleva un manto blanco
cuajado de estrellas.

A la luna, luna,
a la luna iré
en mi nube blanca.
¿Cuándo llegaré?

Si fuera...

*«Había una vez
una luna clara,
que no era de queso
ni de suave lana...»*

¿De qué puede ser?

*E se salgo sulla nuvola?
Scendi, tesoro, scendi!!!*

290 Alla luna, luna,
sulla luna andrò,
su una nube bianca
versi porterò.

295 Alla luna, luna,
la luna calante,
nessuno la prende,
diventa pesante.

Alla luna, luna,
cresce poi ricresce,
si gonfia, si allunga,
di nuovo lei esce.

300 Alla luna, luna,
sì, la luna piena,
ha una mantella bianca
che di stelle è zeppa.

305 Alla luna, luna,
sulla luna andrò
su una nube bianca,
quando arriverò?

Se fosse...

310 *«C'era una volta
una luna chiara,
non di formaggio,
nè di calda lana...»*

Di che può essere?

Si la luna fuera un queso,
qué de agujeros tendría.

Si fuera de espuma blanca,
con sus pompas jugaría.

Si fuera de suave lana,
allí me cobijaría.

Si fuera de dura piedra...
¡Qué cosa más rara es!
¿Cómo se iba a sostener?
¡A la tierra se caería!

Pues, ¡vaya, qué tontería!

315 Se la luna fosse formaggio,
quanti buchi conterei!

Se fosse di spuma bianca,
con le bolle giocherei!

Se fosse di calda lana,
lì mi ripareri!

320 Se fosse di dura pietra...
Mamma mia, che stramberia!
Reggersi come potrebbe?
Giù per terra lei cadrebbe!

Ma va là, che assurdità!

Arroró

*Luna, lunera
que me acompañas
y me susurras
junto a mi cama:
«No tengas miedo,
duerme, descansa».*

La muñeca de Mariela
hoy no se quiere acostar
y no cierra sus ojitos,
sus ojitos de cristal.

Su mamá es muy pequeña,
pero sabe una canción
que les gusta a las muñecas,
la canción del arroró:

325

Arrorò

*Luna, lunetta
che mi accompagni
e mi sussurri
vicino al letto:
330 «Non aver paura,
dormi, riposa».*

335 La bambola di Mariella
oggi non vuole riposarsi
e non chiude i suoi occhietti,
gli occhietti luccicanti.

La sua mamma è piccolina
ma conosce una canzon,
l'adora la bambolina,
la canzon dell'arrorò.

«Duerme, duerme, mi muñeca,
duerme, duerme, arrorró.
Duerme, duerme, mi muñeca,
que la luna ya llegó.»

La blanca luna lunera
se cuele por el balcón
y se encuentra con Mariela
dormitando en su sillón
abrazada a la muñeca
y cantando una canción.

Me salgo fuera
Luna que me llevas
contigo hasta el cielo.
Luna que me dejas
de nuevo en la tierra.
De ti me despido
hasta que tú quieras.
Recojo mis cromos,
mi aro, mi cuerda,
mis cantos, mis cuentos...
y me salgo fuera.

¡Adiós, niña luna!
¡Adiós, luna llena!

340 «Dormi, dormi, bambolina,
dormi, dormi, arrorró.
Dormi, dormi, bambolina,
la luna già arrivò».

La bianca luna lunetta
345 quatta passa dalla porta
e s'incontra con Mariella
che sonnecchia sulla sedia;
ha in braccio la bambolina,
le canta una canzoncina.

350 Me ne vado fuori
Luna che mi porti
con te fino in cielo.
Luna che mi scorti
di nuovo giù in terra.
355 Da te mi congedo
fin quando vorrai.
Raccolgo i miei cerchi,
corde e acquerelli,
i canti, i racconti...
360 me ne vado fuori.

Addio, bimba luna!
Addio, luna piena!

II. ¡A LA LUNA, A LAS DOS Y A LAS TRES...!: ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO

2.1 Premisas

La colección de poesías *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*, cuya traducción al italiano se acaba de presentar, es una reciente configuración del álbum ilustrado, esto es, el *álbum poemario*, según la terminología propuesta por Neira Piñeiro (2012:134). Se trata de un libro en el que destaca la relación de interdependencia entre ilustraciones y palabras, en el que tanto los versos como las imágenes son creadas específicamente para el álbum. En el caso en cuestión, las imágenes amplían la resonancia de los versos y ayudan a visualizar su contenido y a comprender perfectamente algunos matices de las poesías. Como botón de muestra, el lector se da cuenta más observando las ilustraciones que centrándose en la mera sucesión narrativa de los poemas de que la obra se configura como un viaje desde la primera infancia hasta la niñez —cuyo hilo rojo es la presencia constante de la luna.

A pesar de que en la obra en cuestión las ilustraciones no son esenciales para la fruición del texto —puesto que se podría prescindir de ellas sin limitar la comprensión de las poesías— el traductor no puede ignorarlas, sino que ha de tener en cuenta el papel que estas desempeñan en la economía del texto. Efectivamente, si estas pasaran desapercibidas, se podría alterar la relación que las imágenes guardan con las palabras del texto de partida. El contenido de las poesías debe ser coherente con lo representado por las ilustraciones, con miras a evitar incongruencias. A raíz de esto, se deduce que tanto la dimensión escrita como la visual intervienen en el proceso traductor de los textos de Literatura Infantil y Juvenil y la importancia de la una o de la otra cambia en cada obra que se examine, pero es en el álbum ilustrado donde este lazo se suele hacer más estrecho.

2.2 Conceptos base sobre la traducción

Antes de que nos adentremos en el comentario de la propuesta de traducción por mí presentada, es preciso ocuparse con cierto detenimiento de algunos conceptos básicos que conciernen a la traducción, tanto como proceso que como actividad, con vistas a aclarar

su significado. Entre otros, es de suma importancia reflexionar sobre el concepto de competencia traductora, de equivalencia, de método, de técnica y de estrategia de traducción. El pequeño excursus que se halla a continuación no pretende ser exhaustivo ni mucho menos dar respuestas definitivas a asuntos sobre cuya definición no hay consenso unánime, sino que anhela arrojar luz sobre algunas cuestiones, recogiendo algunas aportaciones expuestas por investigadores a lo largo de los decenios.

La traducción: una clasificación

Hurtado Albir (1995, apud Hurtado Albir, 2001:52) propone una clasificación de la traducción interlingüística, que se crea a partir de la imbricación de unos cuantos criterios. Cabe matizar que este no es sino uno entre los muchos intentos clasificatorios que la Traductología ha propuesto a lo largo de los decenios; además, las categorías que se ilustran a continuación pueden tener fronteras difusas.

El primer criterio atañe al ámbito socioprofesional al que se adscribe el texto de partida. A este propósito, se debe tener en cuenta el género textual y el campo temático, criterios estos que contribuyen a discriminar las traducciones según el tipo. Con respecto al género textual, se trata de un conjunto de textos que tienen rasgos comunes, tales como una identidad de recursos expresivos y de focos temáticos. Igualmente importante es la noción de campo, esto es, «la variación lingüística según el marco profesional o social» (Hurtado Albir, 2001:58). El grado de injerencia de la noción de campo en la configuración de un texto da vida a una distinción básica: ámbitos marcados por el campo y ámbitos no marcado por el campo que, a su vez, dan vida a traducciones de naturaleza distinta. Los ámbitos no marcados por el campo son, por ejemplo, la traducción de textos literarios o de artículos periodísticos. En cambio, la noción de campo es muy relevante en los textos técnicos, científicos y jurídicos, que se definen *especializados*. Por supuesto, cuanto más especializado un texto esté, más conocimientos sectoriales el traductor ha de poseer para llevar a cabo con éxito la tarea traductora.

El segundo criterio que se ha de tener en cuenta concierne al modo del texto de partida y, consecuentemente, al modo traductor que se halla en el de llegada. No necesariamente hay coherencia entre el texto original y su traducción en lo relativo al modo: efectivamente, al modo del texto de partida pueden corresponder opciones modales

diferentes en el texto meta. En lingüística, el modo se configura como «la variación del uso de la lengua según el medio material», según mantiene Hurtado Albir (2001:638). El modo puede ser simple o complejo; en el primer caso, el modo del original se mantiene en la traducción; en el segundo, este varía al pasar de una lengua a otra. Según el modo traductor, se distinguen las *modalidades de traducción*. Entre ellas figuran las siguientes: traducción escrita o a la vista, interpretación simultánea, de enlace o consecutiva, doblaje, susurrado y voces superpuestas. La investigadora puntualiza, además, que estas modalidades se agrupan, a su vez, según el medio prominente que en ellas se destaca, que puede ser escrito, oral, una mezcla de escrito y oral, audiovisual, musical, informático e iconográfico.

En tercer lugar, es preciso tener en cuenta la naturaleza del proceso de traducción en función del individuo. Es este el criterio que lleva a la formación de las *clases de traducción*. Hurtado Albir (2001:55) sostiene que, de entrada, es preciso matizar una primera oposición, esto es, entre la traducción natural —habilidad propia de todo hablante bilingüe de verter un mensaje de una lengua a otra— y la traducción profesional, que necesita habilidades más refinadas y, sobre todo, requiere la existencia de una competencia traductora. Otro rasgo que merece la pena ser considerado es la postura del traductor ante la tarea de conversión de un texto de una lengua a otra. Efectivamente, él puede tratar la cuestión de manera profesional si traducir es un fin en sí mismo —aunque el texto traducido adquiera características distintas dependiendo del destinatario o del cliente al que va dirigida— o bien puede considerar la traducción como mero instrumento, paso obligado para alcanzar otros objetivos. Esto se da, por ejemplo, cuando la traducción tiene finalidades didácticas, en las clases de lengua segunda (L2) o lengua extranjera (LE). Además, según la dirección del proceso traductor, distinguimos entre traducción directa, en la que se va de la lengua extranjera a la propia lengua materna, e inversa, cuando la operación es opuesta.

Finalmente, merecen ser mencionados los métodos de traducción, puesto que constituyen, ellos también, un criterio de clasificación de las traducciones interlingüísticas. Los métodos se configuran como opciones globales que afectan al texto traducido en su conjunto y, por lo tanto, tienen carácter operativo. Más adelante, se encuentra un párrafo a ellos dedicado.

La competencia traductora

La habilidad traductora es propia, potencialmente, de todo hablante bilingüe. No obstante, no es suficiente el conocimiento de dos lenguas para convertirse en traductor, puesto que se necesitan competencias específicas que se han de entrenar. La capacidad de comprensión en la lengua de partida y de reexpresión eficaz en la lengua de llegada distan de ser meras competencias de tipo lingüístico: otros factores, de distinta naturaleza, intervienen en el proceso traductor e integran la competencia traductora, esto es, ese conjunto de habilidades necesarias para llevar a cabo una traducción. Tal y como señala Hurtado Albir (2001:382), la investigación sobre la competencia traductora es todavía incipiente y el término se ha acuñado en tiempos recientes. No obstante, se registra cierto grado de confusión terminológica: como botón de muestra, los componentes que integran la competencia traductora se denominan de manera distintas en los trabajos de investigación que se han realizado sobre el tema. Más aún, hay multitud de modelos que se proponen dar cuenta de la complejidad de este concepto. Entre ellos, destaca la propuesta del grupo de investigación PACTE, activo a partir de 1997 en seno a la Universitat Autònoma de Barcelona. El acrónimo que se acaba de citar remite al objeto de investigación del grupo: Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (en catalán, *Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*). Este agrupa expertos de traducción, tales como Amparo Hurtado Albir, que es la investigadora más destacada. Entre las áreas de interés principales del PACTE, figuran la investigación empírico experimental sobre la competencia traductora y su adquisición, junto con la didáctica de la traducción y el uso de las tecnologías de información y comunicación (TICs) aplicadas a la Traductología (PACTE, 2016).

El grupo PACTE ha propuesto, a partir de 1998, el modelo holístico de la competencia traductora que ha sufrido remodelaciones a partir de las pruebas exploratorias que empezaron en el año 2000. El modelo que se ilustra a continuación es bastante reciente, puesto que se refiere al año 2003.

(diccionarios, gramáticas), que sirven para buscar información, resolver dudas lingüísticas o comprobar conocimientos previos.

5. Subcompetencia estratégica: el conjunto de conocimientos operativos necesarios para resolver los problemas que puedan surgir en el proceso traductor o las fallas en las otras subcompetencias: además, la subcompetencia estratégica sirve para planificar el proceso y evaluarlo en sus resultados parciales.
6. Componentes psicofisiológicos: disposición del individuo y componentes cognitivos: memoria, atención, espíritu crítico y habilidades como la creatividad y el razonamiento lógico.

Volviendo una vez más a la figura que se ha ilustrado anteriormente, se puede deducir que existe una relación jerárquica entre las subcompetencias que integran la competencia traductora. Efectivamente, entre todas, la más importante resulta ser la estratégica, que se configura como la pieza clave de toda traducción. Además, a raíz del hecho de que cualquier hablante bilingüe maneja conocimientos lingüísticos y extralingüísticos, los investigadores del PACTE coinciden en afirmar que las subcompetencias específicas de la competencia traductora son la instrumental, la estratégica y la que concierne a los conocimientos declarativos sobre la traducción. De ahí que los estudios empíricos del grupo se centren en ellas.

La equivalencia traductora

La equivalencia traductora ha jugado un papel crucial en la Traductología durante muchas décadas, apareciendo esta por primera vez en los trabajos de investigación en los años 50. Antes de aquella fecha se hablaba más bien de la noción de *fidelidad*, que se entendía como el vínculo de igualdad entre el texto de partida y su traducción. En épocas más recientes, la fidelidad ha dejado paso a la noción de equivalencia, sobre cuya naturaleza los estudiosos han propuesto definiciones muy contradictorias. Para algunos, se trataba de una entre las muchas modalidades de enfrentarse a la tarea traductora; para otros, esta era el principio fundamental que regía toda traducción y consistía en encontrar el material lingüístico que más se acercara al original. Además, algunos veían en la equivalencia una alternativa posible a la clásica dicotomía entre la traducción literal y la

traducción libre (Hurtado Albir, 2011:204). El cuestionamiento de la noción de equivalencia se remonta a los años ochenta, época en la que se criticó la naturaleza abstracta del debate sobre la misma y se puso en tela de juicio incluso su validez; efectivamente, algunos investigadores se atrevían a tacharla de ilusoria, a la luz de la incapacidad de obtener resultados idénticos al verter un mensaje de una lengua a otra. Hatim y Mason (1990, apud Hurtado Albir, 2001:206) sostienen que la equivalencia es una mera utopía, una meta imposible de alcanzar, y proponen, en su lugar, el término *adecuación*, que se determina según la finalidad del encargo de traducción y la naturaleza de los destinatarios a los que va dirigida. La propuesta de Hatim y Mason no era completamente inédita, puesto que, en épocas anteriores, investigadores como Nida habían avanzado la hipótesis del dinamismo de la equivalencia traductora, alejándose del carácter meramente prescriptivo que esta noción tenía. En particular, Nida (1964, apud Hurtado Albir, 2001:209) sostenía la relevancia del contexto y de los destinatarios a la hora de determinar la eficacia de una traducción. En este sentido, la posición del investigador se alejaba de la idea de una equivalencia entendida como elemento fijo, establecido *a priori* y descontextualizado. Hurtado Albir (2001:209) sigue la tradición de Nord y apuesta por una equivalencia entendida como la relación que se establece entre el texto original y su traducción; esta dista de ser un mero planteamiento lingüístico y, en cambio, se caracteriza por su marcado carácter relativo, contextual y dinámico. En efecto, el lazo que existe entre texto de partida y de llegada «se establece siempre en función de la situación comunicativa (receptor, finalidad de la traducción) y del contexto sociohistórico en que se desarrolla el acto traductor». A todas luces, las situaciones comunicativas y el contexto cambian de un texto a otro y, por supuesto, es imposible determinar de antemano el tipo de equivalencia que se tendrá que aplicar para cada caso específico. Por lo tanto, la búsqueda de la equivalencia traductora es un proceso muy complejo, que presupone la plena conciencia de la tarea que se ha de desarrollar, del tipo de texto con el que uno tiene que enfrentarse, de su finalidad y de sus destinatarios. El traductor, entonces, no ha de anhelar la identidad, sino la equivalencia entre el mensaje que se expresa en la lengua de partida que se ha de verter a la lengua de llegada, con vistas a que ambos textos puedan funcionar análogamente en las respectivas culturas que los reciben. Se ha de privilegiar, entonces, la semejanza del sentido en vez de la semejanza de la forma.

A la hora de determinar cuál es el tipo de equivalencia traductora que mejor funciona en cada caso, el traductor trabaja con la *unidad de traducción*, esto es, con un segmento de naturaleza bitextual —puesto que se comparan el texto meta con el original— cuya largueza varía entre el nivel de la palabra y el de la oración (Hurtado Albir, 2001:235). Tiene, por lo tanto, carácter textual y cada unidad de traducción dialoga con las demás que componen el texto a través de mecanismos de coherencia y cohesión.

El método traductor

El concepto de método traductor se refiere a la manera en la que el traductor se enfrenta al texto de partida y desarrolla el proceso que lo llevará a dar vida a un texto que pueda existir autónomamente, sin depender del original del que procede. En el pasado, los investigadores coincidían en la existencia de tan solo dos alternativas metodológicas, esto es, la traducción literal y la traducción libre, según explica Hurtado Albir (2001:241). Actualmente, se ha superado la tradicional oposición entre estas dos propuestas dicotómicas y se han avanzado otras. No obstante, se asiste todavía a cierta confusión terminológica, puesto que algunos investigadores utilizan indistintamente el término «método» y el término «estrategia». Cabe subrayar que se trata de entidades distintas, no superponibles.

La elección del método por parte del traductor es, por definición, una *elección*, que viene determinada por factores tales como el contexto y la finalidad del texto en cuestión. Al cambiar el contexto, el objetivo y el destinatario de una tarea de traducción determinada, cambiará necesariamente el enfoque metodológico. Tal y como sostiene Hurtado Albir (2001:249), el método es la respuesta a una opción global que recorre todo el texto y, a diferencia de las técnicas de traducción, no se aplica a zonas menores de este. Por supuesto, a cada método elegido corresponden técnicas de traducción *ad hoc*, pero es posible que en determinadas porciones textuales se recurra a técnicas distintas. En efecto, no hay correspondencia biunívoca entre un método traductor determinado y las técnicas que se ponen en práctica.

La Traductología ha formulado multitud de propuestas acerca de la clasificación de los métodos traductores que, por lo tanto, son aquí imposibles de ilustrar en su totalidad. Entre otras, la taxonomía de Hurtado Albir (2001:252-253) resulta bastante completa. La

autora retoma la terminología tradicional y habla de *métodos básicos*, dividiéndolos en cuatro subgrupos sobre la base de los principios preponderantes que en ellos se destacan:

1. Método interpretativo-comunicativo: se propone mantener el sentido del texto original en el texto traducido, conservando la misma finalidad y produciendo el mismo efecto en el lector meta; el género textual queda igualmente inalterado.
2. Método literal: se propone reconvertir los elementos lingüísticos del original, procediendo con la traducción palabra por palabra, sintagma por sintagma o bien frase por frase, de manera que se reproduzca en el texto meta la morfología, la sintaxis y, en definitiva, la forma del texto fuente, en detrimento de la finalidad, que no se mantiene.
3. Método libre: no se propone transmitir el mismo sentido que el original, sino mantener funciones análogas e identidad de información. Se altera el género textual o la dimensión comunicativa en el texto meta.
4. Método filológico: se propone añadir información al original, a través de la añadidura, por ejemplo, de notas al margen, con finalidades pedagógicas, puesto que el original se convierte en objeto de estudio.

No es infrecuente que se creen situaciones híbridas en la elección metodológica y, además, a veces las distinciones entre un método y otro son algo borrosas.

Las técnicas de traducción

A propósito de las técnicas de traducción, en Traductología existe cierta confusión terminológica: algunos investigadores las denominan estrategias, otros, procedimientos, ocasionando falta de consenso acerca de su definición. Según mantiene Hurtado Albir (2001:256-257), la técnica de traducción sería el «procedimiento verbal concreto, visible en el resultado de la traducción, para conseguir equivalencias traductoras». Es preciso distinguir claramente esta noción de la de método y estrategia que, sin embargo, muchos investigadores siguen confundiendo, por lo menos a nivel terminológico.

A pesar de que se haya subrayado la relación que se establece entre el método y las técnicas de traducción, estas siguen siendo entidades distintas. El rasgo definitorio más destacado a la hora de comparar las técnicas a los métodos es el escopo: en efecto, las

técnicas solo son visibles en el resultado de la traducción y conciernen a porciones textuales reducidas; los métodos, en cambio, son las opciones a las que el traductor ha recurrido a lo largo de todo el texto, manejando unidades mayores. En definitiva, el papel de las técnicas es el de reflexionar *a posteriori* sobre el resultado de la traducción o, mejor dicho, de la equivalencia traductora. Estas permiten clasificar e identificar las equivalencias que se han seleccionado para cada unidad de traducción y pueden arrojar luz sobre el método que recorre todo el texto. No obstante, las técnicas no funcionan, por sí solas, como instrumento de análisis, sino que se necesitan otros criterios para llevar a cabo reflexiones sobre el resultado de una traducción. Como botón de muestra, si bien es verdad que a un método dado suelen corresponder algunas técnicas, no hay relación biunívoca entre el enfoque metodológico y las técnicas seleccionadas.

Los precursores del debate sobre las técnicas de traducción fueron Vinay y Darbelnet (1958, apud Hurtado Albir, 2001:203), quienes las denominaron «procedimientos técnicos de traducción». Los procedimientos básicos eran siete, clasificados en directos y oblicuos. Los primeros se detectan en la traducción literal que, a su aviso, solo es posible entre lenguas afines; los segundos, en la traducción oblicua, esto es, en aquella que rechaza la traducción palabra por palabra. Para estos autores, los principios que se acaban de mencionar operan en el plano léxico, morfológico, sintáctico y del mensaje. Entre estos principios figuran, por ejemplo, el préstamo, el calco, la transposición y la modulación. Cabe señalar que la propuesta de Vinay y Darbelnet ha sido responsable de generar confusión entre otras categorías terminológicas, tales como la estrategia. Efectivamente, los autores han presentado los procedimientos como opciones posibles a las que el traductor puede recurrir durante el proceso de reexpresión a la lengua meta, mientras que, en realidad, las técnicas se refieren, por definición, al producto final del proceso traductor.

Entre los traductólogos bíblicos, Nida (1964, apud Hurtado Albir, 2001:261) formula otras propuestas y simplifica la complejidad de la clasificación de Vinay y Darbelnet, reduciendo la categorización de las técnicas de traducción a tan solo cuatro elementos: adiciones, sustracciones, alteraciones y notas a pie de página. Estas técnicas se tienen que utilizar en el caso de que no existan alternativas perfectamente equivalentes en la lengua de llegada.

Otros autores se han interrogado sobre el proceso de técnica de traducción, pero no existe acuerdo terminológico, ni mucho menos conceptual. Una de las propuestas más

recientes es la de Molina y Hurtado (2001, apud Hurtado Albir, 2001:269). En primer lugar, las investigadoras coinciden en considerar las técnicas como opciones a disposición del traductor, cuya validez no se determina *a priori*, en vacío, sino según factores como el contexto, la finalidad, el género textual, la modalidad y las expectativas de los lectores. Ninguna técnica, entonces, se puede considerar buena o mala prescindiendo de la situación comunicativa en la que se enmarca; además, las técnicas se catalogan siempre a través de una comparación con el original. Molina y Hurtado (2001, apud Hurtado Albir, 2001:269) proponen dieciocho, que yo misma tomo como referencia para el comentario de mi intento de traducción de *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*:

- Adaptación: cuando se reemplaza un elemento cultural de la cultura de partida por otro, análogo, en la cultura de llegada.
- Ampliación lingüística: añadidura de elementos lingüísticos, empleada sobre todo en el doblaje.
- Amplificación: añadidura de matizaciones no presentes en el original, tales como notas o paráfrasis.
- Calco: traducción literal de una expresión extranjera.
- Compensación: introducción, en un lugar distinto del texto meta, de un elemento lingüístico o estilístico que no se ha podido insertar en el mismo lugar en el que aparecía en el original.
- Compresión lingüística: síntesis de elementos lingüísticos.
- Creación discursiva: equivalencia fuertemente contextualizada, que no se legitimaría en situaciones distintas.
- Descripción: sustitución de un vocablo del texto original por su descripción en el texto meta.
- Elisión: omisión de elementos que aparecen en el texto original.
- Equivalente acuñado: recurso a un término que se percibe como equivalente en la lengua de llegada.
- Generalización: recurso a términos más generales o no marcados en el texto meta.
- Modulación: cambio de punto de vista o de categoría del pensamiento en el texto meta, con respecto al original.

- Particularización: recurso a una palabra o expresión más precisa. Esta técnica se opone a la generalización.
- Préstamo: integración al texto meta de una palabra del texto fuente, dejándola tal cual, modificándola o adaptándola gráficamente a la lengua de llegada.
- Sustitución: sustitución de elementos lingüísticos por elementos paralingüísticos o viceversa.
- Traducción literal: traducción literal de una expresión lingüística del texto de partida.
- Transposición: cambio de la categoría gramatical de una palabra del texto fuente.
- Variación: modificación de elementos lingüísticos o no lingüísticos en el texto meta, a raíz de la función distinta que esto tendrá en la cultura meta.

Las estrategias de traducción

El concepto de estrategia no nace en seno a la Traductología, sino que es un préstamo de la Psicología. De esta disciplina, el concepto de estrategia mantiene, en el ámbito lingüístico, el carácter esencialmente operativo, puesto que supone el saber hacer, el llevar a cabo procedimientos con vistas a resolver problemas o alcanzar objetivos. Tal y como mantiene Hurtado Albir (2001:308), se trata de procedimientos verbales o no verbales que el traductor puede poner en práctica con vistas a hacer frente a los problemas o a las dificultades que encuentre en el proceso de reexpresión, con vistas a promover la eficacia de la traducción según sus finalidades en la cultura meta. A raíz de esto, las estrategias elegidas dependen de multitud de factores y son individuales: ante el mismo problema, los traductores pueden adoptar estrategias distintas y una misma estrategia puede solucionar más de un problema. Existen estrategias de diverso tipo, que atañen bien a la comprensión del texto original, bien a la reexpresión de la información que en él se contiene. Además, las estrategias pueden activarse de manera consciente o no consciente. En torno a este concepto se ha producido mucha literatura, pese a que la Traductología lo haya introducido en tiempos bastante recientes en su terminología. En particular, fueron Hönl y Kussmaul (1982, apud Hurtado Albir, 2001:274) los primeros en tratarlo a nivel conceptual y, sucesivamente, se realizaron estudios empíricos *ad hoc*, que se proponían

dar cuenta de los procesos mentales que se activan a la hora de traducir, gracias a la técnica del *Thinking Aloud Protocol* (TAP), que consiste en reproducir verbalmente las ideas que vienen a la mente mientras se lleva a cabo una tarea traductora.

Como se ha afirmado anteriormente, el grupo de investigación PACTE se ha ocupado con gran interés de la competencia traductora y de sus subcomponentes, tales como la subcompetencia estratégica. Esta sirve, entre otras cosas, para subsanar las deficiencias que puedan manifestarse en las demás subcompetencias y se sirve, por supuesto, de procedimientos, esto es, de estrategias. De ahí que estas tengan una relación privilegiada con los problemas de traducción, puesto que se ocupan de allanar los obstáculos a la hora de verter un texto a otra lengua.

Los problemas de traducción y las dificultades de traducción

Los traductólogos se han interesado también por el concepto de *problema de traducción*; no obstante, no contamos con una definición consensuada ni con la fuerte presencia de estudios empíricos sobre el asunto. Nord (1988, apud Hurtado Albir, 2001:282) es la primera investigadora en hacer una distinción entre los problemas y las dificultades de traducción, términos que hasta ese momento se utilizaban de manera intercambiable. La diferencia más evidente consistiría en la naturaleza objetiva de los primeros y en la subjetividad de los segundos. En realidad, no siempre resulta sencillo discernir entre lo que es un problema y lo que se configura como una dificultad de traducción: las fronteras son, a veces, difusas.

Con vistas a analizar concretamente estos asuntos, se han realizado estudios empíricos utilizando la técnica del TAP (Krings, 1986), que han demostrado que la presencia de obstáculos en el proceso de traducción se manifiesta, en el traductor, con el aumento del número de pausas, con la presencia de anotaciones y omisiones o con la consulta de otros materiales. Gracias a su competencia y a sus esfuerzos, es posible que el traductor allane estos obstáculos.

Actualmente, la mayoría de los investigadores considera los problemas como obstáculos que el traductor encuentra en el proceso de conversión de un mensaje de una lengua a otra, y ni siquiera su competencia o las condiciones técnicas de trabajo pueden evitarlos. A raíz de esto, no se trata de asuntos problemáticos solo para quienes se acercan

por primera vez a la tarea traductora, sino que siguen siendo tales incluso para el traductor experto. No obstante, Bell (1998, apud Hurtado Albir, 2001:284) sostiene que ningún proceso de traducción puede prescindir de la presencia de impedimentos, y esto demuestra la no automaticidad de la tarea del traductor, en la que los problemas son fisiológicos.

A propósito del concepto de dificultad, Nord (1988, apud Hurtado Albir, 2001:282) sostiene que hay cuatro tipos principales: las que atañen a la comprensibilidad del texto original; las que están relacionadas con la inexperiencia del traductor; las pragmáticas y, por últimas, las técnicas, que se deben a la temática que se afronta en el original. La autora propone también una clasificación de los problemas: textuales, pragmáticos, culturales y lingüísticos.

Por supuesto, no siempre el traductor logra solucionar los problemas o hacer frente a las dificultades de traducción y, a consecuencia de esto, se detectan errores en el resultado, motivados por equivocaciones en el desarrollo del proceso de traducción o por deficiencias en alguna de las subcompetencias que integran la competencia traductora. Estas faltas se configuran como equivalencias no adecuadas para una tarea de traducción dada y, según su gravedad, pueden limitar la comprensión del texto meta (Hurtado Albir, 2001:290). La tipificación de los errores de Nord (1996, apud Hurtado Albir, 2001:297) distinguía entre errores lingüísticos, culturales y pragmáticos, en una escala de gravedad creciente. Muy parecida resulta la propuesta de Hurtado Albir (1995), que distinguía entre los errores que afectaban a la comprensión del texto original, las inadecuaciones concernientes a la reexpresión en la lengua meta y, por últimos, las deficiencias relacionadas con la pragmática.

Hurtado Albir (2001:303) sostiene que los errores pueden estar presentes tanto en la fase de comprensión del texto original, como en la de restitución de la información en la lengua meta. A raíz de esto, el error tiene naturaleza contextual y su gravedad no se establece *a priori*, sino considerando la finalidad, la modalidad, el método, el tipo y la dirección de una traducción. En Traductología, esta posición se conoce como *funcionalista*.

Para concluir, cabe recordar que existen también errores de carácter menor y aleatorio, que se suelen definir, en Traductología, *faltas*: puntuación no adecuada o errores tipográficos, para poner un ejemplo.

2.3 Análisis traductológico de *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*

Es preciso aplicar las nociones técnicas que se han presentado hasta el momento a la traducción por mí realizada de *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*, empezando por el análisis de la clase de traducción a la que pertenece la obra, de su tipo, de su modo y modalidad y, por último, del método elegido. Solo una vez concluida esta sección, se procederá con la reflexión traductológica, analizando el texto meta más de cerca.

En lo referido a la categoría de clase de traducción, se puede aseverar que se trata de una traducción profesional, puesto que la tarea es un fin en sí mismo, aunque no se olvida nunca la función que esta desempeña para el lector meta, al que va dirigida. Además, si nos centramos en la dirección seguida a la hora de verter el texto a otra lengua, podemos afirmar que se trata de una traducción directa, puesto que se procede de la LE, el español, a la L1 que, en este caso, es el italiano.

A propósito del tipo de traducción, *E luna, e due e...tre!* no se adscribe a un ámbito marcado por el campo. Por ende, es una traducción de tipo no especializado, puesto que el lenguaje que se utiliza no va dirigido a especialistas de un área del conocimiento en particular. En cambio, los textos especializados y su traducción utilizan los llamados *lenguajes de especialidad*, «subconjuntos del lenguaje general caracterizados pragmáticamente por tres variables: la temática, los usuarios y las situaciones de comunicación», tal y como sostiene Cabré (1992, apud Hurtado Albir 2001:60). Por su naturaleza, en la traducción de textos especializados el traductor ha de poseer conocimientos específicos, propios del campo temático del que el escrito es expresión. No obstante, todo traductor es, en cierto modo, especializado, puesto que debe tener conocimientos y desarrollar habilidades *ad hoc* para dar vida a textos coherentes, independientemente del campo en cuestión.

En concreto, se está analizando aquí una traducción de tipo literario y, en particular de poesía. Los textos literarios se caracterizan por la constante presencia de una sobrecarga estética: efectivamente, según señalan Marco Borillo, Verdegal Cerezo y Hurtado Albir (1999, apud Hurtado Albir, 2001: 63), su objetivo va más allá del mero trasvase de información, puesto que se anhela transmitir emociones al lector. Es un hecho consabido que la literatura está muy anclada en la cultura que la produce, razón por la cual son muchas las referencias culturales en los textos de este tipo. Por supuesto, esto

condiciona el trabajo de traducción y requiere esfuerzos notables por parte de quien está encargado de verter un texto de una lengua a otra. Efectivamente, el traductor necesita poseer un conocimiento amplio de la cultura de partida y cierta creatividad y capacidad de reexpresión en la lengua meta, con vistas a dar vida a textos que no solo sean coherentes con el mensaje del original, sino que tengan también un valor estético análogo. No resulta sencillo, entonces, ocuparse de traducción literaria. A la luz de esto, no sorprende el hecho de que esta última sea el área que más interés ha sido capaz de atraer en seno a la Traductología, que le ha dedicado estudios sistemáticos a partir de la segunda mitad del siglo XX (Hurtado Albir, 2001:64).

Por supuesto, dentro de la traducción literaria se enmarcan multitud de subgéneros, entre los que figura la poesía. La traducción de textos poéticos resulta particularmente desafiante, debido a la convergencia, en ellos, de multitud de elementos: el sistema de figuras retóricas, el metro, la rima y el ritmo. A este propósito, Holmes (1988, apud Hurtado Albir, 2001:65) se atreve a postular la polivalencia de las poesías y destaca la relación conflictiva que se establece, a la hora de traducir, entre los elementos que se acaban de mencionar. En efecto, el buen traductor es también un hábil autor y debe ser capaz de afrontar creativamente los obstáculos con los que tropieza al verter una poesía a otra lengua, en un precario equilibrio entre forma y contenido. Cabe destacar que, en Traductología, el debate sobre la posibilidad de traducir los textos poéticos sigue siendo muy controvertido: algunos investigadores sostienen que se trata de un intento siempre frustrado, de un afán utópico; en cambio, otros confían en la posibilidad de toda traducción de verter a otra lengua una experiencia cognitiva (García de La Banda, 1993:121).

En lo concerniente a la modalidad, *E luna, e due e...tre!* es una traducción escrita, puesto que el único medio que en esta se halla es el escrito. A raíz de esto, se considera una traducción simple, puesto que hay identidad de medio entre el texto original y su traducción.

2.3.1 Análisis traductológico del paratexto

El paratexto de una obra es el conjunto de elementos que acompañan el texto en sí, tales como el título, el índice, la introducción, la dedicatoria, las notas a pie de página y

la información que figura en la contraportada. En *¡A la luna, a las dos y a las tres...!* el paratexto es mínimo, puesto que solo figuran el título, la dedicatoria y el índice. La editorial Kalandraka no ha querido promover la obra en la contraportada, puesto que no ha hecho referencia alguna al tipo de texto al que el lector se va a enfrentar ni ha dado datos algunos sobre la identidad de su autora y de su ilustradora. En efecto, la editorial se ha limitado a poner sus nombres en la portada y a informar al consumidor que la obra ha sido ganadora del XI Premio de Poesía para Niñas y Niños Ciudad de Orihuela a través de la añadidura de un elemento gráfico en la portada.

A propósito del título de la obra (línea 1)⁴², Nieves García García ha hecho referencia a la expresión española «a la una, a las dos y a las tres», que se utiliza a la hora de comenzar un juego o una carrera o bien en las subastas, cuando se espera a que algún postor ofrezca más dinero para adjudicarse un producto. En el caso en cuestión, la autora utiliza la expresión en su primera acepción y juega con la palabra «luna», que es el foco temático de la obra. La traducción del título no ha planteado particulares problemas, puesto que en italiano se utiliza una expresión análoga para el mismo objetivo comunicativo: «E uno, e due e... tre!». Además, la palabra española «luna» es fonética, morfológica y semánticamente equivalente en italiano. De ahí la sencillez de traducir el título a la lengua terminal, que se ha convertido en *E luna, e due e... tre!* (1); como se notará, lo único que ha cambiado es el uso de los signos de puntuación. En efecto, he antepuesto los tres puntos suspensivos a la última palabra, mientras que en el original estos seguían inmediatamente a la palabra «tres», algo que la Real Academia Española considera perfectamente correcto, tal y como sostiene en el Diccionario Panhispánico de Dudas (2005). En cambio, en italiano no se suelen utilizar de esta manera y, con vistas a crear suspense, es más común ponerlos delante de la conjunción coordinante «e».

A continuación, me he ocupado de las dos dedicatorias que aparecen en el paratexto, puesto que son dos las personas que han colaborado para la realización de la obra: Nieves García García, la autora, y Noemí Villamuza Manso, la ilustradora. En sus dedicatorias aparecen algunos antropónimos, que he tratado de manera distinta. Por ejemplo, para algunos me he limitado a la mera transcripción: Matilde y Valentina se han mantenido iguales en el texto meta, puesto que se escriben y pronuncian de manera idéntica en

⁴² En aras de la brevedad y para facilitar al lector, de aquí en adelante se indicará entre paréntesis el verso que es objeto de análisis.

italiano. En lo relativo al antropónimo Blanca (línea 5), he tenido simplemente que adaptarlo gráficamente al italiano, convirtiéndolo en *Bianca* (5). En cambio, la traducción de Elia (2) y de Clara (3) merecen la pena ser analizadas con cierto detenimiento. A propósito del antropónimo español Elia, cabe subrayar que se trata de la versión femenina de Elías. En cambio, en Italia, *Elia* puede funcionar tanto como nombre de mujer que como antropónimo para el hombre, gracias a un mero cambio de acento tónico y, entonces, de pronunciación: *Èlia*, en el primer caso y *Elia*, en el segundo. No obstante, estos dos antropónimos tienen orígenes distintos y el uno no es la variante masculina o femenina del otro. *Elia* se corresponde al antropónimo español «Helías», —ambos masculinos— mientras que el antropónimo italiano *Èlia* es perfectamente idéntico en español. Los dos nombres italianos difieren, además, por la frecuencia de uso: efectivamente, la versión masculina es bastante común, mientras que la femenina, *Èlia*, no tiene gran difusión entre las mujeres. A raíz de esto, es muy probable que el niño italiano que se enfrenta con esta traducción interprete automáticamente «Elia» (2) como nombre masculino, incluso a raíz de la presencia de la aposición de la que el antropónimo va seguido, esto es, «il mio sole» (2). En efecto, el niño podría pensar, con razón, que si el sol es una palabra masculina, el antropónimo a que esta se refiere será necesariamente masculino también. Para que el texto meta no ignore este detalle, aun pequeño, he decidido añadir el acento diacrítico (*Èlia*) con vistas a facilitar al lector tanto la comprensión como la pronunciación. De esta manera, he respetado el texto original.

En lo referido a la traducción del antropónimo Clara (3), este podía mantenerse tal cual en italiano o adaptarse en *Chiara*, puesto que en la lengua meta existen ambas versiones. No obstante, me he decantado por la opción *Chiara* por razones contextuales. En efecto, en el original se juega con el sustantivo «luna» y con una de las características que se le suelen atribuir, esto es, el hecho de ser «clara», que en español funciona también como antropónimo. El mismo juego de palabras se obtiene, en italiano, utilizando el antropónimo *Chiara*, algo que se perdería si se mantuviera el nombre Clara, que aparece en el original.

2.3.2 Análisis traductológico de las poesías

Para cada uno de los diecisiete poemas por mí traducidos, analizo los puntos más relevantes, focalizándome en la métrica, en el contenido y, sobre todo, en los problemas que los versos entrañan. A propósito del metro, tratándose de un texto de literatura infantil, el ritmo juega un papel decisivo en toda la obra. Por supuesto, es un hecho consabido que la musicalidad del verso no se obtiene sola y únicamente a través del recurso a las rimas, sino que hay otros medios de los que el poeta se sirve, tales como las figuras retóricas, sean estas de sonido, morfosintácticas o semánticas.

Tal y como sostiene Bernardi (2015, en Bazzocchi y Tonin, 2015:92), la importancia que la musicalidad reviste en la Literatura Infantil tiene raíces lejanas y su presencia se registra ya en los primeros años de vida del niño. Como botón de muestra, la musicalidad destaca en las nanas, en las rimas infantiles o en los trabalenguas que los educadores proponen a los más pequeños como herramientas útiles para cuidarlos, instruirlos o hacerlos divertirse. Bernardi se atreve a postular la naturaleza casi ritual y encantadora de los versos que van dirigidos a la infancia, que muchas veces beben del folclore local y de la tradición, que se expresa en la literatura oral. Tal y como se observa en la obra que se está analizando, se asiste muy a menudo a la compenetración entre lo oral y lo escrito: entre las líneas se encuentran referencias a rimas que se transmiten de generación en generación. Más aún, destaca el peso de la tradición literaria, con claras referencias a la obra lorquiana y becqueriana. Por último, vale la pena subrayar el carácter performativo de la poesía infantil: los versos se leen en voz alta y el ritmo es esencial para capturar la atención y convertir la lectura en una actividad amena.

A la luz de lo que se acaba de decir, en mi propuesta de traducción he intentado sistemáticamente mantener intacto el ritmo del original, alejándome, a veces, del contenido de este, con vistas a preservar su musicalidad en el texto meta. Durante el proceso de traducción he priorizado la finalidad del original para producir el mismo efecto en el destinatario, tal y como prevé el método interpretativo-comunicativo (Hurtado Albir, 2001:252). Por supuesto, a este método he hecho corresponder muy a menudo unas técnicas en lugar de otras, que fueran coherentes con este enfoque.

“Indovina, indovinello”

A propósito de la traducción del título del primer poema de esta colección, «Indovina, indovinello» (7) es el equivalente perfecto de «Adivina, adivinanza». La estructura del original (dos cuartetos octosílabos más un verso suelto) se ha mantenido en la traducción, sin que fuera necesario modificar el contenido. Tampoco se ha alterado la estructura de las rimas: cuanto más el verso español es largo, más fácil es para el traductor italiano verter el contenido a su lengua materna. Como se verá más adelante, las dificultades mayores se manifiestan a la hora de traducir versos muy breves, que en la tradición métrica italiana no tienen gran difusión.

La única dificultad de este poema de abertura concernía a la traducción de «cuando no se deja ver» (12). Esta se podía traducir literalmente, a no ser que la última palabra tenía que asonantar con la última de la línea 10, esto es, «rovescio». A raíz de esto, he adoptado la técnica de la modulación, modificando la categoría gramatical del verso original y quedándome, entonces, con «quando ha il viso coperto» (12) creando, sin quererlo, una personificación. De esta manera he perseguido un doble objetivo: preservar el ritmo y el contenido del texto de partida.

Para concluir, he adoptado la técnica de la compensación en el último verso traducido (17) con miras a introducir un efecto estilístico del original que no he podido mantener en el último cuarteto del poema. Efectivamente, si he logrado mantener en la línea 16 el ritmo binario del verso —que prevé la sucesión de una sílaba tónica y de una átona— en la versión italiana la última palabra, in-fân-zia (16), tiene terminación llana; en cambio, en el original, «ni-ñez» es aguda. Para compensar esta pérdida, he mantenido el ritmo binario en el último verso, por medio del mero desplazamiento de los elementos que lo componen.

A propósito de las figuras retóricas del texto, he mantenido la personificación en «dove passeggiano i sogni» (15). Esta es una figura retórica de sentido que atribuye prerrogativas humanas a conceptos abstractos o a animales.

“Chi paga?”

El título del segundo poema es el resultado de una traducción literal. En el original, esta expresión remite a un elemento, el verbo *pagar*, que aparece frecuentemente en las canciones de corro españolas, tales como en *Antón Pirulero* y *Al pasar la barca*. Esta referencia cultural no se ha podido mantener en italiano, puesto que en mi lengua materna

no hay canciones de corro que hagan referencia a la acción de pagar. No obstante, la pérdida de esta referencia cultural en el texto de llegada no repercute negativamente en la fruición de la poesía, puesto que la autora no sigue la estructura de las canciones de corro españolas que se acaban de citar.

A propósito del metro, con respecto al texto anterior, aquí me he alejado ligeramente del original, sobre todo en los seis versos introductorios, que dan información contextual. En efecto, frente a los octosílabos del original he alternado, en la traducción, versos hexasílabos, heptasílabos y octosílabos. Análogamente, la estructura silábica 4-5-7 del texto de partida la he podido mantener únicamente en el primer terceto, monorrimo, del texto meta, con vistas a privilegiar la musicalidad del verso y respetar las rimas. En cambio, en la segunda estrofa, el primer verso (25) tenía que rimar con el tercero (27), tal y como se daba en el original, donde la palabra «don» rimaba con «algodón». Con el objeto de mantener la rima en la traducción, ha apocopado la palabra italiana «cotone» en «coton», para mantener intacto el ritmo. No obstante, esto ha ocasionado la imposibilidad de respetar el cómputo de las sílabas en esta segunda estrofa, cuya estructura ha pasado a ser 4-6-6.

En lo referido a los problemas léxicos, merece la pena detenerse en la palabra «alhelí» (27), flor que en italiano se conoce bajo el nombre de «violaciocca». No obstante, surge aquí un problema de difusión de la palabra: si en español el alhelí es una planta — y, por consiguiente, una flor— muy común, que aparece frecuentemente en el ámbito literario, no se puede decir lo mismo de «violaciocca», planta cuyo nombre es desconocido para la mayoría de los italianos o, por lo menos, para quienes no tengan pasión por la jardinería. A raíz de esto, he tenido que pensar en una flor que funcionara como posible equivalente en el texto meta por su forma y contenido. Esta palabra debía cumplir con tres requisitos: rimar con la palabra «din» (25), tener precedentes en algún texto literario italiano y guardar semejanza visual con el alhelí. Al cabo de una larga búsqueda he encontrado el equivalente más adecuado, y he elegido la palabra «gelsomin», versión apocopada de «gelsomino», por claras razones métricas. En efecto, aunque el jazmín no pertenece a la misma familia de plantas que el alhelí, comparte con este las características de sus flores: el grato olor, las dimensiones y los colores, que en ambos casos pueden ser blancos, amarillos o rojos. Además, el jazmín aparece en el título de una poesía muy conocida del poeta italiano Giovanni Pascoli, “Il gelsomino notturno”, que

forma parte de la colección de poesías *Canti di Castelvecchio* publicados en Bolonia en 1903. En este poema, que Pascoli dio a la imprenta en ocasión de la boda de su amigo Gabriele Briganti y su esposa, se celebraba la unión amorosa de los recién casados a través de imágenes tomadas del mundo natural (Luperini et al. 2012:252-254).

“Nascondino al contrario”

A propósito del título, la traducción de este no ha planteado ningún problema, puesto que en Italia también los más pequeños conocen el juego del escondite al revés —variante del tradicional escondite— que se suele jugar al aire libre. La estructura métrica del poema presenta versos largos, octosílabos, en la parte introductoria, que se configura como una estrofa isométrica; versos hexasílabos en la tercerilla y dos pareados de tetrasílabos y pentasílabos a modo de conclusión. No siempre he respetado el número de versos en el poema: ha sido más fácil adherir al original en la traducción de la estrofa introductoria, que presenta versos de longitud mayor, mientras que se ha tratado de una tarea más desafiante la conversión al italiano del sistema métrico de los restantes versos, por culpa de su brevedad. En concreto, se encuentran nueve sílabas en lugar de ocho (37), por la necesidad de traducir la preposición española «en» con su equivalente italiano, esto es, la preposición «nelle», que hace aumentar el cómputo de sílabas en el verso. «Mi tappo gli occhi» (39) consta de cinco sílabas en vez de seis, por la presencia de la sinalefa entre las vocales contiguas «i» y «o» que cierran y abren, respectivamente, el artículo definido «gli» y el sustantivo «occhi», algo que no se da en español. Por último, en los dos versos pareados que cierran el poema, he adaptado el original con fines rítmicos: «¡Un, dos, tres...!» se convierte en «...otto, nove...dieci!» (41), con vistas a mantener la rima. La presencia de los puntos suspensivos antes de la palabra «dieci» crean suspense, algo que el lector recreará gracias a la entonación. La traducción por mí propuesta del último verso español, «Già più non mi vedi»(42), presenta el recurso retórico de la anástrofe, puesto que era necesario invertir el orden lógico de la frase para mantener la rima entre este y el verso anterior.

“Girotondo della luna zoppa”

Como se ha dicho anteriormente, el título del original, “Rolde de la luna coja”, remite al juego de la rayuela, pasatiempo que prevé que los jugadores se desplacen a la pata coja,

moviéndose dentro de unas casillas trazadas a la tiza. Aquí, la autora ha sustituido la palabra «pata» por la palabra «luna», puesto que es este satélite que se desplaza sobre una pierna. Aunque en Italia existe un juego análogo, *la campana*, era imposible mantener un juego de palabras análogo al verterlo a mi lengua materna. Ante este problema, había dos soluciones: traducir literalmente la expresión, ignorando el juego de palabras del texto original o establecer una equivalencia. En un primer momento, había considerado la segunda opción, pero realmente no hay ninguna expresión italiana que dé cuenta, al mismo tiempo, tanto de la referencia al juego de la rayuela que del cojear de la luna. Por lo tanto, me he limitado a traducir literalmente el título, que se ha convertido en «Girotondo della luna zoppa» (43). Además, la pérdida de esta referencia cultural no repercute negativamente en la fruición del texto traducido, ya que en el original la referencia al juego de la rayuela es evidente sola y únicamente en el título y en los versos de abertura, mientras que en el poema en sí este elemento se pierde. No obstante, para hacer frente a la pérdida de esta referencia cultural he utilizado, más adelante, la técnica de la compensación (55) sobre la que me detengo después.

En lo referido a la métrica, he mantenido exactamente el cómputo de las sílabas y de las rimas en los versos que sirven de introducción: los primeros tres son octosílabos, como en el original, y monorrimos. Sin embargo, vale la pena decir que la palabra «inzuppa» forma una rima no perfecta con «tocca» y «zoppa», pero crea un juego fónico interesante con esta última, que suple a la ausencia de una rima asonante en o-a. Cabe subrayar también el hecho de que «s'inzuppa» es la hipertraducción⁴³ de «se moja», puesto que el primer elemento es más fuerte que el segundo. En otros contextos, este se consideraría un error; no obstante, es una elección acorde con la opción metodológica por mí elegida en *E luna, e due e...tre!*, que suele priorizar el ritmo y la musicalidad, por la naturaleza de los destinatarios.

En los versos sucesivos, se ha mantenido casi sistemáticamente el ritmo del original. Para hacerlo, se ha intervenido en el léxico, tal y como se observa en la línea 51, en la que se ha hecho corresponder «scroscio violento» a «gran aguacero». Por razones métricas, no se podía traducir la palabra española «aguacero» por «acquazzone», por su excesiva largueza. Entonces, se ha optado por «scroscio» que es una palabra bisílaba y

⁴³ Delisle (1993, apud Hurtado Albir, 2001:291) considera normalmente la *hipertraducción* como un error; no obstante, dada la naturaleza del error, en este caso alejarse del sentido del original era una necesidad y, por lo tanto, no se trata de una grave falta.

un casi sinónimo de su correspondiente español. A propósito de «violento», este no es el perfecto equivalente de «gran», porque el primer término atañe a la fuerza, mientras que el segundo, a la cantidad de agua caída en un dado plazo temporal. No obstante, alejándome ligeramente del original, he preservado casi enteramente el sentido y, al mismo tiempo, la métrica, puesto que se ha conseguido que el primer verso rimara con el segundo, tras invertir el orden adjetivo-nombre del original («gran aguacero»), anteponiendo el nombre en el texto meta («scroscio violento»).

Cabe detenerse en otro aspecto interesante: como equivalente de la frase «baje hasta la tierra» (54) he elegido introducir la referencia a una canción de corro italiana, esto es, *Giro, girotondo*, cuyos primeros versos recitan así: «Giro, girotondo/casca il mondo/casca la terra/tutti giù per terra!». Esto ha servido de compensación a la imposibilidad de reproducir la referencia cultural al juego de la rayuela, que aparecía en el título del original.

“Il racconto della luna raffreddata”

En este poema no aparece ningún referente cultural que plantee problemas y tan solo en algunos casos me he alejado del original con vistas a mantener el ritmo intacto y la métrica de este en el texto meta. A propósito de los primeros cuatro versos que, como de costumbre, sirven de ubicación contextual, he cambiado el orden de los versos en la traducción, invirtiendo el tercero y el cuarto con respecto al original (66-67). De esta manera, he podido mantener la largueza de los correspondientes versos originales, sin exceder en el número de sílabas o penalizar el ritmo.

En la primera estrofa he mantenido las rimas, aunque los que riman entre sí no son el segundo y el último verso (69-71) —como en el original— sino el tercero y el cuarto (71-72), quedando sueltos los otros dos. La naturaleza de las rimas es también distinta: asonante en el texto de partida, consonante, en el texto traducido. La palabra «camisión» (71) no se podía traducir literalmente al italiano por «camicia da notte» porque era demasiado larga e imposibilitaba el mantenimiento de las rimas. A raíz de esto, he pensado en algún indumento que pudiera funcionar en el contexto. El equivalente «canottiera» funciona tanto desde el punto de vista métrico —puesto que permite la rima con el verso anterior— que a nivel semántico, puesto que se trata de ropa interior que se puede utilizar también para dormir, en las temporadas más calientes del año.

En lo referido a la segunda estrofa, he establecido una equivalencia efímera entre «mentol» y «limone» (60) con vistas a mantener la rima asonante entre el segundo y el último verso. El equivalente por mí seleccionado es adecuado al contexto; en efecto, el jarabe, sobre todo si se administra a los niños, suele tener sabores agradables, tales como a fresa, a naranja, a cereza, a miel, y tampoco suena tan raro que pueda tener algún aroma de limón porque, por muy aspro que sea, el azúcar siempre prevalece, para facilitar la administración del medicamento a los más pequeños.

Análogamente, he establecido otra equivalencia efímera entre la palabra «sifón», sinónimo de soda, y «succhino», diminutivo italiano de zumo (77). En el original, para hacer que la administración del jarabe sea menos desagradable, la luna decide tomarlo con una bebida analcohólica, la soda. En realidad, esta no es particularmente dulce, de ahí que la autora pueda haber seleccionado esta palabra tras escribir el último verso y, entonces, por razones métricas. Análogamente, me he interrogado sobre cómo encontrar una equivalencia que pudiera ser vagamente fiel al original y, al mismo tiempo, que permitiera el mantenimiento de la rima asonante con el último verso. He seleccionado la palabra «succhino» porque es una bebida analcohólica y les suele gustar a los niños aún más que la soda, sobre todo si el objetivo es facilitar la administración de un medicamento. Me he decantado por el diminutivo en -ino, hipocorístico, pensando en el destinatario al que va dirigida la obra y, por supuesto, a la necesidad de crear una rima asonante con el último verso de la estrofa.

A propósito de este, «si senta già benino» (79) no traduce literalmente «se encuentra mucho mejor»: en el primer caso, se está diciendo que la luna no se ha recuperado del todo, mientras que en el segundo su salud ha mejorado significativamente. A pesar de que la equivalencia por mí seleccionada tiene un matiz ligeramente distinto con respecto al original, esta no puede considerarse un error de traducción, puesto que mis propuestas siempre aspiran a un resultado que sea rítmicamente afín al original.

“Girotondo della gallinella cieca”

El juego de la gallinita ciega, pasatiempo con el que se entretienen las estrellas, se corresponde, en italiano al juego italiano «mosca cieca»: las dos culturas comparten la misma referencia, pero la identifican de dos maneras distintas. En este poema, en realidad, se deja muy poca cabida a este juego y el foco de la poesía es la gallina como animal,

sobre la que se cuenta una anécdota. A raíz de esto, me he decantado por traducir literalmente el título, perdiendo así la referencia al juego infantil, pero he compensado esta pérdida en las primeras líneas introductorias. Efectivamente, he añadido un verso con respecto al original, con vistas a explicitar el tipo de juego con el que se entretienen las estrellas, *mosca cieca*. Además, he mencionado la presencia de la luna y de la gallinita, como si ambas estuvieran participando al juego. Además, he intervenido a nivel léxico en la línea 86. Aquí, he reproducido el símil del original, que comparaba la forma redonda del huevo a la de un lucero, modificando el término de comparación con fines métricos. Por supuesto, la palabra por mí elegida, esto es, «mondo», es un equivalente adecuado al contexto, tanto por su forma que por ser una palabra que pertenece al campo léxico de la astronomía, como «lucero». En estas primeras líneas introductorias no he respetado el cómputo silábico: tan solo el primero y el cuarto son octosílabos.

Las estrofas sucesivas del original presentaban la constante alternancia entre siete y cinco sílabas, algo que no he podido mantener en el texto meta. En particular, en la primera estrofa he alternado versos de seis y siete sílabas; en la segunda y la tercera, todos los versos son heptasílabos, menos uno, pentasílabo (100). He logrado ser fiel al original, manteniendo las rimas asonantes en los versos pares. Se observa tan solo una excepción: en la última estrofa riman el último (102) y el antepenúltimo verso (101). En la traducción de la tercera estrofa, aparece un elemento de información inédito, que no estaba presente en el texto fuente. Como botón de muestra, he puesto en práctica la técnica de la amplificación, que consiste en la añadidura de elementos de información no formulados en el original. En concreto, he añadido la no intencionalidad de la ruptura del huevo por parte de la gallina («per sbaglio», línea 98) con fines métricos.

“Il tacchi tacchino”

En el poema original había multitud de referencias culturales, que he intentado mantener, dentro de lo posible, en el texto meta. En primer lugar, cabe recordar que en el título del texto de partida, la autora mezcla dos referencias culturales distintas: el juego de la comba, que consiste en saltar la cuerda en grupo, y una canción infantil española, *Al pavo, pavito, pavo*. Por supuesto, tratándose de un culturema, sería preciso buscar un equivalente en la cultura meta. No obstante, la presencia de las ilustraciones lo impide: en efecto, al lado del texto aparece la imagen de un pavo en el acto de volar, llevando

consigo a un niño o a una niña. A consecuencia de esto, debía mantenerse en el texto meta la referencia a este animal, y a ningún otro, razón por la cual he traducido casi literalmente el culturema que aparece en el título original («Il tacchi tacchino»). Como se notará, no se ha hecho referencia al juego de la comba, que consiste en saltar la cuerda de manera individual o en grupo, algo que en italiano se traduciría simple y llanamente por «saltare la corda». Sería incorrecto mantener en el título italiano la referencia cultural al pasatiempo infantil: el lector no entendería el nexo lógico entre los dos elementos. En efecto, no se está hablando, en el texto de partida, de un pavo en el acto de saltar la cuerda, sino que se trata de una mezcla de referencias culturales análoga a la que se observaba en “Corro de la gallinita ciega”. Por lo tanto, es imposible mantener en el texto meta este entramado de referencias. El juego de la comba se menciona, en la traducción, en las primeras líneas introductorias, en las que me he alejado ligeramente del original, aún manteniendo más o menos inalterado el sentido. De hecho, puesto que en italiano el pasatiempo que consiste en saltar la cuerda no tiene un sustantivo en concreto que lo defina —a diferencia del español, que tiene la palabra *comba*— me he visto obligada a alejarme del original, como se ve en las líneas 105 y 106. A propósito del nexo entre el pavo y el juego de la comba, he decidido introducir un nexo temporal «mentre», ausente en el original (107): las estrellas juegan a la comba utilizando como cuerda la cola de una cometa, mientras un pavo traidor deja a la luna esperándolo en el balcón. De esta manera, el lector meta no se desorienta a la hora de enfrentarse al texto traducido. De lo contrario, no habría logrado entender la relación que se establece entre la imagen de las estrellas en el acto de saltar la cuerda, y la de un pavo que deja a la luna con penas de amor.

En todo el poema he logrado mantener intacto el cómputo silábico que figuraba en el original, junto con las rimas. Todos los versos son endecasílabos, con rimas asonantes en los versos pares. En la segunda estrofa, figura la palabra «nardos», planta cuyas flores figuran en la obra de Lorca, que es una de las fuentes de las que García García bebe. Por supuesto, he traducido la palabra tal y como esta figura en una de las traducciones más reputadas al italiano de la obra lorquiana y, en particular, del “Romance de la luna luna”, poema contenido en la colección *Romancero Gitano* de 1929. Vittorio Bodini, hispanista, traductor y poeta italiano⁴⁴, traduce literalmente la palabra, convirtiéndola en «nardi». A

⁴⁴ Sistema Informativo Unificato per le Soprintendenze Archivistiche. Recuperado de <https://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=prodpersona&Chiave=53098>.

pesar de que se trata de una referencia literaria culta que el lector italiano igual desconoce, esta resulta análogamente rebuscada en español: los niños de entre ocho y nueve años difícilmente la van a reconocer. A raíz de esto, he seleccionado una palabra —que es el resultado de una traducción literal— que no fuera de inmediata comprensión para el lector italiano, tal y como no lo era para el lector español. De esta manera, he logrado producir el mismo efecto en el público.

En la línea 119, he puesto en práctica la técnica de la compensación: efectivamente, he añadido una referencia a *Quel mazzolin di fiori*, canción popular italiana que se remonta al siglo XIX, originalmente escrita en dialecto lombardo y véneto, que se cantaba en tiempos de guerra. Hoy los educadores la cantan también a los niños, con vistas a que compartan con sus padres y abuelos el patrimonio cultural de la península. Los primeros versos de la canción son los siguientes: *Quel mazzolin di fiori/che vien dalla montagna/e bada ben che non si bagna/che lo voglio regalar*⁴⁵. Esta referencia cultural compensa, por lo menos en parte, la imposibilidad de encontrar un equivalente adecuado en la cultura de llegada para la canción del *Pavo*, *pavito*, *pavo*.

Por último, se observa el hecho de que se ha producido un cambio de punto de vista en la línea 121: en el original, el foco estaba en el pavo, que no había enviado ninguna carta a la luna; en el texto traducido, el foco está en la luna, que no encuentra ningún mensaje para ella. Por supuesto, se ha tratado de una intervención motivada por la necesidad de respetar el cómputo silábico.

“Girotondo del pentolone”

El rolde del puchero, que aparece en el título original, esconde una dúplice referencia. En primer lugar, se trata de la parte redonda exterior de la vasija de barro, en la que se suele cocer un plato típico español, a base de carne y verduras, el puchero, que da el nombre también a la olla en la que se cuece⁴⁶. La segunda referencia concierne al redondel que las estrellas hacen, cogidas de la mano, moviéndose en círculo. En mi traducción me he decantado por utilizar la palabra «pentolone», olla de grandes dimensiones en la que se suele cocinar el cocido o la sopa.

⁴⁵ *Quel mazzolin di fiori*, *Coccole sonore*. Recuperado de http://www.coccolesonore.it/canzoncine/quel-mazzolin-di-fiori_testo/.

⁴⁶ Tanto el plato como el nombre de la olla en el que se cuece se configuran como culturemas, por el hecho de tener un carácter marcadamente contextual y por estar anclados en la cultura en las que se producen, cuyos miembros lo comparten.

En las líneas introductorias aparece otro culturema, esto es, el tocinillo de cielo. Se trata de un dulce típico de Andalucía, a base de yema y almíbar, que se cuecen juntos hasta que están bien cuajados (DRAE, 2014). Este postre no tiene un equivalente en italiano, y traducirlo por «budino» podría considerarse un error, porque no se trata de un postre típico de alguna región italiana. A este propósito, he buscado un equivalente que cumpliera con dos requisitos: en primer lugar, había de tratarse de un postre italiano muy típico, cuyo nombre debía estar relacionado con el campo léxico de la astronomía; en segundo lugar, esta palabra debía permitirme mantener el esquema rítmico del original. Al cabo de una larga búsqueda, no encontré ningún dulce italiano que cumpliera con ambas características. Un buen compromiso podría ser el de hacer referencia a unas galletas italianas muy típicas, los «pan di stelle», que contienen chocolate y llevan encima unas estrellitas blancas. A pesar de que no se trata de un postre típico de alguna región italiana, sí se trata de un culturema en la cultura de llegada, que los italianos compartimos. El hecho de merendar (123) se expresa a través del sustantivo «spuntino» (124): se ha puesto en práctica la técnica de la modulación, porque se ha modificado la categoría gramatical de una palabra del texto de partida, esto es, de verbo a sustantivo. A diferencia del italiano, en español existe un verbo, «merendar», que se ha formado a partir de la base sustantiva «merienda», y se denomina, entonces, denominal.

En lo relativo a la métrica, no siempre he logrado mantener intacto el cómputo silábico: frente a estrofas octosílabas, en mi traducción se pueden encontrar también versos heptasílabos y eneasílabos. No obstante, he preservado el ritmo del original manteniendo casi del todo inalterado el esquema de las rimas, que en este caso concreto son de tipo asonante y se presentan en los versos pares.

A propósito de la tercera estrofa, se notará que he decidido traducir «puchero» por «minestrone» (136), aunque hubiera podido decantarme igualmente por «pentolone», tal y como he hecho en el título. Aquí, el movimiento circular de las estrellas me ha llevado a la mente el de una cuchara que gira en sentido horario para mezclar algún manjar en cocción. En este caso, la luna se encontraría sola en el medio, en posición estática, mientras todo lo que la rodea está en movimiento.

En la última estrofa no todos los versos pares riman entre sí. Como botón de muestra, en la línea 144 tenía que mantenerse la rima asonante en e-o; sin embargo, el verso ha quedado suelto. Se ha compensado la ligera pérdida de ritmo a través del recurso a la rima

consonante en los restantes versos pares (líneas 144-146). A propósito del último verso (línea 146), cabe subrayar una doble intervención por mi parte. En primer lugar, en el texto meta aparece una sinécdoque, ausente en el original: «le onde» en lugar de «el mar». Esta figura retórica de sentido consiste en «la designación de una cosa con el nombre de otra [...] aplicando a un todo el nombre de una de sus partes, o viceversa» (DRAE, 2014). Por consiguiente, en lugar de «compañero», en el texto meta aparece un sustantivo análogo de género femenino, «sorelle». Estas intervenciones originan en la necesidad de formar una rima con la última palabra del verso 144, «stelle».

“Culla luna”

El poema original es un romancillo de versos hexasílabos con rimas asonantes en los pares. Si bien no he mantenido la misma forma métrica en el texto meta, he preservado el ritmo y, dentro de lo posible, el contenido. Como botón de muestra, en las cinco estrofas traducidas aparecen versos pentasílabos, hexasílabos y heptasílabos, frente a la presencia de estrofas únicamente hexasílabas en el texto de partida. A diferencia de lo que se da en el original, en la traducción los versos pares no asonantan entre sí, sino que aparecen más bien rimas consonantes. A propósito de la última estrofa, el segundo verso (169) es libre, y la rima asonante aparece tan solo entre el último y el penúltimo verso (170-171).

A nivel léxico, he seleccionado un término de comparación inédito con respecto al original (línea 163): en lugar de «tobogán», me he decantado por «tagadà». Se trata de un culturema que hace referencia a una atracción de feria típicamente italiana. He seleccionado esta palabra porque cumplía con dos requisitos: en primer lugar, forma parte del campo léxico del juego; en segundo lugar, siendo aguda y terminando en -a, podía rimar con «velocità» (161). Análogamente, en la línea 167 me he alejado del original a través de una equivalencia efímera con mera finalidad métrica. De este modo, he mantenido la rima que figuraba en el texto de partida (165-167).

“Gelosia di luna”

En todo el poema original los versos son hexasílabos, salvo en la introducción, que presenta versos pentasílabos. En el texto meta he logrado mantener casi sistemáticamente intacto el número de sílabas, gracias a intervenciones a nivel léxico.

A propósito de la introducción, en el original aparece una metáfora: el blancor de las manos de una madre en el acto de acunar a su niño se identifica por medio de la referencia al nácar, esto es, a una de las tres capas internas de las conchas de los moluscos, constituida por carbonato cálcico y una sustancia orgánica; es de color blanco con reflejos irisados (DRAE, 2014). En italiano, la traducción más apropiada sería «madreperla», pero esta palabra tiene cuatro sílabas, frente a las dos de su correspondiente español. A raíz de esto, me he decantado por la palabra «perla», que da lugar a una metonimia. Se trata de una figura retórica de sentido que consiste en sustituir una palabra por otra que pertenezca a un campo léxico o conceptual cercano e interdependiente. En el caso en cuestión, se designa el objeto en lugar del material del que está hecho: las perlas son concreciones nacaradas, puesto que se crean a partir de la capa interna de la concha de los moluscos. La palabra «perla» es el equivalente perfecto, puesto que cumple tanto con el criterio formal, tratándose de una palabra llana y bisílaba, que con el criterio semántico, manteniéndose el sentido del original.

La primera estrofa se abre con una referencia al “Romance sonámbulo”, de Lorca, poema contenido en *Romancero gitano*. En efecto, en el texto de García hay una insistencia en el color verde, tal y como aparecía en la poesía del poeta granadino. En los versos de García es verde la aceituna, elemento que, junto con el olivar, aparece frecuentemente en la producción lorquiana y remite al imaginario andaluz: en efecto, Andalucía es tierra de olivos. No obstante, en el texto meta no he podido mantener el mismo elemento, por evidentes razones métricas. Me he decantado por otro alimento que suele ser de color verde, esto es, «la uva» (180); además, esta palabra mantiene la rima asonante con el último verso de la estrofa (182), tal y como se observaba en el original.

En la tercera estrofa, me he interrogado mucho sobre cómo traducir el verbo «se ilumina» (189). La traducción literal habría tenido un impacto negativo en el ritmo: en italiano la voz verbal «s’illumina» es una palabra esdrújula, mientras que en español se trata de una palabra llana. Además, aunque la palabra española es cuatr sílaba, el verso no supera las seis sílabas, puesto que «su tez» solo tiene dos. En cambio, en italiano, «la pelle» forma tres sílabas y, por lo tanto, el equivalente debe ser necesariamente una palabra llana que tenga como mucho dos sílabas, con vistas a que el verso sea hexasílabo. Entonces, me he visto obligada a encontrar algún sinónimo y, entre ellos, el que más se adaptaba al contexto era el verbo italiano *rilucere*, que significa resplandecer, emitir luz.

Por supuesto, se trata de un verbo más rebuscado con respecto a «iluminar», y un niño de entre ocho y nueve años difícilmente conoce su significado. Sin embargo, él podría fácilmente entenderlo a partir del contexto en el que la palabra aparece. Los autores de libros para la infancia muchas veces rehúsan erróneamente introducir elementos léxicos o estructuras sintácticas que el niño no pueda entender inmediatamente. En realidad, la literatura infantil debe ser desafiante y permitir al niño esforzarse cognitivamente para entender el significado de lo que está leyendo. Si el libro es demasiado sencillo, el interés del niño por la lectura pronto se difumina.

Por lo que concierne al cierre del poema, se observa la presencia de una sinécdoque en la línea 198: por razones métricas, no se ha mantenido la parte (la almohada) sino el todo («il letto», esto es, la cama).

“Ninne nanne di luce”

La poesía se compone, como de costumbre, de unas líneas introductorias, —de heptasílabos y pentasílabos alternados— y de cuatro estrofas de romancillos, con rimas asonantes en los versos pares. En los versos que sirven de introducción me he alejado del metro original y he alternado versos hexasílabos y heptasílabos, aún manteniendo la rima asonante en los versos pares. En cambio, en los romancillos siguientes todos los versos son hexasílabos, menos uno (223); análogamente, se han conservado también las rimas. Por supuesto, esto ha requerido intervenciones a nivel léxico y el desplazamiento de algunos elementos, tal y como se observa en la primera estrofa. Aquí, se ha desplazado la orden de la madre al segundo verso: en efecto, «cullalo al mattino!» aparece en la línea 213 en vez de la 214. Además, he añadido, con fines métricos, el adjetivo «bel» (215) como atributo del niño, aunque este no aparecía en el original.

Todas las estrofas que componen “Nanas de luz” se abren con una estructura análoga, que consiste en la unión entre la palabra «lucerrillo», utilizada con función conativa, y un atributo que tiene un matiz positivo: hermoso (212), bello (216), lindo (220), alado (224). Si bien he mantenido la estructura del original, he seleccionado adjetivos distintos, alejándome ligeramente del significado de los que aparecían en el texto meta. En la primera estrofa, me he decantado por «stellina radiosa» (212): el adjetivo puede considerarse un sinónimo de «hermoso». En la segunda estrofa, la elección del adjetivo «carina» no reproduce exactamente el significado del vocablo «bello» (216): es un

sinónimo parcial, puesto que «carino», como «bello» denota algo agradable a la vista, pero el primer adjetivo es más atenuado que el segundo. En cambio, en la tercera estrofa se da una situación opuesta: el adjetivo italiano «stupenda» es más fuerte que «linda» (220). Por último, el adjetivo «leggera» (224) no reproduce ni siquiera en parte el significado de «alado». No obstante, se puede intuir que la ligereza puede ser un requisito necesario para cernerse en el aire.

Cabe subrayar también la equivalencia efímera que se establece entre la palabra «miel» y «panna» (223): he seleccionado este último vocablo porque cumple con dos requisitos. En primer lugar, se trata de una palabra llana, bisílaba, que asonanta con «alba»; en segundo lugar, la nata es un alimento dulce y muy suave al tacto, aún más si se trata de nata montada.

“Ninna, oh”

Este poema es el que más problemas ha planteado en fase de traducción. Efectivamente, aparece la referencia cultural a un villancico, *La Nanita Nana*, que se suele cantar en tiempos de Navidad. Además, hoy en día se ha convertido también en una canción de cuna que las madres entonan a sus hijos para arrullarlos. A diferencia de los poemas anteriores, aquí esta referencia cultural se mantiene en todo el poema, que se configura como la adaptación de un elemento folclórico. A raíz de esto, era preciso encontrar algún equivalente que pudiera ser percibido de manera análoga por el lector meta: este último, al leer los versos, habría tenido que reconocer la fuente de la que se ha bebido para escribirlos. Tras una larga reflexión, he decidido establecer una equivalencia con la canción infantil *Ninna nanna, ninna oh*, que todos los niños italianos conocen. Por supuesto, en mi traducción he tenido en cuenta el ritmo de esta, modificando algunos pasos del original con vistas a mantener una musicalidad análoga a la de *Ninna nanna, ninna oh*. De lo contrario, la equivalencia no habría tenido el efecto esperado en el lector meta.

A propósito de los versos introductorios, he intervenido a nivel léxico con vistas a preservar la musicalidad del original y a no exceder en el número de sílabas. Como botón de muestra, «el viento» se convierte en «la brezza» (230), aunque los dos vocablos no son perfectamente equivalentes. No obstante, la selección de este último crea una rima con el último verso: entre «brezza» y «carezza» (232) hay una rima consonante. Cabe precisar,

sin embargo, que en el original había una rima asonante. En lo relativo a las líneas 231-232, destacan algunas modificaciones con respecto al original. Efectivamente, si en el original el foco estaba en sentido del oído, en el texto meta el foco pasa a ser el tacto. Ya no hay rumores, sino el rozar del viento entre las flores y de las manos en la cara. Además, he modificado una de las muchas referencias florales que abundan en la obra, esto es, los azahares. En español esta palabra se utiliza más en el lenguaje literario que en lo cotidiano, según señala el Corpus de Referencia del español actual (CREA). Análogamente, su correspondiente italiano, *zagara*, es frecuente en el mismo contexto de uso. De hecho, en el lenguaje cotidiano estas flores se denominan más bien *fiori d'arancio*. Entonces, se podría fácilmente establecer una equivalencia perfecta entre «azahares» y «zagara», si no fuera por el hecho de que en italiano la palabra es esdrújula. Por lo tanto, he tenido que buscar algún equivalente que cumpliera con dos requisitos: primero, había que tratarse de una flor; segundo, debía ser una palabra cuatrísilaba llana. A propósito del primer criterio, no podía seleccionar cualquier flor, puesto que cada una tiene su propio significado. Efectivamente, la poetisa se ha decantado por «azahares» porque se trata de una flor blanca, que se asocia a una idea de pureza y de amor eterno. Una flor con significado análogo, que sea cuatrísilaba y llana es la azalea. Esta flor se considera marcadamente femenina y se asocia a una idea de amor puro, como el que une una madre a su hijo. Además, «azalee» (231) cumple con los requisitos formales, puesto que es una palabra cuatrísilaba y llana. Para concluir, he elegido justo esta palabra porque cumple con el criterio semántico y sintáctico.

Otro término que pertenece al léxico floral aparece en la primera estrofa, donde se habla de la flor del almendro (239). Esta se asocia a la esperanza y, al mismo tiempo a la fragilidad. Por razones métricas no he podido conservar esta referencia en el texto meta; entonces, he seleccionado otra flor, igual de delicada que la del almendro: la flor de loto, «fior di loto» en italiano (239).

A propósito del culturema «alberca» (246), este, por supuesto, no se ha podido traducir al italiano. En efecto, se trata de un elemento que es expresión de la cultura de partida, que en Italia se desconoce. En fase de traducción, este elemento lo he convertido en «pozza», con mera finalidad métrica y rítmica. Efectivamente, aunque esta también es una depresión, como la alberca, en la primera se embalsa el agua pluvial, sucia y fangosa.

Me habría decantado más bien por «pozzanghera», si no fuera por la excesiva largueza de la palabra.

“Sghiribizzi”

A propósito del título original, «Monerías» (258), cabe subrayar que la traducción de este ha planteado algunos problemas. Tal y como señala el Diccionario de la Real Academia española, una «monería» puede ser una acción infantil, puede ser algo fútil, que carece de importancia o bien algo gracioso. Si se toma en cuenta la primera acepción, la traducción más apropiada sería «moina», según el Diccionario Garzanti en línea; no obstante, en italiano esta palabra tiene un matiz negativo. En efecto, esta hace referencia a la actitud amable y cariñosa, pero remilgada, típica de los niños, que a través de la adulación quieren obtener alguna concesión, por ejemplo, de sus padres. A raíz de esto, «moina» no es el equivalente más apropiado para el contexto. Efectivamente, el poema se configura como una larga lista de asociaciones fantasiosas que sirven para describir la luna. Por muy raras que sean, estas uniones inéditas de palabras, fíjense bien, no pueden considerarse tonterías y, por lo tanto, hay que descartar equivalentes tales como «stramberia». Es necesario volver a la lección de otro traductor para resolver este problema. Muy llamativo es el título italiano que se ha dado a las *Greguerías* de Ramón Gómez de la Serna, el muy conocido poeta vanguardista español, que publicó estos textos en 1917. Una greguería es una intuición grotesca y humorística, fruto de una mirada niña y de gran sensibilidad artística, que consagró a Gómez de la Serna como inventor y máximo exponente de este nuevo género literario, tal y como sostiene Ferraro (2016). El escritor y traductor italiano Gesualdo Bufalino ha seleccionado algunas greguerías de Gómez de la Serna, y la traducción de estas ha confluído en la obra *Sghiribizzi*, que reproduce sabiamente el título del original. Como botón de muestra, «sghiribizzo», y su variante «ghiribizzo», remiten a una idea extraña, singular, que llega de repente. Se trata de un equivalente acertado en el contexto que se está examinando: la asociación inédita de estos elementos es extraña, imprevisible, tales como las greguerías.

Con vistas a mantener el ritmo del original, he tenido que intervenir a nivel léxico, alejándome significativamente del significado. No obstante, los equivalentes por mí seleccionados guardan semejanza con el texto de partida, como se verá a continuación. Por ejemplo, en los versos introductorios, he seleccionado «uva» como correspondiente

de «aceituna» (261): por supuesto, se trata de una equivalencia efímera, pero ambas palabras comparten el color verde y son frutos.

En las tres estrofas que siguen, los versos son todos pareados, así que me he visto obligada a traducir más libremente. Por ejemplo, he establecido una equivalencia entre «miel» (265) y «budino» (266): en ambos casos se trata de algo dulce. La elección de esta última palabra me ha llevado a elegir «lino» (265) —que, por supuesto, rima con «budino»— como equivalente de «papel» (266). No he seleccionado un sustantivo cualquiera, sino uno que denotara algún material. En la segunda estrofa, he jugado con las palabras «prugna» (269) y «spugna» (270), como equivalentes de la pareja «ajo» y «estropajo». La ciruela es un fruto, mientras que el ajo es una planta cuyo bulbo se utiliza, en cocina, como condimento; no obstante, se trata en ambos casos de alimentos comestibles. Análogamente, «estropajo» y «spugna» no tienen el mismo significado, pero sí comparten la misma función, puesto que ambos se utilizan para limpiar. En lo relativo a la correspondencia entre «pepino» y «zucchino» (272), he seleccionado esta última porque cumplía con dos requisitos: es una palabra esdrújula con acento en la penúltima sílaba y se trata de una verdura.

Desafortunadamente, no he podido mantener el juego de palabras que se daba en el original entre «cara» y «caramelo» (274), donde el primer sustantivo está contenido en el segundo, del que forma la primera parte. En el texto meta he mantenido la sucesión «cara, caramella», pero aquí el juego es meramente fonético, no semántico, a diferencia de lo que se halla en el texto de partida. Además, he seleccionado otra palabra que perteneciera al ámbito astronómico, «stella» (273) —en vez de «cielo»— y he podido mantener, entonces, la rima pareada entre el último y el antepenúltimo verso de la segunda estrofa.

“Sulla luna andrò”

Los ocho versos introductorios del poema, de siete y ocho sílabas alternadas (salvo el último, que es hexasílabo), son sueltos, y el ritmo se obtiene tan solo a través de la repetición de la frase «Hijo, está muy alta» (281, 283) y de su variante (285). Se ha mantenido en el texto meta el mismo número de sílabas que el original, no solo en la introducción, sino también en las estrofas siguientes. A diferencia de las primeras líneas, en el resto de la poesía los versos son todos hexasílabos y hay rima consonante en los pares, salvo en la penúltima estrofa, donde figura la rima asonante.

A nivel léxico, he modificado el apelativo «hijo» que la madre utiliza aquí para dirigirse a su niño, puesto que en italiano no se considera normal que una madre se le dirija utilizando la palabra «bimbo» o «bambino». Efectivamente, estas palabras se suelen utilizar como apelativos a la hora de dirigirse a un niño o a una niña cuyos nombres se desconocen: se trata de un apelativo demasiado impersonal para que pueda ser una madre quien lo utiliza. A raíz de esto, he elegido una palabra más afectada, «tesoro» (281, 283, 285, 287).

A propósito de la segunda estrofa, en el texto meta he invertido el orden de dos versos con respecto al original, con el objeto de preservar la rima asonante entre el segundo (293) y el cuarto (295). Análogamente, en la tercera estrofa se ha mantenido la rima consonante en los versos pares gracias a la elección de un verbo, «esce», que no es el equivalente perfecto de «aparece» (299). Si bien los dos términos no son intercambiables, en este contexto la diferencia no es tan ostensible como para limitar la comprensión.

En la antepenúltima estrofa también me he alejado del original: en el texto de partida, el manto tenía las estrellas como adorno; en la traducción, las estrellas son muchas, puesto que el manto está repleto de astros. Se introduce, pues, un elemento de información ausente en el original e, incluso, inexacto, con mera finalidad métrica: se necesitaba una palabra que pudiera asonantar con «piena» (301) y se ha elegido, entonces, el adjetivo «zeppa».

“Se fosse...”

El poema se configura como una serie de frases hipotéticas sobre la naturaleza de la luna. Como de costumbre, aparecen algunos versos introductorios, donde he intervenido a nivel léxico: en el texto meta, la lana ya no es «suave» (312) sino «calda». He seleccionado esta palabra porque cumple con dos requisitos: en primer lugar, es bisílaba y llana; en segundo lugar, este adjetivo permite formar una colocación con lana, en italiano.

En la primera estrofa se observa un cambio de punto de vista con respecto al original. En particular, la modulación se observa al pasar de «qué de agujeros tendría [la luna]» a «quanti buchi conterei» (315): con respecto al texto de partida, en el texto meta es el yo narrador el foco, mientras que en el original la atención se ponía en la luna.

En el cierre del texto meta, se nota la presencia de una rima interna, entre el adverbio «là» y el sustantivo «assurdità» (324). Esta intervención origina en la imposibilidad de mantener en el texto traducido la rima consonante entre el último y el antepenúltimo verso.

“Arrorò”

Como se ha ilustrado anteriormente, a parte de ser una canción de cuna de origen canario, el arrorró, en español, es una interjección que se suele utilizar para acunar los niños, por la naturaleza de la sucesión del sonido /r/, hondo y continuado, que es capaz de calmar a los más pequeños. En italiano no existe arrullo parecido y, por lo tanto, hay dos posibilidades distintas para el traductor. En primer lugar, inventar una interjección distinta, *ex novo*, que pueda funcionar igual de bien que «arrorró» en el texto meta. En segundo lugar, el traductor puede mantener el referente cultural tal cual, salvo adaptarlo gráficamente si fuera necesario. En este caso, me he decantado por la segunda opción, y he adaptado gráficamente la palabra al italiano: se trata de un préstamo naturalizado. En efecto, he modificado el acento agudo del original, y lo he convertido en grave, puesto que en italiano la vocal *o* acentuada en posición final de palabra presenta sola y exclusivamente el acento grave, puesto que se ha de pronunciar siempre abierta. Además, he reducido el segundo dígrafo *rr*, —que en español representa el fonema vibrante múltiple— al grafema *r*, que representa el fonema consonántico vibrante simple. Efectivamente, la presencia de dos sonidos dobles en una palabra es infrecuente en italiano, y resulta muy dura para quien escucha. Me he quedado, entonces, con «arrorò». Si bien el lector italiano desconoce la palabra «arrorró», tanto como culturema que como interjección que se utiliza para arrullar a los niños, a nivel fonético el resultado es exactamente el mismo: el niño italiano lo reconoce como sonido hondo, repetido y vibrante, que resuena en el tórax, y puede entender que se trata de una interjección que se utiliza para acunar. Además, el poema tiene que ver con el intento de Mariela, una niña, de adormecer a su muñeca, y el antídoto contra su insomnio es «la canción del arrorró» (339), información esta que he mantenido tal cual en el texto meta. A raíz de esto, el lector meta tiene todas las pistas necesarias para descifrar el significado de «arrorò» a partir del contexto y logrará entender que se trata de una interjección que se utiliza para calmar a los bebés. En este caso, he puesto en práctica la estrategia de la extranjerización, que

consiste en el mantenimiento de los elementos de diferenciación cultural en el texto de llegada (Venuti, 1995).

A propósito del metro, en el texto traducido se ha conservado el número de sílabas que figuraba en el original, salvo algunas excepciones. Por ejemplo, «no tengas miedo» es un verso pentasílabo, mientras que «non aver paura» es hexasílabo (330).

Las cuatro estrofas de octosílabos presentan casi todas rimas consonantes en los versos pares, y tan solo algunas son asonantes. Con vistas a mantener las rimas, he tenido que intervenir a nivel léxico. Por ejemplo, los «ojitos de cristal» de la muñeca de Mariela se convierten en «occhietti luccicanti» (335). El cristal da la idea de que los ojos sean claros, limpios y puros; en cambio, el adjetivo «luccicante» solo expresa que se trata de algo capaz de relucir. A pesar de que no se ha mantenido el significado original, el adjetivo por mí elegido suele formar colocaciones con la palabra «occhi». A raíz de esta elección léxica, se mantiene la asonancia con «riposarsi» (333).

En cambio, en la última estrofa no se ha podido mantener la rima consonante que aparecía, en el original, en todos los versos pares. Entonces, se ha compensado esta pérdida con la añadidura de la rima asonante entre el último (349) y el antepenúltimo verso (348).

“Me ne vado fuori”

El título del último poema, tanto en español como en italiano, presenta un pleonasma. Se trata de una figura retórica que consiste en la añadidura innecesaria de una o más palabras, generalmente gramaticales. El verbo español «salir» indica movimiento hacia afuera; análogamente, «andarsene» señala que se está dejando algún lugar. En ambos casos, entonces, es redundante la presencia de los adverbios de lugar. Por supuesto, la añadidura de «fuera» (350) era deseada en el original, así que he decidido conservar el pleonasma en el texto meta.

Todos los versos de la poesía en cuestión son hexasílabos y se distribuyen en una macroestrofa de diez versos y en otra, constituida tan solo por dos. Se ha mantenido esta estructura en el texto meta, así como el cómputo silábico. Cabe subrayar, sin embargo, que dentro de la macroestrofa es posible detectar la presencia de una cuarteta y de una sextina. Efectivamente, en la cuarteta hay rimas asonantes en los versos impares (351, 353), mientras que en los siguientes seis versos las asonancias se encuentran en los versos

pares (356, 358, 360). El ritmo origina también en la sucesión de encabalgamientos. Estas características se han mantenido, por lo menos en parte, en el texto meta. Efectivamente, en la cuarteta aparecen rimas consonantes en los versos pares: «porti» (351) rima con «scorti» (353). En cambio, en los seis versos siguientes en lugar de las rimas he introducido otros artificios, con vistas a no alejarme demasiado del contenido original. Como botón de muestra, aparecen aliteraciones, tal y como se observa en «corde e acquerelli» (358) y en «i canti, i racconti» (359) donde se repite el sonido velar /k/.

A nivel léxico, en el original aparecen tres palabras que pertenecen al campo léxico del juego: se trata de «cromos» (357) «aro» y «cuerda», (359). No he podido mantenerlas todas tal cual en el texto meta, debido a razones métricas. En primer lugar, he cambiado la posición de algunos de ellos: «cerchi» no aparece en la línea 358, sino en la 357. Además, he tenido que elegir si verter al italiano los cromos o la cuerda y qué palabra cambiar: me he decantado por conservar la referencia a la cuerda, puesto que este elemento ya se había nombrado en el poema y, en particular, en “Comba del pavito, pavo”, donde los niños jugaban a la comba. En cambio, he eliminado la referencia a los cromos porque en la lengua meta el equivalente, *figurine*, era cuatrísílabo, y la he sustituido por la palabra «acquerelli». Esta elección no ha sido casual: se trata de un término que pertenece al campo léxico del juego, puesto que la actividad de pintar con las acuarelas es muy divertida para los niños. Además, las ilustraciones que acompañan todos los poemas están hechas con la técnica de la acuarela, así que este elemento léxico me ha parecido adecuado al contexto.

CONCLUSIONES

El objetivo del trabajo que se acaba de presentar era dúplice. Por un lado, quería concienciar al público sobre la necesidad de llenar un vacío epistemológico en la investigación de Literatura Infantil y Juvenil. Por el otro, me he propuesto arrojar luz sobre la importancia de la figura del traductor de este género literario, cuyo papel a menudo se descuida.

Desafortunadamente, es un prejuicio muy arraigado el hecho de que los textos que van destinados a los más pequeños sean, por definición, sencillos. Como botón de muestra, la brevedad, el recurso a la repetición y la sobreabundancia de ilustraciones serían, para muchos, indicios de la falta de complejidad de los textos para la infancia. A raíz de esto, se cree, erróneamente, que la tarea traductora no plantea problemas y, por lo tanto, el papel del traductor de la literatura de este tipo es marginal. Como botón de muestra, esto se refleja en su invisibilidad en las portadas de los libros y en los sueldos exigüos que cobra, no commensurados con la tarea a la que el traductor se dedica. El falso mito de la sencillez de la literatura infantil y de su traducción ha ocasionado, entonces, escaso interés en el mundo académico.

En la introducción he subrayado la inconsistencia de estas falsas creencias, alimentadas por la falta de conocimientos sobre las cuestiones que conciernen a la literatura infantil. Como botón de muestra, he evidenciado que se trata de un género complejo y que esta complejidad origina, entre otras cosas, en la existencia de un doble destinatario, en las cuestiones ideológicas que los textos plantean —sobre todo si estos se trasladan a otra cultura— y en la interacción entre palabras e imágenes.

Efectivamente, *¡A la luna, a las dos y a las tres...!* de Nieves García García —de la que he llevado a cabo una propuesta de traducción— dista de ser sencilla y, por consiguiente, verterla al italiano ha requerido esfuerzos notables con vistas a dar vida a un texto que fuera lingüística, cultural y pragmáticamente en línea con el original. Además, tratándose de un álbum poemario, el proceso de traducción ha sido un camino sembrado de obstáculos, en el que el papel de la creatividad ha sido decisivo. En efecto, la naturaleza misma de este texto me ha obligado a convertirme, por lo menos en parte, en autora de los poemas que en este se hallan. En concreto, he tenido que establecer equivalencias *ad hoc* con vistas a mantener intacto el ritmo y la musicalidad del original, que he priorizado en toda la obra. La elección de este enfoque metodológico origina en el

intento de devolverle al lector meta un texto que desempeñe la misma función en la cultura de llegada y que, en esta, los poemas tengan un efecto análogo con respecto al texto de partida. Entre las dificultades encontradas en la obra en cuestión, figuran los culturemas, las referencias a elementos folclóricos o a juegos infantiles. Por supuesto, el encuentro entre dos lenguas es, antes que nada, el encuentro entre dos culturas que, por muy parecidas que sean, no dejan nunca de ser únicas y de tener sus específicas manifestaciones.

Durante el proceso de traducción he tenido, en primer lugar, que comprender perfectamente el contenido del original, descifrando el significado de los elementos que, hasta ese momento, desconocía. A continuación, en la fase de reexpresión, me he esforzado de encontrar los equivalentes que mejor pudieran recrear el ritmo del texto de partida sin que fuera necesario alejarse demasiado del contenido que en este se transmitía. Se puede aseverar, entonces, que esta tarea traductora se ha configurado como la búsqueda de un equilibrio entre contenido y forma y, para lograrlo, me he visto obligada a operar multitud de elecciones que, por supuesto, influyen en la fruición del texto. En particular, he considerado la naturaleza del lector meta —un niño o una niña de entre ocho y nueve años— sin dejarme llevar por aquella postura paternalista que se observa a menudo en la traducción de la literatura para la infancia, que selecciona, entre los posibles equivalentes traductores, los más sencillos, por miedo a que el niño no comprenda el significado de lo que lee. En efecto, he confiado en la capacidad del pequeño lector de desentrañar autónomamente el sentido de las palabras a partir del contexto, aunque no he seleccionado nunca equivalencias traductoras que fueran completamente fuera de su alcance.

A la luz de lo que se acaba de decir, se puede afirmar que traducir textos para la infancia no es una actividad de la que todo el mundo puede ocuparse. En efecto, además de la mera competencia traductora —que consta, a su vez, de la subcompetencia bilingüe, extralingüística, instrumental y, sobre todo, estratégica— el traductor de estos textos ha de considerar, antes que nada, la naturaleza de su público, que tiene gustos, intereses y un nivel de comprensión muy distintos de los suyos. Esto conlleva la necesidad, tanto para el traductor como para el autor de literatura infantil, de mirar el mundo con ojos de niño y ser capaces de ponerse en la piel de los más pequeños, hablando su mismo lenguaje. De

lo contrario, la traducción no podría tener éxito, y el resultado sería el mero reflejo de la mirada adulta, con consecuente falta de adherencia al imaginario infantil.

De lo dicho hasta el momento, se puede concluir que la Literatura Infantil y Juvenil y su traducción merecen la pena ser investigadas, puesto que estas ofrecen una panoplia de asuntos dignos de atención tales como: cuestiones ideológicas y pedagógicas, el papel de las ilustraciones y las temáticas que en este género se afrontan. Esto adquiere aún más importancia si se considera el auge editorial de este género literario y de su traducción, que son en constante expansión: es preciso devolver a la infancia productos literarios de cierto nivel, que estimulen la fantasía y el razonamiento, sin que pierdan, por esto, su carácter lúdico. Para conseguirlo, es necesario intensificar la investigación sobre la materia, puesto que todavía se asiste a un vacío epistemológico. En particular, la figura del traductor de Literatura Infantil y Juvenil debe ser debidamente valorada, puesto que el suyo es un trabajo muy complejo —como he podido experimentar en primera persona llevando a cabo mi propuesta de traducción.

Por último, se recomienda proponer a los estudiantes universitarios de LE actividades que impliquen la realización de propuestas de traducción de textos infantiles como ejercicios lingüísticos y de mediación entre culturas distintas. Esto les permitiría ponerse a prueba y ampliar el conocimiento global de la lengua extranjera, así como introducirse en un ámbito complejo y estimulante como el de la literatura destinada a la infancia.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

García García, N. (2019). *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*, Pontevedra: Kalandraka.

Bibliografía crítica

Bajo Pérez, E. (1997). *La derivación nominal en español*. Madrid: Arco Libros.

Barrio Corral, M. V. (2017). La enseñanza y aprendizaje de los diminutivos en la clase de español como lengua extranjera. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 40. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce40/cauce_40_010.pdf.

Bécquer, G. A. (1988). *Rimas. Edición de José Luis Cano*. Madrid: Cátedra.

Bell, R.T. (1998). «Psycholinguistic/Cognitive approaches». En M. Baker (ed.). p. 188.

Beseghi, E., Grilli, G. (eds.) (2019). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci Editore.

Cabré, T. (1992). *La terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions*. Barcelona: Editorial Empúries. (La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries, 1993).

Carranza, M. (2012). Los clásicos infantiles, esos inadaptados de siempre. Algunas cuestiones sobre la adaptación en la literatura infantil. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*. 313. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/2012/05/los-clasicos-infantiles-esos-inadaptados-de-siempre-algunas-cuestiones-sobre-la-adaptacion-en-la-literatura-infantil/>.

Castagnoli, A. (2019). Les codes culturels des images. Le problème de la traduction de l'illustration. *Palimpsestes*, 32. Recuperado de <https://journals.openedition.org/palimpsestes/3393>.

Cervera Borrás, J. (1989). En torno a la literatura infantil. *CAUCE*, Revista de Filología y su didáctica. 12, pp. 157-168. Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cauce/12/cauce_12_007.pdf.

Correa, G. (1957). El simbolismo de la luna en la poesía de Federico García Lorca. *PMLA*, Vol. 72 (5), p. 1060. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/460379?seq=1#metadata_info_tab_contents.

Domingo Centeno, M. (2002). Naturaleza humana y estado de educación en Rousseau: la sociedad. *Pulso*, 25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=244122>.

Dueñas Lorente, J. D. (2015). «Traducción y tendencias recientes en las Literatura Infantil y Juvenil española». Bazzocchi, G., Capanaga, P., Tonin, R. (eds.). *Perspectivas multifacéticas en el universo de la literatura infantil juvenil. mediAzioni*, 17. Recuperado de <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>.

Elefante, C. y Pederzoli, R. (2015). «Le parole per dirlo. Il tema della morte nel peritesto della letteratura giovanile tradotta». En Bazzocchi, G., Tonin, R. (eds.). *Mi traduci una storia?*

Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi. Bologna: Bononia University Press. pp. 57-97.

- Enesco, I. (2008). Apuntes sobre el concepto de infancia a lo largo de la historia. [Manuscrito no publicado]. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de http://webs.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf.
- Fabietti, U. (2019). *Elementi di antropologia culturale. Terza edizione*. Milán: Mondadori Università. p. 24.
- Ferraro, A. (2016). Bufalino traduttore di Ramón Gómez De La Serna: Analisi delle varianti redazionali. *Diacritica*. 8. Recuperado de <https://diacritica.it/filologia/bufalino-traduttore-di-ramon-gomez-de-la-serna-analisi-delle-varianti-redazionali.html#marker-1279-1>.
- Friot, B. (2003). Traduire la littérature pour la jeunesse. *Le français aujourd'hui*, 142. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-3-page-47.htm#>.
- García de La Banda, F. (1993). «Traducción de poesía y traducción poética». En Margit Raders & Julia Sevilla (eds.), III Encuentros complutenses en torno a la traducción. Madrid, Editorial Complutense, 115-135. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/encuentros_iii/12_garcia.pdf.
- García de Toro, C. (2014). Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica. *TRANS*, 18, pp. 123-137. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b0ac/1843be32400ce89d73e3351334b0812da661.pdf>.
- García Lorca, F. (1929). *Romancero gitano* en Ramoneda Salas, A. M. (1990). *Antología poética de la generación del 27*, Madrid: Editorial Castalia, p. 197.
- Gill, S. R. (Abril 2007). The forgotten genre of Children's Poetry. *The Reading Teacher*. 60 (7). Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/20204515?seq=1>.
- Grilli, G. (2019). «Bambini, insetti, fate e Charles Darwin». En Beseghi, E., Grilli, G. (eds.) (2019). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci Editore, pp. 21-57.
- Gubar, M. (Enero, 2011). On not defining Children's Literature. *PMLA*, 126, (1). pp. 209-216. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/41414094.pdf?refreqid=excelsior%3Ad2f1b95593006bc7800c3816336a5c40>.
- Hatim, B. y Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. Londres: Longman.
- Holmes, J. (1988). *Translated! Papers in Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- Hönig, H. G. y Kussmaul, P. (1982). *Strategie der Übersetzung*. Tübinga: Gunter Narr.
- Hurtado Albir, A. (1995). Modalidades y tipos de traducción. *Vasos comunicantes*, 4.
—(2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Justicia, A. (18 agosto, 2019). Diez tendencias de Literatura Infantil y Juvenil. *La Vanguardia*. Recuperado de

<https://www.lavanguardia.com/cultura/culturas/20190818/464036519457/cuentos-infantiles-lij-literatura-infantil-y-juvenil-feminismo-tendencias.html>.

- Krings, H. P. (1986). *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht: eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübinga: Gunter Narr.
- Levi, R. F. (31 enero, 2020). *Il mercato del libro in Italia nel 2019. E altro su cui riflettere*. Comunicación presentada en el XXXVII Seminario di perfezionamento della Scuola per librai Umberto ed Elisabetta Mauri, Venecia – Isla de San Giorgio Maggiore, Fondazione Cini. Recuperado de https://www.aie.it/Portals/default/Skede/Allegati/Skeda105-4544-2020.1.30/2020_01_31_Mercato_2020_DEF.pdf?IDUNI=vudpnwgn4kiz4im5jmzmlbwz7775.
- Lombardo, P. (2010). *Crescere con i libri. Dieci anni di Bohem Press Italia: evoluzione storica e percorso di ricerca di una casa editrice italiana nel panorama dell'editoria per l'infanzia* (Trabajo fin de máster, Universidad de Padua). Recuperado de http://tesi.cab.unipd.it/27019/1/tesi_piera_lombardo.pdf. pp. 4-17.
- Lorenzo, L., Ruzicka, V. (2015). «Pasión por la LIJ: ANILIJ y la traducción de LIJ desde Galicia». En Bazzocchi, G., Tonin, R. (eds.). *Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*. Bolonia: Bononia University Press. pp. 9-29.
- Luperini, R., Cataldi, P., Marchiani, L., Marchese, F. (2012). *Il nuovo manuale di letteratura: 3A. Naturalismo, Simbolismo e avanguardie (dal 1861 al 1952)*. Perugia: G.B. Palumbo Editore.
- Marco Borillo, J., Verdegal Cerezo, J. y Hurtado Albir, A. (1999). «La traducción literaria». En A. Hurtado Albir (dir.). p. 167.
- Molina, L. y Hurtado Albir, A. (2002). Translation techniques revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta*. 47 (4). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272899204_Translation_Techniques_Revisited_A_Dynamic_and_Functionalist_Approach/link/57cd795608ae83b37460d65c/download.
- Neira Piñeiro, M. P. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. SEDDL, *Lenguaje y textos*, 35. Recuperado de http://www.sedll.org/es/lenguaje-y-textos/consulta?field_journal_issue_value=35&year%5Bvalue%5D%5Byear%5D=2012&keys=.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating, with a special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: E. J. Brill.
- Nord, Ch. — (1988). *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg, J. Groos Verlag (*Text analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi. 1991).
- (1996). «El error en la traducción: categorías y evaluación». En A. Hurtado Albir (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Col. Estudios sobre la traducción. 3, Castellón: Universitat Jaume I. 91-107.
- (1997). *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome Publishing. p. 34
- O'Connell. E. (2006). «Translating for Children». En Lathey, G. (ed.). *The translation of Children's Literature: A Reader*, Clevedon: Multilingual Matters.

- Oittinen, R. (2000). *Translating for Children*. Londres: Routledge.
- (2003). Where the Wild Things Are: Translating Picture Books. *Meta*, 48 (1-2), pp. 128-141. Recuperado de <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2003-v48-n1-2-meta550/006962ar.pdf>.
- Pascua Febles, I. (2003). Translation and intercultural education. *Meta*, 48 (1-2), pp. 276-284. Recuperado de <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2003-v48-n1-2-meta550/006974ar.pdf>.
- Ramonedá, A. (1990). *Antología poética de la Generación del 27*. Madrid: Editorial Castalia.
- Sánchez, J. (2 marzo, 2020). ¿Cómo puede mejorarse el nivel de lectura de los niños y adolescentes? *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2020/02/28/actualidad/1582910398_940171.html.
- Shavit, Z. (1981). Translation of Children's Literature as a Function of its position in the Literary Polysystem. *Poetics Today*, Summer-Autumn. Vol. 2, 4. Translation Theory and Intercultural Relations, pp. 171-179. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/pdf/1772495.pdf?refreqid=excelsior%3A040a5be626347f7db66e6c585082d80a>.
- (1994). Beyond the restrictive frameworks of the past: Semiotics of Children's Literature — A new perspective for the study of the field. En Ewers, H.-H., Lehnert, G. y E. O'Sullivan (eds.), *Kinderliteratur in Interkulturellen Prozess*. Stuttgart y Weimar: Verlag J.B. Metzler. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311610699_Beyond_the_Restrictive_Frameworks_of_the_Past_Semiotics_of_Children's_Literature_-_A_New_Perspective_for_the_Study_of_the_Field.
- Taberero Sala, R., Consejo Pano, E., Calvo Valios, V. (2015). «LIJ ilustrada: dificultades en la traducción de los conceptos que la definen». En Bazzocchi, G., Capanaga, P., Tonin, R. (eds.), *Perspectivas multifacéticas en el universo de la literatura infantil y juvenil, mediAzioni*, 17. Recuperado de https://mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/n.17-2015/taberero_consejo_calvo.pdf.
- Tejerina Lobo, I. (1997). «Literatura infantil y formación de un nuevo maestro». En Monge, J.J., Portillo, R., *La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar: retos ante el siglo XXI*. Santander: Editorial Universidad de Cantabria, pp. 275-293. Recuperado de <https://biblioteca.org.ar/libros/132768.pdf>.
- Tejo, H. (s.f.). *Taller: poesía para niños*. Comunicación presentada en el 2º Congreso internacional máster de educación. Editorial Máster Libros. “Educando en tiempos de cambio” Lima, Perú. Recuperado de http://www4.congreso.gob.pe/historico/cip/eventos/congreso/IICongreso/TALLERES/Taller_Heriberto_Tejo-OK.doc.
- Torre Serrano, E. (2014). *Métrica española comparada*, Sevilla: Manuales Universitarios. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A History of Translation*. Londres: Routledge.
- Vinay, J. P. y Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. París: Didier. 1958.

Páginas web consultadas

- ¿A qué sabe la luna? (s.f.) Kalandraka Editora [Archivo] Recuperado de <https://www.kalandraka.com/pub/media/productattach/a/-/a-que-sabe-la-luna-c.pdf>. 20/08/2020
- Aspe presenta la obra de Nieves García, galardonada con el Premio de Investigación Manuel Cremades. (2012). *Ayuntamiento de Aspe*. [Post en blog]. Recuperado de <https://aspe.es/aspe-presenta-la-obra-de-nieves-garcia-galardonada-con-el-premio-de-investigacion-manuel-cremades-2012/>. 13/08/2020
- Blog di Giallo Zafferano (2016). Dolci tipici regionali. [Post en blog]. Recuperado de <https://blog.giallozafferano.it/allacciateilgrembiule/dolci-tipici-regionali/>. 27/09/2020
- Cavallino arrò arrò. Recuperado de <https://www.filastrocche.it/nostalgici/filastro/arri.htm>. 25/10/2020
- Centro di Studi Interdisciplinari sulla Mediazione e la Traduzione a opera di e per Ragazze/i (Centro meTra), <https://metra.dipintra.it/>. 10/08/2020
- Enciclopedia Sapere.it. Recuperado de <https://www.sapere.it/enciclopedia/impl%C3%B9vio.html>. 3/09/2020
- Enciclopedia Treccani en línea <http://www.treccani.it/enciclopedia/>. 5/11/2020
- Federación de Gremios de Editores de España (2019). Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros 2018. El número de lectores de libros crece en España hasta el 67,2% de la población. Recuperado de <https://www.federacioneditores.org/img/documentos/220119-notasprensa.pdf>. 10/08/2020
- Grupo etnográfico de la comarca del Vinalopó y región valenciana. (s.f.). *Grupo Alboroque*. [Post en blog]. Recuperado de <https://alboroqueaspe.wordpress.com/conocenos/>. 17/08/2020
- Informe PISA 2018. Resultados de Lectura en España. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21213. 10/08/2020
- Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT). Tavola 54 – Persone di 6 anni e più che hanno letto almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali nei 12 mesi precedenti l'intervista, per sesso ed età. Anni 2007-2017. Recuperado de <https://www.istat.it/it/archivio/238228>. 28/07/2020
- Letra de *Al pavo, pavito, pavo*. Canciones infantiles (2005). *Quedeletras* (2005). [Post en blog]. 30/08/2020
- Letra de *La Nanita Nana*. (s.f.). *Letra*. Recuperado de <https://www.letras.com/villancicos/907370/>. 30/08/2020
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/organizzazioni_internazionali/ocse.html. 13/08/2020
- Nieves García gana el XI Premio Internacional Ciudad de Orihuela. La escritora aspense ha logrado este premio de poesía para niñas y niños con la obra *¿A la luna, a las dos y a las tres!* (30 octubre, 2018). [Artículo en web]. Recuperado de

<https://valledelasuvas.es/2018/10/30/aspe-nieves-garcia-gana-el-xi-premio-internacional-ciudad-de-orihuela/>. 27/08/2020

Nieves García García: La poesía infantil es puro ritmo, melodía y emoción (22 mayo, 2020). *Fundación Cuatrogatos. Miau Blog*. [Post en blog]. Recuperado de <https://cuatrogatos.org/blog/?p=7210>. 25/08/2020

Organización de las Naciones Unidas (1959). Declaración de los Derechos del Niño. Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/1386%28XIV%29>. 18/08/2020

PACTE (2016). Líneas de investigación. Recuperado de <https://grupsdereerca.uab.cat/pacte/es/content/1%C3%ADneas-de-investigaci%C3%B3n>. 30/09/2020

Premios Fundación Cuatrogatos. (s.f.). [Post en la página web oficial]. Recuperado de <https://www.cuatrogatos.org/premio.php>. 27/08/2020

Quel mazzolin di fiori, *Coccole sonore*. Recuperado de http://www.coccolesonore.it/canzoncine/quel-mazzolin-di-fiori_testo/. 15/10/2020

Sistema Informativo Unificato per le Soprintendenze Archivistiche. Recuperado de <https://siusa.archivi.beniculturali.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=prodpersona&Chiave=53098>. 20/10/2020

Villamuza Manso, N. (2014). Mi biografía. [Post en blog]. Recuperado de <https://www.noemivillamuza.com/about-me/>. 27/08/2020

Descubre el origen de míticas canciones infantiles (31 octubre, 2017). *Hola*, [Artículo en blog] Recuperado de <https://www.hola.com/ninos/20171031101343/origen-miticas-canciones-infantiles-hk/#:~:text='Que%20lueva%2C%20que%20lueva%2C,Virgen%20desde%20el%20siglo%20XVI.&text=De%20ah%C3%AD%20que%20se%20le,esta%20Virgen%20para%20que%20lueva.> 10/09/2020

ASC. Animación sociocultural (5 diciembre, 2008). Juegos tradicionales. El escondite al revés (5 diciembre, 2008). [Post en blog]. Recuperado de <http://ascprofesional.blogspot.com/2008/12/juegos-tradicionales-el-escondite-al.html>. 25/08/2020

Santana, A. (7 abril, 2015). El arrorró, una antigua canción de cuna bereber que llegó a España y América. *Agencia EFE*. Recuperado de <https://www.efe.com/efe/espana/cultura/el-arrorro-una-antigua-cancion-de-cuna-bereber-que-llego-a-espana-y-america/>. 17/09/2020

Arorró mi niño (Para dormir) (1 abril, 2016). Leoncito Alado. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=08MGTBoiOdM&t=90s>. 16/08/2020

OECD (27 octubre, 2016). *How does PISA work?* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=i4RGqzaNEtg>. 3/08/2020

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (3 diciembre, 2019). *Report produzione e lettura di libri in Italia – Anno 2018*. Recuperado de <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Report-Produzione-lettura-libri-2018.pdf>. 5/08/2020

Instituto Nacional de Estadística (19 diciembre, 2019). *Estadística de la Producción Editorial de Libros. Año 2018*. Recuperado de https://www.ine.es/prensa/epel_2018.pdf. 5/08/2020

Definición.de. Recuperado de <https://definicion.de/alberca/>. 13/10/2020

Sánchez, J. (2 marzo, 2020). ¿Cómo puede mejorarse el nivel de lectura de los niños y adolescentes? *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2020/02/28/actualidad/1582910398_940171.html. 17/08/2020

La Fiera del Libro per Ragazzi (s.a.). (26 junio, 2020). *Biblioteca Salaborsa*. [Artículo en línea]. Recuperado de https://www.bibliotecasalaborsa.it/cronologia/bologna/1964/la_fiera_del_libro_per_ragazzi. 14/08/2020

Parreira, B. (17 julio, 2020). Calendario lunar 2020. Fases de la luna. La ancestral fascinación del hombre por la luna ha generado, durante siglos, mitos, leyendas y calendarios entorno a sus diferentes fases. *El comercio*, Recuperado de <https://www.elcomercio.es/sociedad/cambia-luna-calendario-lunar-fases-2020-20200617090113-nt.html>. 10/10/2020

Friedwald, Will (24 julio, 2020). Swinging Sadness for the War Years. *The Wall Street Journal*. Recuperado de <https://www.wsj.com/articles/swinging-sadness-for-the-war-years-11595623615>. 13/08/2020

Corpus

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es>. 5/11/2020

Diccionarios

(Dirigido por) Bosque Muñoz, I. (2004). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: EDICIONES SM.

Arqués, R., Padoan, A. (2012). *Lo Zingarelli minore. Vocabolario della lingua italiana*. Bolonia: Zanichelli.

Il Grande Dizionario Garzanti di spagnolo (2014). Lavis, Trento: De Agostini Scuola S.p.a. – Garzanti Linguistica.

Léxico.com. <https://www.lexico.com/es>.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>.

Vocabolario Treccani en línea. <https://www.treccani.it/vocabolario/>.

Gramáticas

Barbero, J.C., Bermejo F., San Vicente, F. (2012[2010]). *Contrastiva. Grammatica della lingua spagnola. Spagnolo-italiano*. Bolonia: CLUEB.

Carrera Díaz, M. (2012 [1997]). *Grammatica spagnola*. Bari-Roma: Laterza.

RIASSUNTO

Questo elaborato finale consiste nella proposta di traduzione di un testo per l'infanzia, pubblicato nel 2019 dalla casa editrice spagnola Kalandraka. Si tratta di *¡A la luna, a las dos y a las tres...!* della poetessa ed ex insegnante Nieves García García. Il testo in questione si configura come un album illustrato in versi, che consta di diciassette componimenti di lunghezza variabile, divisi in due macro-sezioni: "Luna de cielo" e "Luna en la Tierra". Secondo quanto dichiarato dalla stessa casa editrice, il testo ha come lettori potenziali bambini e bambine di età compresa tra gli otto e i nove anni.

Ogni poesia ivi contenuta gode di autonomia semantica, ma è comunque possibile rintracciare, nei componimenti, un *fil rouge*: si tratta della luna, che costituisce il nucleo tematico dell'opera e, insieme con gli astri, viene qui sistematicamente umanizzata. I testi che l'autrice propone sono in grado, dunque, di dialogare tra loro e, allo stesso tempo, costituiscono entità autonome. Tuttavia, solo una lettura d'insieme consente al lettore di apprezzare a pieno l'opera e di comprenderne la non scontata complessità.

Al lettore vengono presentate scene di gioco che hanno la luna, le stelle e il sole come protagonisti, soprattutto nella prima sezione del testo, "Luna de cielo". A questi personaggi si aggiungono talvolta animali che, a ben vedere, altro non sono se non riferimenti a elementi folclorici della cultura di partenza. In effetti, tra le righe del testo è possibile rintracciare rimandi ad elementi propri della cultura spagnola, come giochi per bambini, filastrocche o ninne nanne. Si ricordi, ad esempio, il riferimento alla canzone *La nanita, nana*: questa era, in origine, un *villancico*, ossia una composizione poetico-musicale, spesso accompagnata dal suono del liuto, apparsa per la prima volta in Spagna e Portogallo alla fine del XV secolo. La canzone ricorda vagamente la famosa ninna nanna italiana *Ninna nanna, ninna oh*. Inoltre, vi è un riferimento ad un'antica canzone di origine canario, *Arrorró*. Oltre ad essere una ninna nanna, la parola «arrorró» viene anche usata come onomatopea per cullare, in quanto, per la natura stessa del suono che produce, pronunciandola ripetutamente si è in grado di calmare il bambino per farlo addormentare. Nel testo di partenza figurano poi alcuni culturemi, tra cui l'*alberca*, elemento ancor oggi presente nelle case spagnole, in particolare nel sud del paese: si tratta dell'*impluvium* romano che, nell'atrio della *domus*, serviva a raccogliere e conservare l'acqua piovana per uso domestico o per irrigare. L'*impluvium* era una depressione creata nel terreno, che veniva cementata e decorata con marmo e mosaico. Questa costruzione è

stata poi presa a prestito e portata ai massimi livelli dalla cultura araba, che contribuì a fare delle *albercas* degli elementi ornamentali o ricreativi. Tale elemento è del tutto assente nella cultura italiana e, dunque, è intraducibile.

La massiccia presenza di elementi folclorici nel testo è legata alla passione dell'alicantina García García per la cultura classica e la produzione orale. Infatti, si ricordi il suo instancabile lavoro di copiatura di canzoni, ninne nanne e giochi popolari, espressione della comunità di cui fa parte, che le valse il Premio Manuel Cremades, conferitole per l'impegno profuso nel progetto di ricerca da lei svolto. Tale lavoro confluì nella pubblicazione di *Venimos de Bureo* del 2011, che è il risultato di uno studio di largo respiro, durato 12 anni, con l'obiettivo di offrire una testimonianza durevole della cultura orale della sua città natale, Aspe. Tale ricerca è consistita nella rielaborazione delle informazioni raccolte nel corso delle numerose interviste condotte da García ai membri più anziani della città, che hanno contribuito a ricostruire una memoria collettiva che poi l'autrice ha fissato attraverso la scrittura. L'intento primario di García, dunque, anche attraverso *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*, è quello di preservare l'identità collettiva e gli elementi che la caratterizzano. È per questo che nell'opera si osserva il massiccio ricorso a riferimenti propri della cultura orale e del folklore locale.

L'autrice ha mosso i primi passi nel mondo della letteratura, come scrittrice, solo recentemente: nel 2016 vinse il concorso di microracconti indetto dal comune di Novelda (Alicante) e nel 2018, cimentandosi nella poesia, ottenne il prestigioso Premio Internazionale di Poesia Città di Orihuela, per l'opera *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*, che l'anno seguente la casa editrice Kalandraka scelse di pubblicare. Questo album illustrato venne apprezzato anche all'estero: l'americana Fundación Cuatrogatos le assegnò l'omonimo riconoscimento a gennaio 2020, dopo averlo sottoposto al giudizio di una giuria multidisciplinare di esperti, che ogni anno premia i 20 migliori titoli per bambini e ragazzi scritti da autori e illustratori ispano-americani.

Tornando all'analisi di *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*, si nota che, se la prima parte dell'opera era caratterizzata da un'ambientazione «celestiale», nella seconda lo scenario muta e appaiono figure umane quali quella di una madre nell'atto di cullare il proprio figlio, oppure bambini intenti a fantasticare sulla natura della luna, proponendo associazioni inedite di elementi per definirla. Tuttavia, anche in questa seconda sezione il *fil rouge* non viene interrotto: il ruolo della luna e degli astri è ancora rilevante, anche

se mutato. In effetti, la luna diventa qui la protagonista delle canzoni che le madri intonano ai propri figli per cullarli. Si apprezza, dunque, un parziale allontanamento dall'alone di magia che caratterizzava più marcatamente i versi della prima sezione dell'opera. Ciò pare corrispondere al processo di maturazione del bambino che, se nella prima parte —quando ancora si trovava nella culla— sognava di raggiungere la luna, nell'epilogo dell'opera è pronto per dirle addio e, dunque, per aprirsi al mondo. Quanto appena detto appare del tutto in linea con i bisogni dei lettori per i quali l'opera è concepita —bambini e bambine tra gli otto e i nove anni d'età— nei quali inizia a maturare il desiderio di ampliare il proprio sguardo e di rendersi, seppur in minima parte, più autonomi dalle figure genitoriali di riferimento. Tali considerazioni muovono da un'analisi dell'ultimo componimento, “Me salgo fuera”, nel quale il bambino raccoglie, metaforicamente, i propri giochi ed è pronto per allontanarsi, almeno in parte, dal sicuro mondo che fino ad allora aveva abitato, quello della magia, dell'incanto, e si appresta ad un salto nel vuoto che coincide con l'inizio di un processo di maturazione fisica ed emotiva.

La quasi totalità delle poesie raccolte nell'album illustrato in questione sono accompagnate da disegni realizzati da Noemí Villamuza Manso, artista che, dopo essersi diplomata presso l'Accademia delle Belle Arti all'Università di Salamanca, si è dedicata assiduamente alla pittura, trasformandola in un lavoro; infatti, al momento ha all'attivo la realizzazione di illustrazioni per più di quaranta libri per bambini e ragazzi. Nel caso di *¡A la luna, a las dos y a las tres...!*, l'illustratrice ha adottato la tecnica dell'acquerello, che ha sovrapposto ai tratti previamente tracciati al carboncino. Le sue illustrazioni ampliano la risonanza dei versi e, molto spesso, forniscono punti di vista alternativi rispetto ai messaggi veicolati dalle parole. Tuttavia, in altri casi non vi è legame alcuno tra le parole e le illustrazioni e, queste ultime, si configurano come un mero adorno. Nonostante ciò, è bene sottolineare che il ruolo delle immagini nella letteratura per l'infanzia tutta è quello di catturare l'attenzione del bambino e di consentirgli di immedesimarsi con quanto legge, aspetto quanto mai importante per stimolarne la passione per la lettura.

Se definire il concetto di letteratura non è immediato, ancor più problematico risulta occuparsi di quello di letteratura per l'infanzia. Infatti, non vi è consenso unanime sulla sua definizione e, nel corso dei decenni, si sono succeduti vari orientamenti in materia. In

primo luogo, è necessario sottolineare l'opposizione tra i cosiddetti *definers* e gli *antidefiners*: i primi sostengono sia possibile abbozzare una definizione, seppur precaria, del concetto di letteratura infantile; i secondi, negano categoricamente questa possibilità in quanto il pubblico a cui tale letteratura si rivolge è disomogeneo e ha confini sfumati. Secondo questi ricercatori, infatti, un'ipocrisia intrinseca si nasconderebbe dietro ai testi creati per l'infanzia: si denuncia la totale mancanza di controllo di quest'ultima sui titoli che le vengono proposti, in quanto essi sono scritti, pubblicati e acquistati dagli adulti. Il bambino, dunque, secondo alcuni, sarebbe il mero destinatario di un'attività controllata dall'esterno da attori che tentano di offrire un'immagine paternalistica dell'infanzia. Per quanto cronologicamente distanti, queste posizioni, seppur radicali, sono ancora attuali, in quanto la questione della manipolazione del bambino attraverso la letteratura viene dibattuta in studi più recenti.

Un altro aspetto che vale la pena approfondire è quello relativo alla classificazione di testi per l'infanzia a seconda del loro processo di creazione. Si distingue tra letteratura recuperata, letteratura creata *ad hoc* per l'infanzia e letteratura strumentalizzata. I testi che si configurano come letteratura recuperata sono quelli che, in origine, non avevano il bambino come possibile destinatario ma, con il passare del tempo, questi se ne è appropriato. Fanno parte di questa categoria, ad esempio, i racconti tradizionali o folclorici. Al contrario, esistono testi scritti appositamente per essere rivolti ad un'utenza specifica, ossia un pubblico di bambini e ragazzi. Da ultima, la letteratura strumentalizzata sarebbe, in realtà, pseudo-letteratura, in quanto essa ingloba testi con finalità didattiche, non ludiche.

Per quanto riguarda i testi di cui i bambini si sono appropriati nel corso del tempo, questi sono andati incontro ad un processo di adattamento alle loro esigenze e alla loro capacità di comprensione. Tali interventi possono riguardare il piano lessicale, quello sintattico o, ancor di più, quello contenutistico, in modo tale da rendere il testo fruibile per un pubblico nuovo. Basti pensare ai classici per l'infanzia, spesso frutto di un adattamento; infatti, i brevi racconti che occupano gli scaffali delle librerie sono spesso il prodotto di modifiche *ad hoc* di testi di più antica pubblicazione. Ad esempio, *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi, romanzo pubblicato a puntate tra il 1881 e il 1883, nella sua versione originale presentava 36 capitoli; tuttavia, le versioni che i più piccoli leggono sono generalmente adattamenti dell'opera, dato che il contenuto si

condensa in un numero molto ridotto di pagine rispetto all'originale. I bambini, dunque, hanno spesso acceso ai grandi classici ignorando l'esistenza delle loro versioni originali. È bene sottolineare, inoltre, che ogni adattamento riflette una determinata visione dell'infanzia, che è culturalmente e storicamente determinata.

A proposito della letteratura cosiddetta «strumentalizzata», essa risulta essere la più problematica. Infatti, è vittima di manipolazione in favore della didattica, dove la lettura è solo un passaggio obbligato, ad esempio, per apprendere contenuti o verificare, in un secondo momento, la comprensione del testo. Qui, dunque non è rilevante la qualità estetica dell'opera, in quanto il solo fatto che il bambino legga e apprenda è sufficiente. Da questo emerge il fatto che tale genere letterario non si sia ancora liberato dalla logica paternalistica e dal tentativo di indottrinare o educare il bambino, il che presuppone un'asimmetria tra questi e l'adulto, che vede quest'ultimo occupare una posizione dominante, servendo da modello cui far riferimento e nel quale trasformarsi il prima possibile. In realtà, il bambino è un soggetto autonomo, per definizione diverso rispetto all'adulto, e la letteratura deve trattarlo come tale, proponendogli dei testi che ne stimolino la fantasia, la creatività e che abbiano come finalità primaria quella ludica, non didattica.

La letteratura per bambini e ragazzi comprende testi lirici, in prosa e drammatici. Per quanto riguarda la poesia, questa si caratterizza per il piacere del ritmo e della rima, aspetti con i quali il bambino entra in contatto molto prima di saper leggere. Infatti, la musicalità permea le filastrocche, le canzoni e le ninne nanne —che, fin da piccolo, i genitori gli intonano— per l'incanto che tale ripetitività rituale è in grado di creare. Tuttavia, la poesia occupa un ruolo marginale in questo tipo di letteratura poiché considerata, a torto, eccessivamente complessa, elitaria, per il solo fatto di allontanarsi dalla versione più standardizzata della lingua. Allo stesso modo, anche i testi teatrali sono trascurati e poco apprezzati.

Per quanto riguarda le tematiche affrontate dalla letteratura per bambini e ragazzi, attualmente si assiste alla contrapposizione tra due tendenze antitetiche. Infatti, i testi possono essere legati al quotidiano e alle sue problematiche, oppure trascendere completamente questa dimensione, per occuparsi unicamente di mondi di fantasia. In particolare, esiste un filone emergente, più progressista, che affronta tematiche sociali quali l'emancipazione femminile, il bullismo o il razzismo, allo scopo di fornire al

bambino gli strumenti necessari per affrontare le sfide del quotidiano e per comprenderlo. A tale filone se ne affianca un altro, più tradizionalista, lontano dalla realtà storica attuale, che propone ai bambini un immaginario ovattato, di fantasia, rifiutandosi di far entrare le problematiche del reale nei racconti che vengono loro proposti. La scelta d'acquisto operata dall'adulto può ricadere sull'uno o l'altro filone e, attraverso questa, egli dichiara indirettamente la propria postura ideologica e una determinata idea sull'infanzia, che oscilla tra la tendenza all'iperprotezione del bambino, inteso come soggetto meritevole di cure e attenzioni particolari, e la fiducia nelle sue capacità di essere autonomo, indipendente e diverso dall'adulto. Ciò influisce necessariamente sullo sviluppo del bambino che, fino a quando non potrà scegliere autonomamente le proprie letture, sarà sempre guidato o, addirittura, manipolato dall'educatore.

Se si fa un passo indietro e si analizzano gli albori della letteratura per bambini e ragazzi, si scoprirà ben presto che si tratta di un genere di recente formazione e, per questo, vi sono molti aspetti ancora da esplorare, nonostante la produzione di titoli sia in crescita. In particolare, è bene sottolineare la scarsità di lavori monografici relativi a questo genere letterario e alla sua traduzione. I primi passi per la sua creazione sono stati mossi, in Italia, in tempi relativamente recenti. In particolare, nel secondo dopoguerra si iniziarono a manifestare idee inedite relative al concetto di infanzia, e il mercato editoriale iniziò, contemporaneamente, a dedicare parte dei suoi cataloghi alla produzione di titoli destinati ai più piccoli. In particolare, negli anni 60 Rosellina Archinto fondò la casa editrice Emme, che si dedicava esclusivamente alla pubblicazione di testi di questo tipo. Gli anni 70, invece, nel clima di agitazione contro istituzioni quali la famiglia, lo stato e la scuola, furono testimoni di fervore editoriale e dell'istituzione della prima cattedra di Letteratura per bambini e ragazzi presso l'Università di Bologna, che venne affidata ad Antonio Faeti. A quest'ultimo si deve la prima analisi approfondita sul ruolo delle illustrazioni nei testi destinati ai più piccoli. Successivamente, complici la creazione di nuovi tipi e formati di testi, si ampliò il bacino di lettori potenziali, e le case editrici iniziarono ad investire nel settore della promozione, istituendo fiere ed iniziative *ad hoc*. Inoltre, il mercato editoriale italiano si aprì all'estero, e vennero introdotti, previa traduzione, titoli di autori stranieri nei cataloghi. Infine, negli anni 90 i gruppi editoriali più forti fagocitarono quelli minori, i quali, oggi definiti «indipendenti», stanno tentando di farsi strada nel mercato editoriale del paese.

La scelta di occuparmi di traduzione per l'infanzia muove dalla necessità di mettere in luce l'esistenza di un vuoto epistemologico in materia. Infatti, troppo spesso la letteratura per bambini e ragazzi e, ancor di più, la sua traduzione, occupano un ruolo marginale nel mondo accademico, in quanto pochi sono i lavori di ricerca che a questi ambiti vengono dedicati.

La letteratura per l'infanzia si considera, a torto, minore, se non addirittura invisibile. Le ragioni per le quali tale genere letterario è spesso sottovalutato sono molteplici. Innanzitutto, i testi che ne fanno parte si rivolgono ad un pubblico ridotto, cioè a quello di bambini e ragazzi e, dunque, raggiungono un'utenza numericamente inferiore rispetto a quella della letteratura per adulti. Inoltre, si è alimentato, a torto, il falso mito della semplicità di tale genere letterario, con conseguente scarso interesse da parte dei ricercatori, che l'hanno spesso giudicato come un ambito poco meritevole di attenzione accademica. A questo proposito, vale la pena sottolineare che i pochi atenei che assegnano cattedre di letteratura per l'infanzia, fanno rientrare generalmente questi insegnamenti nei corsi di laurea in Scienze dell'educazione, non in quelli di Lettere o di Lingue e letterature. Ciò dimostra che la letteratura per bambini e ragazzi si considera principalmente come strumento educativo, e si prende poco in considerazione dal punto di vista strettamente letterario, alla stregua di qualsiasi altro testo di letteratura.

Seppure sia in parte inevitabile parlare di «semplicità» quando si fa riferimento ad opere che si destinano a bambini o ragazzi, dietro questo aggettivo spesso si cela un giudizio di valore, un'immagine falsata, vista dall'esterno e motivata da fattori quali la brevità dei testi, la sovrabbondanza di immagini e la ripetitività che spesso li caratterizza. Alcuni di questi stereotipi, nel tempo, sono stati indirettamente avvalorati dagli stessi autori di testi per bambini: tra questi, figura lo scrittore francese Charles Perrault, che in passato decise di adottare uno pseudonimo per pubblicare le opere per bambini da lui realizzate, per paura di essere associato a testi percepiti come espressione di un livello culturale inferiore: si trattava di una strategia volta a non minare la propria reputazione di scrittore.

La letteratura per adulti appare necessariamente distante da quella per bambini perché si rivolge ad un'utenza diversa, con esigenze specifiche e un grado di comprensione non paragonabile a quello di coloro che solo da poco si avvicinano alla lettura, come i bambini. In realtà, come si avrà modo di constatare nel commento della

proposta di traduzione da me realizzata, le opere per l'infanzia sono tutt'altro che semplici, in quanto sia l'autore che il traduttore devono tener conto di una serie di fattori che, necessariamente, ne condizionano l'operato. Tra questi, figura la natura bicefala del destinatario di tale genere letterario che, seppur formalmente dedicato ad un pubblico anagraficamente più giovane, richiede il coinvolgimento dell'adulto, figura attiva che seleziona e acquista le opere in base ai propri gusti. Questo ha delle chiare ripercussioni, per lo scrittore, sulla scelta dei temi da trattare, alla luce del fatto che il suo testo dovrà essere sottoposto innanzitutto al giudizio di una figura adulta.

Infine, la marginalità di questa letteratura sarebbe legata ad una questione di genere: dal momento che essa è caratterizzata da una forte anima femminile, in quanto sono spesso le donne ad occuparsene, ciò si traduce in compensi ridotti e minor prestigio sociale di questi testi, dei loro autori e traduttori.

Tutto ciò ha contribuito a fare della letteratura per bambini e ragazzi la Cenerentola degli studi letterari, nonostante oggi si assista ad un'inversione di tendenza. Infatti, attualmente si stanno facendo strada associazioni e gruppi di ricerca che si occupano di letteratura per l'infanzia e della sua traduzione. Ad esempio, in seno all'Università di Bologna, all'interno del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione del campus di Forlì è sorto il centro meTra, ossia il Centro di Studi Interdisciplinari sulla Mediazione e la Traduzione ad opera di e per ragazze/i, che si occupa di questioni di carattere linguistico, pedagogico e di genere che possono emergere occupandosi di questo tipo di letteratura. Tale centro punta alla creazione di una comunità internazionale di ricercatori impegnati in questo campo e, all'interno della rete di contatti figura l'Associazione Nazionale di Ricerca in Letteratura per l'Infanzia (ANILIJ), fondata nel 1999 in seno all'Università di Vigo, in Galizia. Nonostante questi centri di ricerca rappresentino un punto di riferimento internazionale, si tratta di mere eccezioni, dal momento che molte questioni sono ancora oggi inesplorate e sono pochi gli studi in questo campo.

In particolare, è la traduzione di testi per l'infanzia l'ambito che meno interesse suscita. Ciò è dimostrato dal fatto che, generalmente, nelle copertine dei libri per bambini e ragazzi frutto di traduzione, non ne viene dichiarata la natura e, cioè, non si informa il lettore sul fatto che si tratti di un testo originariamente scritto in un'altra lingua. Inoltre, non compare mai l'identità di chi ha realizzato la traduzione, facendo della figura del traduttore un soggetto invisibile, nonostante molti dei libri che occupano gli scaffali delle

librerie siano il risultato di un'operazione interlinguistica. Ciò dimostra, ancora una volta, la marginalità degli studi traduttologici relativi alle opere per bambini e ragazzi; inoltre, se presenti, tali lavori non sono mai monografie, bensì analisi di opere concrete e delle difficoltà riscontrate in fase di traduzione.

È necessario, dunque, valorizzare il ruolo del traduttore di testi per l'infanzia, in quanto l'attività di cui si occupa è lungi dall'essere banale. Infatti, entrano in gioco una serie di fattori dei quali deve tenere conto, in modo da far rivivere al bambino l'esperienza estetica che l'autore originale era riuscito ad ottenere.

Tradurre in italiano l'album illustrato *¡A la luna, a las dos y a las tres...!* ha richiesto sforzi notevoli allo scopo di dar vita ad un testo che fosse linguisticamente, culturalmente e pragmaticamente in linea con l'originale. Inoltre, per la natura stessa del testo, scritto in versi, il processo di traduzione ha presentato alcuni ostacoli che, per essere superati, hanno richiesto un certo grado di creatività. Infatti, il traduttore non è mero tramite tra due lingue e culture, bensì egli stesso può considerarsi, in parte, un autore, per via del ruolo che gioca la dimensione creativa al fine di dar vita ad un testo efficace nella lingua d'arrivo. In concreto, ho dovuto stabilire equivalenze specifiche e, talvolta, effimere, per mantenere intatto il ritmo e la musicalità dell'originale, aspetti cui ho dato assoluta priorità. Infatti, l'approccio metodologico da me selezionato è stato di tipo interpretativo-comunicativo, che consiste nel fornire al lettore finale un testo che mantenga inalterata la funzione e l'impatto, anche emotivo, del testo di partenza. Ciò consente, dunque, di discostarsi ove necessario dal contenuto dell'originale, a patto che tale scelta sia motivata dall'esigenza di preservare l'effetto che esso ha sul lettore del testo di partenza.

Durante il processo di traduzione ho dovuto anzitutto comprendere il contenuto dell'originale, decifrandone il significato ed analizzandone gli aspetti più problematici per un lettore non nativo. In un secondo momento, poi, nella fase di riformulazione, ho cercato quali fossero gli equivalenti che meglio potessero aiutarmi a riprodurre il ritmo dell'originale, senza per questo dovermi allontanare eccessivamente dal suo contenuto. Si è trattato, dunque, di una ricerca costante di equilibrio tra esigenze di contenuto e forma e, per tentare di raggiungerlo, ho dovuto operare alcune scelte. In particolare, ho tenuto conto della natura dell'utenza a cui la traduzione doveva essere destinata, senza lasciarmi però trasportare da un eccesso di paternalismo, bensì credendo nella capacità del bambino di comprendere il significato anche dei nodi più problematici a partire dal contesto.

Tuttavia, non ho mai scelto, tra gli equivalenti possibili, quelli del tutto fuori dalla sua portata.

Alla luce di quanto appena visto, si può a ragione affermare che tradurre testi per l'infanzia non è un'attività di cui tutti possono occuparsi. Infatti, oltre alla mera competenza traduttiva —che a sua volta è caratterizzata dalla compenetrazione di subcompetenze quali quella bilingue, extralinguistica, strumentale e strategica— il traduttore che si occupa di questo genere letterario deve considerare i bisogni di un pubblico per definizione diverso da quello adulto, che ha esigenze specifiche e, soprattutto, una capacità di comprensione molto diversa dalla propria. Ciò comporta la necessità, da parte di questa figura professionale, di tentare di guardare al compito da svolgere con uno sguardo bambino, pena l'inefficacia del risultato.

La letteratura per bambini e ragazzi e la sua traduzione meritano una maggiore attenzione accademica, in quanto offrono una grande quantità di spunti interessanti sui quali condurre studi, anche per la natura poliedrica di questo ambito di ricerca, a forte carattere multidisciplinare. La necessità di dedicarvi maggiore attenzione appare ancor più rilevante se si considera l'auge editoriale di questo genere letterario: è bene fornire ai bambini opere di un certo valore estetico, capaci di stimolarne la fantasia e il ragionamento, ed è solo riempiendo questo vuoto epistemologico che ciò si può ottenere.