

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

Para enlazar con este artículo / To link to this article:
<http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2022.14.10>

Para citar este artículo / To cite this article:

López Ruiz, María del Carmen. (2022) “La traducción de elementos ideológicos y didácticos a través del Análisis Crítico del Discurso. El caso de *Los cinco y el tesoro de la isla*, de Enid Blyton (EN-FR-ES).” En: Valero Cuadra, Pino; Gisela Marcelo Winitzer & Nuria Pérez Vicente (eds.) 2022. *Traducción e intermedialidad en literatura infantil y juvenil (LIJ): orígenes, evolución y nuevas tendencias / Translation and intermediality in children's and young adults' literature: origins, development and new trends*. *MonTI* 14, pp. 292-322.

LA TRADUCCIÓN DE ELEMENTOS IDEOLÓGICOS Y DIDÁCTICOS A TRAVÉS DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO. EL CASO DE *LOS CINCO Y EL TESORO DE LA ISLA*, DE ENID BLYTON (EN-FR-ES)

THE TRANSLATION OF IDEOLOGICAL AND DIDACTIC
ELEMENTS THROUGH CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS.
THE CASE OF *FIVE ON A TREASURE ISLAND*, BY ENID BLYTON
(EN-FR-ES)

MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ RUIZ
maricarmen.lopezruiz@uco.es
Universidad de Córdoba

Resumen

En este trabajo, analizamos la obra de *Los cinco y el tesoro de la isla* de Enid Blyton partiendo de un análisis en lengua origen (inglés) que emplea el enfoque del Análisis Crítico del Discurso de Van Dijk para localizar los elementos ideológicos, moralizadores y didácticos que mayores dificultades se le plantean al traductor de literatura infantil y juvenil. Posteriormente, se analizan de forma contrastiva algunos de estos elementos a partir de las versiones traducidas al francés y al español. Los resultados muestran dos enfoques traductores diferentes para cada una de estas lenguas y subrayan la importancia del Análisis Crítico para incidir en los valores didácticos de la obra.

Palabras clave: Traducción. Literatura infantil. Ideología. Análisis Crítico del Discurso. Traducción literaria.



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

Abstract

In this article, we study Enid Blyton's *Five on a treasure island* by developing an analysis of the source text (in English) based upon Van Dijk's Critical Discourse Analysis procedures in order to identify ideological, moralizing and didactic elements that may pose a challenge to children's and young adults' translators. Subsequently, we carry out a contrastive analysis of some of these elements on both the French and the Spanish versions of the book. Results will show that each target language uses two different translation procedures and also underline the convenience of Critical Discourse to stress out the didactic values of the book.

Keywords: Translation. Children's literature. Ideology. Critical Discourse Analysis. Literary translation.

1. Las dificultades de traducción de la literatura infantil y juvenil. *Los cinco* y Enid Blyton

Sabido es que la traducción de literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ) supone grandes retos para el traductor. Se trata de una especialidad muy explotada en la práctica, pero con escaso reconocimiento. En primer lugar, el traductor se enfrenta a un texto marcado por una serie de parámetros textuales que debe intentar trasladar a una lengua meta que no siempre comparte las mismas creencias o elementos culturales que la lengua origen. En segundo lugar, toda obra literaria infantil y juvenil puede estar enmarcada en un contexto de traducción subordinada, donde juegan un papel muy importante la imagen y el texto, pues los dos conviven a partir de una relación biunívoca y necesaria: para interpretar adecuadamente el código verbal, es preciso comprender muy bien el signo no verbal, caracterizado por una imagen que es la que da sentido al texto. Como explica Rodríguez Rodríguez (2019: 92):

[...] abundaremos en el tándem que constituyen la palabra y la imagen, y de cuya asociación surgen mecanismos productores de sentido. El lector, de este modo, asimila un mensaje, un imaginario, que viene dado tanto por el código verbal como por el icónico: la exclusión de uno u otro conllevaría una drástica merma para la comprensión de los mencionados mecanismos productores de sentido. Por este motivo, podemos afirmar que el traductor no solo traduce de una lengua y una cultura a otras, sino que ha de trasladar también el imaginario al que hemos hecho alusión.

En tercer lugar, no debemos olvidar que la LIJ no siempre se dirige al destinatario a quien *a priori* va destinada, esto es, los niños y adolescentes (Oittinen 2000). Muchas obras merecen una interpretación que tan solo el conocimiento que proporciona la experiencia permite comprender, razón por la que esa aparente literatura infantil se convierte rápidamente en literatura para adultos, como sucede con cuentos clásicos como *Alicia en el País de las Maravillas*, de Lewis Carroll (Kérchy 2020). La autora señala que en la versión húngara de *Alicia* el traductor se decanta claramente por estrategias de traducción enfocadas al público infantil. Esta decisión está motivada por “the dominant images of childhood prevailing in the sociohistorical cultural context of the target audience” (Kérchy 2020: 174), o lo que es lo mismo, por los condicionantes propios de la cultura y sociedad meta. Este tipo de decisiones traductorales son ilustrativas del proceso de toma de decisiones que debe llevar a cabo el traductor de LIJ, pues en ocasiones las estrategias que debe utilizar no dependen tanto de lo que objetivamente considera que es más adecuado para el texto que traduce, sino de otra serie de constricciones que superan la barrera del plano de la lengua. Los elementos culturales se configuran así como un verdadero reto de traducción, especialmente cuando tratamos con un tipo de literatura que ofrece tantas particularidades. A los retos anteriores debemos sumar todos aquellos derivados del comercio editorial, que imponen una serie de restricciones al traductor de carácter estilístico y en ocasiones gramatical que, en buena medida, influyen en la propuesta de traducción final (Guijarro Arribas 2020: 97).

Si por algo se distinguen especialmente las historias infantiles y juveniles es precisamente por su estrecha relación con la cultura e historia social del destinatario de la obra. Muchas de las expresiones de los protagonistas, contextos y vivencias suelen estar relacionados con la de los niños/as y adolescentes de una época (desde el punto de vista interno o externo de la obra), pues generalmente lo que el autor persigue es que sus lectores potenciales consigan identificarse con los personajes que ha creado. Esa identificación es el aliciente principal que potencia la relación autor/lector, y es con ella con la que ha de jugar también, desde el punto de vista del texto meta, el traductor. Especialmente esta función fática (junto con la expresiva, apelativa, referencial y poética) es la que el traductor debe conseguir trasladar a la lengua meta para conseguir el propósito de las obras literarias en general: entretener,

divertir y también educar¹ (García de Toro 2014). Desde esta óptica, podríamos pensar que una traducción funcionalista siempre es adecuada en estos contextos de traducción (cf. Nord 2019), y, sin embargo, la particularidad de la LIJ radica en que se trata de un género tan sumamente sensible que no puede hablarse de un solo procedimiento de traducción en términos absolutos. El traductor es el único que puede decidir qué procedimiento primar, pues es él quien asume la responsabilidad de trasladar un mundo repleto de emociones, sensaciones y enseñanzas a una lengua y cultura diferente sin perder de vista al destinatario concreto a quien se dirige la obra.² Y es que este destinatario, pese a no ser adulto, no impone menos trabas, pues en su medida también es exigente con la obra que desea leer. A este mismo aspecto hace mención Díaz Alarcón (2021: 22) cuando afirma que:

Por tanto, el traductor deberá conocer a la perfección el encargo para determinar las estrategias más convenientes que llevará a cabo en su tarea traslativa para adaptar el texto al público receptor. Estos procedimientos de traducción pueden ser muy variados, ya que como argumenta Stojanovic (2012), en la traducción de literatura destinada a niños, el traductor puede tomarse más libertades y realizar más adaptaciones y modulaciones. Esto sucede porque las características de este tipo de literatura lo hacen posible, dado que se debe modificar el texto origen para que el lector meta sea capaz de comprenderlo y disfrutarlo: “Este tipo de literatura “permite al traductor modificar el texto original de diferentes maneras: omitiendo, cambiando, sustituyendo y manipulando la información.”

De lo anterior podemos colegir que la LIJ no es más fácil de traducir que una obra dirigida a los adultos, pues, como ya hemos señalado, se trata de una empresa lenta y que requiere de creatividad literaria, esfuerzo y sensibilidad

1. La finalidad educativa es claramente uno de los propósitos que persigue la obra literaria que analizamos aquí y, en general, también la mayoría de obras de literatura infantil y juvenil. No obstante, debemos tener en cuenta que no es el caso de toda obra de literatura infantil y juvenil (véase, por ejemplo, la saga de Manolito Gafotas, de Elvira Lindo).
2. “Es innegable que el libro es un medio fundamental para acceder al conocimiento y para un adolescente es mucho más enriquecedor porque le abre las puertas a otros mundos, ampliando su ámbito cultural, promoviendo y desarrollando en él más comprensión y sensibilidad hacia lo ajeno. Sin embargo, cuando se traduce para él, lo que debe tenerse en cuenta es la aceptabilidad del TT en la nueva cultura según los conocimientos del adolescente” (Gamal 2012: 129).

lectora. Consideramos que, para traducir LIJ, el traductor debe ser lo suficientemente sensible como para identificarse a sí mismo como niño, de modo que pueda reproducir la obra desde una óptica empática, a través de la cual pueda ponerse en la piel del joven lector y sentir, emocionarse, inquietarse y divertirse al mismo ritmo que avanza la historia de los personajes.

Incidíamos anteriormente en un aspecto clave de la literatura infantil, que es la facultad que tiene para educar a los jóvenes lectores. Muchos de los mensajes que se desprenden de la lectura de las obras enmarcadas en este contexto contienen enseñanzas y formas alternativas de mirar la realidad que consiguen enriquecer a los jóvenes lectores y darles la oportunidad de abrir los ojos y apreciar la belleza de lo ajeno. La literatura es un arma sutil para educar a los jóvenes, pues consigue trasladar contenidos y enseñanzas morales de forma creativa al mismo tiempo que les hace crecer como personas y divertirse. El proceso traductor es un buen testigo de todos esos conocimientos que se desprenden de la lectura, pues en ocasiones están tan imbricados en el marco situacional de la lengua y cultura origen que precisan de una aclaración o descripción para conseguir que el lector meta comprenda esa realidad a la que se hace referencia. Al traducir obras literarias se unen también culturas y aprendizajes mixtos que no hacen sino potenciar la multiculturalidad y diversidad. Es por ello por lo que es tan importante identificar muy bien los aspectos que definen el texto origen con el fin de dotar al texto meta de la solución más apropiada.

Tras la introducción anterior, en las siguientes líneas vamos a explicar en qué consiste el grueso de nuestra investigación. En concreto, en este trabajo vamos a estudiar una obra enmarcada en el contexto de traducción de la LIJ de una de las autoras más reconocidas en este ámbito: Enid Blyton. Su prolífica obra la ubica entre las diez primeras autoras en el listado del Index Translationum (UNESCO 2018). Nos centramos en uno de los volúmenes de la famosa serie de *Los cinco* (*The Famous Five*), en concreto, *Los cinco y el tesoro de la isla* (1942). A través de este estudio, pretendemos resaltar los valores culturales, históricos y sociales que se desprenden de la obra y cuál era la pretensión educativa de la autora. Comprobaremos que muchos elementos señalados dependen directamente de situaciones ideológicas fruto de las características histórico-sociales de la época que terminan adoptando una forma concreta en el relato narrativo interno de la obra. No obstante, si

por algo permanece imperecedera³ la obra de Blyton es precisamente por el valor didáctico de su obra,⁴ razón por la que consideramos que un estudio traductológico puede resultar verdaderamente ilustrativo para establecer una relación entre los contenidos educativos, sociales e ideológicos entre diferentes culturas, así como para subrayar esa diversidad a la que aludíamos antes. Dado que se trata de una obra *sensible*, en el sentido de Simms (2006), consideramos que el traductor debe partir de un extenso análisis previo del texto origen guiado por algunas pautas básicas del Análisis Crítico del Discurso (ACD) con el fin de adoptar las decisiones de traducción que mejor convengan según el contexto de la obra. Trabajaremos con las versiones traducidas del inglés al francés y al español.

2. Metodología

La obra *Five on a Treasure Island* fue publicada por vez primera en septiembre de 1942 en Reino Unido. Su autora, Enid Blyton, comenzó con esta obra una de las series que más éxito y reconocimiento le ha dado: *Los cinco*. De Blyton se dice que era amante de la literatura y que debido a las carencias afectivas que sufrió durante su infancia vivió una vida llena de inestabilidades emotivas que de alguna forma se reflejan en su modo de escribir, pues consigue consolidarse como la primera autora en rechazar al adulto para dar forma a un nuevo canon: la narración desde la óptica infantil. Sin embargo, su obra ha alcanzado un mayor éxito *a posteriori*, pues durante muchos años sus obras estuvieron vetadas en Reino Unido. De su amor por la escritura nacieron muchas historias y series como las de *Las torres de Malory* o *El club de los Siete Secretos*, algo que no extraña si tenemos en cuenta que podía escribir unas 10 000 palabras al día en su máquina de escribir.

La versión en francés que manejamos para nuestra investigación es la de *Le club des Cinq et le trésor de l'île*, una edición de la editorial Hachette del año 1992 traducida por Rosalind EllandGoldsmith. En cuanto a la versión en español de *Los cinco y el tesoro de la isla*, utilizamos una edición del año 1999 de la editorial Juventud traducida por Juan Ríos de la Rosa.

3. Recientemente, muchas editoriales han reeditado las obras de la autora, pues siguen considerándose clásicos de la literatura infantil y juvenil.

4. Si bien por algunos criticada desde antaño (*cf.* Dixon 1974).

Para comenzar nuestro análisis traductológico, consideramos que es primordial que el traductor parta de un análisis previo a la traducción del texto origen mediado a través del Análisis Crítico del Discurso. En concreto, nos decantamos por un acercamiento que siga los seis pasos de la propuesta de Van Dijk (2003): análisis de las macroestructuras semánticas, análisis de los significados locales, análisis de las estructuras formales sutiles, análisis de las formas de discurso global y local, análisis de las realizaciones lingüísticas específicas y análisis del contexto. Como hemos explicado anteriormente, la LIJ sobresale por su valor didáctico, asociado siempre a una serie de criterios sociales de la que beben también los personajes de la historia. Puesto que son estos personajes con quienes se identificará el lector de estas obras, el traductor debe preguntarse hasta qué extremo puede llegar a ser determinante una forma lingüística o una metáfora conceptual concreta del texto origen para desarrollar dicho valor didáctico, valorado en el texto en su conjunto como parte de un *continuum*. La naturaleza social y psicológica de las obras de LIJ muestra la panorámica que el autor quiere representar por medio de sus personajes, y a veces son un reflejo de sus propias vivencias y experiencias, que quiere compartir con los más jóvenes. En otras ocasiones, dichas experiencias son las que representan a una generación concreta. Este enriquecimiento cultural compartido por los hablantes de la sociedad origen fomenta el vínculo de unión entre lenguas y culturas y es un aliciente perfecto para ahondar en la multiculturalidad, pues el traductor debe trasladar ese modo de entender la vida a otra lengua y cultura, y con ello se consigue que el destinatario meta enriquezca sus conocimientos sobre la cultura origen. Puesto que las vivencias son personales, también son subjetivas y están ligadas de alguna forma a la ideología, el pensamiento y el modo de entender la realidad que tiene cada persona, razón por la que una obra puede ser interpretada desde diferentes puntos de vista. En estos contextos sensibles y connotativos, el ACD se presenta como un enfoque adecuado para analizar todos los rasgos a nivel micro y macrotectual que pueden interferir a la hora de trasvasar tales valores, con el fin de que el traductor pueda reconocerlos en el texto origen y seleccionar el modo más apropiado de trasladarlos a la lengua meta. Meyer (2003: 35) describe la utilidad del enfoque crítico del discurso de la forma siguiente:

Los enfoques pertenecientes al campo de la investigación social no están aislados en el espacio. Dicho de manera simplificada, pueden comprenderse como un cierto conjunto de asunciones teoréticas explícita o implícitamente definidas que están específicamente vinculadas a unos datos empíricos y que permiten unos concretos modos de interpretación, y por consiguiente, religar el campo empírico con el teorético. Por lo común, los enfoques obtienen y mantienen sus identidades, ya que es posible distinguirlos de otros enfoques. Por regla general, se acepta que el ACD no debe entenderse como un método único, sino más bien como un enfoque, es decir, como algo que adquiere consistencia en varios planos, y que, en cada uno de sus planos, exige realizar un cierto número de selecciones.

Apoyándonos en sus palabras, consideramos que este enfoque se adecúa a los intereses de nuestro estudio y puede beneficiar nuestro análisis desde el punto de vista traductológico para hacer precisamente mención de todos esos rasgos culturales y moralizadores en los que tanto hemos hecho hincapié. De esta forma, pretendemos demostrar que la LIJ no es un objeto de traducción de fácil resolución y que, además, es una herramienta muy poderosa para fomentar vínculos entre diversidades culturales y para incidir en las diferencias no como un distanciamiento, sino como una nueva oportunidad. En este sentido, partiendo del valor didáctico de la LIJ, consideramos que el triángulo ideológico de Van Dijk (discurso-cognición-sociedad) tiene mucho que aportar.

Una vez analizado el texto origen e identificados los valores cognitivos más sobresalientes en la obra, analizaremos de forma contrastiva la traducción del texto en francés y en español para estudiar su recepción desde la cultura meta, haciendo especial mención al modo de trasladar esa realidad ideológica que puede desprenderse de nuestra primera fase de análisis. Para refrendar los resultados de nuestro análisis, utilizaremos un programa de gestión de corpus (Antconc) en algunas fases del análisis para relacionar las estructuras sintácticas y semánticas de la obra con las macroproposiciones que desvelan los contenidos ideológicos y morales. En nuestra investigación, nuestro corpus de trabajo se compone de las versiones electrónicas de la obra en inglés, francés y español.

3. Análisis crítico del discurso del texto origen: *Five on a Treasure Island*

Esta obra versa sobre las aventuras que viven tres hermanos (Julian, Dick y Anne) cuando van a visitar a sus tíos Fanny y Quentin y a su prima Georgina (George) para pasar el verano. George les presenta a su perro Timothy, que se convierte en el quinto protagonista de la obra. Durante el relato, los niños deben encontrar el tesoro para conseguir que George no pierda su isla, pues, para poder hacer frente a las dificultades económicas que atraviesa la familia, su padre la ha vendido a unos malhechores que pretenden robar el tesoro. Los niños terminan descubriendo a los ladrones, los encierran en unas mazmorras y llaman a la policía. Al final, George recupera su isla y forja una gran amistad con sus primos, con quienes seguirá viviendo grandes aventuras a lo largo de toda la serie de *Los cinco*.

3.1. Análisis de las macroestructuras semánticas

El concepto de macroestructura, según expone Van Dijk (1980), deriva del concepto de microestructura del significado, y se refiere a los temas sobre los que versa el discurso que se analiza, en nuestro caso, la obra original en inglés de *Five on a Treasure Island*. En general, las macroestructuras incluyen la información más importante para dotar al discurso de coherencia y explicar de ese modo el nivel de interacción. En palabras de Van Dijk (2003: 152): “Por razones discursivas, cognitivas y sociales, los temas del discurso desempeñan un papel fundamental en la comunicación y en la interacción”. Los temas pueden entenderse, por tanto, como la parte esencial del significado global que se interpreta en el proceso de producción y comprensión del discurso. Nadie puede memorizar un discurso palabra por palabra, pero sí que puede organizar su sentido global en torno a una serie de temas específicos. Este hecho es trascendental desde el punto de vista del ACD, puesto que de ahí deriva la relevancia social que depositan los temas principales del discurso con respecto a su relación social y cognitiva. Aplicado a nuestro contexto, la autora desarrolla una trama a lo largo de la misma, pero va introduciendo pequeños temas que de algún modo el lector puede ir apreciando de forma más o menos consciente, y que sin duda tienen relevancia en la relación cognición-sociedad. La sociedad se refiere en este caso al destinatario potencial de la obra, que *a priori* es el público infantil y juvenil.

Las macroproposiciones (M) más importantes que se desprenden de la obra son las siguientes:

- M1. Las aventuras y el misterio como forma de potenciar la amistad.
- M2. La lucha contra las desigualdades.
- M3. El rechazo al adulto para vivir aventuras solitarias en un nuevo mundo regido por los niños.
- M4. Alabanza a la imaginación y a la creatividad infantil.
- M5. Referencias históricas y culturales para fomentar la identificación de los personajes con los pequeños lectores.
- M6. Incitación a vivir aventuras extraordinarias que se resuelven mediante lazos de amistad (macroproposición derivada del acto perlocutivo de la obra, desde una dimensión pragmática).
- M7. Exaltación de valores: respeto, cortesía, familiaridad, educación, amor, civismo, amistad, diversidad, culturalidad, valentía, tesón, etc.
- M8. El crecimiento personal mediante la toma de decisiones individuales y en grupo.

3.2. *Análisis de los significados locales*

A lo largo de la obra, pueden apreciarse diferentes mensajes subliminales derivados del léxico y de la semántica de muchos términos que forman parte de alguna de las macroproposiciones anteriores. El estudio de los significados locales tiene gran relevancia para las consecuencias sociales que pueden derivarse del discurso, pues junto a los temas, el destinatario del mensaje suele recordar mejor aquellos significados locales que adquieren un sentido especial y que proporcionan coherencia a esas macroproposiciones. De ahí que Van Dijk (2003: 154) afirme que son estos significados locales los que más influyen en los modelos mentales y en las actitudes de los destinatarios.

Si realizamos una sencilla búsqueda con el programa de corpus monolingüe Antconc y descartamos las palabras vacías semánticamente (preposiciones, conjunciones, etc.), comprobaremos que los términos que más se repiten a lo largo de la obra son, además de los nombres propios de los protagonistas (Julian, Dick, Anne, George y Timothy, cuyo papel es primordial, pues aunque se trata del perro de George, participa de las aventuras y ayuda

a los niños como un protagonista más),⁵ otras palabras que concuerdan con al menos una de las macroproposiciones anteriores: *children, island, mother, little, castle, father, dungeons, water, excitement*, etc. A la vez que avanza el rema y el tema a nivel global en la obra, el lector se enfrenta a una lectura en la que se recuerda constantemente que los protagonistas son niños, que la figura de la madre y del padre está siempre presente, que para vivir aventuras en la isla han de enfrentarse a obstáculos como cruzar en barco por el canal de agua, que podrán demostrarse a sí mismos de lo que son capaces cuando se enfrenten a sus miedos (bajar hasta las mazmorras, descubrir a los ladrones...), etc.

3.3. *Análisis de las estructuras formales sutiles*

A través del análisis de las formas sutiles, se relacionan las microproposiciones con las macroproposiciones textuales. Así, si tomamos como referencia los términos más repetidos, podremos entender que uno de los valores más explotados en la obra es el de animar a los niños a que luchen y se arriesguen para lograr grandes resultados. Para los niños supone todo un desafío poder llegar hasta la isla. Primero, porque deben conseguir que los tíos les den el visto bueno (lo que puede interpretarse como una forma de explicar a los lectores el concepto de autoridad en la vida; en este caso, se trata de los padres/tíos, pero puede extrapolarse a otros contextos que también aparecen en la obra: la policía, el alcalde, etc.). Segundo, porque para llegar hasta la isla, deben cruzar remando. Para lograr su objetivo, deben superar varios obstáculos, como las tormentas que hacen que suba el nivel del agua. Esto puede relacionarse con los distintos obstáculos que se nos pueden presentar en la vida hasta lograr nuestros objetivos. La autora va mucho más allá en la obra y decide que los personajes se enfrenten a sus mayores miedos. Dado

5. La autora consigue dar visibilidad a los animales por medio del personaje de Timothy. Aunque se trata de un perro, colabora junto a los niños en las aventuras como si se tratara de un miembro de la familia más. Si atendemos a los valores sociales, podemos entender la importancia que siempre han tenido los animales domésticos para la sociedad británica, un aspecto que termina apareciendo también en la obra. Dada la época en la que se publica (1942), la autora consigue reivindicar un papel más importante para los animales domésticos, vistos como miembros de la familia y no únicamente como animales de carga o para el trabajo.

que los protagonistas son unos niños, en este caso el “miedo” se ve representado a través de una oscura, vieja y tenebrosa mazmorra a la que deben bajar para localizar el tesoro. Una lectura profunda de este suceso permitirá al lector comprender que para que algo salga bien, se debe luchar con todas nuestras fuerzas, lo que en algunas situaciones de la vida se traducirá en enfrentarnos a nuestros peores miedos.

La sutileza de la autora para presentar estos valores es ingeniosa e inteligente, pues sin mostrar claramente esta intencionalidad a lo largo de una obra narrativa aparente sencilla y sin trasfondo, en realidad está animando a los jóvenes lectores a que luchen por alcanzar sus sueños, enfrentándose a todo lo que se ponga por delante. La autora hace una comparación entre los retos de la vida y las aventuras y los pequeños traspies que viven los protagonistas en su empeño por conseguir su apreciado tesoro. Dicha comparación subyace al plano locativo del discurso y solo puede desprenderse si se analizan las macroproposiciones y esas formas sutiles por medio de las cuales la autora deposita su visión y el valor educativo que pretende transmitir.

3.4. Análisis de las formas del discurso global y local

A través de las formas del discurso global, Van Dijk hace referencia a los esquemas generales y convencionales que definen las superestructuras. En el caso de esta obra, se trata de un relato narrativo que respeta las partes prototípicas de introducción, donde se presenta a los personajes, se contextualiza la obra y se presenta el problema que deben resolver (unos niños que deben pasar el verano en casa de sus tíos y su prima); nudo, donde se suceden las aventuras de los personajes (encontrar el tesoro de la isla); y desenlace, donde se termina la aventura, que en esta ocasión culmina con un final feliz (encuentran el tesoro, descubren a los ladrones y George consigue quedarse la isla).

Desde el punto de vista de las formas locales, Van Dijk se refiere a la relación existente entre súper, macro y microestructura, y propone analizar la sintaxis y el resto de aspectos lingüísticos que se desprenden de la obra. En este sentido, la autora consigue mantenerse fiel al estilo narrativo, si bien adaptándolo a su destinatario principal, de ahí que sobresalgan, entre otros, los rasgos siguientes:

a) La sintaxis sencilla

- (1) Everyone thought it was. They felt happy and excited. There was something to discover—something they could and must discover within the next day or two (Blyton 1942: 61).⁶

b) La abundancia de diálogos en todo el relato

- (2) ‘Isn’t it a marvellous day?’ said Anne to George, as they dressed. ‘I’m so looking forward to going to the island.’
 ‘Well, honestly, I think really we oughtn’t to go,’ said George, unexpectedly.
 ‘Oh, but why?’ cried Anne, in dismay.
 ‘I think there’s going to be a storm or something,’ said George, looking out to the south-west.
 ‘But, George, why do you say that?’ said Anne, impatiently. ‘Look at the sun—and there’s hardly a cloud in the sky!’
 ‘The wind is wrong,’ said George. ‘And can’t you see the little white tops of the waves out there by my island? That’s always a bad sign.’
 ‘Oh, George—it will be the biggest disappointment of our lives if we don’t go today,’ said Anne, who couldn’t bear any disappointment, big or small. ‘And besides,’ she added, artfully, ‘if we hang about the house, afraid of a storm, we shan’t be able to have dear old Tim with us.’
 ‘Yes, that’s true,’ said George. ‘All right—we’ll go (1942: 29).

c) Las descripciones visuales

- (3) ‘We must watch out for the sea,’ said Dick. ‘I can smell it somewhere near!’

6. En el artículo, todos los extractos de la obra en inglés, francés y español respetan en su totalidad la ortografía y ortotipografía (cursivas, etc.) de la edición que manejamos, que en cualquier caso respetan las reglas ortográficas y de estilo del momento en que se publicaron los volúmenes.

He was right. The car suddenly topped a hill—and there was the shining blue sea, calm and smooth in the evening sun. The three children gave a yell.

‘There it is!’

‘Isn’t it marvellous?’

‘Oh, I want to bathe this very minute!’ (1942: 9).

d) El léxico accesible

- (4) Anne was staring out over the blue bay. At the entrance to it lay a curious rocky island with what looked like an old ruined castle on the top of it.

‘Isn’t that a funny place?’ she said. ‘I wonder what it’s called.’

‘It’s called Kirrin Island,’ said George, her eyes as blue as the sea as she turned to look at it. ‘It’s a lovely place to go to. If I like you, I may take you there some day. But I don’t promise. The only way to get there is by boat.’

‘Who does the funny island belong to?’ asked Julian.

George made a most surprising answer. ‘It belongs to me,’ she said.

‘At least, it will belong to me—some day! It will be my very own island—and my very own castle!’ (1942: 15).

e) El empleo de verbos con movimiento que dan dinamismo a la acción y facilitan la comprensión del lector

- (5) So down Julian went⁷—but he was not so good at swimming deep under water as George was, and he couldn’t go down so far. He knew how to open his eyes under water, so he was able to take a good look at the deck of the wreck. It looked very forlorn and strange. Julian didn’t really like it very much. It gave him rather a sad sort of feeling. He was glad to go to the top of the water again, and take

7. En la obra también se aprecian claros ejemplos de función poética representada por medio de diferentes recursos semánticos y estructuras sintácticas que refuerzan el valor de belleza del libro, como ocurre en este caso con la inversión.

deep breaths of air, and feel the warm sunshine on his shoulders (1942: 26).

f) El empleo de tiempos verbales frecuentes en la lengua oral: pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, pretérito pluscuamperfecto, etc.

- (6) George didn't want to go for the picnic, not because she disliked picnics, but because she couldn't take her dog. Her mother went with the children, and George had to pass a whole day without her beloved Timothy (1942: 27).
- (7) The four children sat in the garden eating their ices. Julian told them what George had said. They all felt excited. George was pleased. She had always felt quite important before when she had haughtily refused to take any of the other children to see Kirrin Island—but it felt much nicer somehow to have consented to row her cousins there (1942: 28).

g) La abundancia del estilo directo

- (8) 'And what do you suppose this thing is here, Julian?'
She put her finger on a round hole that was shown not only in the plan of the dungeons, but also in the plan of the ground floor of the castle.
'I can imagine what that is,' said Julian, puzzled. 'Oh yes, I know what it might be! You said there was an old well somewhere, do you remember? Well, that may be it, I should think. It would have to be very deep to get fresh water right under the sea—so it probably goes down through the dungeons too. Isn't this thrilling?' (1942: 61).

h) El uso del narrador omnisciente para facilitar la lectura al pequeño lector y no dificultar la comprensión del punto de vista desde el que se enfoca el relato

- (9) The first thing that the children did after breakfast was to fetch the precious box and take it out to the tool-shed in the garden. They were simply longing to force it open. All of them secretly felt certain that it would hold treasure of some sort (1942: 48).

3.5. Análisis de las realizaciones lingüísticas específicas

Este tipo de realizaciones tienen que ver con la retórica empleada por la autora en la obra. Durante el relato, los niños deben tomar una serie de decisiones para conseguir su objetivo: encontrar el tesoro. Para ello, la autora debe explicar al lector por qué los personajes se decantan por una decisión u otra a lo largo del relato: escaparse a la isla (pese a saber que sin permiso de sus tíos tienen prohibido ir), esconder a Timothy en la casa del pescador, etc. Dicha toma de decisiones debe tener coherencia con respecto a la finalidad principal que pretende resaltar la autora a través de los personajes, que para que tenga lógica y sentido con respecto a los intereses de la obra debe estar conectada con las bases proposicionales (macro y microestructurales, concretamente) que hemos descrito anteriormente.

Van Dijk propone analizar los elementos que de algún modo influyen en la retórica de las microproposiciones. Así, por ejemplo, podríamos centrarnos en el modo de desarrollar la argumentación en el relato (lo que en retórica denominaríamos *lógos*), en la función poética del lenguaje (metáforas, comparaciones, hipérbolos, etc.) o en la función apelativa (de qué modo se llama la atención del destinatario). Por ejemplo:

(10) Ejemplo de comparación:

Everyone knew perfectly well that Anne was going to mention Timothy, and they all interrupted her at once, speaking very loudly. Julian managed to get a kick in again.

‘Oooh!’ said Anne.

‘The rabbits were so tame,’ said Julian, loudly.

‘We watched the cormorants,’ said Dick and George joined in too, talking at the same time.

‘The jackdaws made such a noise, they said “Chack, chack, chack,” all the time.’

‘Well, really, you sound like jackdaws yourselves, talking all at once like this!’ said Aunt Fanny, with a laugh. ‘Now, have you all finished? Very well, then, go and wash your sticky hands (1942: 40).

3.6. *Análisis del contexto*

Finalmente, conviene distinguir entre el contexto global y el contexto local de la obra. El primero hace referencia a la situación comunicativa externa. En el caso de la obra de Blyton, se trata del primer libro de una colección que la autora publica en 1942 en Reino Unido. Es esta una época agitada y controvertida, dado que nos encontramos en plena Segunda Guerra Mundial.

El segundo aspecto hace referencia al tiempo interno en que se suceden los acontecimientos dentro de la obra. Aunque no se hacen referencias temporales (en qué año se desarrollan los acontecimientos), sí que se señalan aspectos espaciales. Se mencionan lugares que existen en la realidad, como Londres o Polseath.⁸ Gracias al contexto global, muchas de las decisiones que se adoptan durante la obra (no solo en lo que concierne a la aventura de los niños *per se*, sino también a otros aspectos lingüísticos y pragmáticos) pueden adquirir un sentido diferente al que podríamos interpretar hoy. Este aspecto también se puede relacionar con las características formales de la obra, en el sentido de la lengua empleada en la versión original. Muchas de las expresiones utilizadas en la obra original y también en las traducciones resultan un tanto arcaicas hoy en día (p. ej.: *can* para referirse al *perro*). No obstante, son un fiel reflejo del envejecimiento natural de las lenguas y de su modo de interacción de forma diacrónica, esto es, a lo largo del tiempo. El desgaste de ciertos términos muy empleados en otras épocas puede que no haya permitido que muchos de ellos sobrevivan o se empleen con tanta frecuencia actualmente.

Este es el motivo por el cual muchas editoriales han decidido reeditar la obra de Blyton para actualizarla y dotarla de una mayor naturalidad. Además, dado que la obra es de 1942, existe una amplia gama de términos que hoy consideramos políticamente incorrectos. Ante esta perspectiva, ha habido dos tendencias para tratar la reedición (en ocasiones, reescritura y retraducción) de obras antiguas: optar por modernizar la obra y adaptarla al lenguaje actual, o bien modificar ligeramente ciertos elementos de estilo para mantener el carácter literario del autor. En ambos casos, se desprenden diferentes connotaciones ideológicas derivadas de la política lingüística de las

8. También hallado como “Polzeath”. Es un pequeño pueblo situado en la costa norte del condado de Cornualles (Inglaterra, Reino Unido).

editoriales. Sobre reescritura y retraducción, autores como Rodríguez (1990) y Gambier (1992) ya se preguntaban qué relación de fidelidad y equivalencia podría existir entre a) la versión original y su reescritura para actualizarla y b) la primera versión de una traducción y su retraducción. A este interrogante responde unos años más tarde el propio Gambier (2002),⁹ refiriendo diferentes reflexiones en torno al fenómeno de la retraducción, entre las que destacan el hecho de que una retraducción puede considerarse, hasta cierto punto, una primera traducción parcial, salvando las distancias con respecto a las traducciones anteriores, y que la mera omisión, cambio de perspectiva o cambio en el estilo de la obra con el fin de actualizarla ya supone, de por sí, un acto de reescritura. Desde el punto de vista del ACD, cualquier modificación mínima a nivel local o global del texto puede tener una realización muy concreta de la que después pueden inferirse diversas interpretaciones sutiles, las cuales varían, indefectiblemente, a partir de la interpretación de los agentes contextuales que rodean al texto y al proceso que rodea al encargo de la nueva retraducción. En cualquier caso, se subraya aquí que la política lingüística que adopte la editorial a la hora de tratar el texto origen tendrá también una influencia notable a la hora de interpretarlo y a la hora de trasvasar los contenidos ideológicos de la lengua origen a la meta.

9. "Il y a les retraductions visibles qui portent sur des parties initialement supprimées, allégées, sur des passages naguère amputés, censurés... Des retraductions peuvent ainsi être partiellement des premières traductions..."

Il y a les retraductions qui portent sur des contresens (p. ex. : La plaisanterie de Kundera), sur des allusions mises à jour. Et puis celles qui remédient à la lourdeur du style de la ou des traductions antérieures, qui (re)donnent le ton, le rythme de l'original...

Les éléments retraduits — venant d'une édition plus complète, des exigences des récepteurs, de la relecture du traducteur... — permettent-ils de définir une stratégie particulière de la retraduction ? On retrouve ici la question du rapport du traducteur aux versions qui le précèdent, faites en des temps — sinon des lieux — différents pour des lecteurs différents : pourtant, s'il vient après la première traduction, il ne travaille pas forcément à partir d'elle. À cela s'ajoute son rapport à l'original : sur quelle édition se penche-t-il ? Quel est l'éloignement dans le temps de cet original ? Ce dernier point est à traiter d'autant que la première traduction a pu avoir lieu peu après la sortie du texte de départ, c'est-à-dire dans des conditions et avec des contraintes inconnues de la retraduction" (Gambier 2002: 415).

4. Análisis traductológico de la obra del inglés al francés y al español

Una vez analizada la obra y subrayadas las dificultades de traducción desde el punto de vista del texto origen, en este apartado analizamos sucintamente los aspectos de la obra que mejor ilustran la traslación de contenidos de carácter ideológico, moral y didáctico al francés y al español. Dadas las restricciones espaciales, tan solo nombraremos los más representativos.

4.1. Traducción de nombres de los personajes y topónimos

En el primer capítulo de la obra, los niños les preguntan a sus padres si pasarán las vacaciones en el mismo lugar que los años anteriores. Los padres responden que este año será diferente, pues tendrán que pasarlo junto a sus tíos y su prima. Es habitual que en el primer capítulo se precise al lector el nombre de los protagonistas de la obra y las circunstancias espaciotemporales de la misma. En la obra que estudiamos, es curioso comprobar cómo el lector de la versión en inglés puede contextualizar la obra en un ambiente totalmente distinto que un lector en francés o en español.

Para comenzar, el título del primer capítulo en inglés se llama *A great surprise* (EN), mientras que la versión francesa opta por modificarlo rigurosamente por *En route pour Kernach* (FR). La traducción literal hubiera sido posible, como demuestra la versión en español: *Una gran sorpresa* (ES). Sin embargo, se prefiere domesticar la traducción para que el lector francés pueda reconocer mejor el ambiente donde sucederán las aventuras de los personajes. Quizá el traductor quiso trasladar ese ambiente cotidiano donde convivían los personajes de la obra original para que los jóvenes lectores en francés pudieran identificarse mejor con los personajes al vivir junto a ellos una aventura en un lugar reconocido para ellos. Si bien *Kernach* hace referencia al lugar donde suceden la mayor parte de las aventuras (*Kirrin Island*, traducido en español por *la isla Kirrin*), en francés se opta por suprimir el topónimo del original e inventar un nuevo nombre para la isla que se presenta por medio de un significante más agradable al oído desde el punto de vista fonético-fonológico. El lugar donde viven los tíos de los niños es *Polseath* en la versión en inglés y en español, pero se traduce por *Grenoble* en la versión en francés. Los padres de los niños no podrán quedarse con ellos porque deberán viajar a *Scotland* (EN), traducido por *Escocia* en español, pero

por *le Nord* en francés. En esta ocasión, el traductor no especifica a qué sitio concreto viajarán sus padres, pero adapta su traducción desde un punto de vista geográfico. Dado que Escocia se encuentra al norte de Gran Bretaña, el traductor hace referencia también a una localización norteña en Francia, que es la ubicación análoga para la versión francesa. El traductor mantiene la coherencia con respecto a la primera decisión (ubicación en Grenoble), aunque en esta segunda ocasión se arriesga a utilizar la generalización para no explicitar el lugar concreto.

En lo que se refiere a los nombres propios, son muchas las diferencias observadas entre las dos versiones meta con respecto a la original:

Texto origen (EN)	Texto meta 1 (FR)	Texto meta 2 (ES)
Julian	François	Julián
Anne	Annie	Ana
Dick	Mick	Dick
Georgina (George)	Claudine (Claude)	Jorgina (Jorge)
Timothy	Dagobert	Timoteo
Daddy	Papa Monsieur Gauthier	Papá
Mother	Maman Madame Gauthier	Mamá
Uncle Quentin	Henri Dorsel Loncle Henri	Tío Quintín
Aunt Fanny	Madame Dorsel La tante Cécile	Tía Fanny

La versión en francés naturaliza todos los nombres de los personajes por otros habituales en francés. Blyton emplea nombres corrientes en la versión en inglés, por lo que el traductor opta por una técnica similar en el caso del francés. La versión en español opta por adaptar los nombres propios a la grafía española, traduciéndolos por su equivalente en español, excepto en el caso de *Dick*, que se mantiene tal cual en español frente al resto de nombres “castellanizados” de sus hermanos. En el caso del nombre de la prima de los niños, *Georgina*, y el nombre por el que prefiere que la llamen, *George*, con nombre de chico, se calca en español a través de *Jorgina* y *Jorge*, que en

este caso tienen una correspondencia formal con otros nombres habituales en España. En francés, sin entrar en el juego de palabras que podría haberle dado los nombres *George* y *Georgine*, se adopta otro nombre propio de persona que tiene un desdoble para la variante masculina y femenina: *Claudine* como nombre de mujer y *Claude* como nombre de hombre. El calco también se mantiene en el caso de *Timothy*, el perro, que pasa a llamarse *Timoteo* en español pero sorprende con un creativo *Dagobert* en francés.

No menos atención merecen los apelativos a los adultos, que ya desde la propia función fática demuestran que la autora ha marcado una clara diferencia entre el adulto y el niño, pues mientras que a los primeros se les apela en toda la obra a través de la relación de parentesco (mamá, tía, tío), a los segundos se les apela por su nombre de pila. De esta forma, los lectores pueden identificarse con un personaje que tiene cuerpo y vida en la obra, algo que no sucede con los adultos. A la madre y al padre se les llama en español *mamá* y *papá*, si bien en inglés existe una diferencia de registro entre *daddy*, que adquiere un valor más coloquial, y *mother*, de carácter más formal.¹⁰ En inglés y en español se respetan estos apelativos tanto por parte de los niños cuando se dirigen a ellos como por parte del narrador omnisciente cuando interviene en el relato. A este respecto, la versión en francés marca una diferencia entre la conversación que tienen los personajes y el intervencionismo del narrador omnisciente, que como no forma parte de la historia, no se atreve a mostrar una relación de cercanía o familiaridad con los adultos, de ahí que a los personajes adultos en francés se les llame de una forma u otra dependiendo de si son los niños los que hablan con ellos (*tante Cécile*) o si es el narrador omnisciente (*Mme. Dorsel*). Así, la versión francesa se encuentra con el problema de que debe inventarse un apellido para la familia de los niños y para la de sus tíos, algo que no existe en el original (*Gauthier* vs. *Dorsel*). Por otra parte, se muestra un claro ejemplo de intervencionismo traductor en la narración de acontecimientos y en cuanto a las circunstancias que rodean la relación de parentesco entre los personajes, puesto que en inglés se dice que *Uncle Quentin* es hermano del padre, algo que sí que se respeta en español, pero no en francés, que para justificar la

10. Mantenemos aquí la ortotipografía de la obra original en inglés.

invención del nuevo apellido hace que *l'oncle Henri* sea hermano de la madre¹¹ y no del padre. Señalamos aquí el parecido ¿casual? entre el apellido de los tíos en la versión en francés, *Dorsel*, y el nombre del condado donde aparentemente se localiza el castillo que sirve de inspiración a la autora, ubicado en el condado inglés de *Dorset*.

4.2. Ruptura con la tradición

Uno de los aspectos más significativos de la obra reside en la presentación de la prima de los niños, Georgina, quien subraya que desea que la llamen George. La primera vez que aparece una alusión al nombre de la prima es en la página 11, justo al comienzo:

Texto origen (EN)	Texto meta 1 (FR)	Texto meta 2 (ES)
[...] 'I was very glad for George's sake that you were able to come. She badly needs other children to play with.' 'Do you call her "George"?' asked Anne, in surprise. 'I thought her name was Georgina.' 'So it is,' said her aunt. 'But George hates being a girl, and we have to call her George, as if she were a boy.	—[...] En tout cas, personnellement, je suis certaine que votre compagnie fera beaucoup de bien à Claude. Elle manque de petits camarades avec qui jouer. —Vous l'appellez Claude! s'exclama Annie, surprise. Je croyais que son nom était Claudine. —Oui, en réalité, c'est bien Claudine, mais Claude a horreur d'être une fille et, pour lui faire plaisir, nous l'appelons Claude, ce qui fait plus masculin.	—[...] Me alegro mucho por ella de que hayáis venido aquí a pasar las vacaciones. Lo que necesita son precisamente amiguitos para jugar y distraerse. —¿Por qué la llamas Jorge? –preguntó Ana, sorprendida–. Yo creía que se llamaba Jorgina. —Es cierto –dijo tía Fanny–. Pero es que a ella le molesta mucho ser una chica, y hay que llamarla Jorge.

Para presentar a su prima, la tía de los niños asegura que necesita jugar con otros niños. La modalidad del enunciado aparece marcada a través del

11. El intervencionismo del traductor de LIJ ya aparece reseñado en Pascua Febles (2000), apud Marcelo Wirthner (2007: 130), para explicar la relación entre la teoría y la práctica de la traducción de literatura infantil y juvenil. Para la autora, es gracias a la manipulación y al intervencionismo como se subraya la visibilidad del traductor.

adverbio *badly*, que acompaña al verbo *need* (*other children to play with*). La versión en francés realiza una transposición a una expresión equivalente, *faire beaucoup de bien*. En general, la versión en francés tiende a naturalizar el estilo de la narrativa francesa y añade explicitaciones y adiciones no contenidas literalmente en el original, las cuales modulan el enunciado para darle un carácter más expresivo: *personnellement*, *avoir horreur de*, etc. La versión en español modula el adverbio *badly* y lo traduce en español por *precisamente*, que añade un valor enfático al enunciado.

Uno de los elementos que estudiamos en el análisis del texto origen según el ACD de Van Dijk consistía precisamente en analizar las pequeñas formas sutiles de la lengua que alertan de aquellos significados intrínsecos que pueden tener relación con las macroproposiciones. Si atendemos al fenómeno que estudiamos en este apartado, podríamos decir que el lector inglés se enfrenta a un contenido sintáctico que tiene mucho que ver con el suceso que se está describiendo en la obra, y es esa confusión terminológica para llamar a la prima *Georgina* o *George* que tanto sorprende a Anne. En inglés, aparece el posesivo *her* (*name*), pues la posesión se matiza dependiendo de si la persona a la que se hace referencia es hombre o mujer. Sin embargo, la lengua francesa emplea el posesivo *son* porque este determinante concuerda en género y número con el nombre al que acompaña: *nom*. La versión en español opta por una estructura neutral basada en un verbo pronominal que serviría tanto para una posesión en el caso de un hombre como para el de una mujer: *Se llamaba Jorge/Carlos/Antonio; Se llamaba Jorgina/Ana/Pilar*.

La explicación de por qué llaman *George* y no *Georgina* aparece en el tercer párrafo del fragmento anterior, cuando la tía explica que *George hates being a girl* (EN) > *A horreur d'être une fille* (FR) > *Le molesta mucho ser una chica* (ES), y que prefiere *George* porque es el nombre de un chico: *As if she were a boy* (EN) > *Ce qui fait plus masculin* (FR), un enunciado sin correspondencia directa en la versión en español (omisión). En este tercer fragmento, se localizan tres microproposiciones muy bien diferenciadas en la versión en inglés: *hates being a girl / we have to call her George / as if she were a boy*. De estas tres, la correspondencia en francés es *a horreur d'être une fille / pour lui faire plaisir, nous l'appelons Claude / ce qui fait plus masculin*. Tan solo la primera de estas tres microproposiciones mantiene el sentido del original, y es que, dado que se trata de un tema que rompe con los esquemas de la

época, la versión francesa debe recurrir a una serie de estrategias lingüísticas que de algún modo neutralicen la información del original. Ya no aparece la modalidad de obligación del semimodal *have to*, y tampoco la expresión de su deseo de *as if she were a boy*. Tan solo se indica, de forma sutil, que ese nombre le confiere un toque más masculino, a lo que añade una aclaración no contenida en el original: *pour lui faire plaisir*. La correspondencia de las microproposiciones en español no es tampoco desdeñable: *le molesta mucho ser una chica / hay que llamarla Jorge*. Aunque la obligatoriedad del verbo *have to* sí que se mantiene en español, no se ha traducido *as if she were a boy*, que supone el argumento clave para entender a la prima de los niños.

Cuando se describe físicamente a George, sin embargo, sí que se respeta la estructura del original en inglés y se traduce literalmente el enunciado tanto en francés como en español:

Texto origen (EN)	Texto meta 1 (FR)	Texto meta 2 (ES)
The child in the opposite bed sat up and looked across at Anne. She had very short curly hair, almost as short as a boy's.	La fillette couchée dans le lit voisin se mit sur son séant et jeta un regard perçant à Annie. Ses cheveux bouclés étaient coupés très court, presque comme ceux d'un garçon.	La muchachita que había en la otra cama se incorporó y observó a Ana. Tenía el pelo muy rizado y corto, casi tan corto como el de los chicos.

Frente a los estereotipos sociales del comportamiento de los niños y de las niñas en la época, Blyton presenta al lector un personaje que no se identifica con el modo de comportarse del rol del género masculino y femenino de la época. Aunque George es una chica, la descripción que hace de ella es comparada con el aspecto físico de un chico y con el comportamiento que se espera de estos. Además, Blyton permite que sea el propio personaje el que explique que odia ser una chica:

- (11) 'I'm George,' said the girl. 'I shall only answer if you call me George. I hate being a girl. I won't be. I don't like doing the things that girls do. I like doing the things that boys do. I can climb better than any boy, and swim faster too. I can sail a boat as well as any fisher-boy on this coast. You're to call me George. Then I'll speak to you. But I shan't if you don't.'

Blyton consigue así hacer una crítica sagaz muy adelantada a su época, pues frente a la identificación de los patrones de comportamientos “adecuados” para los chicos y las chicas que ilustra por medio de personajes como Anne, Julian o Dick, George derrota el estereotipo esperado y se consolida como la líder del grupo y el personaje central de la obra. La novedad que introduce la autora y lo que le da verdadera notoriedad es su habilidad para vencer las dificultades de publicación derivadas del pensamiento social de la época al introducir de forma resuelta, sencilla y accesible una realidad de manera natural para luchar a favor de la igualdad.

4.3. Rechazo al adulto

Texto origen (EN)	Texto meta 1 (FR)	Texto meta 2 (ES)
—‘I must go and get Timothy first,’ said George. She got up. —‘Who’s Timothy?’ said Dick. —‘Can you keep a secret?’ asked George. ‘Nobody must know at home.’	— Il faut d’abord que j’aille chercher Dagobert, déclara Claude en se levant d’un bond. — Qui est Dagobert? s’enquit Mick. — Êtes-vous capables de garder un secret? demanda Claude. Un secret que mes parents ne doivent pas connaître...	—Primero voy a buscar a Timoteo –dijo Jorge, levantándolo. —¿Quién es Timoteo? –dijo Dick. —¿Podéis guardarme un secreto? –preguntó Jorge—. Es que no quiero que se enteren en casa.
—‘Well... All right. I’ll tell you how Kirrin Castle belongs to me. Come and sit down here in this corner where nobody can hear us.’	—[...] Allons...très bien... je vais vous dire comment il se fait que le château de Kernach m’appartient. Tenez, asseyons-nous ici, dans ce coin où personne ne pourra nous entendre.	—[...] Bueno, está bien: os diré por qué el castillo de Kirrin es mío. Vamos a sentarnos en ese rincón donde nadie pueda oírnos.

Por medio de estos ejemplos, se observa cómo en las tres versiones se mantiene ese rechazo al adulto ejemplificado en los padres de George. En el primer ejemplo, las dos versiones meta son literales con respecto a la versión en inglés, con dos excepciones: se matiza en concreto a los padres de George en francés (*mes parents*) y se incurre en el sinsentido al traducir *she got up* por *levantándolo* en español. En el segundo ejemplo, el tópico principal que potencia la creación de la macroproposición “padres vs. niños” se traduce

literalmente en las dos versiones: *nobody* > *personne* > *nadie*. Esa imagen de alejarse a un rincón se mantiene de forma literal porque las tres culturas involucradas ofrecen esa proyección metafórica de forma similar, algo que también matiza la necesidad de separarse del adulto: *corner* > *coin* > *rincón*.

4.4. Traducción de otros tópicos y temas

En la obra, subyacen otros temas que merece la pena revisar. Por ejemplo, hay numerosas referencias al tratamiento igualitario y a la cultura de compartir y respetar que se refleja en pequeños ejemplos, como cuando tienen que repartir caramelos: *Ices and sweets aren't so good as those things—but it would be nice to make a bargain and share with each other* (EN) > *Glaces et bonbons ont bien peu d'attrait comparés à tes richesses... mais nous pourrions, peut-être quand même mettre tout en commun* (FR) > *Todas esas cosas tuyas valen mil veces más que los helados y los dulces. Pero, si quieres, podríamos hacer un contrato para repartir bien todo y que no haya desigualdad* (ES). El francés respeta la estructura del original y hace referencia a la acción de repartirse entre todos los caramelos y los helados. La versión en español, por otra parte, matiza una aclaración no contenida en el original, y que subraya el valor que se transmite en el fragmento: que desaparezca la *desigualdad*.

También aparecen numerosos culturemas y ejemplos de referencia en toda la obra. Por ejemplo, mientras que en la versión en inglés George come *plum pie and custard*, en francés come *une tablette de chocolat*, y en español, una *empanadilla* (adaptación cultural). Por otro lado, para intensificar las acciones, se utilizan a menudo comparaciones e hipérbolos. Así, encontramos enunciados como *I wouldn't have taken anyone to see my wreck, not even the Queen of England, if I didn't like them*, traducida en francés por *Je n'emmènerais personne voir mon épave, pas même le président de la République ou la reine d'Angleterre si cela ne me plaisait pas* y en español por *No llevaría a nadie a ver mi barco hundido, ni siquiera a la reina de Inglaterra*. En español se mantiene la expresión del original a excepción de la proposición *if I didn't like them*, que se omite. En francés, se adapta la expresión con una figura de rango equivalente en Francia (el presidente de la República) y se mantiene la exageración manteniendo también la figura de la reina de Inglaterra. El francés mantiene así su tendencia a orientarse por el lector meta mientras

que el español continúa con un enfoque más centrado en el original. En estos ejemplos en los que trabajamos con culturemas, se aprecian soluciones traductorales muy diferentes, pues como afirma Pascua Febles (1998), no hay una receta mágica ni absoluta que pueda utilizarse en todos los casos por igual:

Está claro que no existen “recetas mágicas”, ni siquiera normas generales de cómo traducir estos marcadores en los cuentos infantiles. Una de nuestras conclusiones es que su análisis fuera de la situación comunicativa y el programa conceptual del autor del texto no aporta resultados concretos, pues todo depende del valor comunicativo de cada referencia concreta, de ahí la importancia del contexto cultural, debiéndose enfocar todo hacia el programa conceptual del autor y la aceptabilidad del TM en la cultura meta, los dos principios fundamentales que deben regir cualquier traducción comunicativa (Pascua Febles 1998: 567).

Otros elementos que también están presentes son las reflexiones sobre temas prohibidos (fumar, saltarse las normas...) o la amistad, que es el valor que más se repite. Destaca especialmente el fragmento *I used to think it was much, much nicer always to do things on my own, but it's going to be fun doing things with Julian and the others* (EN) > *Je croyais avoir plus de plaisir à m'amuser toute seule, mais je m'aperçois que tout devient plus intéressant en compagnie de François et des autres* (FR) > *Siempre había creído que lo mejor de todo era estar sola. Pero ahora lo que más me gusta es ir a la isla con Julián y sus hermanos* (ES). La óptica de la versión en inglés se centra en la diversión (*fun*) mientras que la francesa añade un toque de lo que resulta más interesante. En español, la traducción opta por señalar la preferencia de George. Como se observa, y a pese a las pequeñas divergencias en las puntualizaciones entre las tres versiones, al final de la obra la protagonista reconoce que ahora valora más que nunca la compañía de sus primos, con lo que la autora hace reflexionar también a los lectores sobre el recorrido de sus personajes y del verdadero tesoro de la isla (la amistad).

5. Conclusiones

En este artículo, siguiendo el modelo de ACD de Van Dijk, hemos analizado el primer volumen de la serie de *Los cinco* de Enid Blyton del texto origen en inglés y hemos aplicado los resultados obtenidos en este análisis previo para contrastar las versiones de la obra en francés y en español. Del análisis se ha

concluido que muchas decisiones lingüísticas que selecciona la autora en el original a nivel microtextual tienen una relación estrecha con las macroproposiciones que señalan la intencionalidad pragmática y el alcance moral y didáctico de la obra. La autora aprovecha la obra para transmitir diferentes contenidos de carácter didáctico y moral a los pequeños lectores, como el valor de la amistad, la lucha contra las desigualdades, vencer los miedos para enfrentarse a los problemas de la vida, etc. Blyton demuestra así el potencial y la delicadeza que deposita en su obra, lo que corrobora que sea considerada una de las autoras británicas de literatura infantil más afamadas. Al abordar el análisis contrastivo, comprobamos que de una forma u otra las versiones francesa y española no siempre respetan las manifestaciones lingüísticas sutiles que reflejan el significado semántico global y local de la obra.

La versión francesa es la que más se separa del original, llegando a recrear un paisaje escénico y una relación de parentesco entre personajes totalmente diferente del que se le presenta al lector en inglés mediante un enfoque próximo al destinatario y no tanto a la obra origen. No se potencia tanto esa mirada a lo ajeno porque se modifican aspectos a nivel local y global en la obra para adaptarlos a los conocimientos del lector meta desde distintos puntos de vista: desde el modo de apelar a los personajes, siguiendo la costumbre del francés (*Mother* > *Mme. Gauthier*), hasta ubicarlos en un ambiente reconocido para el lector potencial en lengua meta (*Polseath* > *Grenoble*). La versión española intenta mantenerse cerca del original y conserva casi siempre las referencias y enfoque de la obra en inglés mediante préstamos, calcos y traducciones reconocidas y domesticadas (*Julian* > *Julián*). Aunque parte *a priori* de un enfoque más próximo al original, cuando se enfrenta al trasvase de elementos ideológicos que pueden suscitar problemas de recepción para el destinatario, modifica este enfoque y en general tiende a omitir o neutralizar la información. Se genera, entonces, una traducción algo confusa, pues conviven a la vez elementos exóticos de la lengua origen (que, por otro lado, dotan de multiculturalidad a la obra y enriquecen la mirada hacia la diversidad cultural del lector) con elementos propios de la cultura del destinatario meta.

Con todo, si algo se desprende de estas páginas es que al traducir obras de LIJ resulta conveniente analizar el texto origen a través de un enfoque crítico que permita identificar una relación clara entre la intencionalidad perseguida

por el autor/a de la obra, dispuesta por medio de las macroproposiciones, y las manifestaciones particulares de la lengua (microproposiciones). En nuestra opinión, esta práctica puede resultar de interés para el aula de traducción. Dicho análisis ayudará al traductor a localizar los elementos que mayores retos pueden plantearse y que no se identifican con una simple lectura, como ocurre con todos los elementos ideológicos o de naturaleza sensible asociados a la LIJ, entre los que sobresalen aquellos que tienen que ver con la función moralizadora, como hemos demostrado en este artículo. De este modo, se podrá lograr un mayor nivel de exhaustividad a la hora de trasvasar los contenidos de una lengua a otra que no omita ningún aspecto relevante, si bien somos conscientes de que el traductor literario debe someterse a una serie de restricciones que son ajenas a él (normas editoriales, clientes, etc.). Cuanto mejor traducidos aparezcan estos elementos moralizadores y didácticos de la obra original a las respectivas lenguas meta, más repercusión social tendrán sobre los lectores más jóvenes de diferentes culturas —que son, al tiempo, los adultos de mañana—, y mejor se potenciarán los lazos de la diversidad y la multiculturalidad.

Referencias bibliográficas

- DÍAZ ALARCÓN, Soledad. (2021) “Traducir literatura infantil: la singularidad del álbum ilustrado *Charles, prisonnier du cyclope*.” En: Veroz González, María Azahara & Pilar Castillo Bernal (eds.) 2021. *Lenguas y traducción: retos y estudios de caso en entornos especializados y humanísticos*. Madrid & Córdoba: McGraw Hill & Universidad de Córdoba, pp. 229-249.
- DIXON, Bob. (1974) “The nice, the naughty and the nasty: the tiny world of Enid Blyton.” *Children’s Literature in Education* 5, pp. 43-65.
- GAMAL, Sherine S. (2012) “El contexto cultural en la traducción de la LIJ: la adaptación *Cuentos para contar* de Naguib Mahfuz.” *Hikma* 11, pp. 113-132.
- GAMBIER, Yves. (1992) “Adaptation: une ambiguïté à interroger.” *Meta* 37:3, pp. 421-425.
- GAMBIER, Yves. (2002) “La retraduction, retour et détour.” *Meta* 39 :3, pp. 413-417.
- GARCÍA DE TORO, Cristina. (2014) “Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica.” *Trans* 18, pp. 123-137.
- GUIJARRO ARRIBAS, Delia. (2020) “Associative practices and translations in children’s book publishing. Co-editions in France and Spain.” En: Van Coillie,

- Jan & Jack McMartin (eds.) 2020. *Children's literature and translation. Texts and contexts*. Leuven: Leuven University Press, pp. 93-110.
- KÉRCHY, Anna. (2020) "The creative reinventions of nonsense and domesticating the implied child reader in Hungarian translations of *Alice's Adventures in Wonderland*." En: Van Coillie, Jan y Jack McMartin (eds.) 2020. *Children's literature and translation. Texts and contexts*. Leuven: Leuven University Press, pp. 159-178.
- MARCELO WIRNITZER, Gisela. (2007) *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt: Peter Lang.
- MEYER, Michael. (2003) "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD." En: Wodak, Ruth & Michael Meyer (eds.) 2003. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, pp. 35-60.
- NORD, Christiane. (2019) *Traducir funciones. Manual de enseñanza y autoaprendizaje de la traducción*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- OITTINEN, Riitta. (2000) *Translating for children*. New York: Garland Publishing.
- PASCUA FEBLES, Isabel. (1998) "Contexto cultural en la traducción de cuentos infantiles". En: Félix, Leandro & Emilio Ortega (eds.) 1998. *Estudios sobre traducción e interpretación*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 567-573.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, Francisco. (2019) *Cómic y traducción: preliminar teórico-práctico de una disciplina*. Madrid: Sínderesis.
- RODRÍGUEZ, Liliane. (1990) "Sous le signe de Mercure, la retraduction." *Palimpsestes* 4, pp. 63-80.
- SIMMS, Karl. (2006) *Translating sensitive texts: linguistic aspects*. Amsterdam: Rodopi.
- VAN DIJK, Teun A. (1980) *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, Teun A. (2003) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

NOTA BIOGRÁFICA / BIONOTE

MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ RUIZ es doctoranda en Traducción e Interpretación por la Universidad de Córdoba (España). Ha obtenido un contrato predoctoral de Formación para el Profesorado Universitario (FPU) otorgado por el

Ministerio de Universidades y desarrolla sus labores investigadoras y docentes correspondientes en la Facultad de Filosofía y Letras de dicha universidad. Miembro del grupo de investigación HUM-940 ORIENS. Traductora y correctora en la combinación de lenguas EN/FR/ES. Sus líneas de investigación se centran en la traducción del discurso político, análisis del discurso, didáctica de la Traducción y traducción científica. Entre sus publicaciones recientes destacan *La manipulación en la traducción de noticias del español al inglés. Estudio de caso desde el análisis crítico del discurso*, en la revista *Mutatis Mutandis* (2021), *La traducción médica en inglés, español y francés. Cuestiones terminológicas y recursos documentales a propósito de la Estrategia Nacional contra el VIH y el sida para los Estados Unidos*, en la revista *Panace@* (2021) y *La recepción y traducción de unidades fraseológicas en el discurso político. Análisis de un corpus ad hoc (EN, FR > ES)*, en la revista *MonTI* (2020).

MARÍA DEL CARMEN LÓPEZ RUIZ is a PhD student in Translation and Interpreting at the University of Córdoba (Spain). She has been awarded a Four-Year PhD Scholarship by the Spanish Ministry of Universities, and develops the related teaching and researching tasks at the Faculty of Humanities (University of Córdoba). EN/FR/ES translator and proofreader. Member of the research group HUM-940 ORIENS. Her research interests in Translation Studies encompass different domains: Translation of Political Discourse, Discourse Analysis, Didactics of Translation and Scientific Translation. Amongst her recent publications are *La manipulación en la traducción de noticias del español al inglés. Estudio de caso desde el análisis crítico del discurso*, in *Mutatis Mutandis* (2021), *La traducción médica en inglés, español y francés. Cuestiones terminológicas y recursos documentales a propósito de la Estrategia Nacional contra el VIH y el sida para los Estados Unidos*, in *Panace@* (2021), and *La recepción y traducción de unidades fraseológicas en el discurso político. Análisis de un corpus ad hoc (EN, FR > ES)*, in *MonTI* (2020).