

Washington University in St. Louis

Washington University Open Scholarship

Arts & Sciences Electronic Theses and
Dissertations

Arts & Sciences

Summer 8-15-2019

Infancias imaginadas: Creciendo en España en el Siglo XX Con Elena Fortún y Miguel Delibes

Maria Del Carmen Toro Gonzalez-Green
Washington University in St. Louis

Follow this and additional works at: https://openscholarship.wustl.edu/art_sci_etds



Part of the [English Language and Literature Commons](#), [French and Francophone Language and Literature Commons](#), [Italian Language and Literature Commons](#), and the [Spanish and Portuguese Language and Literature Commons](#)

Recommended Citation

Toro Gonzalez-Green, Maria Del Carmen, "Infancias imaginadas: Creciendo en España en el Siglo XX Con Elena Fortún y Miguel Delibes" (2019). *Arts & Sciences Electronic Theses and Dissertations*. 1953.
https://openscholarship.wustl.edu/art_sci_etds/1953

This Dissertation is brought to you for free and open access by the Arts & Sciences at Washington University Open Scholarship. It has been accepted for inclusion in Arts & Sciences Electronic Theses and Dissertations by an authorized administrator of Washington University Open Scholarship. For more information, please contact digital@wumail.wustl.edu.

WASHINGTON UNIVERSITY IN ST. LOUIS

Department of Romance Languages and Literatures

Dissertation Examination Committee:

Tabea Alexa Linhard, Chair

Nina Davis

Ignacio Infante

Joseph Schraibman

María Elena Soliño

Infancias imaginadas: Creciendo en España en el Siglo XX

Con Elena Fortún y Miguel Delibes

by

María del Carmen Toro González-Gr

A dissertation presented to
The Graduate School
of Washington University in
partial fulfillment of the
requirements for the degree
of Doctor of Philosophy

August 2019
St. Louis, Missouri

© 2019, María del Carmen Toro González-Green

Table of contents

List of figures.	iv
Acknowledgements.	v
Abstract.	viii
Introducción: Cambios en el concepto de infancia.	1
0.1. Elena Fortún: Un cuestionamiento vacilante de la sociedad de una época.	12
Capítulo 1: Fortún y <i>Celia</i> , lo que <i>no</i> dicen. Desorientación y normatividad en la niñez.	30
1.1. Comunicación entre niños y adultos en <i>Celia</i> : hacia una identidad fluida.	32
1.2. Desorientación: Celia, una “chica rara”.	42
1.3. Celia está triste: Derechos de los niños y las mujeres.	56
1.4. La dicotomía realidad-ficción y la utilización de la literatura.	66
Capítulo 2: Fortún orienta a la infancia en la guerra civil.	
Tensiones ideológicas y prejuicios sociales.	7
2.1. Transformaciones en la niñez a causa de la guerra: Una nueva orientación.	83
2.2. Frente a las “war story”, el caos de la guerra y la revolución.	
El clasismo en <i>Celia</i> .	103
2.3. Obstáculos en la modernización de la infancia:	
Racismo y colonialismo en la literatura infantil.	115
Capítulo 3: Infancias polifónicas en Miguel Delibes.	
Contra-narrativas al “progreso” franquista.	132
3.1. Un adelantado de la ecología: Infancia, naturaleza y polifonía en Delibes.	146
3.2. Armonía y conocimiento en el mundo rural.	152
3.3. Polifonía en la cultura rural.	161
3.4. “El culatazo del progreso”.	166
Capítulo 4: Nostalgia y niños en pantalla. Roles de género y educación autoritaria en <i>El camino</i> de Ana Mariscal (1963), <i>El camino</i> de Josefina Molina (1978) y <i>Celia</i> de José Luis Borau (1992).	176

4.1. Nostalgia en la novela <i>El camino</i> .	179
4.2. <i>El camino</i> en la pantalla: Ana Mariscal.	182
4.3. <i>El camino</i> de Josefina Molina.	193
4.4. Nostalgia en <i>Celia</i> de Fortún.	198
4.5. Nostalgia en <i>Celia</i> de Borau.	200
Conclusión.	221
Works cited	227

List of Figures

Figura 1. Molina Gallent	129
Figura 2. Palacios	130
Figura 3. Palacios	130
Figura 4. Jesús Bernal	130
Figura 5. Fuente	131
Figura 6. Fuente	131

Acknowledgements

Escribir esta tesis hubiera sido imposible sin el apoyo intelectual y emocional de los miembros de mi comité. Quiero dar las gracias especialmente a mi directora de tesis, Tabea Linhard, quien ha sido incansable y tremendamente eficaz en su supervisión y su crítica constructiva. Desde mi primer año en Washington University me ha empujado a desarrollar mi labor académica con rigor intelectual, a explorar los textos con una lente desapasionada y a desplegar una voz sofisticada. Sus comentarios, fruto de lecturas cuidadosas, han sido un recurso esencial en mi proceso de escritura. Tabea no solo me ha ayudado a escribir: su rectitud y seriedad profesional me sirven de ejemplo en mi vida académica.

Agradezco también la ayuda inestimable de Ignacio Infante con sus revisiones y comentarios de los borradores de los capítulos. Joseph Schraibman me ha descubierto, de forma constante a lo largo de los años, nuevas y sorprendentes fuentes primarias de las que antes no había oído hablar. El apoyo amable y cariñoso de Nina Davis me ha servido de consuelo en los momentos en que sufría en el programa de doctorado. Es un honor que María Elena Soliño forme parte de este comité. Algunos de sus trabajos académicos han sido parte esencial de mi proceso de interpretación de la literatura con personajes infantiles.

Todos los profesores con los que he tomado clases me han enseñado mucho más allá de los contenidos de su campo de estudio. Billy Acree me hizo ser consciente de los pasos necesarios para una carrera académica. Andrew Brown, Chair del departamento, me mostró el lado amable de la gestión universitaria al contratarme cuando yo ya había terminado el programa. Con Javier García-Liendo pude cumplir un sueño antiguo, el de escribir sobre Augusto Roa Bastos. Mabel Moraña me introdujo a teorías que no sabía que existían. Con Eloísa Palafox, leer textos medievales es una aventura. En las clases de Ignacio Sánchez Prado se

aprende a ver el bosque sin distraerse con los árboles de la crítica. Elzbieta Sklodowska me dio confianza en mi escritura y Akiko Tsuchiya me impulsó a repensar cada palabra y cada paso.

Agradezco a Cindy Brantmeier y Joe Barcroft sus enseñanzas en el campo de la lingüística aplicada que me han ayudado a tomar consciencia de mis decisiones pedagógicas. También he aprendido a mejorar mis clases gracias a Rebeca Fromm, Amanda Carey, Rebeca Cunill, Heidi Chambers, Jody Doran, Silvia Ledesma y Nancy Schnurr, con quienes he compartido en algún momento sección de español. Cada una de ellas me ha ayudado a desarrollar estrategias en mi labor como instructora que se reflejan cada día en mis clases.

Los estudiantes graduados han sido un ejemplo de inteligencia, tesón, resistencia y conexión emocional. Kyeongeun Park y Silvia Rocha han sido mi apoyo y compañía en los momentos más duros. Lo nuestro ha sido un doctorado de tres. También agradezco al personal del departamento, Anna Eggemeyer, Rita Kuehler, Kathy Loepker y Helene Abrams su amabilidad y profesionalidad.

Agradezco el apoyo de mi familia desde España, que ha sacrificado mi compañía respetando sin vacilar mi decisión de venir a St. Louis. Mi padre, Jaime, con su actitud generosa siempre me transmite tranquilidad emocional. Oigo las palabras que hace tiempo me dijo mi madre, Guillermina, que ahora está en el cielo: “Tú puedes hacer lo que quieras, cualquier cosa que te propongas lo conseguirás”. Mi hermana Wili me sirve siempre como fuente de estabilidad, alegría de vivir, y ejemplo para ser buena madre. El amor de mis sobrinos, Inés y Guillermo, cruza el océano todos los días. Mi cuñado, Juan Luis, ha sido mi alter ego en las aventuras transoceánicas.

Dedico esta disertación a mi marido, Kyle, mi compañero en este viaje del doctorado. Le agradezco nuestras innumerables conversaciones sobre la disertación, su respeto a mi trabajo, y

su fe en mí. Por último, agradezco su generosa contribución a mi hija Sophia, que nació cuando yo estaba en medio del proceso de escritura, me dejó trabajar, y se metió en mi disertación haciéndome repensar una y otra vez lo que creo saber sobre la infancia.

Carmen Toro González-Green

Washington University in St. Louis

Agosto 2019

ABSTRACT OF THE DISSERTATION

Imagined Childhoods: Growing Up in Spain in the 20th Century.

for Arts & Sciences Graduate Students

by

María del Carmen Toro González-Green

Doctor of Philosophy in Hispanic Studies

Washington University in St. Louis, 2019

Professor Tabea Linhard, Chair

From the 1920s to the 1990s, a large number of works featuring children as main characters were produced and published in Spain. Children live in constant confrontation between what they are and what is expected of them: because of this, in a new literary paradigm, childhood became a symbol for the confrontations, tensions, and contradictions that characterize 20th century Spain. Also, the preponderant temporal dimension for these children characters is the present, which is a significant choice in a historical period in constant tension between letting go of the past and clinging to it. This project explores how different imagined childhoods engage with the social, political, and cultural tensions of several moments in the 20th century. Chapter 1 analyzes how, in the 20s and 30s, children characters question and stress their status and identity with subversive intentions. Chapter 2 focuses on how, during the civil war, children—and especially *bourgeois* girls—embrace a new norm. Chapter 3 studies how children, during Franco's dictatorship, present a moderate form of rebellion. Chapter 4 analyzes the film versions of some of the works studied in previous chapters, made both during the dictatorship, the transition, and in the democracy, and how they rethink children through the lenses of nostalgia, progress and feminism.

Introducción:

Cambios en el Concepto de Infancia.

En marzo de 2019, los medios españoles difundieron la noticia de que una madre había sido condenada, por abofetear a su hijo de 10 años que se había negado a ducharse, a dos meses de cárcel y a no acercarse al niño durante seis meses. Esta noticia fue difundida como sorprendente. Muchos consideraban que la condena a la madre era desproporcionada o directamente injusta, y contraproducente porque el hijo se vería perjudicado por estar seis meses sin ver a su madre y porque desde la sentencia rechazaría aún más la autoridad de su progenitora. El hecho de que la condena se considerara polémica revela una percepción cambiante en la sociedad española sobre si la violencia ejercida sobre los niños está justificada. Esta percepción cambiante de la violencia contra los niños es indicativa de que las conceptualizaciones sociales de qué es la infancia y cómo es adecuado tratar a los niños están en proceso de cambio. Esta transformación de la idea de infancia no es un hecho aislado: a lo largo del siglo XX, en España se produjeron profundas transformaciones en las ideas hegemónicas sobre la infancia. En el campo cultural surgieron, como respuesta a estos cambios, distintas infancias imaginadas.

Según Franco Moretti, al final del siglo XVIII se produce en “la novela europea” (aunque no presta atención al caso español) un cambio de paradigma porque pasa a considerarse la juventud como la parte más significativa de la vida de una persona. La juventud se convierte entonces, para Moretti, en símbolo de la modernidad. Específicamente, en el género del *bildungsroman*, en contraste con héroes anteriores que solían ser adultos: “youth is ‘chosen’ as the new epoch’s ‘specific material sign’” (5). Si se elige la juventud, entre otros posibles “signos”, es, según Moretti, porque juventud y modernidad comparten las características de “mobility” e “inner restlessness”: en una sociedad en que, debido a su modernidad, las nuevas

generaciones no repiten la trayectoria de las generaciones anteriores, los jóvenes llevan a cabo una exploración incierta del espacio social con un permanente sentimiento de insatisfacción o inquietud interior (4). Un cambio de paradigma comparable al estudiado por él se produce a lo largo del siglo XX en la literatura española, aunque centrado en otro momento de la vida humana: la niñez. La infancia pasa a representar, en la obra de diversos autores, el periodo más relevante de la vida de las personas. Esta tesis explora el surgimiento y la expansión de este paradigma, en el cual tiene especial relevancia la obra de Elena Fortún (seudónimo de Encarnación Aragonés, 1886-1952), una de las escritoras más leídas de las décadas de 1930, 1940 y 1950, cuyas obras se siguieron reeditando exitosamente en el posfranquismo y también ya en democracia¹. Se estudia cómo en distintos momentos del siglo XX (desde los últimos años de la dictadura de Primo de Rivera, pasando por la república, la guerra civil y la dictadura de Franco, hasta la transición) emergen diferentes concepciones de infancia que se relacionan con cambiantes tensiones sociales, políticas y culturales que caracterizan a la sociedad española, en el marco de una modernidad en permanente conflicto.

El cambio de paradigma, reflejado en la obra de Fortún, se manifiesta en que, desde los primeros años del siglo, por primera vez en España se produce y publica una gran cantidad de obras—sin circunscribirse a un único género literario como la picaresca—que tienen como personajes principales a niños representados de forma compleja y multidimensional. Esta abundancia de textos con personajes infantiles indica que la infancia adquiere peso simbólico y que pasa a considerarse por algunos como aquella etapa de la biografía en que le ocurren al individuo los sucesos más importantes que condicionan el resto de la vida. Esta tendencia a dar cada vez más protagonismo cultural a la infancia se enmarca en una corriente internacional,

¹ Hoy, la editorial Renacimiento está sacando de nuevo todos los libros de Fortún en una lujosa edición.

impulsada por hechos como los estudios de Freud sobre la infancia para entender el desarrollo psicológico, o la llamada en 1900 de la sueca Ellen Key a convertir al siglo XX en el “siglo de los niños”. Sin embargo, como analizaré en esta tesis, la producción de estos textos con personajes infantiles, no necesariamente dirigidos a un público infantil, tiene motivaciones y un funcionamiento particular dentro de la cultura y la sociedad española. Si los niños adquieren protagonismo y peso simbólico en este momento se debe, en primer lugar, a su dimensión temporal. La juventud, según Moretti, sugiere siempre la posibilidad del futuro: “Youth is [...] the sign of a world that seeks its meaning in the *future* rather than in the past” (5). La infancia, en cambio, está volcada en el presente, puesto que la percepción infantil no presta atención al pasado, que para ella apenas existe, y tampoco al futuro, que está demasiado lejos.

Esta particular relación de la infancia con el presente ha sido teorizada por Jorge Larrosa: para él, la figura del niño es “origen” y “comienzo absoluto” que “está fuera del tiempo y de la historia” (“Sujetos” 21). Por eso, “(e)l niño no es ni antiguo ni moderno, no está ni antes ni después sino ahora, absolutamente actual pero fuera de la actualidad [...] Su tiempo no es lineal, ni evolutivo, ni genético, ni dialéctico, sino que está hecho de destellos, de intermitencias. El niño es un presente fuera del presente, es decir, un presente inactual, intempestivo” (“Sujetos” 21-22). Los personajes infantiles que se analizan en esta tesis viven psicológicamente en el presente, que es el momento temporal que configura su identidad. Mediante esta característica de los personajes, los textos problematizan conceptualizaciones hegemónicas sobre la percepción lineal del tiempo al volverse hacia una temporalidad en que la sincronía se impone a la diacronía. Al imponerse el presente, un presente no “evolutivo”, “genético” ni “dialéctico”, se rechazan o relegan las concepciones de progreso, evolución y desarrollo, omnipresentes en los discursos de la modernidad. Este centrarse en el presente y apartar lo diacrónico es significativo en la España

del siglo XX, en la que se da una fuerte oposición entre una concepción de la política y de la identidad nacional volcada hacia el pasado y el deseo de trabajar a partir de las circunstancias presentes. Esta oposición entre una política centrada en el pasado y otra vuelta hacia el presente se refleja, ya en 1900, en el llamamiento del líder regeneracionista Joaquín Costa a echar “doble llave al sepulcro del Cid, para que no vuelva a cabalgar” (78). Al decir esto, Costa pretendía que los mandatarios políticos de la Restauración prestasen atención a los problemas del momento y que relegaran las empresas militares y coloniales heredadas del pasado, representadas en el Cid. Mediante su enfoque en el presente, los textos con personajes infantiles llaman a una epistemología de lo sincrónico.

Además de por su dimensión temporal, los niños adquieren peso simbólico en este momento histórico porque representan una circunstancia, un estatus y una identidad en tensión. Así como la juventud conlleva inquietud interior para Moretti, la infancia sufre una permanente tensión externa porque los niños viven en constante enfrentamiento entre lo que son y lo que se espera de ellos. Los niños son individuos y por lo tanto heterogéneos y en permanente cambio, imposibles de definir o fijar. En cambio, lo que se espera de ellos está, en buena medida, en cada momento histórico y sociedad concreta, fijado y estático en el concepto de infancia y conlleva una gran carga normativa. Larrosa señala los efectos perturbadores que tiene esa contradicción entre lo que los niños son y lo que la sociedad entiende que es la infancia:

La infancia es algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar [...] (A)l mismo tiempo, la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de

nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones” (“Enigma” 166).

Los niños están epistemológicamente a la vez ya capturados y “más allá de cualquier intento de captura”. Es por esta cualidad de integrar lo fijo o normativo y lo heterogéneo e independiente por lo que los niños se conviertan, en este momento histórico, en símbolo de los enfrentamientos, las tensiones y las contradicciones nunca resueltas que caracterizan el siglo XX español.

En efecto, la trayectoria de la sociedad española en el siglo XX se caracteriza por una permanente y violenta confrontación política, social, ideológica, y también literaria, entre individuos y grupos sociales de distintas ideologías políticas en ambos márgenes del espectro conservador y progresista, que proviene del siglo XIX y que se extiende hasta la guerra civil y la dictadura de Franco (e incluso hasta la transición y la democracia, aunque en estos momentos sea una violencia menos evidente). En las convulsas primeras décadas del siglo XX proliferaron movimientos políticos y culturales que criticaban el sistema político conservador de la restauración. Paralelo a esta lucha entre conservadores y liberales corría la oposición entre actitudes o posturas normativas, que se definían por la imposición y el control de ideas y modos de actuar, y actitudes tolerantes no normativas, caracterizadas por la propuesta de la libertad individual para elegir creencias, ideales y tradiciones. Esto se ponía de manifiesto en el campo de la educación: estaban en pugna en estos años la defensa de la libertad de cátedra y la imposición dogmática de enseñanzas contrarias en algunos casos a los avances científicos del momento. La dicotomía normatividad/tolerancia está relacionada con la dicotomía conservador/progresista, pero no identificada, puesto que actitudes normativas y anti normativas pueden coexistir dentro de un mismo pensamiento político. Por ejemplo, dentro del movimiento intelectual del regeneracionismo, que diagnosticaba los motivos de los problemas de España y proponía

soluciones políticas, y que fue seguido por conservadores como Antonio Maura y progresistas como Manuel Azaña, se daban iniciativas normativas, como el intento de definir y fijar la esencia de la patria, e iniciativas tolerantes, como la de modernizar el sistema educativo en torno a las características individuales de los estudiantes. La confrontación de estas dos posturas, normativa y no normativa, no aparece por primera vez en España en este momento, pero es desde principios del siglo XX cuando, en la persecución de una modernidad comparable a la de otros países europeos, por primera vez las actitudes tolerantes alcanzan una presencia e influencia importante. Esto se manifiesta tanto en el campo cultural como en el político, como ejemplifica la gran influencia que en el campo de la educación tuvo Joaquín Costa.

En el terreno de la educación, y específicamente en la trayectoria de la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, la ILE), se revela con claridad ese enfrentamiento entre la normatividad y la tolerancia ya desde finales del siglo XIX. Un grupo de profesores liderados por Francisco Giner de los Ríos y seguidores del Krausismo había creado la ILE en 1876. El Krausismo, una corriente filosófica procedente de Alemania, tenía entre sus postulados fundamentales elevar a la persona hacia un ideal ético a partir de la persona misma mediante la combinación de la razón, el arte y la atención al bienestar del cuerpo, sin confiar en el papel de las instituciones sociales. El ministro conservador Manuel Orovio había expulsado a este grupo de profesores de la universidad a raíz de la circular de 26 de febrero de 1875 del Ministerio de Fomento (al que pertenecía la Dirección General de Instrucción Pública, el organismo encargado de la educación). Esta circular afirmaba la confesionalidad del estado y el orden político monárquico y rechazaba la enseñanza de ideas diferentes a estas y, por extensión, la libertad de cátedra. Los profesores expulsados, y otros que eran simpatizantes, crearon entonces la ILE para ejercer la enseñanza al margen del poder institucional y de imposiciones de “comunidad religiosa,

escuela filosófica o partido político”, según se explica en el Artículo 16 de los Estatutos de la asociación. Propugnaban la libertad tanto para el profesor (para elegir qué y cómo enseñar) como para el alumno (para elegir qué y cómo aprender) y rechazaban la normatividad. Utilizaban métodos pedagógicos innovadores, como la enseñanza intuitiva, el aprendizaje lúdico o la enseñanza oral y antidogmática frente al memorismo (Vázquez 39). Los miembros de la ILE difundían con gran éxito sus ideas a través del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1877-1936 en su primera etapa), en el que participaban numerosos pensadores y colaboradores.

Desde 1900, con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, la situación de estos profesores empezó a cambiar. En parte gracias a las iniciativas de Joaquín Costa, los grupos con poder político comenzaron a prestar mayor atención al problema educativo. Como consecuencia, se dieron hitos como la creación de un ministerio propio para la educación, así como de la Junta para la Ampliación de Estudios (1907), el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (1910), la Residencia de Estudiantes (1910), el Instituto Escuela (1918) o las misiones pedagógicas (1931). Durante los primeros años del siglo, miembros de la ILE se fueron incorporando a las instituciones sociales y educativas y sus ideas fueron adquiriendo poder e influencia, a pesar de que sus efectos alcanzarían solamente a minorías de clase media o alta. Así pues, desde el principio del siglo XX, una visión tradicional y otra más tolerante de la educación y de los niños estaban presentes y en pugna en las instituciones.

Este enfrentamiento entre normatividad e independencia en el campo de la educación tuvo su reflejo y su eco en el campo literario. La influencia de la ILE, junto a la mejora de las condiciones editoriales, provocó desde el principio de siglo un paulatino avance en la creación y publicación de literatura infantil en España. No solo aumentó el número de publicaciones, sino que aparecieron escritores que trataban el tema de los niños de forma compleja conceptual y

estilísticamente y sin una intención moralista o didáctica que había prevalecido en la literatura infantil hasta entonces. La intención moralista predominaba en las obras de autores como el padre Coloma o José Muñoz Escámez. La trayectoria de la Editorial Calleja ejemplifica estos cambios en la literatura infantil: desde el último cuarto del siglo XIX había publicado todos los cuentos populares clásicos en versiones que enfatizaban una intención didáctica, nacionalista y conservadora, así como cuentos originales de escritores a sueldo con este mismo tono. En cambio, en los años 20 Calleja comenzó a publicar cuentos más innovadores, bajo la dirección artística del historietista Salvador Bartolozzi, un artista en contacto con las vanguardias que fue cofundador de la tertulia del café Pombo junto a Ramón Gómez de la Serna. Bartolozzi es un importante ejemplo de esta nueva visión de la infancia en el campo cultural.

Entre los autores que se dedicaban a la literatura para niños a partir de los años 20 destaca Elena Fortún, conocedora de las ideas de la ILE porque su hijo acudía a un colegio de la institución en Madrid. Su obra plasma de forma compleja las tensiones entre normatividad y tolerancia en relación a los niños, así como a la educación y a la literatura infantil. Gracias al éxito de Fortún y de otros como Antoniorrobes, Magda Donato o el ya mencionado Bartolozzi, en estos años los personajes infantiles se fueron desembarazando del lastre de simplicidad con que solían ser tratados y empezaron a ser vistos como seres multidimensionales con interés propio, importancia social, capital artístico y valor simbólico. La idea del niño pasó a incorporar en este momento esa permanente tensión y contradicción entre posturas adversas o irreconciliables. Emergió la infancia como símbolo de la confrontación de actitudes normativas frente a otras no normativas y esta simbología permanecería en la literatura española en las décadas siguientes.

Conceptos fundamentales para interpretar esa tensión que emana de la figura de la infancia son los de infancia normativa, infancia imaginada y desorientación. La “infancia normativa” es lo que los grupos sociales hegemónicos entienden por “infancia”. Equivale a las expectativas sociales. Abarca el conjunto de comportamientos que los adultos consideran aceptable y productivo para los niños. Seguir el comportamiento normativo es similar, hablando en términos espaciales, a seguir un camino trazado previamente. En el caso de los niños, se trata de un camino trazado por los adultos para que ellos lo sigan. Sarah Ahmed, en su estudio fenomenológico de lo “queer”, señala la importancia de los efectos de seguir un camino que se nos ofrece:

We then come to “have a line,” which might mean a specific “take” on the world, a set of views and viewing points, as well as a route through the contours of the world, which gives our world its own contours. So we follow the lines, and in following them we become committed to “what” they lead us to as well as “where” they take us. (17)

Para los niños, seguir la dirección que la infancia normativa les sugiere no solo les lleva a algún lugar físico, sino también a comportarse de maneras específicas y, en el futuro, a ser adultos, un tipo de adulto concreto, el tipo de adulto que las estructuras sociales consideran deseables o aceptables dentro de la normatividad hegemónica. La infancia normativa es, pues, un instrumento utilizado por las estructuras sociales para perpetuarse.

Si la infancia normativa es un instrumento importante para las estructuras sociales se debe a la particular relación de los niños—una relación siempre conflictiva--con el orden social. Según James, “children offer living exemplars of the very margins of that order, of its volatility and, in fact, its fragility. On a momentary basis, children exercise anarchistic tendencies and

asociality up to the limits of adult tolerance and often beyond, hence their temporal and spatial confinement in “childhood” [...] They are unstable, systematically disruptive and uncontained” (198). La infancia normativa corresponde a un intento de contener esa capacidad disruptiva de los niños.

Esa infancia normativa, esa infancia como institución social, es una “infancia imaginada”. Como la “comunidad imaginada” de Benedict Anderson, solo existe porque un conjunto de personas la han pensado y se han puesto de acuerdo sobre su existencia. Desde el siglo XIX se construye en Europa una imagen de la infancia específica a partir de una narración de la vida de los niños como seres distintos de los adultos y caracterizados por elementos como la inocencia. Según Philippe Aries, la infancia moderna empieza desde la Ilustración. Esos discursos se han extendido de tal modo que esa imagen de “la infancia” se ha convertido en algo que el conjunto social da más o menos por sentado. Esto no significa que esa infancia imaginada sea estática desde el siglo XIX: presenta variaciones en distintos momentos históricos, con unas características específicas que van cambiando en el tiempo y en el espacio. Aunque es variable y no ha existido siempre, esa infancia imaginada y normativa existe y es muy real para los niños, personajes de las obras que se analizan en esta tesis, en el sentido de que condiciona muy fuertemente sus vidas, están familiarizados con ella, y se ven forzados, bien a aceptarla y seguirla, bien a rechazarla y rebelarse contra ella.

Ahora bien, al contrario que en la comunidad imaginada de Anderson, el conjunto de personas que imaginan la infancia no suelen ser los miembros de esa comunidad (los niños), sino personas ajenas a esta: los adultos. Rousseau, J. M. Barry o Lewis Carroll, tan importantes en el desarrollo de esta infancia imaginada, son adultos cuando escriben sobre los niños. La infancia imaginada no es como la comunidad imaginada porque sus miembros no la imaginan, y los que

la imaginan ya no son sus miembros. Ya que no ha sido imaginada por los niños, no es de extrañar que a los niños esa infancia imaginada les resulte extraña y ajena. Porque esa infancia imaginada y normativa les es ajena a los niños, a menudo están en conflicto con ella.

El conflicto entre los niños y la infancia normativa puede llevar a la “desorientación”, un concepto desarrollado por Ahmed en *Queer Phenomenology* y que Jo Labanyi discute en relación a Celia, el personaje de Elena Fortún. Según Ahmed, las personas que no siguen lo que se espera de ellas se pueden interpretar como desorientadas: “the disoriented subject is constructed as the person who fails to live according to the rules that make certain space-time environments safe” (4). Siguiendo esta definición de desorientación, los niños podrían ser considerados como “desorientados” cuando no siguen las reglas (es decir, cuando rechazan los comportamientos dictados por la infancia normativa). Al configurarse como desorientados, los niños no solo se ponen en peligro a sí mismos (al menos, desde la perspectiva de la infancia normativa), sino que también intranquilizan, hacen menos “segura”, la ideología de los adultos al evidenciar los conflictos subyacentes en las estructuras sociales. Cuando en el campo cultural se representan a niños desorientados, estas también son unas infancias imaginadas. En esta caso, unas infancias imaginadas que se enfrentan a la infancia normativa.

Los niños en la obra de Fortún se caracterizan por estar desorientados, como se verá en el capítulo 1. Esta tesis presta particular atención a la obra de Fortún debido a su relevancia e influencia social y cultural desde el momento en que empieza a publicarse hasta después de la muerte de la autora, en los años 50. La obra más importante de esta autora son los 21 libros de la serie de *Celia*, que fueron publicados con gran éxito a lo largo de 23 años, entre 1928 y 1951

(con la excepción de *Celia en la revolución*, publicado mucho después de su muerte)². La influencia que Fortún tuvo en la trayectoria de cada uno fue atestiguada en distintos momentos por autores de la talla de Carmen Martín Gaité, Josefina Aldecoa, Ignacio Aldecoa, Esther Tusquets, Carmen Laforet o Jaime Gil de Biedma. A continuación se ofrece un pequeño recorrido por su biografía que resulta indispensable para entender su obra.

0.1 Elena Fortún: Un cuestionamiento vacilante de la sociedad de una época.

En el trasfondo de la obra de Fortún aparece un retrato con elementos realistas de la sociedad de la época, los cuales reflejan, incluso en sus libros para niños, unos en mayor y otros en menor medida, las experiencias vitales de la autora. No solo sus experiencias: también reflejan sus contradicciones y cambios ideológicos. Su vida fue, durante las primeras décadas de su vida adulta, la de un ama de casa—según su biógrafa, Marisol Dorao, un ama de casa infeliz—hasta que, cuando contaba más de cuarenta años, empezó a escribir. El motivo principal, según ella misma dejó escrito, que la impulsó a escribir, fue consolarse por la muerte del menor de sus dos hijos. Transformó entonces su vida mediante la creación literaria, pasando de una vida ante todo doméstica a adquirir un lugar en el espacio público. En este momento adquirió su seudónimo. Se convirtió, desde los últimos años 20 y durante la república, en una escritora de niños muy popular. Esta fue una de las principales transformaciones llevadas a cabo por Encarnación, pero no la única, como se verá más adelante: vivió distintos cambios emocionales, ideológicos, familiares, sociales y económicos, en los años siguientes. Estos cambios se reflejan en su

² La obra de Fortún no se limita a la serie de *Celia*: produjo una gran cantidad de textos de género periodístico y epistolar, muchos de los cuales siguen inéditos. También escribió al menos dos novelas que quedaron inéditas (una de ellas, *Oculto sendero*, fue publicada en 2016 por primera vez), cuentos, obras de teatro para niños y un libro de recopilación de canciones.

personaje más conocido, Celia (no en vano, según Capdevila, Celia es un alter ego de Fortún (Bildungsroman 263-4)).

De sí misma Fortún podría haber dicho lo que de sí dijo Carmen de Burgos, 19 años mayor que ella: “Mi vida [...] (h)a variado de fases muchas veces—tantas, que me parece haber vivido en muchas generaciones diferentes. Y yo también he cambiado de ideas... de sentimientos... ¡Qué sé yo! Me río de la unidad del ‘yo’, porque llevo dentro muchos yoes” (VIII). Como Carmen de Burgos, Fortún fue una mujer con una postura ilustrada y progresista. Como ella, fue muy conocida por el público. Y como ella, encarnaba contradicciones propias de las mujeres con actitudes feministas de la época, que se veían obligadas a renunciar a algunas aspiraciones para obtener otras. Fortún vivió grandes tensiones sociales e identitarias. Si bien en algunos aspectos ideológicos se mostraba consciente de injusticias sociales (especialmente, en las relacionadas con los niños), en otros aspectos no lo hacía tanto (como se verá en el capítulo 2, no se mostraba especialmente consciente en cuanto a relaciones de clase y manifestaba prejuicios raciales).

Uno de los elementos de la experiencia vital de la autora que reflejan las tensiones de la época es el de las relaciones de género. Fortún cuestiona los roles tradicionales femeninos, aunque de manera vacilante, en los libros de Celia. Las relaciones de género, en su contexto histórico, cambiaron, de la conservadora dictadura de Primo de Rivera, a la apertura y la adquisición de derechos de las mujeres durante la república, hasta la regresión de la dictadura de Franco. Si bien María Elena Bravo Guerreira y Fiona Maharg-Bravo consideran que “(l)os libros de *Celia* abogan por la liberación de la mujer y cuestionan el orden patriarcal, aunque [...] de una manera sutil” (201), Labanyi, en el análisis que hace del guion de *Celia* hecho por Martín Gaité para la serie de televisión dirigida por José Luis Borau en 1993, considera que “(a)ttitudes

to women's emancipation are somewhat ambiguous" tanto en el texto de Martín Gaité como en el de Fortún (Chicas 8). Existían en el momento histórico dos figuras femeninas culturales fundamentales: el "ángel del hogar" y la "nueva mujer moderna". Respecto al ángel del hogar, una de sus características principales era la domesticidad: "The ideology of domesticity established separate spheres assigning men a role in the public arena of production, politics and culture while constricting women to the private domain of home and family" (Nash 29). En cambio, la "nueva mujer moderna" reivindicaba su derecho a ocupar un lugar en el espacio público, lo cual era percibido como una amenaza para el orden de género establecido y como "incompatible with the ideology of respectable femininity" (Nash 30). Aragonese, aunque abrazaba la figura de la mujer moderna, también en algunos momentos de su vida quiso dedicarse a las tareas domésticas. Estas dos figuras aparecen como referentes en los libros de *Celia*.

Aragoneses en un momento dado de su vida, antes incluso de empezar a escribir, comenzó a salir del espacio doméstico al convertirse en una asidua participante del polémico Lyceum Club. Creado por María de Maeztu (destacada miembro de la ILE) en 1926, el Lyceum era un club feminista de mujeres de la burguesía ilustrada que organizaba actividades culturales atrayendo a las mujeres a la vida pública. En él participaban mujeres de alto nivel intelectual y que apoyaban la causa de los derechos femeninos, como María de Maeztu, Victoria Kent o Zenobia Camprubí. Fue una de las amigas de Fortún del Lyceum, la feminista y escritora (aunque publicara bajo el nombre de su marido, Gregorio Martínez Sierra) María Lejárraga, quien la animó a escribir, y a escribir específicamente libros para niños³. Sectores conservadores atacaron virulentamente al Lyceum, lo cual, según Martín Gaité,

³ Según Martín Gaité, Martínez Sierra fue la mentora espiritual de Fortún, que moldeó "en vivo a un alma sedienta de emancipación" (Pesquisa 29).

obligaba a andar con pies de plomo a sus organizadoras y ponía de relieve sus más íntimas contradicciones. Porque la mayoría de las “liceómanas” (como empezó a llamárselas con desdén) no tenían el menor interés en ser tachadas de ateas y mucho menos de desertoras de su hogar o sus obligaciones maternas. No conviene olvidar que el feminismo español estaba en mantillas y que en los libros donde tímidamente se abría camino esta doctrina se ponía un especial cuidado en exaltar al mismo tiempo la feminidad como el adorno máspreciado de una española” (Pesquisa 21).

Fortún es un buen ejemplo de estas contradicciones. Aunque en seguida de empezar a publicar, en 1928, se hizo muy conocida y se convirtió en una escritora de gran éxito, siempre actuaba como si el intelectual de la familia fuera su marido, el escritor y militar Eusebio de Gorbea, y quitaba importancia a su propia labor de escritora al decir, según Martín Gaité, que escribir era para ella como “pintar abanicos” (Pesquisa 11)⁴. Al principio publicaba en el suplemento semanal *Gente Menuda*, de ABC, y poco después empezó a publicar también libros en los que recopilaba las historias del semanal.

En estos años, estableció relaciones homoeróticas con mujeres de este círculo, de las que solo dejó constancia escrita en clave oculta. Teniendo en cuenta que hay muchos textos de Fortún que aún están inéditos, posiblemente será posible averiguar más sobre esta faceta de su vida. De momento, la mayor cantidad de información respecto a esto proviene de la novela inédita en vida (solo publicada en 2016) *Oculto sendero*. Esta novela narra la historia de una mujer, una pintora, que tiene una identidad genérica y sexual “queer” y homosexual, y que sufre

⁴ La necesidad de ocultar su labor intelectual de cara al público llevó a estas mujeres a utilizar distintas estrategias, de las cuales una es la de Fortún de disminuir el valor de su escritura, y otra la utilizada por María Lejárraga al hacer que su marido publicara sus obras como si las hubiera escrito él. En ambos casos, los maridos constituían un factor fundamental en esta estrategia de ocultamiento.

“un doloroso proceso de concienciación que culmina en la aceptación de vivir recorriendo un oculto sendero” (Introducción 38). Posiblemente este personaje refleja los verdaderos sentimientos de la autora: Capdevila la considera una “autobiografía novelada” (Introducción 25). Diversos críticos, como Daniel Eisenberg, también dan esto por probado y afirman que Fortún era lesbiana. Su identidad homosexual y “queer” no aparecen reflejados, sin embargo, en la colección de *Celia* (solamente lo hace la identidad “queer” “in a non sexual sense”, una identidad u orientación no fija que se desvía de la “línea recta” trazada por la sociedad (Labanyi Chicas 4).

La protagonista de *Oculto sendero*, desde niña, es consciente de que no le gustan los trajes típicos de las mujeres, sino una ropa más masculina; se casa por necesidad con un hombre que le parece bondadoso pero que no la atrae físicamente; tiene relaciones sexuales con su marido con dificultad y “repugnancia”; al cabo de los años establece relaciones sentimentales con otras mujeres; decide dejar a su marido y vivir la vida a su gusto, manteniendo relaciones femeninas y una imagen ambigua: “la imagen ambigua que el espejo me devolvía... un algo de chico, otro algo de mujer... creo que dentro de poco pareceré un hombre definitivamente, un hombre flaco y feo” (482). Piensa esto, frente a un espejo, cuando ya es una mujer madura. Elige como su grupo social a “esos que despreciáis, [...] los parias de una sociedad normal” (494), posiblemente las personas de identidad genérica y sexual no normativas. Al final de la novela, las relaciones con mujeres la desilusionan y no la sacan de su soledad. Lo único que le hace sentir mejor es su independencia conseguida gracias a su trabajo como pintora. Es una historia en que la identidad de género y sexual no normativas se problematizan, pero la orientación “queer” y homosexual no resuelve los problemas existenciales del personaje. Solo la actividad creadora resulta efectiva para solucionar su angustia.

Como se ha dicho, muchas de las contradicciones de la autora se reflejan en la serie de *Celia*. Esta se puede dividir, a mi parecer, en tres partes o etapas. La primera etapa, que consta de 11 libros, se termina al empezar la guerra civil. Son 11 libros infantiles, que narran la vida de unos niños, desde el punto de vista de los niños. Celia es la protagonista de los cinco primeros libros, su hermano pequeño Cuchifritín de los cuatro siguientes, y Matonkikí, su prima, de los dos últimos⁵. Celia es el personaje fundamental de la serie (de ahí que la llame “la colección”, o “la serie”, “de Celia”). El personaje es también la narradora de los cinco primeros libros. En los libros de Cuchifritín y Matonkikí Celia aparece como personaje secundario o está completamente ausente. Incluso cuando está ausente, el personaje de Celia es siempre significativo para la historia y para los demás personajes. Los libros de esta primera etapa, y especialmente los cinco en los que Celia es protagonista, constituyen el corpus primario fundamental del capítulo 1 de esta tesis. La publicación semanal en *Gente Menuda* de las historias de Matonkikí se interrumpió por el comienzo de la guerra civil.

Fortún pasó la guerra en territorio republicano, mayormente en Madrid, mientras su marido estaba en el ejército defendiendo la república. Su hijo, que ya se había casado, se fue de España. Durante la guerra, Fortún se centró en su labor de periodista, publicando varios artículos en los que se reflejaba su preocupación por los niños republicanos. Dejó España poco antes de que Franco declarara la victoria. Se fue en barco a Francia, y de allí a Argentina con su marido. En Argentina trabajó de bibliotecaria y escribió algunos textos, sin lograr demasiado éxito entre el público argentino. Vivió entonces una conversión al catolicismo, un catolicismo que ella considera diferente del nacionalcatolicismo franquista, menos normativo y violento que este y

⁵ Constituyen esta etapa los siguientes libros: *Celia, lo que dice* (1929), *Celia en el colegio* (1932), *Celia novelista* (1934), *Celia en el mundo* (1934), *Celia y sus amigos* (1935)), *Cuchifritín, el hermano de Celia* (1935), *Cuchifritín y sus primos* (1935), *Cuchifritín en casa de su abuelo* (1935), *Cuchifritín y Paquito* (1936), *Matonkikí y sus hermanas* y *Las travesuras de Matonkiki*.

más caritativo. Decidió entonces también abrazar una identidad sexual y de género tradicional, dedicándose al servicio de su familia. En este sentido, escribió en uno de sus cuadernos: “El apoyo material del matrimonio es el hombre, y tú, mujer, debes ser el apoyo moral. Si no, recibirás el castigo irremediablemente” (Dorao 191). Esta cita, sin embargo, deja ver la permanencia de una tensión interior en Fortún entre estas ideas normativas sobre el género femenino y la inclinación de la mujer a no reducirse a ser una esposa abnegada sin entidad independiente.

Durante la Guerra y el exilio Fortún escribió los tres libros de la segunda etapa de Celia, en que Celia es adolescente y adulta. Estos libros tienen la muerte, la pobreza, el desarraigo, la guerra y el exilio como sus temas principales. Son *Celia madrecita* (1939), *Celia en la revolución* (el borrador es de 1943 y fue publicado en 1987) y *Celia institutriz en América* (1945). Su preocupación por los niños durante la guerra se refleja tanto en *Celia madrecita*, donde enseña a los niños a cocinar con poco, como en *Celia en la revolución*, cuando Celia pierde a sus propias hermanas pequeñas, desplazadas por la guerra. El dolor del desarraigo social y cultural aparece en *Celia institutriz*. El personaje, así como la autora, estuvo exiliada en Argentina.

El editor de Fortún, Aguilar, para quien Fortún era muy rentable, la animaba a volver a España. Finalmente lo hizo, en 1948. La vuelta del exilio estuvo llena de desilusiones como la de encontrarse su casa en ruinas. Ella llegó en abril y en diciembre su marido, que se había quedado en Argentina, se suicidó. Esto la dejó destrozada según refleja en cartas a sus amigas: “A veces quisiera llorar a rugidos... porque solo así podría echar fuera todo el horroroso dolor que me mata” (Dorao 187). Este sentimiento posiblemente se debía a que se sentía culpable: “¡Yo no he sabido ser buena con él! [...] Mi felicidad era lo primero y eso era lo único que tenía valor para

mí [...] Lo que soy es monstruosa, y yo tengo la culpa de todo, de esa vida fracasada y de ese final [...] Ya mi vida no debe ser más que dolor. Y todo lo que no sea eso será remordimiento y asco de mí misma” (Dorao 189). Además, le preocupaba que su hijo, depresivo, bipolar y exiliado en EEUU, también se sintiera radicalmente culpable de la muerte de su padre: “Mi hijo está como loco. Me escribe una carta que no puedo leerla sin llorar a gritos. Él se echa la culpa de todo” (Dorao 187). Pasaba mucho tiempo en soledad: no se sentía cómoda con sus antiguas amistades y no le quedaba familia en España. En lugar de fijar su residencia en Madrid, decidió irse a Barcelona, intercalando una estancia en Argentina y otra de unos meses en EEUU. Su salud se iba deteriorando.

Cuando, muerto su marido, Fortún hubiera tenido, en cierta medida, libertad para abrazar las identidades genérico-sexuales no normativas que posiblemente eran las suyas (“libertad” entre comillas, pues eran contrarias a la ideología de género franquista), no lo hace. Según Dorao, el recuerdo de sus antiguas relaciones de la época del Lyceum le resultaba en esta época incómodo e incluso doloroso, lo cual parece confirmar que ella rechazaba ahora, en este periodo final de su vida, su lesbianismo:

A Encarna le hubiera gustado borrar de su pasado una serie de amistades femeninas, cuyo recuerdo no dejaba de atormentarla [...] De Matilde Calvo Valero, pintora, y de Matilde Ras, grafóloga, he oído rumores de una cierta tendencia al lesbianismo, aunque no tengo ninguna prueba documental. Encarna, que en sus cartas anteriores a la guerra civil no hace ninguna referencia al tema, manifiesta después un claro rechazo hacia él. (248)

Indudablemente, estas identidades no normativas resultaban incompatibles con la normatividad femenina que había decidido abrazar. En consonancia con esto, en la tercera etapa

de la serie (la escrita en la España franquista), la censura y autocensura influyen en la obra.

Necesitada de dinero, Fortún trataba de asegurarse de que sus textos pudieran ser publicados. Los libros de esta etapa son de dos tipos: unos se centran en otras dos hermanas pequeñas de Celia (Patita y Mila), mientras que otros son libros de cuentos que Celia cuenta a los niños⁷. También se incluye en esta etapa *El cuaderno de Celia (1947)*, un libro diferente a los demás que narra la preparación de Celia para la primera comunión y que es el único libro de la serie que no sigue el orden cronológico. El condicionamiento por la censura se revela de maneras sutiles en estos libros.

Fortún volvió a España cuando tuvo garantías de que no iba a ser represaliada, y en efecto, al volver no encontró ninguna oposición o represalia por parte del gobierno franquista⁸. Esto no significa que la represión franquista no continuara en 1948 (aunque sí había pasado a ser menos importante cuantitativamente que en la inmediata posguerra), sino que responde a las circunstancias particulares de Fortún. Tal como señala Graham, “the usual factors—wealth, status (including marital status), age, family circumstances, socio-economic class (whether or not they had to work for a wage), and religious belief,” mediaron las consecuencias políticas de la victoria nacional en las mujeres españolas (Gender 183). Fortún seguía siendo la escritora de libros para niños más popular de estos años; era de clase media-alta; tenía amigos influyentes que atestiguaban su religiosidad y falta de apoyo al gobierno de la república; no tenía hijos pequeños; tenía más de sesenta años. Además, nunca había militado en ningún partido político y tampoco escribió literatura de propaganda durante la guerra.

⁷ Abarca los siguientes libros: *Patita y Mila estudiantes*, *La hermana de Celia: Mila y Piolín*, *Mila, Piolín y el burro*, *Celia se casa*, *El arte de contar cuentos a los niños (1947)*, *Los cuentos que Celia cuenta a las niñas (1950)* y *Los cuentos que Celia cuenta a los niños (1951)*.

⁸ Según Dorao, Fortún consiguió incluso que a su marido, Eusebio, el “Tribunal Militar” le concediera la amnistía y le repusiera “su sueldo de Comandante” (180).

Tanto su editor, Manuel Aguilar, como ella, habían hecho esfuerzos para conseguir la aprobación de sus obras por parte de la censura franquista desde el final de la guerra. Desde 1939 Aguilar siguió reeditando en España, con éxito de ventas, todos los libros de la colección hasta *Celia madrecita*. La censura prestó atención de forma variable a estas reediciones en estos años en que la autora estaba en Argentina. El editor insistía y respondía a los comentarios de los censores las veces necesarias hasta que lograba obtener permiso de los órganos censores (Sotomayor 141). En enero de 1945, la Delegación Nacional de Propaganda ordenó la retirada de todos los ejemplares en venta de *Celia institutriz*, cuya publicación había sido previamente aprobada, y ordenó también que en adelante no se autorizase la publicación ni circulación de ninguna obra de Fortún (Craig 71). Esta prohibición no llegó a mantenerse ni siquiera dos años: en octubre de 1946 se autorizó de nuevo la publicación de todas las obras de Fortún menos dos (*En el colegio e Institutriz*), aunque con tachaduras y modificaciones. *Celia institutriz* finalmente se pudo publicar en 1947, pero se ordenó que en la portada dijese que era sólo para adultos.

Los reparos del aparato censor franquista contra *Celia institutriz*, el libro que Fortún escribió sobre el exilio cuando ella misma estaba exiliada, responderían a varios motivos. Celia es en este libro ya una mujer adulta. La novela trata de la situación de desplazamiento del personaje como refugiada en Argentina tras la guerra civil. Narra, en forma de diario, la vida de Celia tras escapar de España al final de la guerra, cuando tiene 18 y 19 años. Toda la familia de Celia es ahora inmigrante en Argentina debido a que su “hogar” se ha “derrumbado” y no quedan más que “escombros” (41). Todo esto evidenciaba, aunque no lo dijera abiertamente, que la familia de Celia era republicana, cosa que no sería del agrado de las estructuras franquistas (no hay que olvidar que los lectores no sabían esto porque *Celia en la revolución* no se publicó hasta mucho más tarde).

Además, la novela versiona y modifica con espíritu crítico los elementos tradicionales del género de la novela rosa—el género que era considerado el siguiente escalón de lectura para las jóvenes españolas, tras la literatura infantil y juvenil⁹. Celia se encuentra separada de su familia, sin entorno social que la proteja, pobre, sola, y sin privilegios. Para asegurar el mantenimiento económico de la familia, trabaja como institutriz. Se enamora varias veces, la traicionan, uno de sus enamorados muere, sufre un intento de abuso sexual, y al final reaparece en su vida Jorge, a quien ella creía muerto. La historia refleja el proceso de desilusión y de renuncia definitiva de Celia a sus antiguas aspiraciones de independencia, así como el fin de cualquier tipo de ingenuidad que hubiera podido conservar hasta entonces. Según Capdevila, este libro es “el volumen en el que Celia, ya joven adulta, ve desaparecer su futuro de escritora en actitud de conocimiento resignado” (11). Esta caída en la desilusión y pérdida de ingenuidad se refleja en momentos como el siguiente en que piensa en su familia: “¡No puedo escucharlos! Ya no soy buena como antes... He descubierto que los detesto a todos. ¡Dios mío, a todos! ¡Hasta a papá! ¡Qué espanto, señor!” (162). El final de la novela se puede interpretar, en una lectura superficial, como un desenlace feliz propio de una novela rosa, en que Celia es recompensada por su fortaleza y rectitud con el arrepentimiento y el amor de Jorge. Pero también se puede interpretar como el abandono definitivo de Celia de sus antiguas ambiciones, al decidirse a aceptar a un novio indigno. Hay en la novela una evaluación crítica del personaje hacia su situación de mujer joven, soltera, pobre y educada—y por lo tanto, como sugiere Capdevila, vigilada y sospechosa de ser una cazafortunas (Introducción Institutriz 20). En definitiva, es una novela crítica con el rol tradicional femenino que además evidencia las inconsistencias de la novela rosa tradicional.

⁹ Carmen Martín Gaité ha estudiado cómo, similarmente, *Nada*, de Carmen Laforet, publicado casi al mismo tiempo que *Celia institutriz*, produce una desestabilización del género de la novela rosa. Hay evidentes paralelos entre Andrea de *Nada* y el personaje de Celia en esta novela.

Celia en el colegio fue la obra que más costó que pasara la censura debido a la ridiculización que se incluye en ella de las monjas. Se denegó su publicación en 1946, 1950, 1956, 1963, y finalmente se permitió en 1968, para mayores de 16 años. En conjunto, la obra de Fortún era considerada por los censores “inofensiva pero irrespetuosa; de escaso o nulo valor literario pero poco ejemplarizante” (Sotomayor 144). Es decir, los censores no la entendían como subversiva, pero sí consideraban un defecto importante su falta de ejemplaridad y contenido didáctico.

Para borrar esa imagen de que sus libros eran poco didácticos y lograr así el favor de los censores, Fortún redactó *El cuaderno de Celia*, tal como ella misma explicó en una carta: “Ahora estoy haciendo uno para la censura eclesiástica. Dudo que me lo admitan aunque es el más puro cristianismo. Se trata de treinta días que pasó Celia cuando tenía nueve años en un convento para hacer su primera comunión” (Fraga 269). El *Cuaderno* sí que pasó la censura y en 1947 se publicó en España. Es, pues, un libro que solo fue escrito con el objetivo de apaciguar a la censura, en lo cual tuvo éxito.

Ahora bien, a pesar de que en este libro Celia no mantiene su actitud rebelde de desorientación, Fortún en él no tuvo que fingir sus propias convicciones ideológicas. Durante su exilio Fortún había pasado por una sincera conversión al catolicismo. Dijo en una carta a una amiga: “Después de haber sido espiritista, teósofa, y hasta Rosacruz, ahora soy profundamente católica. He vuelto a la iglesia de mis padres, donde he encontrado todo lo que andaba buscando en la filosofía y en todas esas teorías absurdas creadas por otros buscadores de espiritualidad como yo” (Dorao 160). El *Cuaderno* ejemplifica lo que Fortún estaba dispuesta o no a hacer para conseguir la aprobación de la censura: no estaba dispuesta a cambiar sus convicciones, pero sí a presentar y a dar más importancia a aquellas de sus ideas que coincidieran con la ideología

franquista. Respecto a las que no coincidían, como su rechazo a una infancia normativa, no molestaba tanto a los censores porque la rebeldía de los niños tiende a ser pasada por alto como no realmente subversiva. Por eso el personaje de Mila no necesita disimular su actitud rebelde, sino que es un personaje tan subversivo como lo fue Celia cuando era pequeña, si es que no lo es más.

Los nuevos libros de la serie, que, tal como siempre había hecho Fortún hasta la guerra, fue publicando primero en revistas (antes en *Gente Menuda*, ahora en *Semana y Fotos*), y las reediciones de los anteriores, le trajeron desde su regreso a España éxito importante e inmediato. Esto indica la capacidad de la sociedad española en estos años de acoger libros con contenido crítico hacia las estructuras controladoras del cuerpo y la mente de los ciudadanos implantadas por la dictadura.

En su conjunto, la obra de Fortún se hace eco de los vaivenes espaciales, identitarios e ideológicos de la autora. Algunos críticos consideran que se produce a partir de un determinado momento una inversión de valores en el personaje de Celia—que respondería a un cambio similar en Fortún. Estos críticos ven este cambio en *Celia madrecita*, donde el personaje pasaría de tener actitudes críticas y subversivas a otras conservadoras. Esta inversión se revela, según Beatriz Caamaño, en que Celia renuncia a escribir, se casa, y pasa a ser “agente represivo de sus hermanas” (50). Sin embargo, aunque es cierto que Celia se convierte en una adolescente que desde este libro acepta normas sociales conservadoras, no ejerce con sus hermanitas una represión similar a la que ejercieron sobre ella cuando era una niña. En cambio, como se analizará en el capítulo 2, educa a sus hermanas en libertad, en el sentido de que no las obliga a hacer lo que ellas no quieren y que negocia con ellas lo que todas, incluida Celia, hacen. Estos cambios en el personaje no conllevan una renuncia al pensamiento crítico en la obra, sino que

completan la problematización de la infancia como un lugar sin consenso, un lugar con permanentes puntos de fuga.

Algunos críticos, además, consideran la serie de *Celia* como un conjunto disconexo. Consideran, especialmente, que *Celia en la revolución* es un libro aparte, debido a que, aunque presenta al mismo personaje durante la guerra, el tono y el sentido de la obra es diferente al de los demás. Martín Gaité considera que “este testimonio de Elena Fortún— aunque inapreciable y de gran belleza literaria— poco tiene ya que ver con la saga infantil de los Gálvez. Tal vez la autora, al hilo de su propia odisea, necesitaba sacrificar a Celia para sobrevivir ella como testigo implacable del derrumbamiento de sus más preciados ideales” (Pesquisa 37). Capdevila considera que “(e)l descubrimiento y posterior publicación de *Celia en la revolución* evidenció la desintegración del mito de Celia porque en este libro la distancia entre autora y personaje se estrecha hasta el límite de la autobiografía” (Bildungsroman 272). Es cierto que *Celia en la revolución* es un libro muy distinto a los demás. Trata sobre la guerra y cuestiona el funcionamiento tradicional del género literario de la “war story”¹⁰. Sin embargo, la serie de *Celia* cobra un significado mayor si se aborda como un todo, no dejando de lado *Celia en la revolución*. También *Celia institutriz* es muy diferente en tono a todos los demás libros, pues subvierte los géneros del libro de viajes y de la novela romántica. Para entender la colección, es fundamental considerar a todos los libros juntos. Es al hacerlo cuando se descubren claramente las tensiones en la conceptualización de la identidad infantil y las incoherencias en el mensaje social, relacionadas con la autora, con el momento histórico de escritura, y también con los niños como concepto.

¹⁰ Este género organiza la confusión de la guerra en dicotomías. Entre estas dicotomías, es importante que el frente y la retaguardia son “gendered spaces” (Cooke 14), siendo el frente masculino y la retaguardia femenina. Celia escribe la guerra de una manera muy diferente, siguiendo el hábito del personaje de apropiarse, modificar y cuestionar géneros literarios establecidos.

No hay una verdadera inversión de valores, y tampoco la obra es disconexa. Lo que sí se dan son tensiones, contradicciones y cambios. Como se verá, Fortún construye una visión de la España de la dictadura de Primo de Rivera, la Segunda República, la guerra civil, y algunos de los años más duros de la dictadura de Franco, en tensión. Toda la sociedad, incluyendo a los niños, está en permanente tensión en la obra de Fortún. Debido a esto, las posturas preponderantes en los distintos libros en cuanto a cómo educar, qué es la infancia, cómo relacionarse con la literatura, las actitudes en cuanto al género y las relaciones de clase social y las relaciones raciales varían como consecuencia de los cambios históricos. Esto resulta lógico si se tiene en cuenta que “los niños no constituyen una comunidad aislada, sino que son parte de la sociedad [...] y habitan las condiciones de la clase de la cual proceden” (Sánchez-Mateos 33). Por esto, se encuentran en los textos sutiles representaciones de tensiones sociales de diferente tipo: de género, clase, raza y lugar de origen entre otras.

Estas representaciones cuestionan en medida y sentidos variantes valores tradicionales: según Capdevila es un “cuestionamiento vacilante” (*Bildungsroman* 263). La obra de Fortún claramente denuncia las injusticias en las circunstancias de los niños de la época al poner de manifiesto la complejidad y heterogeneidad de la identidad infantil en contraste con la manera en que son tratados. También cuestiona, en cierta medida, otras injusticias de género, clase y raza. Sin embargo, su defensa de los derechos de los niños sobrepasa, y en cierta medida va en detrimento de la representación de otras injusticias, como las de clase económica y de género. El impulso social de la obra se ralentiza porque no todos los grupos sociales son representados desde una similar problematización de las desigualdades en las relaciones de poder. En el capítulo 1 se analizará la cuestión del género en su obra, y en el capítulo 2 se analizarán la cuestión de la clase y el racismo.

Fortún no fue incluida en su momento en el canon literario (más allá del canon de la “literatura infantil”) por culpa de los prejuicios hacia la literatura infantil (considerada un “género menor”), superpuesto al prejuicio contra las mujeres escritoras, prominente en las décadas en que Fortún escribía, del que fueron víctimas mujeres como María Martínez Sierra, Carmen de Burgos o Zenobia Camprubí. Esta ausencia de Fortún del canon ha permanecido injustamente, y permanece en cierta medida hasta hoy. Así como estas otras autoras están siendo incorporadas, es indispensable añadir a Fortún al canon.

Esta tesis está dividida en cuatro capítulos. Los tres primeros exploran tres momentos históricos en los que cambian las infancias normativas y como consecuencia las infancias imaginadas que responden a ellas. El primero se centra en textos publicados entre 1928 y 1936. El segundo se dedica a textos escritos (y en algunos casos publicados) durante la guerra civil (1936-1939). El tercer capítulo se ocupa de textos publicados desde 1948 hasta el final de la dictadura franquista. El cuarto capítulo no se centra en un periodo histórico sino en un medio: explora la utilización cinematográfica de personajes estudiados en los capítulos anteriores (en concreto, Celia de Fortún, y Daniel, el Mochuelo, de *El camino* de Delibes), durante el tardofranquismo y la transición.

En el capítulo 1 se estudia la contribución de Fortún al nuevo paradigma de la infancia desde los últimos años de la dictadura de Primo de Rivera y durante la república a través del retrato de las aventuras de los niños de una familia de clase media-alta. Como se verá, la situación de los personajes infantiles de Fortún está caracterizada por la familiaridad de los niños con una infancia normativa que a ellos les parece ajena; por la necesidad constante de posicionarse frente a ella que hace que sus actos se interpreten como “no” seguir las reglas; por una permanente circunstancia de desorientación y desubicación; y por una gran carga de

sufrimiento consecuencia de todo lo anterior. La respuesta de los niños protagonistas a esta situación es una saludable rebeldía que consiste en alejarse de las orientaciones preestablecidas, en practicar una forma de pensar desplazada y en utilizar subversivamente distintos tipos de discursos y de géneros literarios. Así, los niños de la primera parte de la serie de Celia se caracterizaban por su desorientación—su alejarse de las líneas de comportamiento previstas socialmente—que es a la vez dolorosa, activa y constructiva; que funciona como un lugar creativo de búsqueda y de ejercicio de autonomía y como fuente de cambio social y epistémico; y que tiene como efecto la permanente desestabilización de identidades.

En el capítulo 2 se examina cómo durante la guerra, y debido a las circunstancias excepcionales de esta, se produce una transformación en la infancia normativa que pasa de imaginar a niños obedientes y dependientes (en un ámbito burgués y familiar) a imaginar a niños que se responsabilizan de su propia supervivencia y de la de otros miembros de su familia. A su vez, se produce un cambio en la infancia imaginada por Fortún, que ahora abraza esa infancia normativa. Como consecuencia, el personaje pasa a compartir la ideología de sus mayores, y por eso se puebla de prejuicios raciales y de clase que antes había resistido. Específicamente, el capítulo se centra en la infancia imaginada femenina (pues la serie de Celia tiene como protagonistas en estos años exclusivamente a personajes femeninos) durante la guerra.

El capítulo 3 se centra en textos escritos y publicados durante la dictadura franquista. Argumenta que, frente la imposición franquista de un discurso único, los personajes infantiles se utilizaron para presentar una pluralidad de voces, perspectivas y posiciones socio-ideológicas diferenciadas. En términos de Mijail Bajtín, ponen de manifiesto polifonía, dialogismo y heteroglosia gracias a que la niñez es un momento de socialización en que los personajes hablan con mucha gente y también interiorizan discursos ajenos. Frente a los niños (varones), que el

franquismo imaginaba fuertes y valientes, y también “culpables” debido al pecado original, Miguel Delibes dibuja a unos niños “inocentes” que tienen la capacidad de vivir en armonía con su entorno social y ecológico sin necesidad de ser especialmente fuertes ni valientes. Estos niños constituyen una reescritura que hace Delibes del mito rousseaniano del niño inocente. Delibes toma, así, la infancia imaginada por las instituciones franquistas y la modifica y orienta de maneras que elaboran, remodelan, discuten o directamente disienten de toda una gama de imposiciones culturales y epistemológicas del régimen.

El capítulo 4 explora dos adaptaciones para la pantalla que se hicieron de *El camino* de Delibes durante la dictadura (la película dirigida por Ana Mariscal en 1963) y la transición (la serie de televisión dirigida por Josefina Molina en 1978), y la adaptación de *Celia* que hizo José Luis Borau para la televisión en 1992. Estas adaptaciones, aunque mantienen un cierto grado de fidelidad a los textos que versionan, cambian el enfoque crítico de la infancia representada. En concreto, ponen de manifiesto un cierto grado de nostalgia que, siguiendo la terminología de Svetlana Boym, se caracteriza por ser una nostalgia reflexiva porque llama a la reflexión crítica sobre la situación de las mujeres en el mundo rural (las adaptaciones de *El camino*) y sobre la forma, falta de comprensión y cariño, en que la sociedad conceptualiza hegemoníamente la educación de los niños (la adaptación de *Celia*).

Capítulo 1: Fortún y Celia, lo que *no* dicen.

Desorientación y normatividad en la niñez.

En los últimos años, gracias a las reediciones de *Celia en la revolución* y otras obras, a las ediciones de textos inéditos y, en definitiva, a la labor de la editorial Renacimiento, Fortún se ha “puesto de moda” en España: se hacen frecuentes referencias a la autora, y también a los libros de Celia, en revistas, programas de radio, redes sociales y toda clase de medios masivos de comunicación. Ahora bien, esas referencias no dejan ver, necesariamente, hasta qué punto su obra es incómoda e intranquilizadora; cómo la sociedad española que retrata está llena de contradicciones, ignorancia, desigualdades sociales y prejuicios de todo tipo; y sobre todo, cómo su visión de la infancia es compleja, sutil, tensa y a veces desgarrada. Es este, pues, un momento crucial para llamar la atención sobre estos aspectos de la autora. Para despejar dudas sobre lo que *Celia* dice, y sobre lo que *no* dice.

Fortún imagina una infancia llena de matices en cuanto a cómo son los niños, de qué maneras enfrentan la realidad y qué es lo que los niños quieren en contraste con la manera en que son tratados. Sus libros presentan un fuerte contraste entre la infancia normativa existente en los años 20 y 30 para las niñas (que dentro del texto aparece representada en boca de la madre de Celia) y lo que Celia, el personaje principal, desea. Por este motivo, Celia manifiesta una saludable rebeldía que consiste en alejarse de las orientaciones preestablecidas, en practicar una forma de pensar desplazada y en utilizar subversivamente distintos tipos de discursos y de géneros literarios. Esta rebeldía no se produce sin consecuencias negativas para la niña: vive bajo la constante desaprobación de sus padres (algo que ella no desea) y también alejada de su familia

como castigo por su comportamiento desviado. Ya que el tono de los libros (de los libros que se escribieron antes de la guerra civil) es ligero y pretende hacer reír, se produce también un fuerte contraste entre esa risa ligera y el sufrimiento de la niña.

En este capítulo se reflexionará sobre cuatro elementos de los libros de Celia que otorgan a la infancia imaginada por Fortún—frente a la infancia normativa--una variedad de ángulos. Primero, se analizará el tema de la comunicación entre niños y adultos para argumentar que en la obra se presenta la posibilidad de esa comunicación, aunque siempre al borde de la imposibilidad, así como conceptualizaciones de la identidad infantil siempre en tensión entre lo fijo y lo fluido. Se verá que una conceptualización fluida de la identidad tiene el efecto de modificar el concepto de “literatura infantil”, así como las conceptualizaciones rígidas de la infancia.

Segundo, se argumentará que Celia cuestiona y tensiona el estatus e identidad de los niños a través de su utilización, con una intención subversiva, de distintos tipos de discursos, y a través de su forma de pensar desplazada. Esta forma desplazada de pensar y de ubicarse en el mundo caracteriza a la infancia como una identidad desorientada y “rara” y, sobre todo, compleja y heterogénea. También los libros de Celia, escritos por Fortún, tienen un efecto subversivo.

Tercero, se analizará cómo la defensa de los derechos de los niños interactúa en *Celia* con los derechos de las mujeres, hacia los que la obra manifiesta una actitud ambivalente. La tensa relación de Celia con su madre es una fuente de sufrimiento para la niña.

En la cuarta y última parte se considerará la utilización que Celia, el personaje, hace de las convenciones de los géneros literarios con la intención de conseguir autonomía e invertir esquemas establecidos, así como el funcionamiento del contenido metaficcional de la obra y de la dicotomía realidad-ficción. Se verá cómo en la confusión de los límites entre realidad y

fantasía está la clave del esfuerzo que se da en la obra contra la imposición normativa de una conceptualización fija de la infancia.

1.1 Comunicación entre niños y adultos en *Celia*: hacia una identidad fluida.

En la serie de *Celia*, los niños simbolizan la confrontación a través de una matizada y sutil problematización del tema de la posibilidad o imposibilidad del acceso a la infancia, es decir, de la conexión, comunicación o entendimiento entre niños y adultos. Este tema es un clásico de la literatura con personajes infantiles. Aparece problematizado en la última escena de *Peter Pan and Wendy*, la novela de J. M. Barry publicada en 1911 y basada en las obras de teatro *Peter Pan, or The Boy Who Wouldn't Grow Up* (1904) y *When Wendy Grew Up. An Afterthought* (1908). En esta escena, Peter Pan, que no ha visitado a Wendy en años, entra por la ventana de casa de ella una vez más. Wendy es ya una mujer adulta, pero Peter no se da cuenta de esto. Ella le dice que no puede ir con él porque ha olvidado cómo volar y se levanta para encender la luz y que él vea que ya no es una niña:

“What is it?” he cried, shrinking.

“I will turn up the light,” she said, “and then you can see for yourself.”

For almost the only time in his life that I know of, Peter was afraid. “Don't turn up the light,” he cried.

She let her hands play in the hair of the tragic boy. She was not a little girl heart-broken about him; she was a grown woman smiling at it all, but they were wet eyed smiles.

Then she turned up the light, and Peter saw. He gave a cry of pain; and when the tall beautiful creature stooped to lift him in her arms he drew back sharply.

“What is it?” he cried again.

She had to tell him.

“I am old, Peter. I am ever so much more than twenty. I grew up long ago.”

“You promised not to!”

“I couldn't help it.”

Esta es una escena dolorosa que el narrador ha introducido como trágica: “one night came the tragedy”, dice al principio. Wendy, quien no ha visto a Peter en muchos años, se siente “helpless and guilty, a big woman”, y a Peter le duele descubrir la traición de su amiga: por eso “(h)e gave a cry of pain”. Que Wendy haya crecido es una traición porque, al ser adulta, ya no puede ir a vivir aventuras a su lado debido a que ya no puede volar. Ser niño es requisito fundamental para poder volar y acompañar a Peter porque, en principio, solo los niños creen que Peter y su mundo son reales, es decir, que tienen una existencia más física que las de la imaginación y las palabras. Sin ese requisito, pasar tiempo en compañía de Peter es imposible. Ser niño, creer que el mundo de Peter es real, y poder volar y por lo tanto acceder físicamente a ese mundo, son tres elementos que están indispensablemente unidos. Para la adulta Wendy, acceder a Neverland no es una opción porque los mundos de los niños y los adultos no están conectados.

En este fragmento se vislumbra que además hay otros motivos, aparte de no poder volar, para esa separación. Wendy conoce el pasado, ya que compara al Peter de hoy con el de ayer: “he was exactly the same as ever”; es consciente del presente: “I am old”; y, tal como señala el narrador al final de la escena, se dirige al futuro: “you may see her hair becoming white, and her figure little again”, envejeciendo. En cambio, Peter vive solo el momento presente: “this is

spring cleaning time”, anuncia al entrar por la ventana. Mientras que Wendy se transforma y sus descendientes, según explica el narrador en las últimas líneas de la escena, pasan a ocupar su lugar de compañera de aventuras de Peter, este es siempre el mismo, atrapado en el presente y sin acceso a otros momentos temporales. Tanto es así, que según había descubierto Wendy antes, Peter ya no recuerda quiénes fueron su archienemigo el capitán Hook ni su aliada Tinker Bell. En resumen, el texto de Barry aborda el tema de la conexión entre niños y adultos y presenta una separación total entre el mundo de unos y otros, separación inevitable de la que son conscientes los niños y solo algunos adultos, como Wendy, y que se debe en parte a que los niños viven solo el presente.

Este tema de la comunicación o conexión entre niños y adultos es, en el ámbito de la teoría sobre la literatura infantil, uno de los elementos fundamentales de separación entre distintas ramas teóricas. Por una parte, teóricos como Jacqueline Rose, quien estudia precisamente el caso de Peter Pan, proponen la imposibilidad del acceso a la infancia por parte de los adultos:

Children’s fiction is impossible, not in the sense that it cannot be written (that would be nonsense), but in that it hangs on an impossibility, one which it rarely ventures to speak. This is the impossible relation between adult and child.

Children’s fiction is clearly about that relation, but it has the remarkable characteristic of being about something which it hardly ever talks of. Children’s fiction sets up a world in which the adult comes first (author, maker, giver) and the child comes after (reader, product, receiver), but where neither of them enter the space in between. To say that the child is inside the book—children’s books are after all as often as not about children—is to fall straight into a trap. It is to

confuse the adult's intention to get at the child with the child it portrays. If children's fiction builds an image of the child inside the book, it does so in order to secure the child who is outside the book, the one who does not come so easily within its grasp. (1-2)

Rose rechaza la posibilidad de la comunicación niño-adulto para negar que exista la “literatura infantil”. Para ella, la literatura escrita por adultos es siempre literatura de adultos, y lo que se denomina literatura infantil no consiste más que en textos escritos por adultos que utilizan a los niños como tema, y que intentan vanamente capturar la esencia de la infancia para a la vez prescribir a los niños cómo deben comportarse. Una literatura infantil sería para Rose únicamente una literatura creada por niños. Otros críticos, como Marah Gubar, afirman la posibilidad de la comunicación niño-adulto al proponer el “kinship model of childhood”: “children and adults are akin to one another, which means they are neither exactly the same nor radically dissimilar. The concept of kinship indicates relatedness, connection, and similarity without implying homogeneity, uniformity, and equality [...] (C)hildren and adults are separated by differences of degree, not of kind” (453-4). Esta conceptualización de los niños como diferentes de los adultos en grado, no en clase, resulta útil a la hora de abordar textos como los de Elena Fortún, escritos por una adulta, pero dirigidos principalmente a niños y que, tal como indica el gran éxito editorial que tuvo, consigue capturar una imagen de la infancia con la que los niños de la época se sentían conectados¹.

¹ Esther Tusquets estableció desde muy joven una relación epistolar con Elena Fortún debido a su admiración por *Celia*, y Martín Gaité cuenta que “todos los niños de la época esperábamos con avidez nuevas noticias de los desplazamientos, vicisitudes, amistades y fantasías de los populares hermanos Gálvez” (“Pesquisa” 8).

Uno de los méritos de *Celia* reside en la presentación de la posibilidad de esa integración de lo adulto y lo infantil, aunque siempre en tensión y bordeando la imposibilidad. Se presenta la posibilidad de la conexión entre esas identidades porque ambas son diferentes pero no radicalmente, sino solo con diferencias de grado. Además, aunque integrada con lo adulto, se da en los textos una absoluta primacía de un modo de pensar “infantil”, en el sentido de que está más alejado o desplazado de lo que es familiar para los adultos y más cerca de lo que es familiar a los niños. Esta capacidad de compaginar la lógica y el lenguaje de los niños con los de los adultos, aunque poniendo en primer lugar los de los niños, y siempre en tensión entre el desplazamiento y lo familiar, le otorga calidad a la obra, en vez de restársela, en contra de un prejuicio extendido sobre la falta de calidad de la “literatura infantil”. Esta integración de lo adulto y lo infantil no es, por otra parte, exclusiva de la obra de Fortún, sino que se da en *Peter Pan* y en otros grandes clásicos de la “literatura infantil”: a pesar de que hay una separación muy importante entre Peter, sus amigos y los adultos, la Wendy adulta nunca dejó de creer del todo en el mundo de Peter (por eso puede verlo); además, no hay que olvidar la popularidad de esta obra no solo entre los niños sino sobre todo entre los adultos en el momento de publicación. Asimismo, la de Fortún es un tipo de “literatura infantil” específica: la escrita para niños que leen solos y que por ello establecen una relación íntima y directa con el libro y con los personajes. No se trata de una literatura para niños que aún no saben leer y que los padres leen a sus hijos. Esto implica que los lectores son sujetos que afrontan la historia en soledad e introspección y que el texto es el medio que hace posible la conexión entre la autora adulta, los lectores, sean estos niños o adultos, y el contenido, con personajes de distintas edades.

La obra de Fortún (así como la obra de Barry) cuestiona la definición misma de “literatura infantil” como una rama estanca de la literatura, propiedad de los niños, para

postularla como abierta a niños y adultos. Considerar la serie de Celia como “literatura infantil” tiene el efecto de minimizar esta obra en razón de esquemas rígidos heredados y preestablecidos que dictan que la “literatura infantil” solo la leen los niños y que, por tanto, no es merecedora de la atención de los adultos. Esta rígida clasificación no responde al texto mismo sino, ante todo, a motivos de mercado. La literatura escrita es un corpus fluido que se pone a la disposición de sujetos que la leen, y estos sujetos pueden ser niños o adultos. Una obra como la de Fortún solo es infantil en el sentido de que tiene a los niños como tema principal (como protagonistas y narratarios²) y que trata de captar una forma de pensar y, en cierta medida, de hablar, infantil, lo cual implica en cierta medida el desplazamiento y la desfamiliarización para los lectores adultos. Carmen Martín Gaité parece apoyar una interpretación como esta de la obra de Fortún cuando señala que “no tenía por exclusivo destinatario a un público infantil, y eso explica en gran parte la clave de su éxito” (Pesquisa 36-37). Este cuestionamiento de la separación rígida de la “literatura infantil” del gran corpus de la “literatura” (para adultos), como si los niños no leyeran “literatura” y los adultos no leyeran “literatura infantil”, se da también en Hans Christian Andersen, el autor de cuentos que más admira Celia. Andersen publicó sus libros siempre dirigidos a niños hasta que en un momento dado decidió eliminar la expresión “For children” que aparecía en la portada de todos sus libros, con la intención de atraer a lectores adultos (Soliño 23).

En la obra de Fortún, la concepción de la literatura infantil como algo exclusivo de y para niños se pone en duda sutilmente en el nivel intratextual. Celia, el personaje, cree en los primeros libros que la literatura infantil es territorio exclusivo de los niños en todas las instancias

² Según la terminología de Genette, el narratario es uno de los elementos de la situación narrativa, que está al mismo nivel diegético que el narrador (265). Es la “persona” a quien el narrador se dirige directamente.

importantes para ella: escritor, lector y personajes. En la introducción a *Celia, lo que dice*, la narradora que introduce el libro (y que solo existe para introducir la mayoría de los libros, aunque no todos) explica así el porqué del acto de enunciación de Celia, que aparece ya en el título: “Celia siente la necesidad de decirlo todo, y va a contar todos los menudos incidentes de su vida inquieta, que para los que tengan su edad serán claros y transparentes, y un poco absurdos para las personas mayores, tan intolerantes e injustas casi siempre. Escuchad” (42). Esos narratarios a los que Celia se dirige—ese “vosotros” gramaticalmente implícito en el imperativo “escuchad”—son niños. Niños y adultos son, para la Celia niña y para la narradora que introduce el libro, completamente distintos; pertenecen a mundos separados y no reconciliables, donde la comunicación entre ellos es completamente imposible: por eso los adultos creerán que los incidentes que Celia cuenta son “absurdos”, aunque en realidad sean “claros y transparentes”. La narradora establece así desde el principio una dicotomía, no una separación fluida, entre niños y adultos. Celia, que empieza a hablar desde la tercera página, construye su narración sobre esta idea³. Sin embargo, ya en los primeros libros, la “madrina” de Celia que escribe la introducción a la mayoría de sus libros y que es la narradora de los libros de Cuchifritín no es una niña. Además, en *Celia madrecita* (1939), Celia, narradora de su propia historia, se dirige a narratarios de identidad no marcada, que pueden ser niños, adolescentes o adultos: lo único importante es que son sus lectores, los que la entienden y la han acompañado a lo largo de los años. En la tercera etapa de la colección, la Celia adulta narra cuentos a los niños, y Mila narra su vida sin un narratario específico. Los libros posteriores de la serie muestran cada

³ Jorge Larrosa estaría de acuerdo con Celia: “La otredad de la infancia es [...] su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia” (Enigma166).

vez más una identidad infantil fluida y por tanto que la separación dicotómica no resulta enteramente productiva.

La discusión sobre la posibilidad de que niños y adultos se comuniquen entre sí toma direcciones distintas según el tipo de conceptualización de la identidad del que se parte: de una identidad fija o de una identidad fluida y cambiante. Una conceptualización fija permite considerar a niño y adulto como “uno” y “otro” distintos, mientras que una conceptualización de la identidad del individuo como algo fluido lleva a pensar los niños desde relaciones de identidad y diferencia. Como explican Alison James, Chris Jenks y Alan Prout, pensar la dicotomía de identidad/diferencia en lugar de la de uno/otro “implies a process of establishing identity-with and difference-from as a continuous issue of self and status definition and redefinition. Fluid and with an emphasis on a changing dialectic, it contrasts with the more traditional distinction between the self and other” (202). Si la identidad se considera fija, sería consecuente negar o aceptar la posibilidad de la comunicación niño-adulto y, a la vez, intentar controlar a los niños a partir de normas permanentes; en cambio, si se piensa en la identidad como algo fluido, tal comunicación es siempre posible y a la vez inestable, y tampoco puede haber normas fijas que sirvan para todos los individuos. En *Celia*, se encuentran en pugna estas conceptualizaciones de la identidad como algo fijo o como algo fluido. En el siguiente fragmento de *Celia lo que dice*, la niña reflexiona sobre esto:

Ya me canso de ser siempre Celia, y todos los días Celia.

Me gustaría ser la niña que trae los periódicos, o la chica que pide con el ciego en la esquina, o la hija de un rey, o Almendrita, o la Cenicienta...

—¿Siempre Celia, mamá?

—Siempre, aunque no igual que ahora. Serás mayor, te casarás, tendrás una casa como esta [...] Después serás viejecita...

—¿Pero siempre Celia?

—A menos que te cambies de nombre...

—No, no es eso. Yo digo que si siempre seré igual. (*Lo que dice* 217)

Celia se pregunta honestamente si la identidad es fija, pues no sabe la respuesta. Su madre, aunque no entiende la pregunta, le contesta por una parte que cambiará porque se hará mayor y llevará una vida similar a la de la madre (para la madre casarse y tener hijos es el único futuro posible de Celia, lo cual parece indicar que tiene una conceptualización rígida de la identidad femenina), pero por otra que no cambiará porque siempre será Celia. Al final, Celia decide construir su propia identidad fluida al convertirse en un hada que, disfrazada, ayuda a una señora mayor pobre y enferma que vive en el mismo edificio que ella. Sin embargo, casi todos los posibles cambios de identidad reflejados en este fragmento tratan de convertirla en otra niña: la de los periódicos, la del ciego, una princesa, Almendrita y la cenicienta son niñas. Un hada es un ser no humano. Si son humanas, son niñas. Esto es así porque Celia, el personaje, cree en una identidad fija de la infancia y, como se ha dicho, en una separación radical entre niños y adultos. En los libros se da una permanente tensión entre estas ideas de Celia y la evidencia textual de que esa separación tajante no es tal, que las identidades fluyen, y que adultos y niños sí se pueden comunicar.

Estas conceptualizaciones de la identidad se revelan a lo largo de la obra a través de los cambios en el personaje de Celia. En los primeros cinco libros, Celia es la niña protagonista narradora, mientras que en los siguientes seis es una niña personaje secundario. En una segunda etapa de la serie, Celia pasa a ser una adolescente protagonista narradora, que ya no piensa como

una niña. Y en una tercera fase, Celia es un personaje secundario adulto, narrado por otros niños de su familia—sus hermanas pequeñas—, y que a su vez escribe cuentos para los niños. Estos cambios en el rol de Celia y en el punto de vista y la edad del narrador conllevan diferentes posibilidades y tipos de conexión entre niños y adultos: aunque la Celia de la primera fase cree que los adultos no pueden entender a los niños y cree en identidades fijas, su padre la entiende bien. La Celia adolescente de la segunda fase comparte elementos de niños y adultos, y aunque algún personaje la “acusa” de portarse como adulta (Celia es niña “para lo que le parece; pero no para irse por ahí de parranda” *Madrecita* 167), otros la siguen considerando una niña. Se difumina en estos libros la separación existente entre niños y adultos. En la tercera fase los cuentos que una Celia completamente adulta escribe para los niños la presentan con una identidad única, diferente a los niños pero con rasgos permanentes de su identidad infantil, similar a Wendy en que sigue creyendo que la fantasía es real. Se redelinea así la separación niño-adulto para reconceptualizar los significados de esas identidades. Se da, a lo largo de la obra, una permanente tensión entre el mundo de los adultos y el de los niños y en la posibilidad de acceder a la infancia y distintos personajes tienen diferentes posturas. Así, estas conceptualizaciones están en tensión a lo largo de la serie sin que se alcance un punto de consenso o descanso en ningún momento.

El tema de la posibilidad de acceder a la infancia—de si los adultos pueden hablar con los niños y entenderlos--, y el de la identidad infantil fija o fluida—de si los niños son radicalmente diferentes de los adultos o no, aparecen, como se ha visto, problematizados desde el punto de vista de los niños. Celia, el personaje, reflexiona abiertamente sobre ellos. O, mejor dicho, Fortún hace que Celia reflexione sobre ellos y no ofrece respuestas simples. Es decir, Fortún imagina una infancia autorreflexiva que tiene mucho que decir a los adultos. Por eso, la etiqueta

de “literatura infantil” debe ser puesta en duda en cuanto a su utilidad, porque el mundo de los niños que aparece en esta literatura puede ser tan complejo como cualquier otro. La complejización de la identidad infantil es un primer elemento en la construcción, por parte de la autora, de una infancia imaginada en tensión entre lo normativo y lo no normativo. Como se verá a continuación, Fortún responde a esa tensión presentando a una Celia “desorientada”

1.2 Desorientación: Celia, una “chica rara”.

Jo Labanyi, en su análisis del guion de la serie de televisión dirigida por José Luis Borau en 1992, considera a Celia como una “chica rara”, el concepto elaborado por Martín Gaité que se refiere a una chica que “refuses to conform, who goes her own way” (3), a pesar de que la misma Martín Gaité nunca incluyó a Celia en sus análisis de las “chicas raras”. Labanyi traduce “chica rara” por “queer girl”, y utiliza la palabra “queer” para referirse a personajes que, como la Celia niña, “deviate from the “straight” line traced for them by their society, optig instead for slanging angles or meandering paths” (4). Es decir, Labanyi utiliza la palabra “queer” en un sentido que no está relacionado con las identidades sexuales, en consonancia con el hecho de que la sexualidad no aparece casi nunca mencionada explícitamente en el mundo de Celia. Para explicar su utilización de la palabra “queer”, Labanyi evoca el concepto de “orientación” utilizado por Ahmed. Orientación implica volverse en el espacio para establecer relaciones con los objetos de nuestro alrededor y adoptar un punto de vista, mientras que ocupar un espacio implica abrazar o rechazar distintas orientaciones (Labanyi 6). Constantemente hay que elegir una orientación:

life is full of turning points when we have to decide what path to take. This is a process of alignment: we can opt for the well-trodden path or choose to go off the beaten track [...] One can choose to follow a line or to go astray; to go astray is to opt for disorientation, for being lost, for not feeling at home” (Labanyi 6).

Según Labanyi, Celia opta por una “desorientación” permanente en un sentido físico, porque huye y se ubica en lugares apartados, y también en el sentido abstracto de rechazo a la trayectoria vital que la normatividad social impone a las niñas. Es decir, Celia elige un comportamiento desviado de la norma, y esto es lo que la convierte en una “chica rara” (12).

Es cierto que Celia escoge la desorientación en un sentido abstracto, una desorientación que no es fácil ni cómoda para ella. Resulta esencial entender por qué escoge esta incómoda situación. Para entenderlo, es necesario tener en cuenta que su desubicación, su desplazamiento físico, no es tanto una opción escogida por ella como una imposición de sus padres. El mayor desplazamiento de Celia consiste en estar alejada de su familia, porque está interna en el colegio (a lo largo de los libros 2, 3 y parte del 5) y, en el libro 4, *Celia en el mundo*, porque está en casa de su tío Rodrigo en Madrid y después en Francia. Estos desplazamientos no son elección de Celia sino que se los imponen. Si está en el colegio o en casa de su tío en lugar de con sus padres es porque sus padres y su tío lo han decidido por ella, ya que ella hubiera deseado estar en su casa con sus padres y hermanos. Sí es cierto que, en ocasiones, ella se desplaza voluntariamente, y otras se pierde, y físicamente no está donde los adultos establecen que debería estar. En *Celia lo que dice*, un día sale a escondidas de su casa en Madrid y se va a la calle acompañada de la hija del portero, que ella piensa que es la Cenicienta, a buscar a la madrina de esta niña, que ella piensa que es un hada. Solo quiere estar fuera de casa un rato. En el camino de vuelta, se pierde y se siente muy mal: “me entró una pena tan grande, que me puse a llorar” (91). De esta manera, llorando, es como suelen terminar sus desplazamientos voluntarios sin el permiso de los adultos. En *Celia novelista*, un libro que Celia escribe cuando está sola aburrída en el colegio durante el verano porque las demás niñas están en sus casas de vacaciones, se narra a sí misma viajando y recorriendo el mundo con unos titiriteros: sueña con estos desplazamientos, pero no intenta

hacerlos realidad. En conjunto, aunque a veces escoge hacer pequeños desplazamientos, tarde o temprano se arrepiente; y los grandes desplazamientos no son elección suya. Ella nunca elige estar separada de los suyos, y estarlo le resulta doloroso. Le provoca, se puede intuir, infelicidad, insatisfacción, descontrol, falta de autonomía y dolor. Fortún se asegura de que Celia transmita estos sentimientos, si no articulándolos—Celia no es consciente de muchas cosas--haciéndola llorar y estar enfadada.

Aún más doloroso es saber los motivos por los que los adultos deciden alejarla de ellos. Desde las primeras páginas del primer libro, *Celia lo que dice*, se va mostrando que a Celia los adultos no la consideran una niña que siga los comportamientos normativos para su edad y que por eso la juzgan negativamente. Con frecuencia le instan a que “sea buena”, expresión que indica que creen que no lo es, sin explicarle claramente qué debería hacer para serlo, es decir, en qué consiste “ser buena”. Para Celia, que la conceptualicen así es un capricho de los mayores, porque ser bueno o malo son expresiones sin sentido claro y ella no cree ser mala: por eso, cuando está rezando con su madre y esta le dice que le pida a la madre de Dios lo que quiera, como por ejemplo, “que te haga buena”, a ella le “pareció que eso no era pedir nada, y no lo pedí” (*Lo que dice* 120).

Desde la introducción al segundo libro, *Celia en el colegio*, el juicio moral desfavorable sobre Celia que se había ido insinuando a lo largo del primero ya se explicita de forma clara y definitiva en la voz de la narradora que introduce el libro: “A Celia la han llevado a un colegio interna. ¡Celia era mala! Aquellas travesuras que tanto os han hecho reír y que ella os ha contado en el libro *Celia: lo que dice*, eran maldades” (7). Desde entonces en adelante, en los demás libros en que Celia es la niña protagonista, los adultos de su vida—padres, tíos, abuelo, profesores—la conceptualizan como a una niña mala, la castigan y tratan de obligarla a cambiar

su forma de pensar y de actuar. Que clasifiquen sus acciones como malas y a su identidad como malvada es consecuencia de un estiramiento conceptual que fuerza la caracterización de actos complejos que no son esencialmente buenos ni malos, sino neutros, para considerarlos “malos”. Celia, así como otros niños de la serie, se da cuenta de la arbitrariedad de este tipo de caracterización.

Los adultos, dentro de la historia, no solo la consideran “mala” por lo que hace, sino también, más a menudo, por lo que dice. Es decir, por su relación de con el lenguaje. Fortún hace que Celia hable mucho para expresar su punto de vista y argumentar y facilitar su anhelo de independencia. También en la España histórica se prefería a las niñas silenciosas. La infancia normativa exigía que las niñas fueran calladas. Esto era común dentro del espacio europeo de las décadas de los años 20, 30 y 40. Un ejemplo de la expectativa social de que las niñas no hablaran se encuentra en el personaje histórico de Ana Frank, nacida en 1929. En su *Diario*, Ana narra que, cuando todavía iba al colegio, tuvo problemas por hablar demasiado. Por considerarla “parlanchina”, un profesor la castigó a escribir hasta tres redacciones sobre ese “defecto”. En las redacciones, Ana se defendió argumentando “que la charla excesiva es un defecto femenino, que yo me esforzaría por corregir un poco, aunque sin librarme de él totalmente, pues mi propia madre habla tanto como yo” (7). De esta cita se puede inferir una cierta rebeldía de Ana hacia la idea de hablar poco: solo se esforzaría “un poco”. En otra redacción, Ana cuenta la historia de tres patitos que fueron asesinados, “mordidos a muerte”, por su padre, porque hablaban demasiado (23). El padre asesino era, lógicamente, más culpable que los hijos habladores, lo cual, narra Ana, no pasó desapercibido a nadie, pero “(a)fortunadamente, la broma agradó a (el profesor)” (8). Estos fragmentos del *Diario* ejemplifican, no solo que existía la expectativa de la sumisión y el silencio en las niñas, sino que, al menos, algunas niñas, se rebelaban hacia esta

imposición. Fortún hace que Celia se rebele a estar callada, tal como ella, la autora, se había rebelado a estar callada y había tomado la palabra escribiendo los libros de Celia.

El segundo elemento en la relación de Celia con el lenguaje que hace que la consideren “mala” es que ella interpreta las palabras a menudo de forma distinta a la que se esperaría en cada contexto, lo que la lleva a malinterpretar órdenes y discursos y como consecuencia a desobedecer o actuar de forma que los adultos no entienden. Esto le ocurre en una ocasión en que oye a una monja en el colegio decir que va “a perder la cabeza con este jaleo” y después oye a otras monjas confirmar que “ha perdido la cabeza” (*Colegio* 208). Entonces Celia se pone a buscar la cabeza hasta que cree haberla encontrado. Cuando se lo dice a la directora: “ya sé dónde está la cabeza de la madre María de las Nieves. La tiene doña Merlucines en su baúl”, la monja la castiga “(p)or inventar mentiras y faltar al respeto a las personas mayores” (*Colegio* 208-211). Ella no estaba inventando nada, sino que realmente creía lo que decía—desde su manera fantasiosa de entender la realidad--y estaba intentando ayudar.

En tercer lugar, a los personajes adultos creados por Fortún no les parece bien que Celia use el lenguaje para interpretar la realidad de forma particular. En el ámbito de la filosofía, diversos pensadores han señalado la capacidad de la infancia para pensar y experimentar de manera distinta: según Rafael Sánchez-Mateos, “la infancia implica un desplazamiento del pensar” que se presenta “al mismo tiempo como ruptura y como condición de posibilidad de otro estado de las cosas” (41-45). En efecto, Celia, quien es la narradora de su propia historia, narra desde el supuesto de que su forma de pensar, y no la de los adultos, es la única lógica. Martín Gaité considera que el mecanismo principal de funcionamiento de ese pensamiento desplazado o desviado consiste en que Celia mezcla lo fantástico y lo cotidiano dando una “explicación mágica” de los hechos hasta llegar a una “desintegración poética de la realidad” (Interpretación

104-108). Este desplazamiento o desintegración de la realidad se revela, por ejemplo, en un episodio en el que Celia se convierte en caracol. Ella está invitada a pasar unos días de descanso del colegio en casa de una compañera, pero se escapa de la casa porque la familia de esta compañera está enfadada con ella. Entonces, estando en el bosque, ocurre:

Fue como un cuento. Sentí que me tocaban en la cabeza y vi que me había brotado en la espalda una cáscara de caracol. Por la frente me salieron dos cuernecitos, que se movían, y me hice muy pequeña.

Al pronto lo sentí. ¡Qué fastidio, ya no podía correr! Pero lo pensé mejor, y me alegró mucho.

¡Ahora tenía casita! No volvería al colegio, y aunque me buscaran, nadie podría encontrarme. (*Colegio* 233-4)

Un poco después de esto, los monaguillos del colegio, que son amigos de Celia, llegan a donde está ella. Están recolectando caracoles, y meten a la Celia caracol en una cesta, pero no se dan cuenta de que es Celia, sino que la ven como a un caracol más, un caracol gordo. Aquí la narradora no da ninguna indicación de que Celia no se haya convertido en realidad en caracol. Esta es una de las múltiples excepciones en el tono generalmente realista de la obra. El motivo por el que Celia se convierte en caracol es que necesitaba una casa porque no tenía donde dormir, y también necesitaba tranquilidad, pues sentía que todo el mundo estaba enfadado con ella. Ser un caracol le proporciona casa, serenidad, y también insertarse en un mundo de cuentos y aventuras: aparece un príncipe caracol que le pide que se case con él. Así, a través de la fantasía y de su uso del lenguaje, Fortún hace que Celia moldee la realidad. El uso creativo, lúdico y original del lenguaje que la autora pone en boca del personaje es, pues, uno de los elementos fundamentales de la identidad infantil de Celia, que está unido al “desplazamiento del pensar”.

A menudo, esta utilización de la fantasía está relacionada con la literatura de ficción que Celia ha leído, especialmente cuentos de hadas, y con historias religiosas. Las historias bíblicas ocupan una cantidad de espacio similar a los cuentos de hadas en el mundo de Celia porque para ella los conceptos religiosos y las historias bíblicas funcionan de manera similar a la ficción. Esto responde al contexto histórico en que Celia se educa: en su casa se habla de religión, pero es sobre todo en los colegios religiosos a los que asiste donde interioriza misterios cristianos, narraciones bíblicas y vidas de santos. En cierta medida, la utilización que hace Celia de la ficción responde al mecanismo descrito por Bruno Bettelheim en relación con los cuentos de hadas. Para resolver los problemas psicológicos que conlleva crecer,

a child needs to understand what is going on within his conscious self so that he can also cope with that which goes on in his unconscious. He can achieve this understanding, and with it the ability to cope, [...] by becoming familiar with (his unconscious) through spinning out daydreams—ruminating, rearranging, and fantasizing about suitable story elements in response to unconscious pressures. (7)

Ella, en efecto, utiliza la ficción—siempre mediatizada por el lenguaje—para manejar sus emociones y la distorsión que se da entre su percepción del mundo y lo que otros le dicen. Cuando tiene un accidente de coche no nos cuenta exactamente qué efectos físicos ha tenido en ella, solo que está en la cama y que “le dolía todo el cuerpo” (*Mundo* 203). Pero sí relata lo que piensa que le ocurrió entre que tuvo y el accidente y se despertó en la cama: “me fui al cielo ... El cielo estaba altísimo, y había que subir más de un millón de escalones ... Comencé a subir, a subir, y cada pierna me pesaba un quintal” (200-1). Siguió subiendo, pero se dio cuenta de que “¡(m)e había equivocado de camino, y hacía un rato que, en lugar de subir al cielo, bajaba al sótano oscuro!” (202). Esta experiencia en que creyó morir fue importante para ella y la recuerda

varias veces en el libro siguiente. Se lo narra así a una profesora del colegio al que sus padres la mandan tras su estancia con su tío Rodrigo: “me maté... El auto me tiró y me rompí en pedazos... La cabeza se cayó al río, los brazos se fueron cada uno por su lado [...] Yo me fui al cielo, pero no llegué... Estuve ocho días subiendo escaleras con la gata en brazos...” (*Amigos* 17). Aunque ella normalmente confía más en sus propias interpretaciones que en las de los demás, en este caso, reconoce que “no sé lo que me ocurrió” (17). La profesora que escucha esto se enfada y le dice: “¡No mientas más! Has de acostumbrarte a decir la verdad. Pero ¿qué gusto puedes encontrar en decir mentiras?” (17). Esta misma reacción adversa a su utilización de la fantasía la recibe por parte de casi todos los adultos, y sin embargo es su capacidad de interpretar la realidad mediante la fantasía lo que la ayuda a sobrellevar situaciones que la hacen sufrir. Los adultos en el texto la acusan a menudo de ser “parlanchina” (como Ana Frank), “mentirosa” y “novelera” porque tiene una actitud reflexiva, sorprendida, creativa y problematizadora respecto al lenguaje y respecto a la relación entre el lenguaje y la fantasía. A pesar de que sus aventuras están contadas de manera ligera, las acusaciones y los castigos le resultan dolorosos.

Volviendo al concepto de chica “rara” o “queer”, Fortún hace que los adultos de la vida de Celia decidan desubicar o desorientar espacialmente a Celia porque creen que “es mala”, que habla demasiado y que se burla de ellos cuando malinterpreta sus palabras. Si pueden desubicarla de esa manera se debe a que en el mundo de Celia se da una situación de injusticia social en que los niños ocupan una situación de subordinación y los adultos están en una posición de dominación que les permite decidir sobre los niños sin razón, teniendo en cuenta que son “intolerantes” e “injustos” “casi siempre” (*Lo que dice* 48)⁴. Los niños no tienen derecho a

⁴ Al presentar la situación de los niños como de subordinación, Fortún se adelanta a teóricos posteriores que, como Christiane Rochefort, consideran que los niños pertenecen a una clase subordinada aunque a los adultos esta idea les parezca falsa: “Los menores de edad no pueden sustraerse a su condición, ya que esta se basa en motivos materiales: dependencia física, legal, económica, institucional [...] Los niños son

elegir, libertad para actuar, y ni siquiera derecho a hablar. Es por eso que Celia es rebelde y quiere cambiar las relaciones de poder entre niños y adultos. El acto fundamental de habla de Celia (narrar su propia historia) no solo tiene el efecto de denunciar que los adultos están injustamente en una posición social superior, sino que también pretende permitirle a Celia adquirir autonomía respecto a los adultos. En este sentido Celia elige la desorientación y actúa como una chica rara: rechaza la norma, es decir, rehúsa seguir la normatividad para las niñas. Este rechazo se refleja, por ejemplo, cuando le dicen que va a conocer a una “niña perfecta”. Al oír esto, ella piensa que “(s)erá muy aburrida” (*Lo que dice* 135).

Teniendo en cuenta esta situación de injusticia social, para interpretar el acto de habla de Celia resulta útil recordar los conceptos de discurso público y discurso oculto o privado, desarrollados por James C. Scott en *Los dominados y el arte de la resistencia*. Scott argumenta que para encontrar la rebeldía ideológica en cualquier sociedad con relaciones de poder es necesario contrastar los discursos públicos con los discursos ocultos tanto de los “poderosos” como de los “subordinados”. Los discursos públicos son “el autorretrato de las élites dominantes donde estas aparecen como quieren verse a sí mismas” (42), los cuales se pronuncian frente a cualquier audiencia, sea esta de la misma o de diferente clase social, mientras que los discursos privados u ocultos solo se pronuncian entre iguales y “está formado por esos gestos y palabras que modifican, contradicen o confirman lo que aparece en el discurso público” (35). Mientras que los discursos ocultos de los dominadores articulan las prácticas del poder que no se pueden expresar abiertamente, los de los subordinados, formados fuera de la observación directa de los poderosos, desarrollan la resistencia ideológica. Cuando Scott considera diferentes formas de dominación política y económica, no tiene en cuenta las relaciones de poder que toda sociedad

una clase oprimida. Siempre son una clase inferior dentro de la inferior o superior (de orden económico, sexual, racial-cultural) a la que han ido a parar” (44-46).

establece con sus niños. Sin embargo, sus conceptos son válidos para las relaciones niño-adulto en el mundo de Celia, y en los libros todos estos tipos de discursos están en juego. Esto apoya la idea de que Fortún considera a los niños una especie de “clase subordinada”.

Los discursos privados de los adultos apenas aparecen en el texto, puesto que aquellos tienen cuidado de que Celia no los oiga. Por ejemplo, Celia no oye las conversaciones en que sus padres, al final de *Celia lo que dice*, terminan decidiendo enviarla al colegio como castigo. El elemento desencadenante fue que ella estuvo jugando con el bebé Cuchifritín en la ducha. Sus padres “se pusieron furiosos” al verlos “tiritando de frío y empapados en agua” (269). Como consecuencia, el bebé estuvo enfermo, “(m)amá ha llorado mucho, y papá estaba siempre serio y sin hablar”. Finalmente, “todo lo he pagado yo, y me están haciendo la ropa para llevarme interna a un colegio. Me han dicho que ya no volveré a casa hasta que sea mayor y no sea un peligro para Baby... Todo esto lo dice mamá. Papá no dice nada” (269). Lo que le dicen es que la envían fuera para que no ponga en peligro a su hermano, pero habrá otras cosas dentro del discurso oculto de los adultos que ella no puede escuchar: por ejemplo, que los padres consideran que es razonable para ellos dejar solos a una niña y un bebé y a la vez esperar que mientras están solos la niña no haga nada molesto ni peligroso; que ellos no tienen la obligación de estar vigilándola constantemente; o que es más importante el futuro de Celia que su presente. El texto evidencia que ese discurso oculto existe, aunque no revele sus contenidos.

El discurso privado de los niños es omnipresente, puesto que la totalidad de los libros de Celia pertenece a esta categoría ya que su narratario son niños como ella. Por ejemplo, en *Celia en el colegio*, Celia como narradora confiesa a sus lectores que se alegra de haber hecho una travesura para poder decir algo cuando se confiese: “no me arrepiento hasta el sábado... Después de todo, ya hacía tres semanas que no tenía nada que confesar, y ahora me alegro de tener que

decir algo... Así no me dirá don Restituto que le hago perder el tiempo [...] Esto no se lo dije; pero debía habérselo dicho, porque es la verdad” (149). En este ejemplo, se ve cómo ella no desea mantener oculto su discurso privado, sino que “debería habérselo dicho”, porque quiere ser sincera y porque no quiere ser rebelde en secreto sino abiertamente. Es decir, desea mostrar su desacuerdo con la necesidad de mantener sus ideas rebeldes fuera del oído público. El hecho de que Fortún muestre, en sus libros, el discurso privado de los niños, revela por su parte la intención de generar reconocimiento, por parte de los lectores, de la situación subordinada—y desafortunada—de los niños, así como de su necesidad de resistir ideológicamente las imposiciones de su situación social.

También aparecen, transcritos por la Celia narradora, en un tropo literario creado por Fortún, los discursos públicos de los adultos. Celia siente desconfianza hacia estos, especialmente cuando son discursos dirigidos o modificar y controlar el comportamiento de ella:

¡Y qué manía de querer saberlo todo!

Cuando estábamos comiendo me dice la madre:

—Beba usted agua, que no la ha probado en toda la comida.

—No tengo sed.

—Sí tiene usted sed.

¿Cómo va a saber ella lo que me pasa a mí?

También se empreña en que coma sesos, que no me han gustado nunca.

—¡Pero si no me gustan!

—Sí le gustan... Nuestro Señor bebió hiel y vinagre en la hora bendita de su muerte. (*Colegio* 10)

En este ejemplo, el discurso público de la monja indica que ella sabe mejor que Celia cuáles son sus necesidades físicas y cuáles sus gustos, de lo cual Celia es consciente que no es verdad. Los discursos públicos de los adultos son constantemente puestos en duda por Celia.

También aparecen los discursos públicos de los niños. Los adultos tratan de convencer a Celia para que los utilice, es decir, para que solo diga en voz alta cosas que a los adultos les parezcan aceptables. Ella, sin embargo, se resiste a hablar así porque sería hipócrita y no quiere aceptar que la sociedad sea injusta y que no deba articular sus ideas de subversión. No es hasta que conoce a su amiga Paulette que por primera vez admira este tipo de discurso. El discurso de Paulette se caracteriza por elogiar de forma amable y cariñosa, intentar ayudar en general a la gente con la que habla, y respetar las normas. Cuando Celia sugiere vender sus vestidos para poder ayudar a una amiga, Paulette no está de acuerdo:

—¿Y si vendiera yo mis vestidos?—le dije a Paulette.

—No son tuyos, sino de tu tío, que te los ha comprado.

—Es que podía vender solo el azul...

—También el azul es suyo... (*Mundo* 129)

El contenido implícito de estas palabras de Paulette es que no se debe robar, aunque sea para hacer ayudar a alguien. Aunque Paulette es la mejor amiga de Celia y todos la consideran “buena”, sus palabras aparecen con poca frecuencia, lo cual indica hasta qué punto el discurso público de los niños no es importante para Celia.

Hay un fragmento en que Celia, jugando, pone de manifiesto su conciencia de los cuatro tipos de discursos (públicos y privados de dominadores y dominados) y los utiliza con espíritu subversivo. Ya en la década de 1930 Johan Huizinga se fijó en la importancia del juego para el desarrollo humano y cultural. Para él, el juego produce cultura, “by allowing the innate human

need of rhythm, harmony, change, alternation, contrast and climax, etc., to unfold in full richness” (75). En la teoría sobre el juego de los niños, se consideran funciones básicas proveer oportunidades para resolver problemas y para aprender valores culturales y roles sociales a través de la imitación. Sin embargo, los juegos de Celia no tienen meramente la función de ayudarla a asimilar roles y valores, sino a modificar la realidad y a subvertir valores que al personaje le parecen injustos.

En un capítulo de *Celia lo que dice* dedicado a su institutriz, habla con sus muñecos: uno de ellos es la institutriz, otro Celia, y ella, Celia, es la madre. Le hace decir a la madre lo que ella, Celia, querría que su madre de verdad dijera. La institutriz denuncia a la hija porque “(n) quiere levantarse por la mañana ni acostarse por la noche”. La madre la defiende diciendo que “Julieta no puede levantarse a las ocho y estudiar a las nueve y comer a las diez porque no anda el mismo tiempo que el reloj” (60). Al final, la madre, es decir, Celia, castiga a la institutriz: “para que se corrija usted, la voy a poner de rodillas, cara al rincón. ¡Ea! Está usted castigada hasta la noche” (61). En este juego, las palabras de la institutriz representan el discurso público de los adultos, que acusa a la niña de desobedecer. Por su parte, las palabras de la madre, en lugar de imitar ese mismo discurso público de los adultos, representan el discurso oculto de Celia, quien se defiende de todas las acusaciones. Celia convierte su discurso privado en el discurso público de la madre al encarnar a la madre dentro del juego. Así transforma Celia el discurso del dominado en el discurso del dominador. En esta cita se insinúa, además, el clasismo de la madre de Celia, a quien Celia sin dificultad imagina castigando de manera humillante a la mujer que trabaja para ella.

El deseo de subversión de Celia no se ve satisfecho y el juego acaba mal porque la institutriz, la de verdad, la oye jugar, se lo cuenta a la madre, y la madre la castiga. Madre y

profesora se enfadan con ella por articular en voz alta sus ideas rebeldes—incluso cuando no se las dice a nadie—porque pretenden controlar su discurso privado. En efecto, el juego formaba parte de su discurso privado porque Celia no pretendía que nadie la escuchara. En esta y en otras escenas se muestra que los deseos de rebeldía de Celia normalmente se ven frustrados porque no es posible para ella cambiar la situación de desigualdad social. Celia desearía poder influir en los discursos de los adultos tanto como los adultos desean influir en los suyos, pero la actitud controladora y disciplinante de los mayores imposibilita ese acceso en ambas direcciones: el acceso a la infancia por parte de los adultos y el acceso al mundo adulto por parte de los niños. Para los adultos, la forma en que Celia alcanzará la capacidad de influir en sus discursos es haciéndose mayor, lo cual no cambiará en ninguna manera el orden social. A pesar de esto, el juego no resulta inútil, puesto que permite a Celia articular sus ideas; en la medida en que se convierten en palabras, traerlas a un plano de la existencia más física que el de las emociones; y tal vez escucharlas tenga efectos que no conocemos en los personajes adultos, en el narratorio, o incluso en los lectores: Bravo y Maharg señalaron este efecto al decir que los padres “y los educadores [...] salen avergonzados, arrepentidos de sus errores y del desconocimiento de los niños después de leer las revelaciones de Celia” (179).

En resumen, Fortún construye a una Celia que tiene la intención de subvertir los roles sociales que la colocan a ella en un lugar de subordinación; Labanyi considera que Celia opta por la desorientación; la utilización que Celia hace de los discursos públicos y privados valida esta interpretación; así como la utilización del juego no para asimilar valores sino para subvertirlos. Estos elementos constituyen la parte voluntaria de la desorientación de Celia. Sin embargo, también hay una parte involuntaria: la desorientación física de Celia no es elección del personaje, sino un castigo que ella sufre. Celia, y los niños como ella, viven en tensión entre sus impulsos

individuales y colectivos (del conjunto de los niños) frente a la normatividad social que otros grupos sociales (los adultos) tratan de imponerles. Por eso, son niños desorientados. No son “raros” en el sentido de excepcionales (Celia es una niña como otra cualquiera, no muy diferente a Cuchifritín y Matonkikí), sino solo “raros” en el sentido de que deciden desviarse de la línea recta que la sociedad ha trazado para ellos.

Para explicar la rebeldía de Celia en conjunción con su aceptación de algunos valores sociales heredados (en el capítulo 2 se analizará cómo en la novela Celia reproduce discursos racistas y clasistas), resulta útil las ideas de William Corsaro sobre la capacidad creativa de los niños. Este sociólogo considera que los niños “create and participate in their own unique peer cultures by creatively taking or appropriating information from the adult world to address their own peer concerns [...] (C)hildren are not simply internalizing society and culture but are actively contributing to cultural production and change” (18). Por eso, “children affect and are affected by society” (29). Es decir, para Corsaro los niños no asimilan pasivamente el orden social y la cultura del mundo de los adultos, sino que contribuyen a modificar estos elementos mediante la creación y participación en su propia “peer culture”. Esto es lo que se ve en los libros de Celia, en los que a través de la creación y participación de una comunidad entre Celia, sus hermanos y primos, amigos, y sus lectores, Celia no simplemente asimila valores de los adultos, sino que también intenta y, a veces, consigue, modificar estos valores. Al relatar a una Celia que modifica valores sociales, los de Fortún tienen también la intención de hacer eso mismo, de influir en la manera en que la sociedad conceptualiza y trata a los niños.

1.3 Celia está triste: Derechos de los niños y las mujeres.

Ya se ha mencionado que en la vida de Celia la tristeza, la soledad y el sufrimiento son componentes muy presentes porque, como castigo, la alejan de la familia durante meses e incluso

años. Los libros segundo, tercero, cuarto, y la mitad del quinto, consisten en un largo castigo: Celia está en el colegio, después con su tío Rodrigo que compadecido de ella la rescata de allí, y posteriormente de nuevo en otro colegio, alejada de su familia, que no va a verla ni siquiera en vacaciones, y completamente sola, siempre considerada como una “niña mala”. Ese largo castigo responde a uno de los elementos argumentativos fundamentales que atraviesan toda la historia: su relación de des/amor con su madre, consecuencia del hecho de que Celia no se adapta a la normatividad para las niñas, es decir, que no se porta como su madre querría. Ya desde *Celia, lo que dice*, Celia duda a veces del amor de sus padres, y sobre todo del de su madre. Esto se revela, por ejemplo, en una ocasión en que Celia incomoda a su madre preguntándole por qué miente (ya que la ha oído mentir diciendo que no está en casa cuando le comunican una visita inoportuna). A pesar de que le dice a Celia que “mentir es pecado” (100), la madre confiesa que los mayores a veces tienen que mentir, pero que las niñas no:

Sí, hijita, sí —y mamá está más nerviosa cada vez— todo eso y mucho más hay que mentir en esta vida. Pero las niñas han de ser discretas y no ocuparse de lo que dicen los mayores... ¡Jesús! ¡Qué criatura!

Me quedé triste, porque mamá tenía la voz como cuando se enfada...

—¿Y a mí también me dices mentiras?

Entonces mamá me acarició y me dijo:

--A ti, no. Todo lo que te digo es cierto... Para ti y para mí, aunque para los demás no lo sea...

Y miré a mamá y vi que tenía los ojos buenos, como cuando me quiere mucho, y sus manos suavitas me pasaban por la frente... (101-2)

Si en este momento su madre la mira como con cariño, es porque en otros momentos no lo hace, lo cual significa que, en opinión de Celia, su amor no es constante—aunque en realidad su madre sí la quiere. Lo que a la madre le molesta en esta escena es que Celia ha oído el discurso privado de los adultos que revela que mentir es lícito cuando a la persona le conviene. Ella querría que Celia no escuchase y está dispuesta a intentar controlarla y disciplinarla mediante cualquier método necesario, tal vez porque piensa que Celia necesita aceptar las normas sociales para en el futuro ser feliz, o tal vez por su propia comodidad. Así, es ella la causante de que Celia pase mucho tiempo sola y triste y la que decide enviarla al colegio, tal como revela el padre: “por ahora (no puedes volver a casa)... Eres tan loca, que mamá cree que vas a matar a Baby” (*Colegio* 13). Al final del quinto libro, tras una breve estancia de Celia en la casa familiar, decide de nuevo enviarla fuera, en contra de la opinión del padre. No presenciamos esa nueva estancia de Celia en el colegio porque el siguiente libro se centra en Cuchifritín. Para resumir, la figura fundamental que objetiviza a Celia, es decir, que no tiene en cuenta su individualidad ni sus inclinaciones, y que la hace infeliz, es su madre.

El hecho de que su madre sea la más estricta en cuanto a la normatividad de los niños, y no su padre, es fundamental a la hora de evaluar la problematización de las relaciones de género en *Celia*. Como ya se ha dicho, *Celia* cuestiona el orden en muchos aspectos de su vida, incluyendo las relaciones de género. Sin embargo, este cuestionamiento no es claro, sino ambiguo, en la figura de la madre. Ella es una mujer moderna en el sentido de que pasa mucho tiempo fuera de casa, frecuenta, como Fortún, el Lyceum Club, es culta—en una ocasión ayuda a Celia con su tarea escolar—y tiene ideas pedagógicas: está de acuerdo con Celia en que los libros del colegio no son claros sino “retorcidos y confusos” (*Lo que dice* 72). También es representada como una mujer consumista y gastadora, hasta el punto de que la familia se termina arruinando:

“He tenido yo la culpa [...] La visita a los modistos me hizo perder un poco la cabeza” (190). La mujer consumidora es un tópico literario recurrente en la literatura decimonónica, que ha analizado Rita Felski: “In the late nineteenth century, the consumer was frequently represented as a woman. In other words, the category of consumption situated femininity at the heart of the modern [...] Thus consumption cut across the private/public distinction that was frequently evoked to assign women to a premodern sphere” (61). Aunque las representaciones culturales de una mujer consumista tenía el efecto de sacar a esta del espacio privado, la mujer gastadora solía conceptualizarse de una forma peyorativa en literatura desde el siglo XIX. Esto ocurre también en la madre de Celia.

Es una madre casi siempre ausente de la vida de Celia, lo cual tiene efectos negativos en su hija. Esta es una de las críticas que se hacía a las mujeres modernas que pasaban poco tiempo en el hogar. Según Labanyi, la madre de Celia parece culpable, en efecto, de desatender tanto a su hija como a su marido: “The television series, like Fortún’s original, implies that Celia’s mother is at fault for neglecting her daughter, as well as her husband with whose anxiousness at his wife’s absence Celia sympathizes” (Chicas 8). No sabemos si Celia es consciente de que la madre es la responsable de que Celia pase la mayor parte de su vida triste y sola en el colegio. No lo sabemos porque Celia vive en el presente—como Peter Pan—y porque siempre idealiza a su madre. Además, nunca tenemos acceso a los pensamientos, y en pocas ocasiones al discurso oculto, de la madre. Sabemos, en definitiva, poco de ella, tan poco como Celia sabe, lo cual apoya la creencia de Celia de que niños y adultos están radicalmente separados. Lo que sí sabemos es que Celia, en el primer libro, cuando tiene siete años, piensa que su madre no debería pasar tanto tiempo fuera de casa, lo que la lleva a pedirle: “Mamita, no te vayas siempre de casa al anochecer, que a todos nos da miedo estar sin ti” (65). Así, ya desde el primer libro, el deseo

de la madre de ocupar un espacio diferente del doméstico, es decir, de ser una mujer moderna, aparece de forma problemática en su relación con Celia, no solo porque no le da a Celia el cariño que esta necesita para sentirse bien, sino porque, aunque la madre desea vivir como una mujer moderna, para su hija solo desea una vida conforme a la normatividad de género y clase social: que se case y que acalle su voz. También, sus acciones la muestran como intolerante hacia los defectos de su hija. Por ejemplo, en una ocasión en que Celia se ha perdido durante una función de teatro y grita para que su madre sepa dónde está, esta la llama “tonta de remate” y le comunica tajantemente que “(n)o volveré a llevarte al teatro” (*Lo que dice* 232).

La “mala madre” y la madre ausente son figuras con gran carga simbólica e intertextual. Tienen un papel muy importante en los cuentos de hadas (los cuales constituyen la lectura favorita de Celia). Los cuentos de los hermanos Grimm, Perrault y Andersen eran muy populares en España desde el último cuarto del siglo XIX. Los cuentos de hadas contrastan, según Jack Zipes, con los cuentos populares; mientras que estos forman parte de una tradición oral pre-capitalista que expresa los deseos de conseguir mejores condiciones de vida, los cuentos de hadas se apropian de los materiales de los cuentos populares para expresar preocupaciones y aspiraciones burguesas (32). Según Soliño, los autores clásicos de cuentos de hadas construyen básicamente dos tipos de mujeres: las que son amables, silenciosas y pasivas (como las protagonistas), que cuando son adultas se convierten en madres y poco después se mueren, y las que son malvadas, que también son activas y habladoras, que son las madrastras. Esto responde a una agenda patriarcal que transmite nociones culturales sobre la moralidad, la sexualidad y la autoridad (27-36). Soliño responde así a Bettelheim, quien considera que los cuentos de hadas son beneficiosos para las pequeñas lectoras al ayudarlas a separarse psicológicamente de su madre. Aunque Celia no piensa que su madre sea mala con ella, sí se le ocurre comparar a su

madre con las mujeres de los cuentos: en una ocasión llega a la conclusión de que su madre es una hada (*Lo que dice* 125), y en otra compara a su madre con una madrastra. Esto ocurre en una de las ocasiones en que le preocupa la posibilidad de que no la quieran:

¿por qué se ponen serias las personas mayores? A veces ando aburrida por los pasillos y nadie me ve de serios que están. Juana pasa por mi lado canturreando y sin mirarme; papá sale de su despacho, serio, serio, y no me mira; entro en el gabinete de mamá y veo que está cosiendo o leyendo, y tampoco me hace caso.

¿Ya no me querrá nadie? (*Lo que dice* 126)

Para aclarar esta duda, le pregunta a su madre si la quiere, y aunque esta le contesta que sí, Celia llega a la conclusión de que “¡No me quiere ya!” (126). Sin embargo, Celia sigue discurriendo: “En los cuentos son las madrastras las que no quieren a las niñas, pero las mamás siempre las quieren” (126-7). Con este pensamiento vuelve a preguntar a su madre, y finalmente la cree cuando ella le contesta por segunda vez que sí la quiere: “Ahora veo que mamá me quiere, y me mira, y me ve, y sabe lo que le digo” (127) (127). Aquí, el conocimiento que Celia tiene del papel de la madrastra malvada y la madre querida de los cuentos le permite a Celia tranquilizar sus preocupaciones. Esto parece coincidir con la idea de Bettelheim de que las madrastras malvadas de los cuentos ayudan al correcto desarrollo emocional de las niñas⁵.

La madre de Celia, pues, tiene muchos elementos de la madrastra de los cuentos: con autonomía y activa, rechaza a la niña, y sale del espacio doméstico como una “mujer moderna”. Sin embargo, no es solo la mujer moderna la que aparece de forma problemática en el texto, sino

⁵ La ausencia de la madre, según ha analizado Guadalupe María Cabedo, se convertirá en una de las características de la “chica rara” que aparecerá en la narrativa española durante el franquismo, siguiendo la senda de Celia.

las mujeres en general. Muchas otras figuras femeninas en la obra también tienen características negativas. La mayoría de las mujeres con un papel importante en la vida de Celia en los primeros libros de la serie son frías y pretenden imponer formas de pensar y actuar en ella. Por ejemplo, Celia cuenta que cuando está en el colegio con las monjas, “nadie me besa. Las madres (las monjas) no saben” (181). Este detalle de que las monjas no le dan a Celia el cariño que necesita implica que la educan sin amor, en una religión fría. En esta frialdad y deseo de formar a la niña mediante el disciplinamiento resultan similares una mujer moderna como la madre y otras mujeres conservadoras como las monjas. También aparecen algunas figuras maternas cariñosas con los niños, como la empleada Valeriana. Celia misma, cuando crece, se convierte en una figura maternal amable que ayuda a los niños. En la Celia adolescente y adulta de la segunda y tercera etapa de la serie se conjugan los deseos de trabajar y estudiar propios de la “mujer moderna” con el deseo de cuidar y dar amor a los niños. En definitiva, a lo largo de la obra se problematiza el rol de la mujer de forma sutil, y se va transformando el significado de la separación entre el espacio público y privado y las expectativas sobre ambos espacios.

En general, los hombres del mundo de Celia son mucho más compasivos con las travesuras de los niños, menos intransigentes y más cariñosos. El padre de Celia es afectuoso y comprensivo con ella, y el contraste con la actitud de la madre se hace explícito porque en varias ocasiones se pone del lado de Celia y frente a su madre. Por ejemplo, al final de *Celia y sus amigos*, el libro quinto, cuando la madre decide mandar a Celia al colegio una vez más, Celia, que estaba medio dormida, oye cómo su padre argumenta con su madre en contra de esa decisión: “otra vez la niña separada de nosotros. Acabará por perdernos el cariño... Ya comprendo que te da muchos disgustos” (*Amigos* 229). El padre es consciente de la importancia de la separación para los sentimientos de Celia y no está de acuerdo con ella, porque teme que

Celia deje de quererlos, del mismo modo que Celia teme que ellos no la quieran. Tampoco al tío Rodrigo—la otra figura masculina adulta importante—le parece bien dejar a Celia sola en el colegio y por eso, compadecido de ella, la recoge y la lleva a vivir con él en *Celia en el mundo*. Estas dos figuras masculinas parecen ser más comprensivos con los niños que la madre y que otras mujeres. Sin embargo, la posición social de estos hombres es cómoda: no tienen obligaciones domésticas, sino que se dedican a su trabajo (el padre de Celia) o a una activa vida social (su tío). El padre de Celia tiene a su mujer para gestionar el hogar, y el tío tiene a un ama de llaves que se ocupa de todo. Es posiblemente esta cómoda posición lo que les permite ver con claridad las necesidades emocionales de la niña y estar dispuestos a llenarlas.

¿Cómo se podrían interpretar, pues, todas estas caracterizaciones en cuanto a la discusión que se vivía en el momento de publicación sobre los roles y la identidad de género? La madre, aunque tiene empleados en la casa que se ocupan de los trabajos manuales, es la responsable de gestionarla, y es tal vez porque sabe cómo funciona su hogar que llega a la conclusión de que es imposible que la familia viva en armonía, o que Cuchifritín sobreviva sus primeros años, si la traviesa e inconsciente Celia vive con ellos. Los lectores podrían pensar simplemente que las mujeres en *Celia* son madres defectuosas y deberían quedarse en casa, pero también podrían inferir que es la posición subordinada de la madre frente a su marido la que provoca la desafortunada situación de Celia. Tal vez pensarían que la madre no está completamente equivocada y que para que Celia sea “feliz” en el futuro, en la España de los años centrales del siglo XX, Celia necesita seguir las normas sociales que solo aprenderá en el colegio.

En definitiva, ideas contradictorias sobre los roles de género se pueden inferir del texto y probablemente responden a las dudas reales que tendría Fortún cuando sus hijos eran pequeños. Ahora bien, hay una idea que Fortun hace recorrer claramente y sin ambivalencias todos los

libros: que se debe tener en cuenta los derechos y las necesidades de los niños. Los cambios sociales en cuanto a los roles de género afectan a los niños, y por ello, la lucha por los derechos de los niños es un elemento paralelo necesario en la lucha por la igualdad de género. Celia sería mucho más feliz si no la dejaran con los empleados de la casa y sola en el colegio. Considerando que algunos hombres del mundo de Celia entienden mejor a los niños que algunas mujeres, resulta evidente que los hombres del mundo de Celia deberían ocuparse más de lo doméstico. Esta idea en el momento de publicación era una idea avanzada y progresista en cuanto a los roles de género, y era una clara crítica al desapego masculino del hogar. En definitiva, en *Celia* no hay un mensaje concluyente en cuanto a los roles de género. Lo que sí está claro es que Fortún considera que los derechos de los niños necesitan ser defendidos tanto como los derechos de las mujeres y de forma paralela a estos.

Para terminar con la cuestión del género, analizaremos ahora cómo funcionan las dicotomías sociales en el mundo de Celia. En términos de dicotomías, la postura de Fortún que acabamos de analizar consiste en que las relaciones de poder de la dicotomía social niño-adulto se deben modificar tanto como las de la dicotomía hombre-mujer, si no más, en favor de los derechos del lado débil de estas oposiciones binarias. Veamos ahora cómo interpreta Celia la dicotomía de género. El funcionamiento de la oposición binaria masculino-femenino aparece problematizada en la obra. En el primer libro, se hace mucho hincapié en lo femenino: el personaje, la narradora y el narratario son femeninos. Se revela que el narratario de *Celia lo que dice* son niñas al final del libro, cuando se despide de ellas: “¿Y vosotras, amigas mías, me olvidaréis? ¡Dios mío, yo que os quería tanto y que todo os lo contaba!” (269). En el segundo libro, la narradora hace hincapié en su feminidad y la del narratario: “Nosotras, sus amigas, hemos prometido ir a verla” (7). Sin embargo, en este mismo libro descubrimos al final que Celia

ha abandonado la idea de que su audiencia es exclusivamente femenina. Se dirige al final a un público sin distinción de género reflejado en la palabra “amigos” con un masculino de género no marcado: “me quiero despedir de mis amigos[...] que han seguido mis aventuras” (223). En el resto de los libros de Celia su audiencia no tiene distinción de género, es decir, utiliza el masculino y a veces el femenino. Este cambio en el narratario tiene el efecto de restar importancia en los libros de esta primera parte de la serie a la oposición dicotómica masculino-femenino a ojos de Celia⁶.

Además, a lo largo de la primera parte de la serie, el mundo de Celia va incluyendo cada vez más lo masculino. Se hace amigos varones a partir del segundo libro, y desde *Celia en el colegio* Cuchifritín empieza a tener voz propia. Este proceso culmina con los cuatro libros en que el protagonista es Cuchifritín. Cuando Cuchifritín empieza a hablar, se evidencia que los niños son diferentes a las niñas: aunque Cuchifritín tiene, al igual que Celia, mucha imaginación, se entretiene con un tipo de fantasía y de juegos distinto a los de Celia, sobre barcos, caballos o descubrimientos en lugar de hadas, duendes y princesas. También utiliza otro tipo de estrategias para gestionar el choque entre sus inclinaciones y las imposiciones de su entorno social: llora menos que Celia y pega más que ella. Además, no son tratados de la misma forma por los adultos: lo que se espera de Cuchifritín es que sea caballeroso y que no mienta. En cambio, de Celia también se espera que sea amable y que no mienta, pero sobre todo que no haga ruido y que esté callada. En una ocasión en que Celia decide seguir la normatividad, es decir, “ser buena” tal como lo entienden los mayores, esto es lo que hace: “No hablaba nada, ni en casa ni en el colegio; jugaba sin hacer ruido; no patinaba por los pasillos, y comía sin mancharme” (Lo

⁶ Esta vacilación respecto al narratario indica también que la autora misma, muy consciente del mercado, quiso ampliar el grupo de los posibles lectores.

que dice 250). A pesar de estas diferencias en las expectativas de género para Celia y Cuchifritín, la experiencia de la incompreensión por parte de los adultos y el dolor y sufrimiento del hermano de Celia, consecuencia de los intentos de los adultos de disciplinarlo, son similares a los que vive Celia. También a Cuchifritín lo castigan, como a Celia, con la separación de su familia, mandándolo al colegio y a vivir con otros familiares. Ser niño varón es relativamente similar a ser niña en el mundo de Celia porque ambos son diferentes a los adultos y están subordinados a ellos. La dicotomía niño-niña (no la de hombre-mujeres) es para Celia una dicotomía secundaria, con menos funciones y diferenciación social; en definitiva, menos relevante, que la distinción niño-adulto. Esto no responde a que en el momento de escritura la dicotomía niño-niña no estuviera profundamente marcada, sino al proyecto de subversión de Celia, en que lo más importante es la distinción radical entre niño y adulto y el deseo de cambiar las relaciones de poder entre estos dos grupos sociales.

1.4 La dicotomía realidad-ficción y la utilización de la literatura.

Celia, el personaje, utiliza y modifica las convenciones de géneros literarios, especialmente las de los cuentos de hadas, para subvertir esquemas establecidos. Esto se evidencia en la gran cantidad de contenido metaficcional de la obra. Específicamente, modifica las convenciones en torno a dicotomías como masculino-femenino o realidad-ficción. Respecto a la dicotomía realidad-ficción, Celia crea un tipo de interpretación de la realidad particular a ella, inseparable a la intertextualidad con los cuentos de hadas, que difumina y desdibuja los límites entre realidad y ficción. Esto, sin embargo, en un momento dado se vuelve conflictivo y, al final del quinto libro, Celia renuncia a la ficción junto a otros elementos básicos de su identidad: a su

rebeldía y a su manera de hablar y de pensar. Es decir, el libro quinto termina con una victoria de las conceptualizaciones fijas y normativas de la infancia sobre el personaje. Este final denuncia la situación de opresión de los niños. Sin embargo, como se descubre en los libros siguientes, esa supuesta victoria no es tal: Celia no abandonará completamente su manera de interpretar la realidad relacionada con la fantasía porque no hay límites tajantes entre realidad y ficción ni entre niño y adulto.

La estructura dicotómica es, como acabamos de ver, prominente en el mundo de Celia. Esta importancia de las oposiciones binarias tiene que ver con la utilización que el personaje hace de la literatura, puesto que la presencia y problematización de dicotomías es reveladora del contenido más o menos conservador de un texto. Según Hourihan, las historias de héroes se basan en oposiciones binarias, como civilización-barbarie, razón-emoción, orden-caos, hombre-mujer, amo-esclavo, cuerpo-mente, humano-no humano, y el héroe está relacionado con el primer término y contra el segundo⁷. El efecto de este “dualistic thinking” es “to naturalize domination, for it becomes part of the identities of both the dominant and subordinate groups” (17). Una visión no conservadora de las historias de héroes puede subvertir o difuminar los términos. Caamaño considera que la subversión de dicotomías es parte del proyecto de Fortún (36). En efecto, tal como ya se ha dicho, en la primera parte de la serie de *Celia* la niña busca subvertir la dicotomía niño-adulto, siempre manteniendo una oposición binaria. A pesar de que en este caso el personaje se decanta por el lado débil de la oposición, no siempre es así: a veces pone en duda y otras sigue dicotomías como la de realidad-fantasía, masculino-femenino, económicamente favorecido-desfavorecido. Otras veces en el texto no se trata de subvertir sino de eliminar estas dicotomías. Así como el binarismo niño-niña va perdiendo preponderancia en

⁷ Hourihan toma los términos de estas oposiciones binarias de Val Plumwood.

la serie, el binarismo realidad-ficción se desdibuja en *Celia*. Lo hace desde el primer momento porque Celia utiliza la ficción y el lenguaje para crear su propia versión de la realidad, distinta de la “realidad” que conocen los adultos.

En el mundo de Celia, cada elemento del mundo real, cada objeto, persona o lugar, significa otra cosa o sirve para algo que no es su función primaria; tiene una identidad escondida; o es otro lugar. Por ejemplo, cuando Celia se ha quedado sola en el colegio porque las demás niñas se han ido de vacaciones, se imagina que está en el palacio de Barba Azul, quien ha matado a todas sus mujeres (*Colegio* 166). Así, las cosas cotidianas tienen un sentido superior al que es comúnmente aceptado, que Celia considera que es importante conocer. Por eso, cuando Cuchifritín es un bebé que empieza a entender lo que se dice, Celia le va “enterando de todas las cosas”, explicándole “todas las cosas bonitas que hay en la casa” que “no son lo que parecen”, con la intención de que no se vuelva tonto por las “simplezas” que los demás le dicen (*Dice* 252-5). Lo que Celia está haciendo por su hermanito es abrir su experiencia a la fantasía más allá de la razón y de la experiencia física, ampliando así su posible conocimiento, e introduciéndolo en una manera distinta de relacionarse con el mundo.

Los adultos no están de acuerdo con esta utilización del lenguaje y la fantasía por parte de Celia e intentan obligarla a que deje de hacerlo. En el colegio, una de las formas principales en que intentan disciplinarla es haciendo que deje de construir interpretaciones propias sobre el mundo o, lo que es lo mismo, a que deje de decirlas. Tratan de hacer esto de varias maneras: una es obligándola a reescribir lo que ha escrito. Por ejemplo, cuando en el colegio escribe una carta a su amiga doña Benita, una monja le obliga a romperla y escribe una nueva carta por ella: “¡Me escribió una carta más sosa! Todo era que si la Santísima Virgen había dispuesto..., que si Nuestro Señor quería probarnos... y que viniera por mí” (200). Otra estrategia es prohibirle usar

físicamente su voz. En el segundo colegio, la privan de hablar durante más de una semana: “En ocho días no dirás una palabra a nadie. Todo lo que tengas que decir lo escribirás en un cuadernito y me lo darás por la noche” (*Amigos* 15). También quieren obligarla a que escriba siguiendo unas pautas impuestas. Cuando va a escribir sobre su ceremonia de aceptación en el colegio, la profesora le ordena: “Has de contar la verdad, la verdad sola”. Pero ella se resiste: “¡No hagáis caso! Es mucho más bonito como yo os lo cuente y os enteraréis mejor... Además no les daré esos nombres tan feos” (17). Así, cuenta la ceremonia de aceptación a su manera:

Llegamos papá y yo al castillo del conde Rocafuerte: se abrieron las puertas y entramos... El enano tocaba la trompeta en la torre.

Dormí allí dentro una noche, y al otro día, al despertar, me vistieron de princesa y me llevaron al salón grande, donde ya estaban las 99 hijas del conde sentadas alrededor, y el conde en su trono con la princesa mayor y la que la sigue...

(*Amigos* 17)

Su fantasía tiene varias procedencias. Ya que es una gran lectora, proviene mayormente de los libros que lee, sobre todo de los cuentos de hadas en el primer libro, aunque desde el segundo libro incorpora historias bíblicas y más tarde también el género de aventuras, las historias de santos, la novela rosa, la novela de viajes e incluso la historia de guerra. Soliño ha estudiado cómo escritoras como Martín Gaité, Ana María Matute o Esther Tusquets utilizan la intertextualidad con los cuentos de hadas para luchar contra estereotipos literarios, intentar cambiar el estatus de las mujeres como invisibles y sin voz al enseñar cómo los cuentos de hadas que han leído las afectaron, e introducir un terreno estético alternativo para las escritoras y lectoras (42-43). No es casualidad que una de las escritoras que utiliza la intertextualidad con los cuentos de hadas es Martín Gaité, quien ha reivindicado notoriamente la importancia que tuvo

Celia no solo en su propia obra, sino en la de toda su generación: “un estudio riguroso de la obra de Elena Fortún, a quien todos los escritores de los años cincuenta habíamos saboreado en la infancia, explicaría cuáles fueron los principios del llamado “realismo social” de la novela del medio siglo” (“Pesquisa” 44). En los cuentos de hadas, a menudo las protagonistas son pasivas y silenciosas (Soliño 3, 32). Este tipo de heroínas son muy importantes para Celia: menciona, por ejemplo, a la *Cenicienta*, la *Sirenita*, *Barba azul* y *Los príncipes encantados*. Las protagonistas de estos cuentos tienen mucho que ver con callar y no hacer nada: la Cenicienta es pasiva y deja que el príncipe sea quien la encuentre. La sirenita es castigada a no poder hablar por decidir dejar el mar. La protagonista de Barba azul es castigada por saciar su curiosidad abriendo una puerta que no debía tocar. Y la princesa de los príncipes encantados debe estar en silencio para que desaparezca el hechizo que pesa sobre sus hermanos. A pesar de que le encantan estas historias, Celia se niega a ser como estas heroínas y estar en silencio. En cambio, actúa de forma autónoma y activa, y de esta forma subvierte el paradigma de la heroína silenciosa. No solo es activa cuando inventa historias, sino que también actúa de maneras diversas por propia iniciativa, como cuando compra un burro y lo lleva a casa para evitar que lo maten (*Lo que dice* 256). Celia se apropia de las convenciones de géneros literarios, como los cuentos de hadas, y modifica sus elementos al servicio de una intención subversiva.

Hay una gran cantidad de contenido metaficcional en *Celia*, de reflexiones que van siempre en busca de la autonomía del personaje y que revelan una relación profunda, emocional y creativa con la literatura. Reflexiona conscientemente sobre el papel de la ficción, su utilidad y veracidad, así como sobre el acto de escribir y los tipos de ficción que conoce. Esto culmina en el tercer libro de la serie, *Celia novelista*, que es un texto de ficción que ella ha escrito (y cuyo acto de escritura aparece explícitamente mencionado en *Celia en el colegio*). Este es distinto al resto

de los libros de la serie, que son “realistas”, y han sido “dictados”, no “escritos”, por ella. Está en el colegio durante los tres meses del verano, cuando todas las demás niñas se han ido de vacaciones con sus familias. Por esto está muy triste. Su padre le regala un libro con las hojas en blanco y ella decide escribir “una novela como un cuento” (*Novelista* 8):

¡Fantasías! ¿Podría escribir todo esto en un libro, con las hojas blancas y las tapas de piel? No, no; esos son cuentos que están escritos en muchos libros... Yo tenía que inventarlo todo, todo, y contarlo como si fuera verdad y estuviera pasando... Sería la historia de una niña que se llamaría Celia, como yo, y andaría sola por el mundo... ¿Una niña como yo? No, no; yo misma... Yo, que me iba por el mundo, ahora que mis papás me habían dejado sola, y, andando, andando, me encontraba un hada, y luego un enano, y nos íbamos al país donde pasan todos los cuentos, y llegábamos a una isla desierta... (9)

Escribe entonces *Celia novelista*. En este libro, ella es la protagonista de su propia historia de ficción, una protagonista activa y autónoma, que habla y no depende de sus padres, sino que se va a conocer el mundo con unos titiriteros. Se inserta a sí misma en este libro en los márgenes de cuentos e historias clásicos. Así, conoce a una sirena que resulta ser la hermana de la sirenita, quien la lleva al fondo del mar. También conoce al rey Herodes, quien la amenaza con mandarla matar, y va al cielo, donde conoce a San Pedro.

Al final del libro, el tercero de la serie, decide no volver a escribir ficción: “no volveré a ser novelista”, y seguir contando su propia vida: “Ahora seguiré contando mis aventuras a los que sois mis amigos, y habéis leído *Celia: lo que dice* y *Celia en el colegio*, que continúan con *Celia en el mundo*, y para las que nada he tenido que inventar, porque ellas son la verdad verdadera” (185). Es decir, da por terminada su etapa como escritora de cuentos de hadas.

Mientras que a lo largo de la serie los límites entre realidad y ficción estaban siempre difuminados, aquí de repente ella afirma esa distinción diciendo que lo que cuenta en *Celia lo que dice* y *Celia en el colegio* es verdadero: si esto es así, ella de verdad se convirtió en caracol cuando creyó hacerlo. Al poner la historia del caracol y la de su viaje al fondo del mar en distintos planos de realidad, el efecto que se consigue es el contrario al que Celia al parecer pretendía: no resulta más verdadera la historia del caracol, sino que se confunden aún más los límites entre realidad y fantasía, con identidades fluidas, de forma que todo, incluso aquello que parecía “realista”, se pone en duda.

Después del verano en que escribe *Celia novelista*, la relación de Celia con la ficción empieza a ser más conflictiva. Cuando vuelven al colegio de sus vacaciones las demás niñas, ella les cuenta las cosas que la Celia personaje de su cuento de hadas ha hecho durante el verano. Las niñas no la creen y ella se ve obligada a explicar por qué es válido utilizar la ficción y a la vez a reconocer que realidad y ficción no son exactamente lo mismo: “Ya sé yo que las Aventuras con los titiriteros no han pasado nunca; pero ¿y qué? A veces lo que sueño creo que es verdad, y lo que me pasa me parece que lo he soñado antes... Además, lo que ha pasado no está escrito en ninguna parte y, al fin, se olvida. En cambio, lo que está escrito es como si hubiera pasado siempre” (160). Las niñas, enfadadas porque las aventuras ficticias de Celia son más interesantes que las que ellas han vivido en verdad durante las vacaciones y, según Celia, más “verdad” porque están escritas, le quitan el libro y lo tiran al pozo, de donde no se puede recuperar. Ella entonces se desespera porque “(a)hora es como si todo lo que me ha pasado este verano no fuera verdad... Ya no estará escrito en ninguna parte” (163). En este pasaje se revela que no solo la ficción y la literatura son importantes para Celia, sino específicamente la literatura escrita, porque es una escritora. Esto se relaciona con el hecho de que Celia escribe para niños que leen

sus libros, no para que se los lean sus padres, y que establecen una relación de intimidad con él y, por extensión, con ella. Esa intimidad personal es la que tiene Celia con los libros que lee y que la acompañan a todas partes.

Desde que conoce a Paulette, quien se convierte rápidamente en su mejor amiga, en *Celia en el mundo*, Celia empieza por primera vez a dudar de la importancia de los cuentos: “¡Los cuentos no le gustan a Paulette! No le importan los príncipes y las princesas encantados, ni los cisnes que se vuelven niños, ni los enanitos que viven debajo de la tierra. [...] Dice que esas historias son buenas para dormir a los pequeñitos” (104-5). Celia se da cuenta entonces de que los cuentos no son igualmente importantes para todos los niños, sino solo para una niña como ella, que está sola: “Ya sé por qué no le gustan los cuentos que no han pasado nunca. Es que ella vive como en un cuento” (105). El lugar que ocupan los personajes de ficción en Celia, en Paulette lo ocupan personas y niños reales que ella conoce. Paulette le ofrece a Celia estas historias, pero para Celia no funcionan bien: En una ocasión en que una tía de Celia decide impedirle que vaya de excursión con el tío Rodrigo, Paulette y la familia de Paulette, Paulette le comenta que le parece bonito que se sacrifique por su tía, al igual que hace una amiga suya, Jacqueline, por su abuela. Pero cuando Celia llega a casa de su tía, su tía no está, sino que la deja sola todo el día, lo cual pone furiosa a Celia (153). Descubre entonces Celia que la relación que tiene Paulette con la realidad no le sirve a Celia debido a sus circunstancias, y que la relación tan particular que Celia tiene con el lenguaje y la ficción no pertenece a todos los niños inteligentes como ella. Se da cuenta de que es diferente a su amada Paulette en que esta no utiliza el lenguaje como Celia, aparte de que no es “mala”, es decir, no se desvía más que ocasionalmente de lo normativo. Así, en el cuarto libro la identidad fija que Celia pensaba que era propia de los niños, identificada con la fantasía, empieza a ponerse en duda, y la dicotomía niño-adulto deja de tener

tanta carga referencial como tenía antes de que Celia conociera a su amiga porque Paulette en muchas cosas es más parecida a los adultos que a Celia. Esto, unido a la decisión que Celia toma poco después, de intentar dejar de ser rebelde, señala el momento en que la identidad de Celia empieza a cambiar.

En efecto, al final del quinto libro, decide cambiar. Aunque los mayores habían intentado disciplinar a Celia y eliminar su discurso privado a lo largo de cinco libros, Celia nunca había parado de hablar en estos primeros libros: tomó la palabra en el primer libro para dirigirse a otros niños y no la suelta hasta el quinto. Estos cinco libros consisten, pues, en el discurso privado de Celia dirigido a las niñas y los niños que la leen. Ella pasa este tiempo sin querer seguir las normas del discurso público y privado porque no quiere aprender a ser hipócrita ni aceptar que es subordinada. Sin embargo, al final del libro quinto, el último en que la Celia niña es protagonista, cuando tiene unos diez años, se apunta a la posibilidad de que va a cambiar y a hacerse mayor:

—Entonces, papaíto, ¿tengo que empezar a ser buena ya?

—Sí, hija, sí..., y a sentar esa cabeza loca... Eres una mujercita, y no puedes seguir haciendo chiquilladas...

¡Oh, qué pena tan grande sentí cuando papá me dijo esto!... ¡No quería llorar y, sin embargo...!

—¡Adiós, mamaíta; adiós, papaíto!... ¡Adiós, Cuchifritín, guapo!... ¡Adiós, todos vosotros, que sois mis amigos desde que era pequeñita!... Ya soy mayor; mis aventuras de niña no pueden continuar más tiempo... Lo que antes os hacía gracia, ya no la tendrá... Ahora mi madrina os va a contar las travesuras de Cuchifritín, en *Cuchifritín, el hermano de Celia*, y me veréis pasar a través de ellas como una niña buena y razonable...
¡Adiós!...

—Pero, Celia, ¡estás llorando...! (224-225)

En esta escena, Celia cree a su padre, cree que debe crecer, portarse bien, que de hecho lo hará, y que por eso ya sus aventuras no serán interesantes. Por ello ya no seguirá contando sus andanzas, sino que tomará la palabra su “madrina”, es decir, la narradora que ha ido introduciendo todos los libros menos *Celia novelista*, para contar la vida de Cuchifritín. Convertirse en una “niña buena y razonable” está unido a dejar de hablar y escribir, a dejar de expresarse, y ella está dispuesta a hacerlo con tal de que la dejen ver a su familia aunque sea solo en vacaciones. No lo hace sin pesar: las exclamaciones y los puntos suspensivos de sus palabras finales evocan el dolor de este momento presente, que como niña que es, es el único momento que le importa. Se convertirá, cree ella, en callada y sumisa porque ya es “mayor” (a sus diez años) y sus hazañas, que resultaban graciosas cuando era más pequeña, ya no lo serán. Dejará de hablar tanto, de equivocar el significado de las frases hechas, y de utilizar la fantasía, porque Celia está ahora de acuerdo en asumir una normatividad que antes rechazaba. El largo castigo que le habían infringido durante años, el estar en el colegio interna, había conseguido su objetivo. Como Wendy, cree que ya no puede volar. Pero está equivocada: que ella crea todo esto no significa que sea cierto. Los límites entre la realidad y la ficción se habían destruido a lo largo de cinco libros y ya no se pueden reconstruir, al menos no totalmente. Ella no va a dejar de estar “desorientada” por haber crecido un poco. No en vano, su “desorientación” es parte esencial de su identidad, y su relación con la fantasía y la literatura seguirá siendo igualmente fuerte, creativa e íntima en el resto de libros de la serie.

En conclusión, Fortún construye una imagen de la infancia en tensión, en el marco de una sociedad en tensión, entre la normatividad y la libertad. Si Celia elige un comportamiento desviado de la norma, es porque conoce la norma; conoce el conjunto de expectativas que las

estructuras sociales tienen hacia las niñas. Está en conflicto con ellas. No acepta la infancia normativa. Aun así, en todo momento tiene que optar entre seguir esas normas o no hacerlo, es decir, tiene que posicionarse respecto a ella. Esto empuja a Celia a estar en un permanente estado de defensa, lucha o amenaza contra la ideología dominante. La desorientación de su personaje es a la vez dolorosa, activa y constructiva; funciona como un lugar creativo de búsqueda y de ejercicio de autonomía y como fuente de cambio social y epistémico; y tiene como efecto la permanente desestabilización de identidades. Todo esto lo plantea Fortún con un espíritu conciliador: no en vano, lo que Celia desea ante todo, incluso más que conseguir libertad, es la compañía de su familia. Al contrario que en el Peter Pan de Barry, la protagonista necesita a los adultos para ser feliz.

Capítulo 2: Fortún orienta a la infancia **en la guerra civil.**

Tensiones ideológicas y prejuicios sociales.

Con la guerra civil, se produjo una importante transformación en las conceptualizaciones sociales de la infancia. Emergió una nueva infancia normativa que se caracterizaba por la llamada—o prescripción—a que los niños se “responsabilicen”—es decir, a que asumiesen tareas relativas al sustentarse diariamente ellos mismos y otros miembros de su entorno social cuando los adultos no podían hacerlas a causa del conflicto bélico. También se caracterizaba porque se esperaba que los niños apoyasen transformaciones sociales o políticas deseadas por adultos. Este cambio tuvo su eco en distintos escritores que escribían para un público infantil. En este capítulo se analiza la transformación de la infancia imaginada y de su funcionamiento simbólico que se refleja en la obra de Fortún con la llegada de la guerra civil. Específicamente, el capítulo se centra en la infancia imaginada femenina, pues la serie de Celia tiene como protagonistas en estos años exclusivamente a personajes femeninos.

Antes de pasar a Fortún, se analizarán brevemente las infancias imaginadas de otros dos escritores, uno republicano, Antoniorrobes, y otro que apoyaba a Franco, Fernando Fernández de Córdoba. Antoniorrobes¹, en el cuento “Cierta niña, en cierta guerra con tigres labró la

¹ Antonio Joaquín Robles Soler (Madrid, 1895 - Madrid, 1983) fue un escritor muy conocido en los años 20 y 30 que publicaba en revistas infantiles y en la editorial Rivadeneyra, competidora de Calleja.

tierra”, publicado durante la guerra civil, narra la historia de dos niños, Botón y Azulita Rompetacones (protagonistas también de otros libros del autor), que trabajan al servicio de unos príncipes en una isla llena de gente adinerada. Por causa de la guerra, todos los adultos tienen que abandonar la isla y dejar en ella solo a los niños. En un primer momento, los niños ricos, que hasta entonces no habían aprendido estrategias psicológicas ni a hacer tareas materiales que les ayudasen a subsistir cuando nadie proveyera por ellos, solo sobreviven gracias a Botón y Azulita. Estos les dan de comer, les ayudan a mantener los ánimos y evitan que se peleen entre ellos. Al cabo de un tiempo, los niños ricos deciden empezar a trabajar al mando de los dos hermanos, arando, recolectando, pescando y cocinando. Poco a poco, consiguen entre todos no solo asegurar su subsistencia material y emocional en el presente, sino construir una comunidad armónica y eficiente a largo plazo. Cuando, cuatro años más tarde, tras acabar la guerra, los padres vuelven, los niños ricos se niegan a dejar que aquellos recuperen el control y a que reinstauren las antiguas diferencias de clase social: “Nuestra Comisión, con su jefe primero, que es Rompetacones, regirá la isla y ya no habrá príncipes, ni condes, ni esas tonterías. Todos seremos trabajadores y todos seremos compañeros”, declaran a coro.

Antoniorrobes en este cuento propone a los niños y niñas, sin importar su clase social, que utilicen la circunstancia de la guerra para llevar a cabo cambios socioestructurales, así como para asumir la “responsabilidad” de su propia subsistencia, cosas que estaban reservadas a los adultos en la niñez normativa de antes de la guerra. Es una historia infantil con un contenido político muy claro que llama a la revolución y que también denuncia explícitamente el fascismo. Por la carga prescriptiva que conlleva, este cuento, y otros similares que el autor escribe en este momento, es diferente de otras historias escritas por él antes de la guerra (precisamente, una de las características que elevaban la obra de Antoniorrobes entre la de otros autores de los años 20

y 30 era su rechazo del moralismo y prescripción típico de la literatura infantil imperante hasta entonces).

Es, además, un mensaje que se repetirá en otros autores que escriben para niñas y niños durante la guerra en ambos bandos del conflicto. Antoniorrobes es tal vez el autor de literatura infantil más importante del bando republicano que siguió produciendo textos durante la guerra. Puede considerarse su equivalente en el bando nacional Fernando Fernández de Córdoba, un periodista que narraba historias aleccionadoras y de tono heroico dirigidas a niños en radio Salamanca durante la guerra, algunas de las cuales fueron recogidas en el libro *Cuentos del tío Fernando*, publicado por la Editorial Calleja en 1940. Aunque Antoniorrobes y Fernández de Córdoba son autores con perspectivas contrarias sobre la guerra, con ideologías absolutamente dispares y con estilos narrativos y calidad literaria también muy diferentes, coinciden en dibujar una imagen de la infancia muy distinta a la hegemónica antes de la guerra. Diferente a aquella no solo porque hace hincapié en la responsabilidad de los niños, sino también porque, como consecuencia de esto, prioriza el presente de los niños y no su futuro. La infancia hegemónica antes de la guerra estaba caracterizada, entre otras cosas, por la idea de que los niños debían formarse para llegar algún día a convertirse en adultos que estuviesen comprometidos con la ideología dominante, cuando podrían responsabilizarse del devenir social. En su presente, los niños solo necesitaban ocuparse de aprender. En la guerra, en cambio, la infancia imaginada por Antoniorrobes y Fernández de Córdoba atribuye a los niños responsabilidad social en su presente, mientras son niños, y no solo cuando sean adultos.

La idea de que los niños debían asumir responsabilidades sociales en su presente no solo se atribuía a los niños varones, sino también, y por igual, a las niñas. Esto, sin embargo, no significa que el rol de los niños de ambos sexos fuese similar en la nueva infancia imaginada: las

responsabilidades de las niñas estaban relacionadas ante todo con la maternidad y circunscritas al ámbito de lo doméstico, dos de los elementos fundamentales del rol femenino tradicional. Las labores a las que se dedica Azulita en “Cierta niña, en cierta guerra con tigres labró la tierra” se enmarcan mayormente en la cocina: “la niña trabajaba y más trabajaba por que hubiera siempre un guisote para que desayunaran, comieran o cenaran todos ellos”. Este trabajo de cocinera muestra a Azulita practicando la “maternidad social”, por la que mujeres que no eran madres servían a la comunidad dedicándole “maternal resources and services” (Nash 35).

Por su parte, Fernández de Córdoba proponía modelos de conducta sacados de la “realidad” histórica con roles de género también muy diferenciados. Sugería a los niños que imitasen la valentía, el sacrificio y la entrega a la causa de Franco de Luis Moscardó, quien, según contaba, se dejó matar con tal de que su padre no rindiera el alcázar de Toledo a las tropas de la república en septiembre de 1936. Para las niñas ponía el ejemplo de Carmen Franco, la hija del general, quien permanecía en casa y rezaba por su padre, “para que salve a nuestra amada patria” (68-69). El “nosotros” que se da por sentado en “nuestra patria” incluye a Carmen, al tío Fernando (el narrador), y a los lectores y escuchantes. Es una marca discursiva que dota a los rezos de la niña de utilidad, la de crear una comunidad imaginada. Evoca la idea de que la domesticidad de Carmen revierte positivamente en los objetivos de los sublevados. Tanto Azulita como Carmen tenían en común su reclusión en el ámbito doméstico y la práctica de virtudes maternas (o, en el caso de Carmen, filiales, el reverso de la maternidad), las cuales se presentaban como estrategias exitosas.

Fortún, al contrario que los dos autores anteriores, no escribió literatura de guerra o propagandista, pero sí escribió dos libros sobre la infancia en la guerra: *Celia madrecita* (escrito durante la guerra y publicado en 1939) y *Celia en la revolución* (cuyo manuscrito está fechado

en 1943, pero se mantuvo inédito hasta 1987). En *Celia madrecita*, la contienda no aparece explícitamente. Narra un año en la vida de Celia, el año que termina justo el día antes de la sublevación de Franco en 1936. En *Celia en la revolución*, la contienda sí aparece explícitamente: narra la vida de Celia desde el comienzo del conflicto hasta que abandona España rumbo al exilio el 18 de marzo de 1939. Fortun también escribió sobre una de las consecuencias de la guerra, el exilio, en *Celia institutriz en América*. Esta novela fue impresa en 1945, pero por culpa de la censura franquista no se vendió hasta 1947. En este libro, Celia es una joven adulta de 18 y 19 años que se va de España huyendo de la guerra.

El capítulo contesta las siguientes preguntas: ¿Cómo afectaron las experiencias de la guerra y el exilio a la institución social de la infancia femenina? Además, ya que los cambios en la infancia imaginada conllevan todo tipo de cambios ideológicos, ¿qué posiciones ideológicas se revelan en la nueva niñez imaginada? Específicamente, ¿cómo se cruzan las cuestiones de infancia, clase social y raza en estos momentos históricos? Teniendo en cuenta que en los textos publicados por Fortún desde la guerra se agudizan las tensiones internas de los personajes entre distintas posiciones ideológicas, políticas y sociales, ¿cómo se relacionan entre sí elementos ideológicos en apariencia contradictorios y propios de bandos contrarios durante la guerra civil, como el clasismo, el racismo, y la defensa de los derechos de los niños y las mujeres en una autora republicana? Por último, ya que, según han señalado diversos críticos, parece producirse en este momento una inversión de valores en la mentalidad del personaje de Celia, pasando de una actitud que buscaba cambiar modelos socioculturales existentes a otra que trata de reproducirlos, ¿qué sentido tiene esta inversión y en qué maneras se produce? ¿Este cambio en el personaje implica un cambio en la dirección global de la obra de Fortún?²

² Han señalado esa dirección de la trayectoria de Celia, entre otros, Carmen Martín Gaité, María Elena Soliño, Beatriz Caamaño Alegre y Nuria Capdevilla-Argüelles. Martín Gaité afirma que Celia se queda

El primer apartado de este capítulo investiga el cambio en la infancia dibujada por Fortún durante la guerra respecto a la que la autora había construido antes del conflicto. Se argumentará que los cambios que se producen en Celia no representan una simple inversión de valores o caída en el conservadurismo del personaje y tampoco de la obra de Fortún. Celia se vuelve más conservadora, pero nunca dejará de ser un personaje complejo y con actitud crítica en ciertos aspectos. Además, las actitudes de otras niñas de la serie, protagonistas en los libros publicados tras el regreso de Fortún a España durante la dictadura, y que se analizarán en el capítulo 3, también contradicen el supuesto conservadurismo de Fortún.

En el segundo apartado, se analizarán las tensiones internas del personaje de Celia en relación a las diferencias de clase social, tensiones que se acentúan en los libros de la guerra civil (*Celia madrecita* y *Celia en la revolución*). Se pondrán de relieve los puntos de contacto y de rechazo entre ciertas actitudes clasistas del personaje y su resistencia hacia los discursos hegemónicos sobre la guerra a que el personaje está expuesto mientras vive en Madrid. También se estudiará el rechazo de Celia hacia las convenciones de lo que Miriam Cooke llama “war story” o historia de guerra.

El tercer apartado analiza la relación de la infancia con las actitudes racistas y colonialistas a lo largo de toda la colección y rastrea la procedencia de ese racismo en los géneros literarios de la literatura infantil, de aventuras y viajes. Se argumentará que el racismo de la serie es tal vez el mayor tropiezo que sufre la obra de Fortún a la hora de modernizar la

“descarnada y sin identidad” (Pesquisa 7). Soliño lamenta que “(u)nfortunately, with time, and probably also with censorship, Celia did conform to what was expected of young women” (58). Caamaño considera que, desde *Celia madrecita*, la rebeldía del personaje ha desaparecido, que en *Celia en la revolución* ha perdido su capacidad crítica, y que en los demás números aparece una “Celia descafeinada” en la que no hay rebeldía ni cuestionamiento (49-52). Nuria Capdevilla-Arguelles considera que Celia fracasa en su desarrollo, específicamente en su desarrollo como escritora: “La voz de Celia narra el fracaso de su persona al no convertirse en la escritora adulta que su yo infantil profetizaba” (Bildungsroman 268).

institución social de la infancia, un tropiezo mayor incluso que el cambio que se produce en la infancia imaginada a causa de la guerra.

2.1 Transformaciones en la niñez a causa de la guerra:

Una nueva orientación.

La diferencia más llamativa entre la Celia de estos libros y la de los de la etapa anterior es que aquí Celia se caracteriza, al igual que los personajes de Antoniorrobes y Fernández de Córdoba, por su “responsabilidad” en el presente debido a la guerra. La muerte de la madre, con la que comienza *Celia madrecita*, simboliza la guerra porque cambia radicalmente la vida de la niña y de la familia, trayendo a ella pobreza, enfermedad, hambre, muerte, preocupación por la supervivencia y violencia. El texto comienza así: “En el otoño murió mamá, al mismo tiempo que nacía María Fuencisla, y en los últimos días de noviembre, cuando yo aún estudiaba llorando por las noches, recibí una carta del abuelo” (7). Esa carta introduce en la vida de Celia la nueva infancia normativa: su abuelo la llama para que se responsabilice de sus hermanas. La muerte de la madre es lo suficientemente destructiva como para que la niñez vivida por Celia se transforme completamente³.

³ No es hasta el final del libro, en la última página, cuando aparece implícitamente la guerra:

--¿Qué día es mañana?

--Es dieciocho de julio... ¡Ojalá vuelvas pronto!--dijo el abuelo. Y el corazón se me apretó sin saber porqué. (254)

Solo algunos lectores entenderán que a Celia se le aprieta el corazón porque augura la sublevación militar, pero la entiendan o no, todos verán el cambio en la infancia normativa en el mundo de Celia provocado por la muerte de la madre.

Mientras que en la primera parte de la serie, como se ha analizado en el capítulo 1, Celia se encontraba en constante conflicto con la infancia normativa prevalente en la época, ahora no la rechaza sino que se adhiere al nuevo modelo de niñez que surge como respuesta a las circunstancias históricas. La nueva infancia normativa aparece insinuada en boca de adultos como la tía de Celia, Julia, quien, tras la muerte de la madre de la niña, le dice a la Celia de 14 años: “ahora lo que importa es la situación de esas criaturitas sin madre, a la que tú tienes que sustituir” (*Madrecita* 8). Ya que Celia, Cuchifritín, y las dos hermanas pequeñas de Celia se han quedado huérfanos, Julia considera que Celia (no Cuchifritín) debe llevar a cabo las tareas de su madre frente a sus dos hermanas pequeñas para asegurar la salud física y emocional de estas. Celia, que quiere a sus hermanas, obedece: cesa en su rebeldía y se entrega a estas tareas. Deja sus estudios de bachillerato en Madrid y se va a vivir a casa de su abuelo en Segovia para cuidarlas. Ya no se enfrenta, como antes, a los postulados de la infancia normativa, sino que los abraza. Se da así, en este momento, y por primera vez, una confluencia entre la infancia normativa y los niños dibujados—la infancia imaginada—por Fortún.

Las características de la infancia imaginada por Fortún en la primera parte de la colección respondían a las circunstancias históricas de la sociedad española entre 1928 y 1936. A partir de julio de 1936, estas sufren un cambio radical con efectos directos en las vidas de los niños. Al poco tiempo del levantamiento militar se evidenció que los niños se hallaban copiosamente entre las víctimas y su supervivencia pasó a ser una preocupación fundamental de los españoles. Abundaban los niños desplazados y refugiados, sin familia, expuestos a una violencia extrema, que perdían sus condiciones de vida o que morían; sin comida, viviendo y sufriendo en la retaguardia bombardeada, viendo muertos y heridos, sin poder ir al colegio, sin educarse; niños que tenían que ocuparse de otros niños, de sí mismos, y de los mayores, como si ellos fueran

adultos. También se sabía que había menores soldados y menores fusilados. Fortún, defensora de los derechos de los niños, hubo de ver todo esto con gran pesadumbre. En los artículos que publicó justo antes y durante la guerra, se refleja su preocupación por la situación de los niños huérfanos, solos, delincuentes, llevados a colegios internos o deportados.

De entre ese corpus, resultan especialmente significativos “La casa-escuela de los Arcos, reformatorio de espíritu liberal” (22 de marzo de 1936), “El convento incautado y las niñas que vivían la margen de la vida” (6 de septiembre de 1936), “Mujeres y niños procedentes de los campos de Extremadura y refugiados en Madrid” (18 de octubre de 1936), y “Pequeños dramas al margen de la gran tragedia” (18 de julio de 1937), publicados en la revista gráfica *Crónica*. En el primero defiende un tipo de educación que ella llama “moderna” para lograr la verdadera reforma de los considerados por el Estado “delincuentes juveniles”. Fortún presenta un ejemplo de ficción (de una obra de teatro de Alejandro Casona) y otro de la realidad (la casa-escuela del título) de reformatorios que, en contraste con los tradicionales (los cuales ilustra como fríos, duros y similares a cárceles), se rigen por ideas de Rousseau y Giner de los Ríos. En la interpretación de Fortún, son reformatorios modernos porque ponen en práctica una educación basada en el trabajo, la cordialidad, el amor a la naturaleza, la belleza y la alegría, educación que parte “de la clara verdad rousseauiana de que el ser humano es fundamentalmente bueno” (88). Los presenta como ejemplos demostrados de éxito de esta educación, que es la que ella considera adecuada para todos los niños. En el segundo artículo, narra la historia de un asilo de niñas que fue reformado con éxito durante la guerra, con los mismos principios que los señalados en el artículo anterior. En estos dos textos no solo defiende este tipo de educación “moderna” (que sin embargo no teoriza ni detalla, refiriéndose simplemente a Giner de los Ríos y a Rousseau), sino que también lo hace, en el segundo artículo, en el contexto del conflicto bélico: considera la

angustiosa situación de los niños y presenta posibles soluciones que de hecho se había demostrado que eran posibles también durante la guerra.

El tercer texto habla de los desplazados a Madrid, provenientes de Extremadura. Presenta a niños tristes por la nueva situación, niños perdidos, y niños al cargo de personas extrañas: “estos chicos que se agarraban a su falda, adoptándola por madre, no eran suyos, ni los conocía siquiera; pero en recuerdo de sus hijos los acariciaba tiernamente” (99). El enfoque en esta cita está en esa madre sustituta que acoge a niños ajenos. A lo largo del texto el foco de atención recae en los adultos, al igual que en el cuarto artículo, centrado en la desafortunada situación de los animales domésticos durante la guerra. En él, presenta a los niños como los defensores de los animales y dispuestos a sacrificarse por ellos en un contexto de hambre: “yo le daré la mitad de mi comida—dice el niño con decisión franciscana” (105). Este niño está dibujado como responsable de otros seres más desvalidos que él, en este caso los animales, y colaborador valioso en la lucha por la supervivencia. En resumen, en el conjunto de estos textos Fortún presenta brevemente distintas situaciones de los niños durante la guerra, todas desafortunadas o incluso trágicas, y se dirige a adultos para tratar de solucionarlas. En los libros de *Celia* se dirigirá directamente a su otro tipo de lector, los niños, para ayudarles a manejar la situación.

Como consecuencia del cambio de circunstancias de los niños a causa de la guerra, la infancia normativa—esas líneas de conducta que los niños debían seguir según la ideología hegemónica, esas expectativas sociales sobre los niños—se pone en suspenso y se cambia. Antes de la guerra, la línea recta consistía en adquirir una serie de hábitos e ideas que, al pasar el tiempo, llevaría a la vida adulta. Ahora era obvio que muchos niños no podrían alcanzar esa vida adulta. Esa serie de comportamientos que antes se consideraban fundamentales ya no eran relevantes porque las condiciones de vida habían cambiado. Con la guerra los niños ya no tenían

que preocuparse de las nimiedades típicas de la vida diaria de los niños burgueses previa al conflicto. Ya no tenían que ser corteses con las visitas, porque ya no se hacían visitas. Ya no había que comer “bien” (utilizando los cubiertos de determinada manera), porque no había qué comer. Ya no importaba hacer ruido, porque las bombas, los disparos y los edificios derrumbándose hacían más ruido. Con la llegada de la guerra, a Celia le preocupaba conseguir qué comer, no los modales de sus hermanitas a la hora de comer.

Como se ha dicho, Celia acepta la nueva infancia normativa, pero solo parcialmente. En realidad el personaje de Fortún acepta solo dos de los tres elementos que caracterizan la “responsabilidad” de esta infancia normativa: la responsabilidad de la supervivencia propia y de la del entorno social. No acepta, en cambio, el tercer elemento, el de promover cambios políticos-sociales deseados por los adultos porque Fortún permite que su personaje conserve su capacidad de pensamiento crítico.

Si los niños abrazan la nueva infancia normativa es porque no les resulta arbitrarias, sino que ven su necesidad. No es simplemente creada por los adultos, sino también por los niños. En *Celia en la revolución*, Celia tiene amigas de su edad que ve a menudo y que están en circunstancias muy similares a la de ella, con las cuales habla y que le sirven de ejemplo. Esto empuja a Celia a orientarse en la misma dirección que sus amigas, a seguir la misma línea de conducta que ellas. A abrazar la nueva infancia normativa. Celia en estos libros está, en el sentido de que sigue tanto las directrices de la nueva infancia normativa como el ejemplo de sus amigas, orientada. Así, desaparece la antigua tensión y rebeldía de los niños de Fortún, que se orientan ahora con el objetivo de sobrevivir a la guerra, ellos y sus seres queridos.

La nueva orientación se configura a través de tres elementos que recorren transversalmente las obras de Fortún de este periodo: la aceptación por parte de Celia del rol

femenino tradicional; la realización de una reescritura del pasado radicalmente opuesta a la escritura originaria; y una transformación hacia el conservadurismo de la ideología del personaje. Esos tres elementos parecen indicar que cuando infancia normativa e infancia imaginada confluyen, se da un retroceso en la versatilidad y complejidad del funcionamiento simbólico de los niños para provocar cambios epistémicos y sociales. Esta confluencia convierte la infancia imaginada en algo que replica modelos y estructuras socioculturales en lugar de cambiarlos. Ahora bien, esto no ocurre de manera aporreada porque, como se estableció en la introducción de esta tesis, los niños son una figura que por sí misma es desestabilizadora de todo tipo de límites y conceptos. Por eso, los elementos de la nueva orientación aparecen llenos de tensiones e incoherencias y los textos no simplifican los efectos negativos de una infancia imaginada que está orientada. Es cierto que estos libros representan, en cierta medida, un cambio hacia el conservadurismo y hacia la renuncia a la autonomía de la protagonista. Sin embargo, como se verá, el movimiento hacia el conservadurismo está matizado de varias maneras, siendo las más importantes el hecho de que esta orientación es una estrategia de supervivencia de Celia y de ayuda a que su familia sobreviva; las características de la educación que ella le da a sus hermanas, no normativista sino en libertad; y el hecho de que la actitud crítica de Celia no desaparece en todos los aspectos, aunque en aspectos muy importantes sí lo hace.

Se analizará a continuación el primer elemento que configura la nueva infancia imaginada, o la orientación, de Celia: el hecho de que es una orientación particularmente femenina. Aunque desde *Celia madrecita*, Celia se pliega a patrones tradicionales de género, esto no se lleva a cabo sin mostrar el sufrimiento que conlleva, así como que se hace por necesidad y no como libre elección. El detonante que hace que Celia se vuelva seguidora de ideas tradicionales sobre el género femenino no es solo que su madre ha muerto, sino también que la

familia se ha arruinado, sumergiéndose en una clase económica media-baja. Lo que los adultos (su abuelo, padre y tíos) esperan desde entonces de Celia, la nueva línea trazada para ella, es que acompañe, cuide, eduque, quiera y vista a sus hermanas, y que se ocupe de hacer la comida, gestionar el dinero, cuidar a los enfermos de casa, remendar la ropa, etc. Es decir, que se convierta en ama de casa y “madre”. Si los adultos le piden que cuide a sus hermanas es por su condición femenina, lo cual se refleja claramente en el texto en boca de la madre de Jorge, el futuro novio y después marido de Celia: “Las niñas ya se sabe... ¡Que es lo que pasa! Si fueras un niño, ya sería otra cosa” (53). “Lo que pasa” es que todo el mundo asume que las niñas deben sacrificarse por la familia. A Cuchifritín, que estudia en Inglaterra, no lo hacen abandonar sus estudios para que la familia pueda vivir mejor. La idea de que una adolescente debía renunciar a sus intereses para ser madre no era extraña: la maternidad había seguido siendo, a pesar de la modernización de los discursos sobre la mujer en las primeras décadas del siglo XX, una característica fundamental del rol femenino incluso durante la república.

Otro de los elementos tradicionales del rol femenino, la domesticidad o limitación de las mujeres al espacio privado, había sido en cambio contestado en el periodo anterior a la guerra (Nash 41) por mujeres como la madre de Celia (como se analizó en el capítulo 1). Celia, al orientarse, adopta no solo el rol de madre, sino también, aunque con desagrado, la domesticidad. Renuncia a sus amistades y a su vida independiente para circunscribirse al ámbito del hogar familiar. Aunque al principio piensa seguir estudiando, pronto se da cuenta de que no tiene tiempo para hacerlo. Sus estudios, que pertenecían al espacio público y que eran su camino para conseguir una vida independiente—soñaba con ser abogada o bibliotecaria—no pueden coexistir con el cuidado de su familia. Esto cambia ligeramente en *Celia en la revolución*, cuando la necesidad de obtener comida, noticias, de visitar a su padre enfermo o de encontrar refugio para

ella y sus hermanas la obliga a dejar la casa diariamente y entrar en el espacio público de las calles, los hospitales, restaurantes, cafés, y orfanatos. Sin embargo, incluso en este libro, solo sale de casa por motivos de fuerza mayor (aunque estos son muchos).

No solamente los adultos quieren que Celia abrace una identidad femenina tradicional. También en boca de la nueva generación aparece esta mentalidad de género conservadora. Se insinúa en Jorge, a quien ella conoce por primera vez en *Celia madrecita*. Jorge estudia, tiene ideas progresistas y desea que Celia estudie también. Sin embargo, en contradicción con esto, parece tener una idea negativa de la emancipación de la mujer: “Ya habrás notado que son idiotas todas esas chicas..., y mi hermana allá se anda.... Tú, Celia, tienes la suerte de no contagiarte gracias a tu gazapina” (159)⁴. La “gazapina” son las hermanitas de Celia. Jorge considera que si Celia no es “idiotas” como las demás chicas que él conoce, se debe a que, en vez de estar libre para ir al cine y utilizar el tiempo a su gusto, como hacen las demás, debe ocuparse de sus hermanas.

La misma Celia en *Celia en la revolución* comparte esta mentalidad: “Dios ha repartido los cuidados. Las mujeres, el hogar, y los hombres, todo lo demás” (31), le dice a Valeriana. Es cierto que dice estas palabras en un momento de mucho estrés, al principio de la guerra, cuando está intentando asimilar que la guerra es una realidad con la que tiene que vivir y que su rol en ella es cuidar a sus hermanas. Sin embargo, nunca renegará de esta idea. Su actitud de ama de casa abnegada se había convertido ya desde *Celia madrecita* en parte esencial de su identidad.

⁴ Uno de los rasgos estilísticos más llamativos de la escritura de Fortún es el uso de gran cantidad de puntos suspensivos, que a veces no indican la presencia de elipsis, sino que ocupan el lugar de un punto final. Esta utilización de puntos suspensivos (que, como se verá en muchas de las citas de este capítulo, resulta en ocasiones abusiva) es muestra de su deseo de escribir una literatura no formal sino separada de la normatividad literaria. Es la plasmación estilística de su concepción de su escritura como una labor más que como una forma de arte, como “una literatura sin literatura” (Dorao 179). En la introducción a esta tesis se ha considerado cómo esta minusvaloración de su obra provenía de su deseo de evitar confrontaciones directas con su marido y con el sistema patriarcal.

En este libro, cuando tenía la oportunidad de salir de casa para divertirse con amigos, invariablemente se arrepentía de haberlo hecho porque para ella ya nada era más importante que hacer felices a sus hermanitas, tal vez porque sabía lo que una infancia desgraciada conlleva.

Así pues, la feminista Fortún ha optado en esta etapa de la serie por que Celia se pliegue a ideas tradicionales de género. Ahora bien, esto no significa que la obra haga lo mismo. Como ha explicado acertadamente María Elena Bravo Guerreira, este proceso se presenta en la serie de forma problemática:

El efecto inhibitor que tiene para la mujer asumir el papel de madre queda perfectamente claro en la obra de Elena Fortún, quien ilustra en sus narraciones cómo esta condición maternal puede cambiar radicalmente la vida y la función de una persona y presentar a la familia como punto de partida de una serie de sacrificios que conducen a la pasividad y al fin de una existencia como ser independiente. (203)

Cuando Celia sacrifica sus intereses intelectuales y emocionales por el bienestar de sus hermanas, siguiendo un patrón femenino tradicional y esencialista, “hay una lucha y una lucidez en el personaje que se manifiestan en un claro desgarramiento interior” (Bravo 204). En efecto, el desgarramiento interior de Celia es evidente en todos los libros de esta etapa. Se revela en pasajes como el siguiente:

Al pasar por la galería miré el huerto, aterido y con nieve en los resguardos de las tapias... ¡Se apretaba el corazón de verlo! El año anterior, ¡era yo tan feliz!
¡Aquel viaje diario desde el final de Goya al Instituto de san Isidro! ¡La calle de Toledo contemplada desde la puerta del Instituto, mientras se comentaba lo ocurrido en clase y me comía el bocadillo que tía Julia me preparaba todas las

mañanas!... Ahora nadie se ocupaba de mí, era yo quien tenía que ocuparme de los demás... (20)

Este pasaje establece una dicotomía entre el año pasado, cuando Celia era “feliz” y tenía el estatus de hija porque alguien “se ocupaba” de ella, y el “ahora” en que ella tiene que “ocuparse de los demás” y la emoción que siente es que “se apretaba el corazón”, es decir nostalgia y tristeza. Sus hermanas, ahora que no tienen quién se ocupe de ellas, también sentirían tristeza, a no ser que alguien lo haga. Pasajes como este contradicen todos los momentos en que ella pretende creer que su nueva orientación la hace feliz. En otra ocasión, para consolar a su padre, quien sufre porque piensa que Celia está en una situación injusta que él no se ve capaz de remediar, ella le dice que “estaba contenta, que era feliz cuidando de él y de las niñas..., que no cambiaría mi vida por la de ninguna chica de mi edad.... Y además, ¡era verdad!” (168). Añade para el lector que, además de decirlo para su padre, “era verdad”, porque el lector tendrá dudas de esta veracidad. No en vano, el lector a menudo la ve llorar, desear cosas que no tiene, y de vez en cuando desesperarse. Aunque quiere a sus hermanitas y a su padre y se alegra de cuidarlos, no es feliz. Trata de engañar al lector y de engañarse a sí misma para plegarse a la imagen del ángel del hogar como alguien que es feliz por ocuparse de los suyos. Pero no lo es.

Tanto *Celia madrecita* como *Celia en la revolución* evidencian que Celia solo opta por la nueva orientación que abraza el rol tradicional femenino porque sus hermanas la necesitan. Ella, que había sido muy infeliz en su infancia, no quiere que sus hermanas lo sean también. Durante la guerra, la necesitan más aún. Pero después de la guerra, cuando su situación mejora, toma la decisión de seguir una orientación tradicional del rol femenino. Los motivos por los que Fortún decide mantener a Celia como un “ángel hogar”, dentro de la historia, deben ser, aunque Celia no lo dice abiertamente, que resuenan en Celia las palabras que le dijo su madre (“te casarás, tendrás

una casa como esta”); que está contenta de tener por fin alguien que la quiera y con quien vivir (ella que se pasó toda su infancia antes de la guerra sola y alejada de sus seres queridos); y que, tras el sufrimiento traumático de la guerra, le atrae una vida tranquila en el hogar. Fuera del texto, como se vio en la introducción, los motivos pueden ser que Celia es un alter ego de la autora, y Fortún al parecer en esta etapa de su vida había decidido renunciar a la desorientación.

Antes de analizar la reescritura del pasado (la segunda característica de la nueva orientación de Celia), se ha de prestar atención a los cambios que se dan en la edad de los personajes, que son los que le permiten a Celia reescribir su niñez, que ahora le queda atrás. Estos cambios permiten, además, a Fortún presentar sus ideas pedagógicas en la figura de una Celia que es ahora quien está al mando de la educación de las niñas. Esta es, a su vez, una de las maneras en que se matiza el conservadurismo del personaje. En estos libros, Fortún elige cambiar la edad de los personajes y, por ende, del narrador. Decide en este momento dejar de relatar las aventuras de Matonkiki y las primas de Celia, mucho más jóvenes que ella, para volver a la Celia de 14 años que ya no es una niña pequeña. La niñez intermedia (de los 6 a los 11 años, la edad que tenían los protagonistas de todos los libros de la serie hasta este momento) deja de ser el punto de vista y el tema principal del texto. Siguen apareciendo, como en los libros anteriores, niños pequeños (hasta los cinco años), como personajes secundarios. Aunque no aparece una explicación directa en el texto de por qué la autora ha decidido dar este salto en la edad de los personajes, resulta evidente que se debe a la guerra: el conflicto civil ha modificado la posibilidad, para la autora, del acceso directo a la psicología de una niñez intermedia afectada por el sufrimiento.

En *Celia madrecita*, Patita tiene 4 años y Mila es una recién nacida (estas son las hermanas de Celia). En *Celia en la revolución* cumplen tres años más, y en *Celia institutriz en*

América otros dos. Es decir, al final de *Celia institutriz*, Patita tiene nueve años y Mila unos 5. En estos libros, de estos dos personajes, la que aparece más desarrollada es Patita. Su carácter y situación es diferente al habitual de los niños en la serie: mientras que Celia y los otros eran rebeldes y voluntariosos, Patita es ahora como un “objeto” del que Celia tiene que cuidar. No tiene opciones, “líneas” que elegir para orientarse o reorientarse, sino que es orientada. No aparece apenas como “sujeto” con autonomía. Además, en contraste con lo que le ocurría a Celia cuando era pequeña, su orientación, así como la de Mila, no está al servicio de la comodidad de los adultos: cuando su familia les traza caminos a Patita y Mila, son caminos de supervivencia. Así pues, las hermanitas de Celia no sufren el desplazamiento falta de amor que sufría Celia. Si les falta la madre y, en *Celia en la revolución* y *Celia institutriz en América*, son desplazadas (cuando las mandan a otra ciudad, las dejan al cargo de Valeriana, o las llevan a vivir a un albergue), pero no por una decisión arbitraria de sus familiares sino por la guerra o por la pobreza durante el exilio. Además, al contrario de lo que le ocurría a Celia cuando era pequeña, siempre estarán junto a alguien que las quiera. Esto es así, al menos, hasta donde el narrador llega a relatar. Puede ocurrir que falte la parte más dura de la historia de Patita y Mila, pues en *Celia en la revolución* desaparecen de la vida de Celia durante un tiempo, en el que se supone que están cuidadas por Valeriana, su fiel ama, pero eso Celia, y por lo tanto el narrador, no lo ven. No deja de ser significativo que la infancia de estas niñas durante la guerra, hasta donde el narrador llega a saber—y conociendo la personalidad honesta y cariñosa de Valeriana, que escribe cartas narrando lo que hacen, no hay razones para dudarlo—esté más rodeada de amor que la de otros protagonistas de la serie, como Celia y Cuchifritín, cuando eran pequeños y no había guerra.

Si estas niñas son tratadas con amor, a pesar de estar en guerra, es porque están al cargo de Celia (y, en algunos momentos, de Valeriana, quien es similar a Celia en cómo trata a las niñas). Celia se esfuerza por aplicar ideas en la educación similares a las de la ILE, aunque el personaje no tiene en la ILE el origen de sus ideas. En ningún momento se menciona la ILE explícitamente, ni que los principios de Celia respecto a la educación provengan de lecturas y no de su propia experiencia de infancia. El origen de su forma de educar parece ser consecuencia de haber sufrido la educación que ella sufrió y de haber reflexionado sobre ella. En la primera parte de la serie, el objetivo principal de la educación que daban a Celia su institutriz y los colegios a los que la enviaban era continuar el orden social y fijar y controlar su identidad femenina infantil. El principal método para conseguir esto era el disciplinamiento. Los métodos de Celia son distintos. Ella utiliza como su principal herramienta pedagógica el amor. Les demuestra a las niñas constantemente que las quiere. No las riñe ni castiga a menudo y nunca en público. Es consciente de que Patita es “pesada”, mentirosa, inoportuna y que habla demasiado, pero no da a estas características demasiada importancia. Cuando Patita le pregunta a Celia si ella “le da guerra”, aunque sí se la da, Celia lo niega (*Madrecita* 37-8). En libros posteriores se verá el éxito conseguido por Celia en la educación de sus hermanas, especialmente de Patita, la cual en cuanto se hace un poco mayor “es un ángel” (*Se casa* 8).

Además de utilizar un método distinto al que utilizaban con ella, el objetivo de Celia en cuanto a la educación también es diferente: en lugar de querer prolongar y fijar estructuras y costumbres sociales, ella opta por la libertad. No está de acuerdo con obligar a los niños a que hagan lo que no son capaces de hacer ni humillarlos por decir, pensar o hacer cosas que no responden a lo normativo. Rechaza con pasión la normatividad, como se muestra en la siguiente

cita de *Celia institutriz en América*, en la que Celia dialoga consigo misma al recordar su pasado y cómo los adultos intentaban controlarla:

(E)se escudriñar en los pensamientos, ese exigir que el hijo sea siempre igual a la imagen que ellos se han forjado de él y que tal vez no es permanente...

—Pero, Celia, ¡tú no puedes decir eso! ¡Tú no puedes sentir así! ¡Tú no puedes...!

¡Dios mío! ¿Cómo explicar que todos podemos hacerlo todo... y, sobre todo, pensarlo todo en algunos instantes? (221)

Esta cita revela la presión sentida por Celia cuando era niña para que se sometiera al comportamiento normativo, para que fuera “siempre igual a la imagen” que sus padres, y por extensión los adultos en general, tenían de ella, y que les llevaba a imponer a Celia lo que no podía decir o sentir. A Celia, en cambio, a la hora de educar, no le preocupa la continuidad de las costumbres y estructuras sociales. Por eso sustituye la expresión “tú no puedes”, que le decían a ella, por “todos podemos”, que implica libertad de expresión y de acción y que pone a todas las personas (“todos”), niños y mayores, en un mismo grupo, en lugar de dividirlos entre un “tú” y un “nosotros”, eludiendo así tal dicotomía e identidades fijas. Esta cita es también reveladora porque no transcribe palabras pronunciadas por Celia sino simplemente sus pensamientos. Ella a nadie le dice en voz alta que “todos podemos hacerlo todo... y, sobre todo, pensarlo todo en algunos instantes” porque es una llamada a la libertad inadmisibles no solo en el contexto de la mujer tradicional sino más aún en el de la infancia normativa. Nadie estaría dispuesto a escuchar “lo que dice”. Sin embargo, lo escribe para sus lectores (no hay que olvidar que *Celia institutriz* es un diario escrito por Celia).

La llamada a la libertad que hace Celia en la cita anterior no significa que ella crea que da igual en qué se conviertan las niñas. Piensa que tienen más opciones de ser felices si siguen

determinadas pautas de conducta. Por eso, Celia sí enseña normas generales de conducta social a Patita y Mila. Por ejemplo, al poco de irse Celia y sus hermanas a vivir con su abuelo en *Celia madrecita*, Patita, que tiene tres años, insiste en que quiere irse con su padre. Celia rechaza su petición diciéndole: “Las niñas no deben ser mimosas... Yo te contaré un cuento... verás qué bonito va a ser” (14). Esta “las niñas no deben ser, o hacer, tal cosa” es la típica frase que le repetían a Celia una y otra vez cuando era niña para dirigir un cambio en su comportamiento. Quiere decir: no debes pedirme eso y tampoco debes desearlo porque hacerlo es ser “mimosa” y serlo es en ti un defecto, así como lo es en todas las demás niñas. Un defecto que debes corregir. Debido a escenas como esta, Beatriz Caamaño Alegre considera que Celia se convierte en “agente represivo” de su hermana Patita (51) y lo explica de la siguiente manera:

Si desea existir socialmente, Celia ha de construir su feminidad de acuerdo a los cánones imperantes y, por el mismo motivo, como cuidadora de su hermana, ha de asegurarse de que esta también lo lleva a cabo. La disciplina que ejerce sobre Teresina, por otra parte, la aplica a su propia persona, y de ahí la nueva importancia que adquieren para ella las convenciones sociales. (51)

Para Caamaño, si Celia se porta así con Patita es para poder “existir socialmente” y para que Patita también pueda hacerlo. En efecto, si Celia le enseña las normas sociales hegemónicas a sus hermanas no es por respeto o apego a las normas en general, sino para que la gente no se ría de ellas o las tenga en baja estima. Es decir, lo hace para el propio beneficio de las niñas y, solo en segundo lugar, en beneficio propio, para que su propia vida sea más fácil. Sin embargo, incluso cuando quiere enseñarlas a seguir determinadas pautas de conducta, no está dispuesta a forzar comportamientos en ellas. Por eso, cuando le dice a Patita que no sea mimosa, añade: “(y) te contaré un cuento”. Le contará un cuento para distraerla y para que así pueda olvidar su

deseo de ir a casa de su padre. Celia intentará dirigir la formación de la identidad de Patita, pero no obligará a la niña a obedecerla sino que siempre defenderá su libertad. Esta defensa de la libertad en la educación es uno de los elementos del relato que evitan que Celia se convierta en un personaje esquemáticamente conservador y que está en tensión con la aceptación de Celia del rol tradicional femenino y de la infancia normativa. De esta manera, Fortún re-articula la dimensión feminista de su obra dentro del contexto histórico de la Guerra civil.

Resulta significativo que, por primera vez en la serie, el protagonismo recaiga sobre una adolescente. Según había dicho la propia narradora al final de *Celia y sus amigos*, las aventuras de una niña como Celia más allá de los 11 años ya no tendrían “gracia” por ser demasiado mayor (224). Si este libro se centra en una Celia de esta edad es porque *Celia madrecita* no tiene como objetivo “tener gracia”, sino otros propósitos que no aparecen explícitamente en el texto. En concreto, *Celia madrecita* es un libro que tiene la intencionalidad clara de indicar un camino, apuntar en una dirección, dar direcciones a los niños del momento, como un manual de instrucciones: ofrecerse como una infancia imaginada que los niños puedan seguir para sobrevivir. Les ofrece el ejemplo de Celia: para que los niños pequeños sobrevivan, los hermanos mayores deben renunciar a todo para cuidar de ellos. La preocupación por conseguir comer adecuadamente fue una constante de los niños reales (y de los adultos) durante la guerra. Por eso Fortún dedica muchas páginas a narrar la trayectoria de Celia para aprender qué cocinar, cómo hacer comidas sanas con ingredientes sencillos, qué comidas son nutritivas y cuáles no, y cómo encontrar recetas en los libros. Ahora bien, esta intencionalidad de servir de ejemplo no convierte estos libros en prescriptivos al estilo de Fernández de Córdoba o del Antoniorrobes de este periodo, tal vez por la ausencia de una voz adulta que se dirija directamente al lector y lo

alecciona. Fortún muestra, pero no propone abiertamente y, sobre todo, no impone⁵. Como se dijo antes, abraza dos de los tres elementos de la nueva infancia imaginada, que son los elementos prácticos, pero no acepta la idea de que los niños deben contribuir a cambios sociales prescritos por los adultos. Es decir, rechaza la parte más ideológica de esta infancia imaginada.

La segunda característica de la nueva orientación de *Celia* consiste en que Fortún complica la estructura narrativa de la obra haciendo que Celia reescriba su propia historia pasada creando una contra-narrativa dentro de la serie. Afirma en *Celia madrecita* que su infancia había sido feliz hasta entonces: “Lloré sobre mis catorce años, que habían sido felices hasta la muerte de mi madre” (7). A pesar de lo que dice aquí, como se ha analizado extensamente en el capítulo 1, la infancia de Celia no había sido feliz porque se sentía sola y no querida. En este pasaje, ella no discute esto, no lo reconoce, ni siquiera lo niega: simplemente escribe un nuevo relato, que fue feliz. Esto parece indicar que ahora siente nostalgia del periodo de su vida previo a la guerra. Su infancia se había caracterizado también por la rebeldía y por los castigos que le infligían para obligarla a cambiar su actitud, para convertirla en sumisa a la infancia normativa, para forzarla a escoger los caminos trazados. Si ella estima ahora que su infancia fue feliz, si la recuerda con nostalgia, significaría que ahora considera que esos castigos, ese disciplinamiento al que fue sometida, no impedían su felicidad. Soledad y disciplinamiento pasarían a ser, consecuentemente, para ella, elementos naturales en la infancia que no la traumatizan. Sin embargo, esto no resulta coherente porque, como se acaba de ver, no quiere que sus hermanitas los sufran. Tal vez esta reescritura del pasado constituye un escudo psicológico que ofrece a los niños que viven la guerra: el de creer que habían sido felices en el pasado. O tal vez responde a

⁵ Posiblemente, otro motivo por el que Fortún decide hacer protagonista a la Celia adolescente es porque muchos de los lectores de la serie tendrían en aquel momento esa edad.

un sentimiento de nostalgia. En todo caso, este segundo elemento de la nueva orientación no tiene ninguna credibilidad para quienes han leído con atención los libros anteriores.

Celia reescribe su infancia no solo en *Madrecita*, sino también en *El cuaderno de Celia*. Este es supuestamente un texto escrito por Celia cuando era una niña, que perdió y más tarde encontró, como dice en la introducción, y que por eso es publicado cuando ya Celia es adulta, siendo el único de los libros que no sigue el estricto orden cronológico de la serie. Narra una estancia de Celia en un convento que nunca se había narrado previamente, cuando Celia se estaba preparando para su primera comunión. El libro, centrado en mostrar cómo Celia va adquiriendo costumbres y convicciones cristianas, es diferente al resto de libros de la Celia niña porque la presenta como deseosa de adquirir esos conocimientos y hábitos de los adultos. Es decir, como a una niña mucho menos rebelde de lo habitual y que disfruta—en vez de sufrir—el desplazamiento físico que la ha alejado de su casa para llevarla al convento. Relata esta estancia con las monjas como feliz y llena de amor, y presenta las enseñanzas que recibe de las monjas como útiles y razonables, al contrario que lo que había narrado en *Celia en el colegio*. *El cuaderno de Celia* es el único libro de toda la colección que valida la idea del pasado feliz de Celia. Es, por tanto, un libro intruso en la serie que lleva las contradicciones de Celia a su momento de máxima tensión y que no logra hacer creíble a esa Celia feliz, bien tratada y sumisa. Como contra-narrativa, es débil.

A pesar de que la reescritura del pasado hecha por Celia no resulta creíble, es muy importante porque provoca el tercer elemento de la nueva orientación de Celia. El hecho de que ahora acepte que la crianza y educación que le dieron a ella, dura, solitaria y disciplinante, con el único objetivo de volverla obediente, fuera una educación que le permitió ser “feliz”, hace que se transforme toda la estructura ideológica del personaje. Por fin ocurre lo que antes ella había

resistido: Celia pasa a incorporar cada vez más la ideología de sus padres en toda su variedad, a pesar de que estos componentes ideológicos se encuentran en conflicto con su manera de ver el mundo.. Los padres de Celia tenían, tal como se podía vislumbrar en los primeros libros, actitudes clasistas, racistas, sexistas y también normativistas en cuanto a lengua y religión. Ahora ella comienza a articular algunos de estos elementos ideológicos, tal vez debido al deseo de Fortún de apaciguar a la censura franquista. O tal vez responden al pensamiento de Fortún, una autora republicana de clase socioeconómica media acostumbrada a algunos privilegios de clase (si bien la clase social de la familia de Celia, y su situación económica, es más privilegiada que la de Fortún). En las nuevas circunstancias históricas y personales de la guerra y el exilio, Fortún hace más hincapié en elementos conservadores de su discurso que ya estaban en libros anteriores a la guerra pero que ahora se vuelven más visibles. En los dos siguientes apartados se analiza este proceso de articulación de elementos ideológicos heredados, en concreto del clasismo y del racismo de Celia. Se verá que hasta cierto punto—pero solo hasta cierto punto—indican una ausencia de espíritu crítico del personaje, consecuencia de su nueva actitud orientada y de haber reescrito su pasado. Además, que el cambio en la estructura ideológica de Celia no se produce sin que se revelen las contradicciones de sus posiciones racistas y clasistas. El hecho de que abrazar la infancia normativa tenga el efecto de transformar la ideología del personaje hacia el conservadurismo es prueba de que las conceptualizaciones normativas de la infancia en general están conectadas con el conservadurismo arreflexivo y la falta de pensamiento crítico

En resumen, y para concluir este apartado, los tres elementos que cuestionan (aunque no niegan) el supuesto fracaso en el desarrollo de Celia como persona y su caída en el conservadurismo, en los libros de esta etapa, son sus ideas y acciones respecto a la educación de los niños; que su cambio de orientación constituye una estrategia de supervivencia propia y de su

familia; y el hecho de que su actitud crítica no desaparece completamente. Junto a esta cuestión está la de si en este momento se da o no un desplazamiento en la obra y en la autora en general hacia opciones conservadoras que replican modelos socioculturales en lugar de promover cambios en ellos. Para responder a esta pregunta, es necesario tener en cuenta que la actitud de Celia no es el único elemento que desvela el contenido ideológico de la serie en su conjunto. El hecho de que Celia se muestre ahora en buena medida sumisa a los roles femeninos tradicionales no significa necesariamente que la autora pretenda adoctrinar en esa actitud a sus lectores, teniendo en cuenta que una de las características principales de la escritura de Fortún, que la hace destacar de entre todos los autores de su generación, es precisamente que huye del espíritu aleccionador de la literatura infantil tradicional. Como se dijo antes, Fortún muestra, y tal vez propone, pero no impone. Especialmente, no impone formas de pensar.

Tampoco significa que se inviertan totalmente los valores de la obra, por la misma razón, ni que haya una incoherencia que le quite valor al conjunto de los textos (con la única excepción ya explorada de *El cuaderno de Celia*). A pesar del nuevo conservadurismo de Celia, la serie en esta etapa sigue teniendo valor. El proyecto de Fortún de mejorar las vidas de los niños a través de su creación de una infancia imaginada compleja, heterogénea y en tensión es una constante en el conjunto de la obra que se mantiene en estos libros. Las incoherencias, la contraposición de ideas contradictorias, la aparente aceptación del rol femenino tradicional y la confluencia entre infancia imaginada y normativa, que caracteriza los libros de esta etapa, están en consonancia con el resto de la obra en el sentido de que revelan esa tensión permanente que convierte a los niños en los protagonistas de una época. Los dos apartados que siguen en el capítulo, los cuales analizan los cambios en la estructura ideológica de Celia en cuanto a las clases sociales y al racismo, ponen de manifiesto estas tensiones no resueltas.

2.2 Frente a las “war story”, el caos de la guerra y la revolución. El clasismo en *Celia*.

Los adultos de la familia de Celia, desde que ella era una niña pequeña, tenían una clara actitud clasista que les hacía sentirse diferentes—y, en cierta medida, superiores—de la gente de clases socioeconómicas más humildes que la suya. El personaje de Celia, desde *Celia madrecita*, y en *Celia en la revolución*, muestra una mentalidad similar. Esta actitud clasista no aparece de forma evidente ni claramente definida y tampoco problematizada de manera crítica en los dos libros de la guerra. En *Celia madrecita*, se manifiesta más que nada en que Celia echa de menos los privilegios que ha perdido por haberse arruinado su familia, y en que comienza a otorgarle mucha importancia a la apariencia, la elegancia y la belleza física que separan, a sus ojos, a las clases altas de las clases populares. En *Celia en la revolución*, el clasismo de Celia se revela, además, en su desagrado por existir en medio de una masa social que no respeta antiguas jerarquías. La percepción simplista de las diferencias económicas por parte de Celia no le quita interés al tema de las desigualdades sociales en estos libros: logran reflejar—sin un narrador omnisciente que las comente—las dificultades que enfrentan los miembros de las clases económicas acomodadas a la hora de apoyar cambios sociales hacia una sociedad más igualitaria en un momento en que la propia situación social de los individuos de clase acomodada, como Celia, se ve amenazada por las circunstancias colectivas. También, logran reflejar las dificultades, para las clases aventajadas, a la hora de apoyar tales cambios en un mundo en que las explicaciones sobre las diferencias de clase no están lógicamente argumentadas sino basadas en, por un lado, vagas nociones sobre la fortuna y los deberes morales de las clases afortunadas (que es lo que le pasa al personaje de Celia) y, por otro lado, en negarse a reconocer la violencia,

injusticia y deseos de venganza de las clases desfavorecidas en la lucha revolucionaria (que se ve sobre todo en el padre de Celia).

El clasismo del personaje de Celia en estos libros no es, además, y al contrario de lo que inicialmente parece, manifestación de una total ausencia de espíritu crítico del personaje en relación a este tema. Es significativo que Celia no adquiere estas ideas clasistas hasta después de la muerte de su madre, es decir, hasta que se produce el cambio en la infancia imaginada a causa de la guerra. Ya que una de las claves fundamentales de la guerra civil española es la lucha de clases, la toma de posición del personaje respecto a los cambios en las diferencias socioeconómicas no se puede desligar de su toma de posición respecto a la guerra misma. No tanto respecto a “la guerra” en general, como respecto a los discursos sobre la guerra que oye de distintas personas en territorio republicano, donde ella vive el conflicto (durante mucho tiempo en Madrid, y también algunas temporadas en Valencia, Albacete y Barcelona). Fortún estuvo en estos mismos lugares durante la guerra, aunque sobre todo estuvo en Madrid. En concreto, respecto a los discursos que, debido a que se repiten una y otra vez, se pueden considerar hegemónicos dentro del texto. En el marco de la puesta en duda de estos discursos sobre la guerra, la caída en el conservadurismo socioeconómico de Celia constituye, ante todo, su plegarse a las normas estructurales que había heredado de sus padres, pero también constituye una manifestación de la pervivencia de su espíritu crítico.

Las nociones principales del discurso hegemónico sobre la guerra en la zona republicana, según se reflejan en el texto, son las siguientes: Primera, el alzamiento militar es criminal e injustificable. “¿Es que te figuras que el pueblo da armas a sus soldados para que opine, y quite gobiernos, y ponga reyes, y ametralle al mismo pueblo?” (31-32), le pregunta airadamente a Celia su abuelo, dando a entender que la respuesta es no, que el ejército no tiene derecho a

sublevarse contra el gobierno. Segunda, es moralmente imperativo apoyar a la república frente a los fascistas porque “(e)l pueblo es el que tié razón”, según señala simplemente una mujer en la calle (52)⁶. Tercera, al mismo tiempo que la guerra contra los nacionales, se está desarrollando una revolución proletaria que desembocará en el establecimiento de una sociedad justa e igualitaria. Por eso, aunque la familia de Celia sea de clase alta, no tienen nada que temer: “no tememos a este pueblo porque le queremos” (155), dice el padre. Cuarta, los asesinatos y torturas contra personas consideradas fascistas o explotadores, sin que hayan sido juzgadas, que Celia ve y oye contar diariamente, están justificados. “¡Bien muertos están!” (61), dice una mujer en el tranvía. “Son fascistas... chupadores de la sangre del pobre”, añade un hombre (61). O, si no están justificados, al menos son disculpables, según piensa el padre de Celia: “el Gobierno no tiene un ejército disciplinado, no tiene una policía interna, no tiene nada que lo defienda y haga cumplir sus órdenes, más que este pueblo inculto, indisciplinado y desatinado” (155). Es decir, esos asesinatos no pueden ser evitados por el gobierno, que de poder, lo haría. Y quinta, ir vestido de determinada manera, y ser o haber sido rico, señala a cualquiera como “explotador” y enemigo del pueblo. Inmediatamente tras el estallido de la guerra, Celia y sus hermanas huyen de Segovia, donde han asesinado a su abuelo los fascistas, para ir a Madrid a reunirse con su padre. Por el camino, se encuentran con unas mujeres que interrogan a Celia porque les parece que ella y sus hermanas son “mu señoritas”, y Valeriana finge que son otras personas, posiblemente por miedo a lo que puedan hacerles (46-47).

⁶ Las citas de *Celia en la revolución*, aunque presentan voces que tratan de transcribir fonéticamente palabras pronunciadas por distintos personajes, no aparecen en cursiva. En el resto de libros de la colección, los intentos de transcripción fonética y los segmentos de gramática no ortodoxa a menudo se presentan en cursiva, aunque no siempre. Estas inconsistencias se deben posiblemente a la labor de los editores.

Celia, contraria a la normatividad, solo está de acuerdo con algunas de estas nociones sobre la guerra. Apoya a la república y, en teoría, la lucha por una mayor igualdad social, pero se resiste a disculpar los asesinatos y secuestros. Durante mucho tiempo, tampoco condena a los militares sublevados. Y no está dispuesta a renunciar a su identidad burguesa, por lo que se resiste a la idea de una revolución social de índole comunista. Cuando Jorge la intenta convencer de que se afilie al partido comunista, las razones que él le da no la convencen: “No me gusta lo que dice el programa... Yo no quiero que me manden así... y que me denuncien por esto o por lo otro... y que se tengan que meter en todo lo que hago [...] Yo quiero que todo el mundo tenga lo que quiera, y si quieren tener una casa bonita, que la tengan” (191). Este fragmento deja ver la manera en que ella toma posición frente a todos estos discursos: lo hace desde un punto de vista no racional sino emocional. Por eso sus argumentos consisten en decir “no me gusta”, “yo quiero”, o “yo no quiero”. No dialoga ni argumenta seriamente con las diversas ideas políticas representadas, sino que las rechaza o abraza instintivamente.

Para Celia, es fundamental la noción de que se está produciendo una revolución (aunque no está de acuerdo en que esta vaya a generar consecuencias deseables). Por eso aparece en el título de la novela. Esta no es una idea extraña: Muchos españoles en aquellos años interpretaban lo que estaba pasando como una revolución (o varias revoluciones simultáneas: la comunista, la anarquista, la fascista). La idea de la revolución proletaria, al principio del conflicto muy presente, pero que después pasó a un segundo plano en los discursos republicanos, estaba detrás de innumerables obras culturales del periodo. Es lo que evocan las siguientes palabras de Juan Ramón Jiménez: “Madrid ha sido, durante este primer año de guerra, yo lo he visto, una loca fiesta trágica. La alegría, la estraña alegría de una fe ensangrentada rebosaba por todas partes; alegría de convencimiento, alegría de voluntad, alegría de destino favorable o adverso” (Mañá

98). Lo que Celia ve, en efecto, es tragedia, fe ensangrentada, convencimiento y voluntad, aunque no tanto alegría:

“¡Esto es la revolución! (...) hay silencio, polvo, suciedad, calor y hombres que ocupan el tranvía con fusiles al hombro... pero que en lugar de atacar parece que nos defienden de un enemigo misterioso y oculto debajo de la tierra... No se trabaja en las edificaciones ni en las obras de la calle... tal vez tampoco se trabaje en las fábricas... Los obreros se han ido a la sierra a luchar contra los fascistas o andan por las calles con el fusil preparado”. (*Revolución* 58)

La revolución proletaria para Celia no es gloriosa, sino sucia y fea. No está caro que ayude a los obreros ni que proteja a los que están en la retaguardia. El enemigo está oculto porque son a la vez todos aquellos que apoyan el golpe militar y los burgueses que explotan al pueblo. Cualquiera puede en un momento dado ser confundido por una de estas cosas. Nadie trabaja, lo cual no puede dejar de tener consecuencias negativas para la economía. Así pues, Celia no comparte el entusiasmo de los hermanos Rompetacones ni la alegría mencionada por Juan Ramón Jiménez. En alguna ocasión reconoce e incluso admira la fe en la revolución, como cuando conoce a la hija de un importante anarquista, que tiene un “aire diferente”, un “aire de dignidad”, y que le dice: “[...]es mucha nuestra responsabilidad, compañera!” (215). Celia reconoce y admira este compromiso hacia el cambio social, pero no lo comparte.

El hecho de que para Celia la guerra sea ante todo una revolución obrera hace que su actitud respecto a las clases sociales sea fundamental a la hora de interpretar el texto. En la primera parte de la serie, cuando Celia era una niña, ella resistía las nociones de clase social que eran fundamentales para los adultos. Los ricos padres de Celia intentaban construirla como a una niña de clase alta, pero ella no se identificaba con este tipo de niñas y tampoco aceptaba la

distinción entre ricos y pobres. Cuando es una adolescente, en *Celia madrecita*, el mismo tiempo que se transforma la infancia imaginada, toma consciencia de la importancia de las diferencias sociales y de que ella está en el grupo de los afortunados (a pesar de que la familia se arruina poco antes del comienzo de la historia). La clave de las diferencias de clase no es para Celia primordialmente económica: ser de clase alta no significa necesariamente tener dinero, sino un conjunto de vagas diferencias que nunca son explicadas claramente pero que tienen que ver con la educación, con la elegancia en el vestir y en el actuar, con tener una apariencia distinguida (casi todos los miembros de la familia de Celia son guapos) y con portarse de manera generosa y justa. Nunca llega a adquirir en *Celia madrecita* una idea clara del sustento material de las diferencias sociales, de las injusticias socioestructurales o de la importancia del dinero.

Aunque su visión de las jerarquías sociales es imprecisa, incompleta y arbitraria, desde *Celia madrecita* se da cuenta, además, de que las diferencias de clase son abusivas. Como consecuencia, incorpora una situación de permanente tensión interna. Por un lado, desea ser decente con las personas más desfavorecidas: cuando su tía Cecilia quiere que una chica de la edad de Celia haga de recogeperlas en un partido de tenis que está jugando Celia con otras chicas, Celia rechaza esta idea porque sería humillante para la chica (198). A la vez, le gusta pertenecer a la clase alta y disponer de los privilegios propios de esta. Su tensión interna en cuanto a las clases sociales es llevada al extremo en *Celia en la revolución*. Aunque ella dice estar del lado del “pueblo”, le molesta instintivamente que la consideren su igual. Esto se pone de manifiesto en una ocasión en que viaja en tranvía con su hermana Patita:

Ya venía el tranvía y subimos. ¡El calor es horrible! Trato de bajar la cortinilla de mi ventana, por donde entra el sol y el cobrador me detiene.

—Está prohibido...

—Es que la nena se ahoga de calor. ¡Mire cómo suda!

—Déjala que sude, eso no le hace daño...

El tuteo del hombre me molesta como un insulto, pero no protesto. ¡Si me encontrara a alguna de mis antiguas compañeras del Instituto! Debo parecer una obrerita con su madre que viene del pueblo. Y no sé por qué me pongo colorada”.

(37)

No sabe por qué se pone colorada porque su clasismo es inconsciente, pero lo hace porque considera humillante parecer “una obrerita” y ser tratada como tal, es decir, ser tuteada por el cobrador del tranvía, y que además ese hombre rechace sin contemplaciones sus deseos de abrir la ventana. Esta tensión interna en cuanto a la clase social se complejiza a lo largo del texto por la acumulación de experiencias de guerra de Celia. Durante toda la guerra, y especialmente durante su estancia en Madrid, Celia tiene un continuo trato con personas de clases socioeconómicas bajas al utilizar los transportes públicos, andar por la calle, o esperar en las colas para conseguir comida. O en realidad, tiene trato con individuos de toda clase que ahora aparentan todos ser de clase obrera: “Solo se ven obreros y mujeres con la cabeza al aire y tipo de artesanas”, dice, sospechando que ella también tiene ahora esa apariencia (53). Entonces ve y escucha palabras y actos violentos, rencorosos y vengativos por parte de personas anónimas. Presencia asesinatos y ve muchos cadáveres de hombres y mujeres asesinados durante la noche. También ve secuestros y ataques verbales y físicos a personas que parecen inocentes. Familiares de amigas suyas que, como ella, no tienen una ideología política definida sino que se dedican a intentar sobrevivir (y que, como ella, trabajan como voluntarias en un albergue de niños) son aterrorizados por algunos milicianos. Casi todos los días ve gente que celebra encontrar muertos en las cunetas fusilados durante la noche, a los que llaman “besugos” (118), deshumanizándolos.

En una ocasión en que está visitando a su padre herido el hospital, el portero y unos milicianos la registran de malos modos y la acusan injustamente de venta fraudulenta. Aunque en seguida la dejan ir, para ella esta es una experiencia “horrible” (47). Todo esto la reafirma en que ella es diferente a las personas de esta indefinida clase social, y quiere seguir siéndolo.

El asunto de la lucha de clases se enmarca en el libro dentro de un tema mayor: el de cómo interpretar los discursos sobre la guerra en general. Según Miriam Cooke, la “war story” tradicionalmente “gives order to wars that are generally experienced as confusion” (15). Es decir, sirve para interpretar y narrar la guerra como algo que se puede entender, con causas y consecuencias definibles y participantes y acontecimientos que se pueden reconocer y explicar, eliminando la confusión que sienten los que la viven. Para ello, este género literario se apoya en dicotomías como amigo / enemigo, combatiente / civil, o lo masculino / lo femenino, las cuales además sirven para justificar la guerra con la idea de proteger a las mujeres y niños que están en la retaguardia (15). *Celia en la revolución* es un libro crítico con estas nociones y reglas tradicionales del género de las “historias de guerra”. Narra la guerra de manera muy diferente, tanto que constituye una contra-narrativa que desmonta esas nociones y reglas.

Celia se resiste constantemente a “entender” la guerra: “¡Yo no entiendo nada de guerra!”, dice (293), y también “(n)o entiendo de política” (101). Estas declaraciones no son muestra de falsa modestia, no son mentiras dirigidas a evitar las consecuencias que en su vida tendría declararse partidista, y tampoco significan que en efecto ella no entiende de guerra ni de política, aunque otras personas sí lo hagan. En el texto se muestra una y otra vez que otros personajes se equivocan en sus apreciaciones. Si “no entiende” no es porque le falte capacidad para ver el fondo más allá de los acontecimientos diarios, sino porque la guerra y la revolución, para Fortún, son caóticas por definición, y las interpretaciones hegemónicas y partidistas las

simplifican y legitiman. Es por eso que esta novela no intenta presentar una interpretación absoluta sobre el conflicto, sino que presenta simplemente aquello que el que vive la guerra conoce: las cosas que vive y presencia el personaje, desde su propio punto de vista.

Ya que es una novela comprometida únicamente con las experiencias vividas por una persona—Celia, mimetizada en esta obra con Fortún—es necesariamente contraria al tipo de literatura comprometida que escribían muchos otros autores durante la guerra, tanto en sus obras publicadas individualmente como en obras o periódicos colectivos (de los cuales *El mono azul* es tal vez el más significativo). María Zambrano escribe en estos años, rechazando la falta de compromiso: “la verdad se muestra al pueblo reunido, cuya voz suena terrible para oídos desacostumbrados. Es hora ya de que el intelectual escuche esta voz y la haga inteligible, actual e inolvidable; es hora de que renuncie a la alevosa e hipócrita libertad burguesa para servir a la verdadera libertad humana” (145). Si *Celia en la revolución* es en este sentido una muestra de la “libertad burguesa” de Fortún, es también una clara contra-narrativa hacia las narraciones de la guerra civil como “the romance of right against wrong” (Cooke 29). Además, es una historia de guerra que reniega de las convenciones y estructuras binarias al mostrar que la realidad de la guerra que Fortún presenciaba las cuestionaba por sí misma.

La técnica que utiliza para cuestionar y rechazar las interpretaciones de la guerra que convierten confusas experiencias del conflicto en historias coherentes es triple. Primero, consiste en presentar una gran cantidad de discursos diversos e incluso opuestos sobre el conflicto, desde los de su padre, abuelo y futuro novio que defienden la república, a las amargas palabras de personas anónimas que celebran los asesinatos llevados a cabo por los milicianos, pasando por la simpatía hacia los sublevados que sienten su tía Julia y el entorno de esta, y por algunos discursos excépticos: “Están locos”, dice su amiga María Luisa (65). “¡[...] cualquiera sabe

quién tié la razón...! Los de las derechas y los de las izquierdas empeñaos en que tién la receta pa hacernos felices, pero en el entretanto a machacarnos los liendres a los que no sabemos ná de ná” (140), dice un viejo jardinero. Esta parece ser la actitud con la que más simpatiza Celia, aunque ella no lo diga claramente. La segunda técnica es que yuxtapone estos discursos con la realidad que Celia presencia, como se ve en esta escena en la que habla con su padre:

—Papaíto... Están ahí... Te digo que vienen. ¿Oyes? ¿No oyes? Ese ruido sordo son cañonazos...

—Pero ¿con quién hablas tú, hija mía? Estoy seguro de que solo te tratas con fascistas.... Todas esas chicas que van al Albergue deben de ser de derechas... En los periódicos no dicen semejante cosa... ¡Ayer les han dado una paliza!

No quiero insistir porque papá sigue con fiebre, pero estoy segura de lo que dijo.

(114)

Ella sabe, en esta escena, que los nacionales se están acercando a Madrid, tanto que se pueden oír los cañonazos, pero el padre, que lee los periódicos, opta por la interpretación que estos le dan antes que por creer lo que sus propios sentidos le están diciendo. Así pierde veracidad el discurso del padre.

La tercera forma en la que Fortún desactiva las convenciones del género de la “war story” es desdibujando dicotomías. Si Celia sabe lo que sucede es porque pasa muchas horas en la calle todos los días, recorriendo Madrid, buscando comida, esquivando balas, arriesgando su vida al entrar en edificios que están en la ruina por culpa de las bombas, o cuidando de niños desplazados en un albergue. Esta diaria actividad peligrosa y frenética de Celia pone en suspenso las dicotomías de lo masculino / lo femenino y combatiente / civil, pues aunque y ella y sus amigas no luchan físicamente con las armas, sí luchan metafóricamente por lograr mantener en

pie a las personas que dependen de ellas. Además, por esto mismo, todas ellas pasan mucho tiempo fuera del ámbito de lo doméstico. Los hombres, además, no defienden a las mujeres y los niños: Celia, que es ambas cosas, y sus hermanitas, y los niños que cuida en el albergue, todos están no solo desprotegidos, sino amenazados, no solo por las bombas y balas de los enemigos, sino por las sospechas y la facilidad para el asesinato de los hombres que defienden la república. También la dicotomía amigo / enemigo está desdibujada porque Celia tiene familia en los dos bandos y apoya la causa republicana pero a veces se identifica con los fascistas.

Aparece en varias ocasiones en el texto la insinuación de una interpretación alternativa del conflicto, totalmente ajena a las “war stories” tradicionales, pero que apoyan la tesis de Cooke de que las historias de guerra escritas por mujeres no solo cuestionan los paradigmas tradicionales sobre la guerra, sino también los paradigmas de género. En un pasaje breve pero revelador, Valeriana, una mujer muy importante en la vida de Celia, insinúa que la culpa de la guerra es de los hombres, en contraste con las mujeres: “a mí se me hace que toos los hombres juntos parlando de lo que no entienden, son los que arman las revoluciones... Las mujeres, unas mejor y otras peor, saben cómo arreglar su casa” (48). Valeriana, posiblemente analfabeta, que trabaja en las tareas domésticas, y que por eso no está en posición de comunicar sus ideas políticas más que a los niños, reescribe aquí la oposición hombre-mujer y su correlato espacio público-privado, introduciendo las dicotomías de la prudencia femenina y la imprudencia masculina o el errar masculino frente al buen hacer femenino: las mujeres son más eficaces que los hombres, los cuales organizan las guerras por error, ignorancia, y porque disponen del espacio público. Esta idea aparece insinuada en varios otros momentos a lo largo del texto, en

boca de otros personajes, aunque no de Celia⁷. Ya que las aventuras de la propia Celia parecen confirmar esta interpretación, tiene un cierto peso en el texto.

En resumen, tres son las grandes aportaciones de esta novela sobre la guerra: negar al conflicto una interpretación, una “war story”, que lo valore, justifique, o le dé sentido; dudar de la bondad de la revolución proletaria; y vincular el orden patriarcal con el origen de las guerras. La actitud clasista de Celia durante el conflicto queda pues inextricablemente ligada a su puesta en duda de los discursos sobre la guerra y la revolución. Es consecuencia de sus experiencias vitales y no se debe a una mera pérdida del personaje de su antiguo espíritu crítico. Tampoco a una renuncia al ejercicio de su autonomía personal: Celia es un personaje que, desde su posición de adolescente al cargo de una familia que vive en el Madrid asediado, y de una clase social acomodada empobrecida, elige luchar por sobrevivir e interpretar el conflicto civil de manera personal, ajena a discursos políticos hechos y a las dicotomías de las tradicionales historias de guerra. El hecho de que se niegue a favorecer cambios políticos promovidos por los adultos hace, además, que la confluencia entre infancia normativa e infancia imaginada no sea total ni perfecta. En el apartado siguiente se analizarán las actitudes racistas en Celia y cómo estas, al contrario que su clasismo, no responden al espíritu crítico del personaje, sino que son una marca de la asimilación psicológica de las desigualdades sociales.

Obstáculos en la modernización de la infancia:

⁷ En *Feminismo, feminidad, españolismo*, publicado bajo el nombre de Gregorio Martínez Sierra durante la primera guerra mundial, en 1917, pero escrito por María Lejárraga, aparecía la idea de que las guerras son culpa de los hombres y no de las mujeres: “si las madres de todo el mundo hubiesen compartido desde hace mundo tiempo, por mitad, las responsabilidades del gobierno, ¿creen ustedes que se hubiese podido llegar a realizar el estado indecible de la guerra actual? ¿Qué presupuesto de guerra podría prosperar ante el voto en contra de la mayoría?” (24). Esta idea ya no era tan popular entre las feministas con la llegada de la guerra civil, quienes en su mayoría se entregaron a la causa de la república relegando su lucha feminista.

2.3 Racismo y colonialismo en la literatura infantil.

En el capítulo 1 se ha analizado cómo, a la hora de pensar la dicotomía niño / adulto, en la primera etapa de la colección Fortún sugiere la existencia de una identidad fluida basada en una constante revisión del ser y el estatus social a partir de relaciones de identidad y diferencia entre distintos personajes. Mediante estos mecanismos, Fortún elimina o, cuando menos, difumina, tal dicotomía, al convertirla en una gama de opciones, un continuo, o una línea imaginaria con infinitas divisiones. Para ella, no se es más o menos niño por estar en distintos puntos de la gama, el continuo, o la línea imaginaria. Tal como se ha argumentado, esta identidad fluida responde a la necesidad, sentida por la autora, de reexaminar la situación de subordinación social en que se encontraban los niños en una sociedad que les imponía modos de pensar y de actuar—una infancia normativa—como respuesta a la capacidad de los menores de permanecer en los márgenes, tensionar las estructuras sociales y generar desorden ideológico. La intención de la autora era desestabilizar y provocar la desaparición de la infancia normativa y mejorar así las vidas de los niños. También se ha argumentado que, en cuanto a las relaciones de clase social y de género, esa actitud anti normativa de Fortún coexistía con elementos normativos, revelando una situación de tensión ideológica y política en el personaje, así como en la autora y en la sociedad retratada.

La representación de relaciones sociales en *Celia* se complica aún más con el tema del racismo. En la serie no se refleja tanto una tensión entre una postura modernizante y otra que mantenga las estructuras raciales heredadas, sino más bien un racismo constante, subrepticio y que no se problematiza sino que se asume por parte de la mayoría de los personajes y que configura a los “otros” de maneras racistas. Este contenido racista se manifiesta a lo largo de toda la serie y estorba el éxito del proyecto de Fortún de contrariar la imposición normativa de

un orden social. La identidad y el estatus no son fluidos en la serie de Celia en cuanto a las divisiones de raza. Si un personaje no es blanco, en el mundo de Celia es un “otro”, es decir, su identidad no está definida por la fluidez sino por la fijeza de su estatus y de su identidad. Como consecuencia, la transformación de la identidad infantil buscada por la autora es obstaculizada por los prejuicios raciales. El racismo queda en *Celia* como un ancla que sujeta la infancia a unas estructuras sociales estáticas, y viceversa, la infancia sujeta a los “otros” raciales a esas estructuras.

Se puede rastrear una procedencia evidente de ese racismo en la colección: proviene, al menos en parte, de lecturas de literatura infantil (y, en general, de objetos culturales para niños) y de literatura de aventuras y viajes, géneros literarios de los que los niños de Fortún son grandes consumidores y de los que asimilan los prejuicios raciales. En este apartado se verá cómo el racismo de *Celia* está implacablemente unido a estos géneros, lo cual pone de relieve hasta qué punto la literatura infantil y juvenil tradicionalmente ha servido para reafirmar modelos socioestructurales establecidos. El apartado tiene dos partes. En la primera parte, se analizará la relación que aparece en los libros previos a *Celia institutriz en América* entre la infancia y el racismo; se establecerá la conexión entre los personajes y las ideas raciales de la literatura infantil leída por ellos; y se interpretará la representación de las actitudes racistas en el contexto específico español. Para ello, se revisarán los conceptos del pickaninny y el golliwog, se examinará la importancia de las ilustraciones que acompañaban a los textos, se analizará el lenguaje racista de la serie y se interpretará este en términos de una reafirmación del orden social y colonial en un contexto histórico de cambios en la identidad nacional. En la segunda parte, se analizará cómo, en *Celia institutriz en América*, la Celia que ya es una joven pone de manifiesto

un racismo y colonialismo que conecta directamente sus experiencias como exiliada en Argentina con sus lecturas de clásicos del género de aventuras y viajes como Rudyard Kipling.

Aunque en la serie el asunto racial es secundario, está muy presente en algunas escenas, así como en las ilustraciones que acompañaban al texto tanto en su publicación original semanal en la revista *Gente Menuda*, como en los libros publicados por la editorial con la que Fortún casi siempre trabajó, Aguilar. Esto no es extraño: tal como ha argumentado Robin Bernstein, existe una conexión directa entre conceptualizaciones hegemónicas de la infancia y discursos raciales. En su análisis del papel de la infancia en las relaciones raciales en la historia cultural estadounidense, Bernstein ha evidenciado cómo la conceptualización hegemónica de la infancia quedó unida desde la segunda mitad del siglo XIX a la idea de inocencia, y cómo, a su vez, esa inocencia quedó relacionada con una identidad blanca. La inocencia de los niños, explica Bernstein, consistía ante todo en que estos no se daban cuenta de las diferencias raciales, de clase, o de género: “Innocence was [...] the performance of not-noticing, a performed claim of slipping beyond social categories” (6). Pronto apareció, en contraste con esta conceptualización del niño blanco como inocente, el concepto del “pickaninny” que se refería de forma racista y caricaturizante a los niños de color: “The white, tender, vulnerable angel-child co-emerged with (and depended on) the pickaninny, who was defined by three properties: juvenile status, dark skin, and, crucially, the state of being comically impervious to pain” (20). Se representaba a los niños negros como incapaces de sentir dolor (y, en general, de sentir), lo cual los deshumanizaba. Los convertía a la vez en menos humanos que los niños blancos y en alguien perteneciente a una categoría diferente de la infantil, no verdaderos niños⁸. En *Celia*, Fortún remeda la pareja de la

⁸ La noción de que los niños negros eran diferentes a los blancos, unida a la idea de que los pueblos africanos eran infantiles porque estaban paralizados en su desarrollo, al igual que los adultos negros, no solo se daba en EEUU. Estaba muy extendida entre científicos y filósofos

niña blanca e inocente y el niño de piel oscura inmune al dolor en los personajes de Celia y Maimón. El funcionamiento de estos estereotipos tiene similitudes y diferencias con esta pareja en el contexto americano estudiado por Bernstein, los cuales responden a la realidad española del momento.

Maimón, uno de los personajes secundarios más constantes en los libros, es pues una variación española del personaje del pickaninny. Aparece desde el primer volumen de la serie, *Celia, lo que dice*, cuando él tiene 12 años y Celia tiene 7, hasta el último, *Patita y Mila, estudiantes*, cuando tanto Maimón como Celia son adultos (Celia está casada y es madre y Maimón es titiritero ambulante) y las hermanas pequeñas de Celia tienen 11 y 15 años. Uno de los elementos fundamentales del personaje de Maimón es su dimensión colonial. Maimón es un niño que todos llaman “moro”, que es musulmán y que viene de “África” (*Lo que dice* 228). Para la mayoría de los españoles de esta época, “África” significaba el “norte” de África (Martín-Márquez *Disorientations* 59). Celia introduce así a Maimón: “Papá tiene un hermano que se llama tío Rodrigo. Vive en África, y viene algunas veces a vernos. Ahora está aquí. Me dijo al marcharse la última vez: Cuando vuelva, si no me muero, traeré al morito que me sirve, para que juegues con él. Es muy simpático. Ya verás qué buenas migas hacéis [...] Por eso ha traído ahora el morito” (228). Maimón, desde que llega a la península, vive en Madrid en casa de Rodrigo. Trabaja para él, como una mezcla entre asistente personal, chico para todo, y criado para las tareas del hogar. Aunque no se dice claramente, se puede inferir que Rodrigo fue un militar

Europeos desde el siglo XIX. Entre los filósofos, Kant y Hegel ejemplifican esto. Si bien desde la primera década del siglo XX estas ideas eran discutidas en ámbitos científicos (Franz Boas las pone famosamente en duda), continúan durante largo tiempo no solo en ámbitos intelectuales sino en la vida cotidiana: Franz Fanon, en 1952, atestigua la infantilización sufrida por los negros en Francia durante su vida: “un Blanc s’adressant à un nègre se comporte exactement comme un adulte avec un gamin [...] Ce n’est pas un Blanc que nous avons observé, mais des centaines” (*Peau noire, masques blancs* 48).

destacado en Marruecos. Nunca se cuentan cuáles son las circunstancias exactas y los motivos por los que Maimón vino con él, o si lo hizo de manera voluntaria. Parece vivir en situación de “semi esclavitud”, separado de su familia, trabajando, sin recibir ni educación ni un salario, y siendo tratado como un sirviente a quien los adultos pegan cuando quieren. Así, aunque la situación de Maimón tiene una amplia cantidad de indefinición y de falta de información, desde el primer momento aparece contextualizada como cercana a la esclavitud que es la propia del personaje del pickaninny.

Esa falta de información esencial sobre Maimón está relacionada con las actitudes ambivalentes que caracterizan a los abundantes discursos sobre la colonización de África que aparecen en España desde la segunda mitad del siglo XIX. Aunque el proyecto colonial tuvo desde entonces, así como en las primeras décadas del siglo XX, momentos de gran apoyo popular entre los españoles, siempre hubo discursos contrarios a aquel. Uno de los elementos más frecuentes en estas discusiones, que ha sido estudiado Susan Martin-Márquez, era el tema de la afinidad de España con África. Muchos que eran partidarios del proyecto colonial (los llamados “africanistas”) defendían esa afinidad, que implicaba que España tenía interiorizados, dentro de su territorio e identidad nacional, elementos africanos. Así, cuando Joaquín Costa, en 1898, llama a dar por terminado el proyecto colonial en África, también llama a rechazar el “otro” interior: “el África que nos ha invadido ahora y que hay que expulsar, no es ya exterior, sino que reside dentro, en nosotros mismos y en nuestras instituciones, en nuestro ambiente y modo de ser y de vivir” (219). Maimón se ubica en el contexto de todos estos discursos ambivalentes, que a veces abrazan y a veces niegan una íntima conexión de España con África; que a veces defienden la empresa colonial y otras se oponen a ella. No pocas veces es rechazado por diferentes personajes que representan, tal vez, ese deseo de Costa de expulsar la África que

vive dentro de España. Pero Maimón nunca llega a ser expulsado: es, como ya he dicho, uno de los personajes secundarios más recurrentes de la serie. Su mera presencia en el texto, pues, recuerda constantemente no solo a las colonias, sino también los cambios, las tensiones y dudas sobre la identidad nacional en su relación con África.

A pesar de que su situación es cruel, el texto no muestra que Maimón sufra. Celia describe así a Maimón la primera vez que lo ve: “el morito [...] es un negro de doce años, muy barrigón y con una trenza en la coronilla. Mamá ha dicho, al verle, que no es decente que yo juegue con él. Y doña Benita, que se lo encontró en el pasillo, escapó a correr de miedo. La verdad es que Maimón es feílllo, y habla de un modo que da risa” (*Lo que dice* 228). Maimón lógicamente podría sentirse herido al ser conceptualizado de esta manera por Celia. Sin embargo, no parece que tenga ningún problema con esto. Desde el principio, él parece apreciar a Celia. El segundo día que se ven mantienen la siguiente conversación: Maimón saluda a Celia diciéndole: “¡Celia *bunita*! Maimón querer mucho a ti”. Celia le contesta: “Y yo también te quiero, porque tú eres bueno. ¿Verdad, morito, que eres bueno?” Él contesta: “Yo malo, tú *güena* como una ángela” (*Lo que dice* 230). Aunque después se descubre que en esta escena Maimón está elogiando a Celia para vengarse de otro personaje—y que es por esto que abraza la dicotomía bueno-malo posicionándose él en el lado negativo y a Celia en el positivo y halagador—desde este momento Maimón respeta y quiere a Celia y la llama “Celia *bunita*”. Pronto se descubre que Maimón es travieso y que a veces pasa miedo, pero nada indica que sufra demasiado por su situación. Es más, a menudo se ríe y parece estar contento. Así pues, el estereotipo de que el niño negro no siente, propio del pickaninny, se mantiene en *Celia*.

Sobre la apariencia física de Maimón no hay muchos datos en el texto, aparte de ser “negro” y “barrigón”. Sin embargo, los distintos dibujantes que ilustraron los libros en vida de

Fortún prestaron mucha atención a Maimón⁹. Estas representaciones pictóricas, que la autora tuvo que aprobar, son muy significativas en cuanto a sus conceptualizaciones raciales en dos aspectos: en que evocan la figura del “golliwog” y en que presentan un sujeto africano colonizado impreciso. La figura del “golliwog” era una figura cultural muy popular en varios países europeos, incluida España, desde principios del siglo. Era un personaje recurrente de literatura infantil y también un muñeco. Inventado por Florence Kate Upton en 1894, estaba inspirado en la figura del “minstrel”, un actor pintado de negro que caricaturizaba a personas de este color de piel. El “minstrel” se caracterizaba por una piel muy oscura, grandes ojos con bordes blancos y labios de payaso, y había dado eco a los más prominentes discursos racistas que imaginaban el cuerpo de la persona africana como con pies, manos y cabeza alargados de forma simiesca, piel gruesa, labios enormes, y con movimientos y voces extravagantes (Varga 650). Todos estos elementos físicos se reflejan en las ilustraciones de Maimón (figuras 1, 2, 3 y 5).

La importancia de la reproducción del golliwog reside en el proceso de asimilación ideológica de estas ideas racistas llevado a cabo por los lectores infantiles. Este proceso es explicado, en referencia a literatura británica y norteamericana de la primera mitad del siglo XX, de la siguiente manera por Donna Varga y Rhoda Zuk: “(t)he ideological opposition of white and African personhood was incorporated into children’s picture book and story culture through aesthetic techniques that elicit affective responses to make human nature understandable within the paradigm of white racial dominance” (651). En efecto, en Celia y otros niños de la serie (y

⁹ Hubo varios autores que ilustraron las obras en vida de Fortún y con su aprobación: Francisco Regidor desde 1926 y Serny desde 1932 en *Gente Menuda*. En los libros de Aguilar, Molina Gallent desde el primer volumen, Ricardo Fuente desde los libros de Matonkiki, y Luisa Butler desde *Celia madrecita*. Las reediciones de libros pasados durante la inmediata posguerra son ilustrados por L. de Ben y M. Palacios. Jesús Bernal y Zaragüeta ilustran los libros nuevos publicados tras la guerra protagonizados por Patita y Mila. Viera Esparza ilustró los dos últimos libros que consisten en recopilaciones de cuentos: *Los cuentos que Celia cuenta a las niñas* y *Los cuentos que Celia cuenta a los niños* (Información sacada de García Padrino).

también en adultos) se puede apreciar una asimilación de la oposición blanco-negro y de la dominación racial blanca a través de respuestas afectivas. Sienten miedo hacia las personas de piel oscura, un miedo cuyo origen nunca es explicado en el texto. Los movimientos de Maimón evocan para Celia maldad: cuando hace una travesura, Celia dice que brinca “como un demonio” (*En el mundo* 88).

Teniendo en cuenta que con frecuencia Celia es completamente impermeable a la ideología de los adultos, el miedo a las personas de color no se debe simplemente a que ha asimilado actitudes similares vistas en adultos como su madre o doña Benita. Su racismo proviene también de que ha sido recipiente de una cultura literaria racista. Celia, así como los demás niños de la serie, son grandes lectores de literatura infantil, tanto española como europea. No solo han leído mucho, sino que a menudo respetan lo leído más que lo escuchado: Celia otorga más credibilidad a sus libros que a lo que digan las personas que conoce, al menos en cuanto al tema racial. Este respeto a la letra escrita se pone de manifiesto en una ocasión en que tiene que elegir entre una historia que ha leído y la opinión de Maimón. Celia le está contando a Maimón el cuento de un príncipe que tenía un castillo con “pasadizos y cámaras secretas, donde se martirizaba a los condenados, y criptas de piedra, donde estaban atados los moros con cadenas a la pared”. Maimón la interrumpe para atacar verbalmente al protagonista que tiene prisioneros moros: “¡M’ marracho príncipe Jorge!”, y Celia le interrumpe, indignada: “¡Qué tonto, si era guapísimo! Mucho más guapo que Aladino y que el hijo del rey moro” (*En el mundo* 94). En esta escena, Celia se niega a considerar ni por un momento el punto de vista de Maimón, para quien el príncipe sería posiblemente el “malo” del cuento y los “moros” serían los “buenos”. Porque Maimón no está de acuerdo con que los “moros” merezcan ser prisioneros, Celia lo insulta llamándolo “tonto”. Celia no está dispuesta a reconsiderar la jerarquía que en su mundo ocupan

los “moros” frente a los cristianos. Para Celia, esas jerarquías raciales que aprende en los libros son inmutables. Por algún motivo—probablemente el racismo de la propia autora—está menos preparada para rebelarse contra la ideología racial escondida en los textos que contra otros tipos de contenidos de esos mismos libros: en el capítulo 1 se ha analizado cómo ella cuestionaba, en los volúmenes de la primera etapa de la colección, el papel femenino tradicional en los cuentos de hadas.

Además de miedo, otra respuesta emocional que los niños de Fortún muestran a menudo hacia las personas de color es desdén. El desdén responde a uno de los mecanismos que según Shohat y Stam funcionan dentro del racismo, que consiste en suponer que el “otro” tiene una carencia, que le falta algo (23). Para Celia, y para la mayoría de los demás niños en la obra de Fortún, lo primero que les falta a las personas de piel oscura es belleza, lo cual es una carencia grave. Por eso a Celia le parece que Maimón es feo. Ya que la belleza es muy importante para ellos, “negro” es un insulto. También es por asumir carencias en el “otro” que a Celia le parece que la forma de hablar de Maímon, que no es más que español con rastros de su lengua materna, “da risa”.

Asimismo, para Celia, ser blanco es la norma, lo natural, lo que no llama la atención, lo que se da por sentado. Por eso, no merece la pena mencionar que alguien es blanco, pero cuando aparecen personas de otras coloraciones, ella, que es la narradora, llama la atención sobre esto. Invariablemente, estos personajes están en una posición social de servidumbre, llaman *amos* a los que les dan trabajo y hablan de manera diferente (con “errores” de pronunciación y errores gramaticales, tal como lo ve Celia desde una postura lingüísticamente normativa). El hecho de que los personajes negros siempre estén en posición de inferioridad no solo social, sino también física y moral, implica que no solamente los niños de la serie han asimilado esas estructuras

raciales, sino que también la autora lo ha hecho. Así, la serie de *Celia* es un ejemplo de la solidez, profundidad, pervivencia y perjuicio del racismo en la literatura infantil. A su vez, los libros de Fortún servirían para extender esta cultura racista a sus lectores. Es decir, la serie muestra los efectos en los niños de esta cultura racista a la vez que la extiende aún más.

El segundo motivo de la importancia de las ilustraciones de Maimón es que, en ellas, Maimón no tiene rasgos que lo identifiquen como alguien de Marruecos, sino que es una figura negra caricaturizada, que tan injustificadamente podría provenir de Marruecos como de la otra colonia española en África en aquel momento, Guinea Ecuatorial. Algunos dibujantes lo pintan vestido con ropa que intenta emular prendas marroquíes, como el tarbush, un tipo de sombrero (figuras 2, 3 y 4) pero otros lo pintan sin elementos marroquíes, siendo sus rasgos principales la piel negra, los labios enormes, y la deformidad de sus miembros. La piel tan oscura no corresponde necesariamente a personas de Marruecos sino al África subsahariana. Por ello, las ilustraciones mezclan en Maimón las dos colonias españolas de África. Esto sugiere que, a pesar de una relación constante con este continente en esos años (con la existencia del protectorado de Marruecos desde 1913 y la colonia de Guinea desde el siglo XIX, así como de haber pasado por las guerras de Melilla y del Rif solo en el siglo XX), los españoles mantenían un alto grado de ignorancia respecto a África. También, el colapso en Maimón de las dos colonias españolas y el representar a Maimón con una piel absolutamente negra puede indicar el deseo de marcar las diferencias entre España y Marruecos, creando una imagen de Marruecos falsa con habitantes de piel completamente oscura. Teniendo en cuenta que los discursos africanistas habían defendido la afinidad de España con Marruecos, más que con Guinea, este construir artificialmente diferencias raciales puede deberse a un deseo de rechazar el africanismo así como a un disimulado desdén hacia Marruecos.

Al ser “a la vez” de Marruecos y de Guinea, Maimón es una presencia física que encarna al “otro” colonizado por España —un otro abstracto, simbólico—, alguien que solo está en España por un desplazamiento que lo ubica en un plano de subordinación. Al pasar el tiempo, y seguir viviendo en la península, Maimón se convertirá en un “otro” interior, un “amigo” de Celia y sus hermanos, que comparte con ellos (siempre en posición de subordinación) durante años, su vida diaria. Alguien indispensable en el paisaje de Celia, pero siempre distinto a ella y sus hermanos; alguien que es a menudo rechazado por otros personajes por su apariencia y también, posiblemente, por la indefinida y ambivalente posición que ocupa dentro de la península.

En *Celia* la raza y el racismo, cuando se hace una primera lectura, no parecen ser temas principales, sino secundarios, en el sentido de que aparecen con poca frecuencia: ya que pocos personajes son negros, no hay referencias raciales explícitas sobre la mayoría de los personajes. Sin embargo, esta es una impresión falsa, puesto que los personajes prestan constantemente atención a los rasgos físicos que podrían delatar diferencias raciales. Según Joshua Goode, las estructuras del pensamiento racista son constantes en las ideas sobre razas, independientemente de cuáles sean estas, incluso cuando sean entusiastas con el mestizaje o intercambio racial (5). El lenguaje racista que refiere siempre el color de piel y pelo en relación a características morales o intelectuales está en todas partes en el texto, no solo en el personaje de Maimón. Celia, así como su hermana Mila (protagonista de los cuatro libros publicados durante la dictadura), es rubia y guapa, tanto cuando es una niña, como cuando crece. No solo esto: ambas son, además, unas niñas inteligentes y de buen corazón. Esto es así porque, en *Celia*, la belleza y la catadura moral están unidos, al igual que la blancura y la inteligencia. Esto tiene un claro precedente en el

género de los cuentos de hadas, donde las protagonistas a menudo son bondadosas, guapas y blancas (como Blancanieves).

Así mismo, fealdad, deformidad, falta de inteligencia y maldad corresponden a la piel oscura en la obra de Fortún. Esto se revela claramente en otra de las protagonistas de la serie, Matonkikí, quien es hijastra de la tía de Celia, Cecilia, y hermanastra de sus primas. En este personaje se acumulan rasgos “negativos”: es fea, estrábica, parece deforme, es malvada, “habla mal” (es decir, cecea), y es morena. Los ilustradores la dibujan con ojos rasgados (figura 6). En el prólogo a *Travesuras de Matonkikí*, Fortún explica que es tan fea porque “si pensando en una picardía se guiñan los ojos, al fin se quedan para siempre guiñados”, porque “la cara es el reflejo del alma” (7). Matonkikí nunca dejará de ser malvada, a pesar de vivir con la tía Cecilia, que es paciente y cariñosa con ella, y las gemelas, que son dos niñas simpáticas y amables.

Matonkikí tiene en común con Maimón varias características morales y físicas. No es negra como Maimón, y su posición social es similar a la de Celia. Sin embargo, cuando ella y Maimón se conocen por primera vez, se sienten identificados. Benita está hablando mal de Maimón a Matonkikí en la presencia de Maimón, y Matonkikí reacciona a favor de Maimón: “¡Qué bien! ¡Ezo eztuvo muy bien!”, grita con aprobación Matonkikí cuando Benita termina su historia. (*Matonkikí y sus hermanas* 199-200). No interactúan más, pero este breve momento en que Matonkikí aprecia algo que no solo molestó sino que hizo daño a Benita es suficiente para ver que Matonkikí aprueba el comportamiento de Maimón—ella que casi nunca aprueba el comportamiento de nadie—y que él la mira con comprensión. Es decir, que en cierta medida se identifican.

El racismo va más allá de notar las diferencias raciales y atribuir rasgos de carencia a esas diferencias. Consiste en hacerlo para justificar privilegios estructurales. Según Albert Memmi,

“racism is the generalized and final assigning of values to real or imaginary differences, to the accuser’s benefit and at his victim’s expense, in order to justify the former’s own privilege or aggression” (Shohat 18). En efecto, en la España de Fortún el racismo operaba para justificar el pasado y el presente colonial, así como para crear, imponer y mantener una idea esencialista de España. Los niños de Fortún, que siempre están tensionando las estructuras sociales, ¿justifican los privilegios de los grupos raciales privilegiados? Tal como ya se ha analizado, Celia no cree estar en una posición privilegiada porque es castigada incesantemente a vivir sola y sin amor. Es muy consciente de que no tiene libertad para elegir lo que hacer. Tampoco Maimón tiene esa libertad, pero eso solo lo ubicaría, a ojos de Celia, al mismo nivel que ella, no en un nivel de inferioridad social. Al igual que le ocurre en relación a los niños pobres, a Celia le resulta cómodo asumir que todos los niños son iguales y están en la misma situación.

Sin embargo, en algunos momentos se revela que en realidad ella sí considera que Maimón su ubica por debajo socialmente, como en el siguiente fragmento en que lo regaña porque él ha tardado mucho tiempo en hacer un recado mientras ella lo esperaba en casa: “Maimón, eres un moro pillo que tardas mucho en los recados..., y ya no te quiero nada, nada, porque, además, eres feísimo...”. Cuando Maimón trata de defenderse, Celia no le deja hablar y le acusa de mentir. Al final, “(a)cabamos llorando los dos, hasta que me acordé que le había reñido porque estaba de ama de casa y no tenía más remedio” (*Celia en el mundo* 63). Celia dice que no “tenía más remedio” que reñir a Maimón porque él se ha portado mal. Es decir, en este pasaje parece creer que, si él se porta mal, ella, el ama de casa, tiene la obligación de reconvenirle. Esto parecería indicar que Celia considera que la jerarquía del hogar debe ser respetada. Pero, tal como se ha analizado en el capítulo 1, Celia, en general, no está de acuerdo con esto, no cree en la jerarquía del hogar, y desearía poder cambiar el orden establecido. De

forma que, al considerar que es la obligación del ama de casa regañar a Maimón, está haciendo una excepción a su creencia, posiblemente porque Maimón es negro. En su mente se cruzan varias jerarquías: no en vano, "(s)ystems of social stratification [...] get superimposed on one another, in ways that are both contradictory and mutually reinforcing" (Shohat 22). Estas contradicciones en el personaje de Celia no hacen más que validar la jerarquía racial heredada.

Celia no es inocente en el sentido utilizado por Bernstein, porque sí se da cuenta de las diferencias físicas raciales y acepta la subordinación de las personas de piel oscura. Muestra, ante todo, un racismo inconsciente y heredado: si su tío le dice que va a traer un niño de África para ella, ella no duda de sus motivos. La falta de actitud crítica del personaje de Celia en el tema de la raza, a pesar de que ella es muy crítica en muchas otras cosas, constituye una inconsistencia en un personaje inteligente, complejo y que demuestra repetidas veces que sabe pensar por sí misma. Tal como se ha visto, esa inconsistencia no puede separarse del contexto histórico colonial en que Fortún escribe. La serie de *Celia* puede considerarse parte de los discursos coloniales del momento, considerando que, tal como ha estudiado David Spurr, los discursos coloniales tienen la intención final de preservar las estructuras de poder colonial (22).

El tema colonial está ligado en *Celia* a ideas hegemónicas sobre la identidad nacional, lo cual resulta congruente porque la literatura infantil, en general, tiene mucho que ver con construir identidades nacionales. En las décadas en que Fortún escribe, se están dando procesos de redefinición de la nación, por los que se reorganizan los elementos que constituyen el ser o la identidad nacional. Esto ocurre en un ambiente de tensión, desde el final de la dictadura de Primo de Rivera, durante la república, durante la guerra, y durante el franquismo. Las definiciones de la identidad nacional son fluctuantes y tienen mucha relación con la presentación del "otro". El ser español, y su tensa y cambiante situación con las colonias, lleva a una constante redefinición del

“otro”, ya sea exterior, o interior. A esta cuestión de los cambios en la identidad nacional se une, en *Celia*, el hecho de que en el texto se están poniendo en duda elementos sobre la infancia que se habían dado por sentados, lo cual lleva a una sensación de cambio, de dudar de las ideas heredadas en general y de las ideas sobre la familia en particular. Tal vez es también como respuesta a toda esta incertidumbre e inseguridad que en *Celia* se reafirman los discursos racistas y se presenta a Maimón como un ser colonizado, un “otro” interior que nunca se irá.

Este capítulo ha demostrado cómo la obra de Fortún en esta etapa, aunque más conservadora que antes, sigue planteando la infancia como un foco de tensiones de todo tipo. Estas tensiones revelan las paradojas de la situación de la sociedad española—y de los niños españoles—en estos años, y las dificultades de mantener una postura crítica personal en medio de la guerra y del exilio. En el capítulo 3 se analizarán las nuevas infancias imaginadas que surgen en la España de Franco. Se prestará atención a uno de los autores más leídos de la España de la dictadura, Miguel Delibes.



Figura 1. Molina Gallent

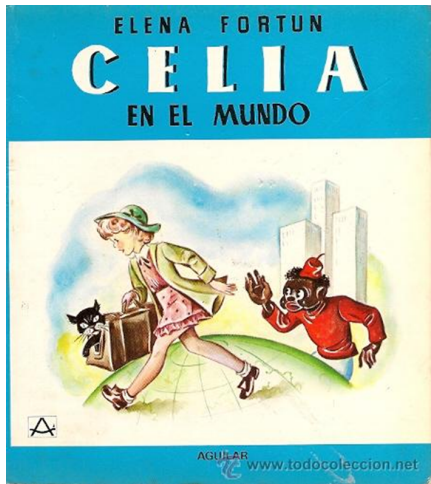


Figura 2. Palacios



Figura 3. Palacios



Figura 4. Jesús Bernal



Figura 5. Fuente



Figura 6. Fuente

Capítulo 3: Infancias polifónicas

en Miguel Delibes.

Contra-narrativas al “progreso” franquista.

Desde el final de la guerra civil, el gobierno franquista trató de imponer en España un único discurso público con la intención de asegurar la extensión y pervivencia de la ideología franquista y de su control político de la sociedad española. Según David K. Herzberger, “historiography affirmed a specific Truth about the past: it was firmly single-voiced and it set out to disallow opposition and dissent” (“29). Ese discurso único ponía de relieve unas maneras específicas de conceptualizar la identidad nacional, la vida social y el devenir histórico. La identidad española era, según este discurso, una identidad nacional única y fija, que no cambiaba con el devenir histórico: “(t)he universal history propagated by the state excluded the concept of uniqueness and individuality (these were viewed as distortions motivated by ideological dissidents) and regarded differences as minor permutations of an immutable and essential Spain” (Thomas 2). Como consecuencia de este esencialismo, “personal identity was subsumed into unquestioning allegiance to a single worldview and ideology” (Thomas 2) y la vida social giraba en torno a la obediencia a normas inamovibles (como los principios del movimiento nacional) que reflejaban la identidad española única

El discurso único franquista se puede interpretar como “monologismo” en el sentido bajtiniano: Bajtín considera que un mundo monológico, en una obra de ficción, es “a world corresponding to a single and unified authorial consciousness” (*Dostoevsky's* 6). En efecto, la

dictadura impuso el “monologismo” en el sentido de que solo se podían oír públicamente voces representativas de esa única manera de entender la historia, la identidad nacional y la vida social. El establecimiento del monologismo se facilitó mediante la construcción de rígidas fronteras físicas y mentales que rodeaban y atrapaban a la población. Según Michael Richards, “(a) cultural and economic barrier was erected around Spain and around Spaniards. The monopolization of public memory and the public voice by the victors occupied the space enclosed within these barriers” (4). El intento monologista que reservaba el espacio público dentro de las fronteras a los vencedores de la guerra fue, en muchos aspectos y ámbitos, exitoso: por ejemplo, los medios de comunicación, controlados por la censura, difundían las consignas franquistas. Los discursos alternativos quedaban relegados, bien al exterior de esa barrera, bien al ámbito privado: “through terror, censorship, and total control of the print and broadcast media the dictatorship confined other memories and the telling of other histories either to private subterranean spaces inside Spain, or to the confines of exiled communities beyond” (Graham *Interrogating* 6).

Ahora bien, distintos agentes del campo cultural, mediante iniciativas creativas no institucionales, fueron creando y estableciendo distintas estrategias para introducir voces alternativas. En este capítulo se argumentará que una de las estrategias utilizadas para introducir voces alternativas era a través de personajes infantiles. Autores como Fortún o Miguel Delibes imaginaron ahora una infancia diferente a la que fue hegemónica durante la guerra (una infancia “responsable”, como se ha visto en el capítulo 2). La nueva infancia imaginada por tales autores pone el foco de atención en que los niños se hallan inmersos en un periodo de socialización y están, por lo tanto, expuestos a una multitud de voces e ideologías. Se articula así en los textos una polifonía que contrasta con el monologismo franquista. El capítulo se centrará en uno de los

escritores de mayor éxito editorial durante la dictadura, Delibes. En concreto, se estudiarán cuatro de sus obras más conocidas, que imaginan una infancia en que la polifonía es esencial: *El camino* (1950), “La mortaja” (1957), *Las ratas* (1962) y *El príncipe destronado* (1973).

Una de las formas que tomó el impulso monologizador del franquismo fue la de crear y consolidar un modelo de infancia normativa que respondía a ideas franquistas sobre la vida social. Romualdo de Toledo, director general de Enseñanza Primaria entre 1938 y 1951, describe así en 1939 los cambios en la enseñanza:

Frente al naturalismo político, nosotros colocamos la espiritualidad católica; frente al mentido respeto a la conciencia del niño, nosotros afirmamos la necesidad del dogma; frente al rousseanismo del hombre, nosotros proclamamos la caída de nuestro pecado original; frente a la felicidad ofrecida en su escuela con los goces materiales, nosotros predicamos la necesaria derrota de las pasiones humanas y la temporalidad de los bienes terrenos; frente al concepto darwinista, oponemos la existencia de un alma infundida en nuestro ser con destellos divinos; finalmente, frente a las teorías de un racionalismo pagano, nosotros afirmamos la existencia de la fe, de la revelación y la sabiduría de Dios (11)

De esta descripción de la enseñanza se desprende una imagen específica de la infancia. Es una infancia no como la de Rousseau, sino “caída” debido al “pecado original”. Debido a esta “caída”, los niños son pecadores o, lo que es lo mismo, culpables. Porque se consideran culpables, no se respetan su “conciencia” ni sus “pasiones humanas”: es decir, no se les permite que juzguen por sí mismos ni que sigan sus propias inclinaciones. La niñez es considerada un periodo en que la persona es imperfecta, más imperfecta que cuando es adulta, y crecer consiste por tanto en convertirse en algo mejor (equivaldría, por tanto, a “progresar”). Por todo esto, se

considera que educar a los niños es dirigirlos en todos los sentidos, y especialmente en su dimensión moral: hay que infundir en ellos la “espiritualidad católica”, que sacaría a relucir el “alma infundida en nuestro ser con destellos divinos”. Este “alma” trataría de alejarse del pecado. La concepción de la niñez como culpable, y necesitada por ser culpable de dirección moral, se deriva lógicamente de un pensamiento político que rechaza las diferencias individuales y opta por dirigir y controlar al individuo por parte del Estado.

La infancia culpable fue el modelo de niñez elegido por el franquismo, pero no es la única imagen de la infancia existente en el espectro de ideologías conservadoras. También existía la idea opuesta de la inocencia de los niños, propuesta por Rousseau y muy relevante en diversos momentos históricos. La idea de inocencia puede servir “to draw qualitative distinctions and set symbolic boundaries, in the name of a cultural or biological essence, between subject-positions and group-categories that would otherwise be recognised as on a continuum with one another” (Duchinsky 773). En este modelo de infancia, los niños no son más sino menos imperfectos que los adultos. Como se verá, la idea de la inocencia infantil resurge en la obra de Delibes en el marco de una ideología conservadora pero no franquista.

Ya que los niños, en la ideología franquista, eran culpables, se pretendía transformarlos y dirigirlos de forma férrea para que se convirtieran en personas distintas a como originalmente eran y pasaran a compartir el pensamiento y la voz franquista: Según Joan Domke, el objetivo de las políticas educativas era la “political socialization”, es decir, conseguir la conformidad de los jóvenes con la ideología franquista (44). Franco, en su discurso de la concentración de la sección femenina en homenaje a los caídos en Medina del Campo en 1939, animó a la sección femenina a transformar a mujeres y niños: “os queda la reconquista del hogar. Os queda formar al niño y a la mujer española” (“Revista “Y””). Tan importante como formar a las mujeres era formar a los

niños. En la ley de 1945 sobre Educación Primaria se expandía esta noción de “formar”. Se ponía como objetivo de la educación reglada el “formar la voluntad, la conciencia y el carácter del niño”, así como “infundir en el espíritu del alumno el amor y la idea del servicio a la Patria (Ley 387). Es decir, “formar” al niño implicaba nada menos que transformar su “voluntad”, “conciencia”, “carácter” y “espíritu”. Se asumía que cada niño tenía una voluntad, conciencia, carácter y espíritu propios, pero no se consideraban dignos de respeto. Una vez que estuvieran formados, compartirían la ideología del movimiento nacional y también los contenidos del discurso único hegemónico.

Tras el paréntesis de modernización educativa que se dio durante la Segunda República, se transformaron las escuelas. Se rechazaron de nuevo conceptos que se habían ido expandiendo en el ámbito educativo en las décadas anteriores (especialmente debido al krausismo y la ILE) como la libertad de conciencia, la enseñanza del método científico, la atención a los intereses individuales de los alumnos, la igualdad entre hombres y mujeres y la idea de que la escuela debería ser un lugar agradable que cuidara el bienestar emocional de los alumnos. Para llevar a cabo esta transformación, el gobierno no se arredró en tomar medidas drásticas tales como la purga y el asesinato de maestros (a quienes José María Pemán, presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza, en 1936 calificaba como “los envenenadores del alma popular, primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y que han sembrado de duelo la mayoría de los hogares de España” (Martí 104)). Esta furia vertida hacia los maestros subraya la importancia capital que para el gobierno de Franco tenía el controlar a los niños. Las escuelas se entregaron a la iglesia católica y los contenidos y formas de la educación impartida volvieron a ser normativistas, represivos, sexistas y acientíficos.

Una de las características fundamentales de la educación franquista es que era diferenciada. Niños y niñas eran separados físicamente en centros educativos distintos, y también la educación que se les daba era muy diferente porque se les preparaba para ocupar roles de género distintos. José León Domínguez Esteban les pedía a los niños en 1948 que se construyesen a sí mismos de la siguiente manera: “Debes sacrificar toda comodidad [...] trabajar en la escuela [...] hacerte duro para el trabajo [...] ser sobrio, sufrido y constante, sin que te arredren los obstáculos y dificultades que puedan salir a tu paso. Debes ser disciplinado, obediente y respetuoso. Debes ser católico, es decir, bueno y caritativo” (Otero 137). Era una construcción de la masculinidad con hincapié en la moral cristiana y en la fuerza física y de voluntad (lo cual lógicamente respondía a la mezcla de iglesia y fascismo que se daba en el nacional-catolicismo). Estaba llena de contradicciones: en un contexto de represión, ser “caritativo” era incompatible con ser “obediente”. Ser “obediente” implicaba condonar, y a menudo practicar, la violencia, a pesar de que se les pidiera ser “sufridos” y “respetuosos”. Además, la lista de actitudes que se esperaba de los niños era tan completa (ser sobrio, sufrido, constante, disciplinado, obediente, respetuoso, bueno, caritativo, fuerte, valiente) que llamaba a la hipocresía.

Las contradicciones e inconsistencias de las expectativas franquistas sobre los niños y niñas fueron a menudo expuestas por Ana María Matute en sus obras. Un ejemplo de esto es el personaje de Borja, de *Primera memoria*. Esta novela, publicada en 1960, narra una historia que transcurre durante el primer año de la guerra. Borja simboliza al bando de los sublevados y también (teniendo en cuenta el momento de publicación) a la masculinidad infantil normativa en el franquismo (a pesar de que, dentro de la historia, las expectativas franquistas sobre los niños aún no existen). Es mentiroso, manipulador, chantajista y violento (hace que lleven al inocente

Manuel a un reformatorio y participa en peleas con las pandillas del pueblo). También es hipócrita, lo cual le permite ocultar sus acciones y sentimientos a los adultos que tienen poder, (como su abuela y las autoridades del pueblo). Estos tienen a Borja en alta consideración: no lo consideran transgresor, rebelde ni desviado, sino alguien en quien se puede confiar. Esto resulta irónico e insinúa la existencia de unas expectativas no oficiales para los niños, pero necesarias para convertirse en un hombre de provecho en el contexto franquista, tales como la hipocresía, la mentira, y también la violencia.

Para conseguir una educación moral de los niños, se daba gran importancia a las humanidades, a la historia, historia sagrada y literatura. La historia se narrativizaba de manera que apoyara estas ideas morales. Se enseñaba que, tras un largo paréntesis de decadencia, y gracias a la guerra y al gobierno de Franco, España estaba llegando a un momento de esplendor, constituyéndose como un estado eficaz para solventar las necesidades de sus ciudadanos y coherente con su identidad nacional: “the battle for an essential Spain has already been waged and won, [...] truth has already been revealed, and [...] all that remains is the preservation of the perceived “Paradise” (Herzberger 30). Según este discurso único, la España de la dictadura había “progresado”. Lo mismo les ocurría a las personas al crecer: mejoraban (no meramente cambiaban).

Las niñas, por su parte, debían responder al rol que el franquismo reservó a las mujeres. Según Helen Graham, el deseo franquista de controlar a las mujeres respondía, al igual que lo ocurrido en Europa en el periodo de entre guerras, a los cambios socioculturales de la modernidad:

Women’s changing identity and roles, symptomatic of these wider changes, were perceived by those sectors of society adversely affected as the cause of their

personal problems and of “falling standards/degenerating values” (which is how anxious humans generally read social change). Thus, reimposing traditional gender roles on women became at once a substitute for this lack of control in other areas and an (ultimately unsuccessful) bid to “turn the clock back”. (Gender 183-84)

Las niñas debía aprender a conformarse con la imagen de una mujer ideal ejemplificada en la labor de la Sección Femenina de Falange: “(a) passive, pious, submissive woman-as-mother for whom self-denial was the only road to real fulfilment” (Graham Gender 184)¹. Se “les preparaba para la vida del hogar, la artesanía e industrias domésticas” (Folguera 535), es decir, para que se centraran en lo doméstico, para que se casaran y obedecieran a los hombres, y para ninguna actividad intelectual. A cambio, estudiaban labores y el cuidado de la casa. Como los niños, también estudiaban historia e historia de la iglesia. En el horario lectivo se rezaba el rosario y se iba a misa. Esta educación termina con el paréntesis que había representado la Segunda República, cuando se dieron pasos para cambiar la educación de las niñas y el rol tradicional de las mujeres. Sin embargo, tal como se vio en la educación que recibía la pequeña Celia, esos avances no habían conseguido cambiar la situación de las niñas: Celia era obligada a pasar horas y horas cosiendo, algo que odiaba y que nunca se le dio bien.

Además de mediante la educación, las instituciones buscaban modelar a los niños y niñas conforme a estos patrones a través de la promoción (o meramente de la tolerancia, mientras que otros productos eran censurados) de una enorme cantidad de productos culturales que representaban o se dirigían a niños, tales como programas de radio, cómics, películas y lecturas de distintos géneros: vidas ejemplares, novelas de aventuras y viajes, históricas, narrativa

¹ Esto no obsta, para que, como ha estudiado Jo Labanyi, mujeres falangistas utilizaran la retórica de la sumisión para obtener poder (“Resemanticizing” 81).

infantil, etc. Algunos hitos en este sentido fueron cómics como *El guerrero del antifaz* y *Roberto Alcázar y Pedrín* y las novelas de *El coyote* desde la década de 1940; los programas de radio y los libros de *Antoñita la fantástica* desde finales de la década de 1940; la novela y la película de *Marcelino Pan y Vino* (la cual fue un boom en 1955); en la década de los 50, las películas de Joselito, y las de Marisol en la década de los 60. Terenci Moix explica, en *El sadismo de nuestra infancia*, en boca de uno de sus personajes, hasta qué punto estos productos culturales conformaban a los niños y niñas nacidos en la posguerra:

Los años cuarenta nos vieron crecer bajo un alud de tebeos y películas embotagadoras, ofuscados por la obligación de aficionarnos a las gestas, poco entrañables, de un Imperio a reconstruir. Y el mundo quedaba muy lejos de nuestras fronteras y el tiempo estaba lleno de olvidos. Quiero decir que crecíamos felices, sin preocupaciones, acostumbrados a no saber decir—y después sería dolor de hombres—esta boca es mía, esto es bueno y esto no y aquello es normal y aquello ni hablar. Acostumbrados a no gritar, a no desear hacerlo siquiera. (93)

Moix señala el éxito de las fronteras culturales creadas por las estructuras franquistas para conformar lo que los niños debían pensar, así como lo que debían ignorar u olvidar. Considera que eran modelados en una forma de ser conformista, sin voz propia (acostumbrados a no saber decir “esta boca es mía”, es decir, a no ser dueños de sus palabras) y sin capacidad de pensamiento crítico (sin saber distinguir entre lo que se consideraba “bueno” y lo malo, o entre lo “normal” y lo anormal: “esto es bueno y esto no y aquello es normal y aquello ni hablar”). Sin embargo, la utilización de objetos culturales para modelar a los niños no es una tarea simple y a menudo resulta al menos parcialmente fallida. Sobre todo, cuando tales objetos culturales solo presentan esos modelos en la superficie, pero en las insinuaciones, silencios, dobles sentidos,

metáforas y personajes secundarios se ofrecen contra-narrativas e ideas alternativas. De entre los ejemplos mencionados, diversos críticos han analizado cómo esos objetos culturales llegaban a retar el estatus quo franquista. Respecto a *El coyote* y el *Guerrero del Antifaz*, no hay que olvidar que “La figura del personaje que para hacer el bien o el mal, esto último menos, cubre su rostro, para luego poder llevar una vida tranquila y burguesa sin complicaciones, tiene un enorme atractivo sedicioso” (Barreiro 114). Justin Crumbaugh ha señalado cómo la muerte de Marcelino evoca el espectro de los vencidos en la Guerra (347-8).

Abundaban en la dictadura novelas y relatos cortos con personajes infantiles, fueran estos dirigidos a un público infantil o no, que estaban plagadas de contra-narrativas. Por ejemplo, presentan a niños rodeados de voces del mundo rural (como la mayoría de los niños de Delibes) algunos cuentos de Ignacio Aldecoa de los años 50 o 60, centrados en niños gitanos (“Bajo los puentes” o “La humilde vida de Sebastián Zafra”). También la infancia de la protagonista de “Las ataduras” (1960), de Carmen Martín Gaité, transcurre en un pueblo, que ella decide dejar cuando crece (algo que los personajes de Delibes no harían voluntariamente). *La piqueta* (1959), de Antonio Ferres, narra la historia de una familia que ha dejado el pueblo para integrarse en una colectividad urbana, la de un barrio de chabolas, para finalmente ser expulsada de este².

En estos textos se puede apreciar una ausencia de esa voz única franquista, lo cual se puede interpretar en términos de la heteroglosia, el dialogismo y la polifonía bajtinianas. El

² Otros textos con personajes infantiles en un mundo polifónico son “El binomio de Newton” (1935-1964?) de J. A. Zunzunegui; “La doma del niño” (1947) de Camilo José Cela; *Fiesta al noroeste* (1953), *Los niños tontos* (1956), *Primera memoria*, *Los soldados lloran de noche* (1964) y, en definitiva, la mayor parte de la obra de Ana María Matute; otros cuentos de Ignacio Aldecoa (como “Lluvia de domingo”, “Entre el cielo y el mar” y “Aldecoa se burla”); varios de Josefina Aldecoa de 1961 como “Transbordo en sol” o “El niño y los toros”; *Duelo en el paraíso* (1955) y *Fiestas* (1958) de Juan Goytisolo; “Riánsares y el fascista” (1967) de Juan García Hortelano; “Servandín” (1961) de Francisco García Pavón; *Balada de gamberros* de Francisco Umbral (1965); “José I” (1970) de Medardo Fraile; “La familia de Villar” (1973) de Luis Mateo Díez; o *Si te dicen que caí* de Juan Marsé (1973).

dialogismo implica una multiplicidad de voces y perspectivas (una polifonía) entre las cuales la verdad es negociada y debatida. Además de la coexistencia de distintas voces correspondientes a distintos personajes en las novelas, Bajtín se fija también en la coexistencia de distintas perspectivas en los usos del lenguaje de un solo individuo. Parte de la base de que todo uso individual del lenguaje acumula referencias a otros usos individuales del lenguaje: “La experiencia discursiva individual de cada persona se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos. Esta experiencia puede ser caracterizada, en cierta medida, como proceso de *asimilación* (más o menos creativa) de palabras *ajenas* (y no de palabras de la lengua)” (*Estética* 279). Esas interacciones no se dan solo con usos individuales de lengua, sino que también pueden ser con usos colectivos, tanto pasados como futuros. El género de la novela es el que para Bajtín más claramente pone de relieve esta acumulación de referencias a otros usos de lengua al mostrar diversidad social en tipos de discursos y voces. Esta diversidad es, necesariamente, una diversidad socio-ideológica:

At any given moment of its historical existence, language is heteroglot from top to bottom: it represents the coexistence of socio-ideological contradictions between the present and the past, between differing epochs of the past, between different socio-ideological groups in the present, between tendencies, schools, circles, and so forth. (*Problems* 1214)

Los textos con personajes infantiles a menudo reflejan una pluralidad de voces y perspectivas, con diversas posiciones socio-ideológicas, debido a que la infancia es un momento de socialización. Los niños pasan mucho tiempo acompañados de personas diversas, diferentes según el tipo de infancia: padres, hermanos, otros familiares, profesores y compañeros de escuela en niños que van al colegio, cuidadores si se quedan en casa, jefes o compañeros de trabajo si

trabajan, etc. También debido a que la infancia es un periodo de aprendizaje del lenguaje. No solo de la “lengua”, sin de los usos de lengua. Debido a esta incorporación de usos de la lengua, un único personaje infantil puede hacerse eco de multiplicidad de narrativas. Durante el franquismo, el que los textos de ficción con personajes infantiles tengan facilidad para incorporar la polifonía tomó una significación particular precisamente debido a los esfuerzos franquistas por imponer una sola voz. Los textos con personajes infantiles como los mencionados mostraban la coexistencia de diversas existencias vitales, posiciones sociales e ideologías dentro de las fronteras del estado.

Durante la dictadura, autores que eran ya desde antes de la guerra, o que pronto se convirtieron en grandes estrellas del campo cultural, toman el tropo de la infancia y lo modifican y orientan de maneras que elaboran, remodelan, discuten o directamente disienten con la infancia franquista (y, por extensión, con toda una gama de imposiciones culturales y epistemológicas del régimen) en un marco novelístico (o de relatos cortos) marcado por el dialogismo, la polifonía y la heteroglosia. Elena Fortún vuelve a España y sigue publicando libros de la serie de Celia que se mantienen ajenos a la educación franquista. El libro que consagra a Miguel Delibes es *El camino*, la historia de un niño pobre de pueblo que no quiere convertirse en lo que los adultos esperan de él.

No solo se utiliza a los textos con personajes infantiles como vehículo para presentar discursos alternativos y como una fuente de dialogismo desde dentro de España: de los autores que se exilian, varios utilizan a los personajes infantiles para reflexionar sobre las circunstancias de la guerra y el exilio. Son ejemplos *La forja* de Arturo Barea, (primer libro de *La forja de un rebelde*, escrito entre 1940 y 1945), *Crónica del alba* (1942) de Ramón J. Sender, *Memorias de*

Leticia Valle (1945) de Rosa Chacel, “El inquisidor” (1949) de Francisco Ayala, en cine *Los olvidados* (1950) de Luis Buñuel, o *Fiestas* (1958) de Goytisolo.

Antes de pasar a analizar las obras de Delibes, se hará a continuación unas breves referencias a las últimas obras de Fortún. Cuando Fortún regresó a España en 1948, se encontró un país cambiado en el que la infancia imaginada de la guerra había sido substituida en la ideología hegemónica debido a la rígida educación franquista y en el que, para poder publicar sus obras, debía pasar primero el examen de los censores. Ella estaba en una situación emocional difícil por motivos familiares, por el desarraigo consecuencia de la guerra, la dictadura y varios años de exilio, y posiblemente también por las contradicciones entre su identidad sexual y de género y el pensamiento hegemónico franquista sobre el rol de las mujeres. Fortún respondió a estas circunstancias creando, en los nuevos libros de la serie de *Celia*, una imagen de la infancia similar en muchos aspectos a la de la primera parte de la colección (dolorosa, creativa, desubicada y rebelde) pero en que la niña protagonista (Mila, la hermana más pequeña de Celia) logra una autonomía que Celia nunca tuvo. Esta nueva infancia constituye un paso más que naturalmente continúa—y termina—el desarrollo del pensamiento de Fortún sobre la circunstancia social y emocional de los niños, tras el paréntesis de la guerra.

Mila escoge “correr mundo”, es decir, cumplir aquel antiguo sueño de Celia que ella nunca pudo llevar a cabo. En *La hermana de Celia: Mila y Piolín*, Mila, de unos ocho años, narra cómo, tras llegar a España de vuelta de Argentina, con sus tíos Rodrigo y Lissón (una mujer controladora y antipática), se escapa de ellos para poder estar con su perro Piolín. A lo largo de la historia, diversos personajes empobrecidos y criminales le roban sus cosas, la secuestran, la venden y la hacen trabajar como vendedora, mendiga y titiritera. Por diversos motivos, se desplaza por regiones y localidades españolas como Santiago, Covadonga, Bilbao o el campo de

León y Zamora, con la única compañía del perro. Gracias a sus desplazamientos, Fortún puede introducir en el texto voces alternativas correspondientes a una galería de personajes de posiciones socio-ideológicas diversas, con las que Mila tiene contacto en sus aventuras. A pesar de estar escritos bajo la amenaza de la censura franquista, los libros de esta etapa constituyen una continuación coherente de la obra y trayectoria de Fortún, así como un comentario disimulado del franquismo.

También Delibes hubo de escribir bajo la amenaza constante de la censura a pesar de que tenía una posición privilegiada en el campo cultural desde que ganó el premio Nadal en 1947. Disponía de la benevolencia del régimen debido a su trayectoria personal: se había alistado voluntariamente y había participado en la guerra del lado de Franco, y publicaba en la editorial Destino³. Además tenía notoriedad, la cual aumentó con la publicación de *El camino*, un best-seller del momento. Sin embargo, tenía una actitud crítica con el régimen, lo cual le atrajo la atención de la censura. Esta le afectó especialmente en su labor de periodista (era director del diario *El Norte de Castilla*), lo cual le llevó a novelar sobre temas que le eran prohibidos en el periódico. Así, escribió *Las ratas* para hablar del deterioro del campo, porque en el periódico no le dejaban. También tuvo que modificar y eliminar pasajes de varios de sus libros para poder publicarlos. Aun así, cuando en sus textos incluía pequeños comentarios críticos hacia el bando sublevado en la guerra o hacia el franquismo o los franquistas, a menudo los censores decidían pasarlo por alto. A continuación se estudiará la utilización que Delibes hacía de la polifonía para disentir de los discursos únicos franquistas. Se verá que Delibes construye una infancia imaginada radicalmente diferente de la niñez hegemónica franquista debido a que se caracteriza

³ Según Buckley, Destino recibía un especial tratamiento por parte del régimen, debido a que sus dueños habían sido claramente fieles a Franco durante la guerra y a que su labor conseguía afianzar el español como lengua de prestigio en Cataluña (*Conciencia* 25).

por su dialogismo, polifonía y heteroglosia y a que es “inocente” en lugar de culpable. Esta infancia está en Delibes al servicio de un interés conservacionista y ecologista en el mundo rural, el cual se oponía al capitalismo y al desarrollismo franquista.

3.1 Un adelantado de la ecología:

Infancia, naturaleza y polifonía en Delibes.

Delibes fue una voz adelantada en el campo de la ecología. Aunque esto hoy es una evidencia relativamente aceptada por los críticos, en su día fue juzgado por algunos críticos españoles, debido a su preocupación por el campo castellano, y a su deseo por conservarlo evitando el “progreso”, como ultraconservador. Según Gudrum Wogatzke-Lukow, debido a “su actitud hacia el campo y el campesino castellanos”, se le reprochó a Delibes “una actitud típicamente reaccionaria” (191). Después, la opinión pública cambió, e “(i)rónicamente, la preocupación por el campo y el medio ambiente, junto con cierto escepticismo en cuanto al progreso, hoy día nos parece una actitud más bien “moderna”, ecológica o liberal de izquierdas, antes que regresiva o reaccionaria” (192). En realidad, el ecologismo de Delibes (que Edgar Pauk califica de “ecologismo humano” (38)), no era reaccionario ni liberal. Juan Manuel Leal Fumes considera que el movimiento ecologista va “más allá de la polarización izquierda/derecha o capitalismo/comunismo” porque “percibe como afines estos discursos ideológicos en lo concerniente a la posición protagonista que otorgan al sujeto en su relación con el entorno natural” (24). De acuerdo con esto, la actitud ecologista de Delibes, que se puede deducir, como se verá, de sus novelas, plantea el deseo de que la colectividad (no meramente el individuo) mantenga una relación armoniosa con el medio.

La actitud ecologista de Delibes era a la vez conservacionista (se ocupaba del mantenimiento del ecosistema) y preocupada por la relación de las personas con el medio. Esta postura era excepcional en los años 50 porque el ecologismo español, entonces en germen, se limitaba a la existencia de algunos conservacionistas—solo unas pocas voces en la comunidad científica--que proponían “una estrategia para el uso sostenible de recursos naturales en la que la explotación y producción a largo plazo estaban aseguradas a través de prácticas basadas en la gestión científica” (Hamilton). Este impulso conservacionista se preocupaba por la conservación de parajes naturales deshabitados, nunca por las personas. Por eso, Sarah Hamilton considera que era un movimiento conservador y apolítico. No fue hasta los años 60 que surgió un conjunto de iniciativas y grupos que aunaban la preocupación conservacionista a una preocupación también social (Hamilton). Estas iniciativas cristalizaron en la “Propuesta de Daimiel” de 1978, que proponía “un movimiento socioeconómico basado en la idea de armonía de la especie humana con su medio, que lucha por una vida lúdica, creativa, igualitaria, pluralista y libre de explotación y basada en la comunicación y la cooperación de las personas” (Hamilton). Delibes, ya desde la publicación de *El camino* en 1950, muestra una preocupación ecologista que, como la “Propuesta de Daimiel”, se preocupa por la armonía de las personas con el medio. Lo hace desde una ideología política (en el sentido de que se preocupa por las personas, no solamente por la naturaleza) conservadora (porque pretende conservar la naturaleza y, como se verá, una mítica relación pasada de la persona con el medio rural), si bien no una ideología franquista (ya que el franquismo, como el capitalismo, prioriza a las personas sobre el medio ambiente).

Una de las maneras en que Delibes refleja estas preocupaciones ecologistas es a través de la construcción de unos personajes infantiles que viven en un mundo rural lleno de polifonía y

heteroglosia. Son personajes que tienen un componente de “inocencia” que se relaciona con las propuestas filosóficas de Rousseau relacionadas con el progreso.

Diversos críticos han notado la relación de la obra de Delibes con Rousseau⁴. Delibes mismo utiliza citas de este pensador en varias ocasiones, como en el principio de *Los santos inocentes*. De la siguiente cita, en la que Delibes habla de su tipo de personajes favorito, se puede deducir la importancia de las ideas de Rousseau sobre civilización y educación en su escritura:

En lo que atañe a mi preferencia por las gentes primitivas, por los seres elementales, no obedece a capricho. Para mí la novela es el hombre, y el hombre en sus reacciones auténticas espontáneas, sin mixtificar, no se da ya, a estas alturas de civilización (?), sino en el pueblo. Lo que llamamos civilización recata no poco de hipocresía. La educación empieza por disfrazar y termina por uniformar a los hombres. El hombre que reboza sus instintos y se viste en el sastre de moda es un ser desfibrado, sin contrastes, sin humanidad y carente de todo interés novelesco. (“Prólogo” 1069)

En su *Segundo Discurso*, Rousseau especula que la especie humana y la “civilización” han pasado por diferentes etapas. La primera etapa corresponde a la del estado natural puro, en que la persona vive aislada, siente compasión y tiene capacidad de elección y de reflexión. La última etapa es la de la “civilización” moderna, en que el “contrato social”, que impone la noción de propiedad y está hecho para favorecer los intereses de solo unos pocos, atrapa a la mayoría en una situación de conflicto (27-31). Cuando Delibes habla de “estas alturas de civilización(?)” (el signo de interrogación es suyo), está situando el “hoy” de su momento de escritura en una etapa

⁴ Por ejemplo, Hans-Jorg Neuschaffer ha analizado los paralelismos entre *Diario de un jubilado* y las *Confesiones* de Rousseau. Ramón Buckley ha señalado que varios libros de Delibes utilizan el tema de la inocencia natural rousseauiana, como *El disputado voto del señor Cayo* (Perspectiva 63).

similar a la última etapa rousseauiana y dudando de las ventajas de tal “civilización”. Su rechazo a la “civilización” y a la influencia de esta en la educación de los niños es, pues, similar a la de Rousseau.

Para Rousseau, una de las etapas tempranas de “civilización”, posterior pero cercana a la del estado natural, se caracteriza por relaciones sociales ya permanentes (al contrario que en etapas anteriores), incluyendo la familia, y nociones básicas de propiedad, orgullo y competición, pero no tan desarrolladas que causen dolor y desigualdad. En esta etapa los humanos son básicamente felices y Rousseau la considera favorablemente (*Discurso* 24).

Delibes muestra una preferencia similar al referirse al “hombre” que vive “en el pueblo”, a quien prefiere porque tiene aún “reacciones auténticas espontáneas, sin mixtificar”, es decir, sin deformar ni falsear. Rousseau consideraba que los humanos nacemos con la capacidad de sensación, y por eso los objetos que nos rodean nos afectan, nos provocan sensaciones. Seguidamente nos volvemos conscientes de esas sensaciones, empezamos a buscar o a evitar a los objetos que las producen en nosotros según sean sensaciones positivas o negativas, y juzgamos esos objetos en relación con nuestra idea de felicidad. Después, “(t)hese inclinations extend and strengthen with the growth of sensibility and intelligence, but under the pressure of habit they are changed to some extent with our opinions. The inclinations before this change are what I call our nature. In my view everything ought to be in conformity with these original inclinations” (*Émile*13). La fuerza del hábito tiene la capacidad de cambiar nuestras inclinaciones naturales, y la sociedad civilizada tiene la capacidad de cambiar nuestros hábitos. “El pueblo” representaría para Delibes una etapa de civilización anterior a la de las ciudades, en la que los hábitos aún están en concordancia con esas inclinaciones naturales. “El pueblo” aparece representado en varios de sus libros como un núcleo de población pequeño, en que más o

menos todos los habitantes conocen a todos, se oyen las voces de todos, en que viven en contacto con la naturaleza, heredando conocimientos de sus familiares y, sobre todo, mantienen sus propias inclinaciones, gustos y juicios. En el pueblo hay “gentes primitivas” y “seres elementales” como los niños (en la obra de Delibes hay también otros tipos de “gentes primitivas”).

Ya que Rousseau considera que el desarrollo de las civilizaciones no implica necesariamente la mejora de las condiciones de vida de las personas (antes al contrario: “God makes all things good; man meddles with them and they become evil” (*Emile* 5)), propone una educación de los niños alejada de la civilización moderna. Los niños educados según sus indicaciones viven aislados (viven en la naturaleza con el único contacto, esporádico, de su tutor) y solo saben lo que con su razón han aprendido. Esto les permite evitar las perniciosas costumbres de la sociedad capitalista, pero solo mientras vivan aislados: por ello, la figura de estos niños inocentes no ofrece una solución al problema social de la falta de justicia e igualdad. Delibes, al igual que Rousseau, también culpa a la educación que reciben las personas “a estas alturas de civilización” de transformar a las personas, desproveyéndolas de “sus instintos” y convirtiéndoles en seres “desfibrados”, “sin contrastes” ni “humanidad”. En contraste con Rousseau, Delibes sí apunta a la posibilidad de mejorar el conjunto social cuando evidencia la necesidad de conservar un tipo de sociedad que, aunque estaba en proceso de desaparición, existía aún en el momento de escritura: la del mundo rural. Y para ello, la necesidad de conservar el tipo de infancia de los pueblos. Su concepto de “progresar” no estaría volcado hacia el futuro sino al presente: a proteger el modelo social proveniente de la cultura rural. Ese modelo social está encarnado en su obra en unos niños caracterizados como sabios—o que tienen la posibilidad de serlo si están insertos en la cultura rural—en lugar de ignorantes y polifónicos en lugar de

aislados, dos rasgos que no solo contrarían a Rousseau sino también a varios principios franquistas: la infancia imaginada hegemónica y los principios de verticalidad del conocimiento y autoritarismo monológico típicos de una sociedad dictatorial.

Problematizar el progreso y la educación infantil no es un ejercicio falto de significación en el contexto franquista. El “progreso” que Delibes pone en duda no se refiere exclusivamente a los avances tecnológicos, sino también a otros aspectos de la sociedad, la economía y la política. Delibes ha sido en ocasiones considerado un “autor franquista”. Pedro Carrero Eras cuestiona su espíritu crítico (766). En efecto, sus primeras obras tienen algunos elementos que simpatizan con el franquismo. Ramón Buckley considera que se produce un cambio profundo en la ideología de Delibes desde finales de los años 50 y que desde entonces está dispuesto “no ya solo a cuestionar el periódico en el que trabaja y el régimen bajo cuya autoridad vive, sino a cuestionarse a sí mismo, a cuestionar esa personalidad profundamente conservadora o incluso ese nacionalcatolicismo” de sus primeras obras (*Conciencia* 124). Diversos críticos se han preguntado si Delibes realmente rechaza el progreso, si es un autor reaccionario, y a menudo se niega esta idea (Díaz Navarro 574) porque Delibes tiene una clara preocupación social por el “destino colectivo” (Sobejano 185) y toma partido por los desaventajados, olvidados y perdedores. Diego Martínez Torrón considera que “se evidencia la falta de fe de Delibes en cualquier solución social para el hombre que proceda de la vida moderna” (348). En efecto, su obra en su conjunto presenta claramente el cuestionamiento crítico—aunque no abiertamente político—de la desaparición de la sociedad rural debido al deterioro económico y ecológico y a la emigración (el progreso); de la conceptualización hegemónica de una infancia autoritaria y falta de cariño que era uno de los pilares de la sociedad franquista; del autoritarismo y el espíritu

jerárquico de las estructuras sociales; y de una miríada de cuestiones sociales y políticas, como la falta de solidaridad, la ignorancia o la vejez.

3.2 Armonía y conocimiento en el mundo rural.

La “inocencia” de los niños de Delibes consiste en que estos mantienen una relación de equilibrio (o de armonía) con el medio rural, una armonía que beneficia tanto a los niños (que se sienten satisfechos en su entorno) como a la biosfera y al entorno social porque los niños respetan y conservan su medio. No en vano, Villanueva ha notado que “el gran mito de Miguel Delibes es el del equilibrio consustancial a la Naturaleza e imprescindible para la plena realización del ser humano” (167). La armonía está indisolublemente ligada al conocimiento del medio. Delibes elabora este tema en cuatro textos que ponen de manifiesto la importancia de esa conexión persona-entorno presentando cuatro variaciones en cuanto al grado de armonía y conocimiento de la naturaleza de los niños protagonistas: *El camino*, *Las ratas*, “La mortaja” y *El príncipe destronado*. Daniel, el Nini, y el Senderines, protagonistas de los tres primeros textos, viven en el mundo rural. Daniel y el Nini saben gran cantidad de cosas relacionadas con los animales, plantas y personas de su entorno y como consecuencia, viven en un gran grado de armonía con el medio. El Nini no solo no es ignorante, sino que es sabio en todo lo relacionado con la biosfera y el clima. En cambio, el Senderines no conoce mucho y por eso no vive en armonía, sino que es infeliz y su presencia no tiene ningún efecto benéfico en su entorno social y ecológico que ha sido degradado por la presencia de una fábrica. Quico, protagonista de *El príncipe destronado*, que vive en la ciudad, no conoce la biosfera, es maltratado por las personas de su entorno y por eso sufre una situación de angustia, soledad y falta de armonía. Los tres primeros textos cuestionan una en esos años casi incuestionada postura antropocéntrica al representar una sociedad humana inserta en una comunidad mayor, la del mundo animal y

vegetal. Además, los cuatro textos evidencian que una sociedad humana donde los niños sean criados con cariño (es decir, en que sus familiares no rechacen su presencia y les hablen y escuchen) es elemento esencial para el desarrollo de una actitud solidaria de convivencia.

El concepto de la “naturaleza”, o de lo “natural”, se utiliza a menudo como un referente sobre el cual construir teorías políticas. En la concepción delibesiana de la “inocencia”, es un concepto fundamental, así como en la teoría de Rousseau. La “naturaleza” es la “esencia y propiedad característica de cada ser” (tercera acepción en wordreference), es decir, aquello que es propio, aquello que ocurre cuando no se dan interferencias. Rousseau propone la idea de que los niños tienen una “original perfect *nature*”. Que la “naturaleza inocente” de la infancia es un concepto fundamental no solo en las teorías políticas sino también para fundamentar los intentos de control social ha sido estudiado por Foucault. Para él, la infancia moderna se ha construido como la proximidad de los niños “normales” a su supuesta “naturaleza” que sería la “inocencia”, proximidad que permite calificar algunos comportamientos y subjetividades como anormales, y esto gobernar al pueblo (Duschinsky 178).

Hay una segunda acepción de “naturaleza” fundamental en el concepto de inocencia delibesiana. Naturaleza es el “conjunto de todo lo que forma el universo en cuya creación no ha intervenido el hombre” (primera definición de Wordreference), que Clark explica como “that which arises of itself without human agency” (Nature 79). En otras palabras, “naturaleza” equivale a la “biosfera”, el entorno, el medio ambiente o “lo rural” en el sentido de lo que no es “urbano”. En sus libros *Delibes* enlaza la primera acepción de “naturaleza” a la segunda: lo natural para los niños parece ser el tener acceso a la naturaleza, es decir a lo rural, conocerla, y estar en armonía con ella.

La “inocencia” infantil para Rousseau significa que los niños (no necesariamente las niñas) no solo tienen bondad moral, sino también que disponen de razón, capacidad de decisión y curiosidad que les permite desarrollar sus propios conocimientos (poco a poco: Rousseau no pretende que aprendan mucho) y su propio criterio. En contraste con esto, la “culpabilidad” de la infancia franquista les negaba a los niños la bondad moral, la capacidad de decisión y una curiosidad sana. Daniel, el protagonista de *El camino*, es “inocente” en el sentido de que es curioso (de ahí su apodo, el Mochuelo, por sus ojos que lo miran todo); en que tiende a ver lo positivo en cosas y personas y a disculpar lo negativo; y en que mantiene su propio criterio a la hora de juzgar a las personas (constantemente se está posicionando respecto a las opiniones de otros). Pero ante todo, Daniel es inocente porque mantiene una conexión íntima y armoniosa con el entorno que le hace feliz. El sentimiento de estar en armonía con el entorno le viene a Daniel de vivir en la aldea en la que ha vivido siempre y que por tanto conoce a fondo. Allí ha aprendido todo lo que él considera necesario, y está satisfecho con lo que tiene y con lo que tendría si permaneciera allí toda su vida: un trabajo artesanal como fabricar quesos (la profesión de su padre), y ocios como observar el paisaje y a los animales, cazar, pescar y jugar con amigos. Cuando está triste, y de vez en cuando lo está, solo necesita hacerse consciente de la vida en el valle en que está ubicada su aldea para sentirse mejor:

No había razón por la que sentirse triste y humillado. El sol entraba por la ventana de su cuarto y a lo lejos el Pico Rando parecía más alto y majestuoso que de ordinario. A sus oídos llegaba el estampido ininterrumpido de los cohetes y las notas desafinadas de la charanga bajando la varga. A lo lejos, a intervalos, se percibía el tañido de la campana [...] No. La vida no era triste. Ahora, acodado en la ventana, podía comprobarlo [...] Un polvillo dorado, de plenitud vegetal,

envolvía el valle, sus dilatadas y vastas formas. Olía al frescor de los prados, aunque se adivinaba en el reposo absoluto del aire un día caluroso. Debajo de la ventana, en el manzano más próximo del huerto, un mirlo hacía gorgoritos y saltaba de rama en rama. Ahora pasaba la charanga por la carretera, hacia El Chorro y la casa de Quino, el Manco, y un grupo de chiquillos la seguía profiriendo gritos y dando volteretas.

La enumeración de esas percepciones que está recibiendo, el sol, el monte, el valle, el olor, el polvo, los pájaros, los árboles, la gente que celebra una fiesta, no están ahí como descripción innecesaria sino que son los motivos por los que se siente bien, cosas dignas de mención porque resultan determinantes en su estado de ánimo y, por lo tanto, forman parte de su persona. Daniel está interconectado con su entorno, de forma que es uno con el valle en que está ubicada su aldea, porque lo conoce, con todo lo que se incluye en él, e interactúa con él cada día sin dañarlo ni modificarlo, es decir, manteniéndose en equilibrio con él. Esta concepción de la relación entre el individuo y su entorno tiene paralelos con la propuesta del filósofo noruego Arne Naess, quien inventó el término “ecología profunda” en 1972 y argumentó en contra de la oposición individuo-entorno:

He argued that we should see ourselves not as atomistic individuals, treating the world as a resource for consumption and self-assertion, but as part of a greater living community. Human demands must therefore be weighed against the needs of other species and the integrity of place. Deep ecology thus distances itself from the anthropocentrism and individualism inherent in romantic ecology's aesthetic consumption of landscapes by solitary individuals. (Goodbody 64)

La actitud de los niños de Delibes ante la naturaleza es, en efecto, completamente diferente a la del niño romántico que se desarrolló tras Rousseau. El niño romántico se educa alejado de la sociedad humana, solo en la naturaleza, disfrutando y aprendiendo de ella con el espíritu individualista que desarrollaría el romanticismo tras Rousseau, viviendo experiencias que son dirigidas artificialmente por su tutor, pero sin que el niño se dé cuenta. En cambio, Daniel y el Nini nunca están solos porque están inmersos en la comunidad rural. Tienen el sentimiento de pertenecer a una comunidad formada por animales, plantas, personas y paisajes, cuyas existencias e intereses se deben compaginar. Disfrutan de su contacto con la naturaleza, pero no en una actitud de “consumo” de la que solo ellos se benefician, y no los animales y las plantas. Aprenden, pero no porque utilicen en soledad sus dotes deductivas, sino porque otras personas que también viven en ese entorno les enseñan. Sus experiencias no son artificiales, sino que se derivan de la forma de vida del lugar.

El sentimiento de pertenencia a una comunidad vital mayor que la humana se encuentra aún más claramente en *Las ratas*. El Nini mantiene una relación con la biosfera aún más profunda que la de Daniel porque no vive en el pueblo sino fuera de él, en el campo, y porque la conoce mejor. La novela empieza así:

Poco después de amanecer, el Nini se asomó a la boca de la cueva y contempló la nube de cuervos reunidos en concejo. Los tres chopos desmochados de la ribera cubiertos de pajarracos, parecían tres paraguas cerrados con las puntas hacia el cielo. La tierras bajas de don Antero, el Poderoso, negreaban en la distancia como una extensa tizonera.

La perra se enredó en las piernas del niño y él le acarició el lomo a contrapelo, con el sucio pie desnudo, sin mirarla; luego bostezó, estiró los brazos y levantó los ojos al lejano cielo arrasado:

—El tiempo se pone de helada, Fa. El domingo iremos a cazar ratas— dijo.

La perra agitó nerviosamente el rabo cercenado y fijó en el niño sus vivaces pupilas amarillentas.

El Nini habla con su perra como si fuera su igual, su perra es su interlocutor y ambos se benefician de su mutua compañía. Cuando más adelante un personaje que llaman el Undécimo Mandamiento le pregunta con quién pasa el tiempo, y él contesta que con su perra, ella se asombra y pregunta: “¿Es alguien un animal?”. Él la mira sorprendido y no le contesta (93) porque la respuesta es obviamente afirmativa. En el pueblo del Nini, las personas comparten rasgos con los animales: el Undécimo Mandamiento compara al Nini y a su padre con “los raposos” porque viven en una cueva. Y a la inversa, los animales comparten rasgos de las personas: por eso los cuervos se reúnen en concejo. El hecho de que sean los cuervos los que se reúnen para hablar no es casual: recientemente se ha demostrado que los cuervos tienen una inteligencia similar a la de los simios. Esto indica que los rasgos de la vida animal que Delibes está mostrando se basan en la observación y el conocimiento real de la biosfera por parte del autor. A partir de este conocimiento, el autor muestra un mundo en que la distinción entre personas y animales es menos relevante de lo que se suele pensar. Sin embargo, Delibes no cae en antropomorfizar a los animales y tampoco llega a ofrecer ejemplos de zoopoética⁵.

⁵ La zoopoética de Aaron Moe postula que diversas especies animales no solo tienen la capacidad de comunicar mensajes complejos y fomentar la cohesión comunitaria, sino también de crear arte.

La puesta en duda de la distinción jerárquica entre persona y animal es muy importante en un contexto nacional-católico como el de la dictadura. La cosmovisión franquista estaba basada en la jerarquía: no solo en la jerarquía dentro del mundo animal, sino también en la sociedad humana. La obediencia a la jerarquía se refleja en el Catecismo Ripalda (uno de los más usados en las escuelas franquistas, el cual los niños aprendían de memoria), donde dice que hay que “honrar”, es decir, obedecer, socorrer y reverenciar, a “los mayores en edad, saber y gobierno” (91-92). Es esta cosmovisión jerárquica y dominante de la naturaleza la que produce la utilización por parte del gobierno franquista de las celebraciones taurinas como método de distracción para las masas. En cambio, para el Nini los animales son mucho más que una fuente de alimento sobre la que mandar.

Si el Nini vive en tal estado de armonía con la naturaleza es porque la conoce bien. El narrador explica así el origen de sus conocimientos:

(A)prendió el niño, junto al abuelo Román, a intuir la vida en torno. En el pueblo, las gentes maldecían de la soledad y ante los nublados, la sequía o la helada negra, blasfemaban y decían: “No se puede vivir en este desierto”. El Nini, el chiquillo, sabía ahora que el pueblo no era un desierto y que en cada obrada de sembrado o de baldío alentaban un centenar de seres vivos. Le bastaba agacharse y observar para descubrirlos. Unas huellas, unos cortes, unos excrementos, una pluma en el suelo le sugerían, sin más, la presencia de los sisones, las comadreas, el erizo o el alcaraván. (34)

El origen de los conocimientos del Nini no está en la educación franquista, sino en la cultura rural. Este niño no va a la escuela: sus conocimientos los ha heredado de sus mayores, de sus tres abuelos, y de su padre, el Ratero. También, del hombre más viejo del pueblo, el

Centenario. A este personaje lo consideran algunos un objeto de burla (los demás niños y mozos solo se acercan a él para “verle temblar la mano”) y su propia hija lo considera una carga. El Nini es el único que lo escucha. No todos en el pueblo del Nini tienen sus conocimientos, sino solo los personajes que viven, como él, en unas cuevas fuera del pueblo, y también otros que se dedican profesionalmente a cuidar animales, como el Rabino, y los muy mayores, como el Centenario. Por sus conocimientos es que el Nini ocupa un lugar muy alto en la escala social del pueblo, donde todos lo tienen en consideración porque él les ayuda a solucionar sus problemas con los animales o las cosechas dándoles la información que necesitan. Del mismo modo, en el pequeño grupo de amigos de Daniel, el Tiñoso ocupa un lugar inferior al suyo, pero lo supera cada vez que hablan de pájaros porque su amigo sabe todo sobre los pájaros. En el mundo de Daniel y del Nini, el tener un mayor grado de conocimientos sobre la biosfera es un elemento que otorga valor a las personas. Por otra parte, la cultura rural, de la que el Centenario y la familia del Nini son portadores, parece estar perdiéndose en el pueblo del Nini. El propio Delibes explica la desaparición de esta cultura:

Hemos matado la cultura campesina pero no la hemos sustituido por nada, al menos, por nada noble. Y la destrucción de la Naturaleza no es solamente física, sino una destrucción de su significado por el hombre, una verdadera amputación espiritual y vital de éste. Al hombre, ciertamente, se le arrebató la pureza del aire y del agua, pero también se le amputa el lenguaje, y el paisaje en que transcurre su vida, lleno de referencias personales y de su comunidad, es convertido en un paisaje impersonalizado e insignificante.

El Nini, gracias a que escucha a sus mayores, conoce “el significado” del “paisaje en que transcurre su vida”. La educación oficial, la de la escuela, no transmite estos conocimientos. Una

de las características fundamentales de la educación franquista de los niños era que dejaba de lado el conocimiento de la biosfera. En la escuela no se aprendían las costumbres de los pájaros ni los indicios de la naturaleza para poder predecir el clima, como sabe hacer el Nini. Ni el Nini ni Daniel tienen interés en ir al colegio porque conocen la importancia de la cultura campesina. El problema fundamental de Daniel es que su padre ha decidido enviarlo a la ciudad a estudiar el bachillerato, cuando él lo que querría es ser queso como él.

Aunque la escuela franquista no enseña estos conocimientos, tampoco es posible aprenderlos por uno mismo porque “la cultura rural” abarca un conjunto de conocimientos de la fauna, la flora, la atmósfera y la interacción entre estos tres ámbitos que son complejos y producto de la observación y la experiencia colectivas a lo largo de los años. Una persona no puede adquirirlos simplemente por su experiencia, sin ayuda de otras personas. Menos aún, un niño que ha vivido pocos años. El Senderines, de “La mortaja”, ha vivido la mayor parte de su vida aislado en la casa de su padre en medio del campo, sin contacto con casi nadie, solo con su padre que trabaja en una fábrica y no le habla de la naturaleza. Por eso no ha podido acceder a esos conocimientos de la cultura rural y por eso no vive en armonía. Al contrario de la propuesta de Rousseau, estar solo en la naturaleza no es suficiente para conocerla: es necesaria la transmisión comunitaria de esos conocimientos. La cultura campesina no solo es importante por sí misma sino como alternativa a la educación reglada en la dictadura. Al no recibir la educación oficial, los niños de Delibes se ubican en cierto sentido, fuera del control del Estado.

El hecho de que los niños inocentes de Delibes posean conocimientos es importante porque implica una “inocencia” distinta de la inocencia romántica: la noción del niño inocente a menudo ha estado unida, según Jean y Richard Mills, a una necesidad de protegerlos preservando su ignorancia sobre algunas cosas, especialmente la muerte y las relaciones sexuales. Si los niños

saben demasiado sobre la sexualidad, entonces se convierten en “culpables” (o pecadores, según la ideología franquista). Esa ignorancia de los niños imaginados está al servicio de una forma de ver el mundo tranquilizadora para los adultos: “Perhaps in protecting children from adult secrets, we are in effect trying to protect ourselves also; to keep at bay unpalatable truths; to escape vicariously into a more secure world than the one we know we and they inhabit” (124). Los niños de Delibes no son ignorantes en estos dos temas ni en ningún otro. El hecho de que sepan (más o menos) cómo funciona la sexualidad humana no les convierte en culpables. Si son ignorantes, esto es un producto de la negligencia de los adultos que los rodean (como es el caso del Senderines y de Quico). Los niños de Delibes no representan un mundo seguro y burgués, sino un mundo de conocimientos heredados, la cultura rural.

3.3 Polifonía en la cultura rural.

La armonía con el entorno no es solo con la biosfera y el lugar, sino también con el entorno social. No es que el pueblo de *El camino* y *Las ratas* sean lugares pacíficos y armoniosos en sí mismos, pues están llenos de rencores, prejuicios, pobreza y desigualdad. La armonía se da en la relación que Daniel y el Nini tienen con él, que se revela en la polifonía que se manifiesta en los textos. Delibes une la infancia inocente a una pluralidad de voces. No en vano, según ha notado Villanueva, la “forma de sus novelas y su humanismo son básicamente dialogísticos” (152). Francisco Umbral lo explica como una especie de “ventriloquismo literario, una prodigiosa capacidad para poner voces” (63). Villanueva lo conecta con Bajtin (168), así como Teresita Mauro (12). El niño de Rousseau está solo, apenas lee y apenas sabe hablar porque Rousseau pretende que cree su punto de vista por sí mismo al relacionarse con el mundo natural mientras está alejado de la gente en general, y de la ciudad en la que ha nacido y donde vive su familia en particular. En cambio, los niños de Delibes, cuando hablan, evocan las voces de

personas que han conocido, de forma a veces evidente y otras no obvia. No solo representan su propia, específica, y “otra” voz, sino muchas voces.

Daniel conoce a todas las personas del pueblo. Tanto las conoce, que sabe, ha incorporado a sí mismo, las palabras y las ideas del pueblo sobre cosas banales y sobre cosas serias. Se pueden vislumbrar constantemente estas ideas y palabras, como cuando repasa mentalmente lo que él y el resto del pueblo piensan de su amigo el Moñigo: “la madre de Daniel, don José el cura, don Moisés el maestro, la Guindilla mayor y las Lepóridas, no tenían motivos para afirmar que Roque, el Moñigo, fuese un golfante y un zascandil”. O del padre del Moñigo, a quien en el pueblo llaman “sinvergüeza y borracho”. Daniel no está de acuerdo con esto, como tampoco lo está, recuerda, Andrés, el zapatero, quien suele decir que “Cuando a las gentes les faltan músculos en los brazos, les sobran en la lengua”. También el narrador da su opinión: “Daniel, el Mochuelo, estaba en lo cierto: lo que no podía perdonársele a Paco, el herrero, era su complexión y ser el hombre más vigoroso del valle, de todo el valle”. Teniendo en cuenta que la narración es en tercera persona por un narrador omnisciente que a menudo narra en estilo indirecto libre los pensamientos de Daniel, las voces de todos estos personajes están integradas en la voz de Daniel y del narrador.

La personalidad del narrador es, además, importante en cuanto a la polifonía de la historia. El narrador equivale a la voz de los habitantes pasados y presentes del valle. Esto se puede adivinar en el siguiente pasaje en el que Daniel reflexiona sobre el “sentido utilitario” (es decir, la fealdad) de las edificaciones del pueblo, que a él no le molesta:

Las calles, las plazas y los edificios no hacían un pueblo, ni tan siquiera le daban fisionomía. A un pueblo lo hacían sus hombres y su historia. Y Daniel, el Mochuelo, sabía que por aquellas calles cubiertas de pastosas boñigas y por las

casas que las flanqueaban, pasaron hombres honorables, que hoy eran sombras, pero que dieron al pueblo y al valle un sentido, una armonía, unas costumbres, un ritmo, un modo propio y peculiar de vivir.

Ese “sentido”, “ritmo” o “modo propio” del valle, que viene de “sus hombres y su historia”, se ubica necesariamente en las personas del valle. Son los habitantes del valle los que lo poseen. Y ese conjunto de habitantes, ese “sentido”, aparece sublimado en esa persona que es el narrador. El narrador equivale a la voz del conjunto de personas que vivieron y viven allí, dándole al valle su sentido: es quien sabe que “(l)as calles, las plazas y los edificios no hacían un pueblo”, sino su pasado: “hombres honorables, que hoy eran sombras”. El narrador encarna al valle, es el “sentido común” del valle, o la “cultura rural”, y tiene personalidad propia. Esto no significa, sin embargo, que haya una sola voz en el pueblo. Es una cultura colectiva que incluye una diversidad de posturas y posiciones ideológicas dentro del pueblo. Cuando el narrador dice que “lo que no podía perdonársele a Paco, el herrero, era [...] ser el hombre más vigoroso del valle”, la tercera persona impersonal (“lo que no podía perdonársele”) se refiere posiblemente a la opinión mayoritaria, pero no a la única opinión dentro del pueblo. Incluso en cuanto a los conocimientos de la biosfera hay opiniones distintas dentro del pueblo, aunque también hay acuerdos.

La heteroglosia bajtiniana puede ser interpretada en el marco de la ecocrítica y, específicamente, en el de la “ecología profunda” teniendo en cuenta que esta es, según Timothy Clark, la afirmación de “an understanding of life in which the thinking of the ‘self’ must already include other organisms and all that supports them, as part of one’s own identity” (*Introduction* 23). Es una idea que, al ampliar lo que se incluye en el “ser”, al incluir dentro de la “identidad personal” otros elementos, “organismos” y lo que les rodea, rompe con el individualismo, y con

la dicotomía persona-naturaleza, ya que una persona incluye las voces de otras y también voces de otros seres, como animales. A esto se refiere George Sessions cuando afirma que la ecología profunda “is concerned with encouraging an egalitarian attitude on the part of humans not only toward all members of the ecosphere, but even toward all identified entities or forms in the ecosphere” (270). Una actitud igualitaria de este tipo de vislumbra cuando el Nini va por la noche a observar a los conejos:

Otras noches el Nini, oculto tras una mata de encina, en algún claro del monte, observaba a los conejos, rebozados de luna, corretear entre la maleza levantando sus rabitos blancos. De vez en cuando asomaba el turón o la comadreja y entonces se producía una frenética desbandada. En la época de celo, los machos de las liebres se peleaban sañudamente ante sus ojos, mientras la hembra aguardaba al vencedor, tranquilamente aculada en un extremo del claro. Y una vez concluida la pelea, cuando el macho triunfante se encaminaba hacia ella, el Nini remedaba la chilla y el animal se revolvía, las manos levantadas, en espera de un nuevo adversario.

Los conejos se comunican entre ellos y mantienen una actividad social. El Nini sabe interpretar sus intenciones y relaciones sociales: sabe cuándo se asustan, cuándo y cuáles se pelean, el aspecto de las machos y las hembras, e incluso sabe cuándo un conejo está tranquilo. También sabe comunicarse con ellos (remedar la chilla). Sabe el lenguaje de muchos otros animales. Utiliza esta habilidad para defender a los animales del cazador furtivo: “imitaba el áspero chillido de las liebres y los animales del campo acudían a su llamada, mientras el Furtivo, del otro lado de la vaguada, renegaba de su espera inútil” (51). El Nini hace esto, es decir, se pone del lado de los animales frente al Furtivo, por un sentimiento de justicia y compasión:

“aborrecía la muerte, en particular la muerte airada y alevosa”. Airada, es decir, no dolorosa, y alevosa, es decir, no merecida sino traidora. Aunque los animales no “hablan”, para el Nini tienen personalidad y los mismos derechos que las personas. Además, es importante para él conservar el equilibrio del ecosistema y por eso trata de estorbar al Furtivo que caza en época de veda.

Rousseau planteaba que los niños inocentes pueden pensar por sí mismos. Lo que la heteroglosia en *El camino* muestra es la concepción bajtiniana de que esto (pensar por uno mismo) es posible pero asimilando discursos ajenos que muestran distintas posiciones sociales. Daniel está de acuerdo con cosas que le han enseñado en el colegio, como la virtud de obedecer y la fe en la providencia, es decir, en la idea que Dios tiene un plan para cada persona. Estas ideas responden al intento monológico franquista de imponer la obediencia ciega a la autoridad y el catolicismo. Sin embargo, Daniel se da cuenta de que obedecer a su padre en cuanto a dejar el pueblo es un error. También, Daniel está en tensión con otros discursos, como los discursos de género.

Todos los niños de Delibes están en tensión con la masculinidad dominante. Daniel está obsesionado con la fuerza bruta, y por eso admira terriblemente al Moñigo y a su padre. Sin embargo, él mismo no es muy fuerte ni valiente y, cuando se pelea con otros chicos, lo hace resignado, siguiendo el liderazgo del Moñigo. Roque representa la encarnación de esa masculinidad y por eso a menudo Daniel tiene que sufrir que este lo vigile. Con frecuencia le decía el Moñigo: “Al marcharte no debes llorar. Un hombre no debe llorar aunque se le muera su padre entre horribles dolores”. Roque no dice “yo creo que los hombres no deben llorar” porque no es él quien ha inventado esa expresión, sino que es heredada. Esta es una muestra de la incorporación de usos del lenguaje—y por consiguiente de argumentos—a los usos individuales

de lengua. También el Nini y el Senderines sufren por la masculinidad tóxica que los rodea. En general, si bien es cierto que lo masculino es predominante en las novelas de Delibes, esto no significa que la masculinidad hegemónica no aparezca problematizada.

3.4 “El culatazo del progreso”.

Para Delibes, la inocencia de los niños, o el equilibrio del mundo rural, está en peligro por culpa del “progreso”. Delibes fue ilustrando a lo largo de su obra sus ideas respecto al progreso, y no las desarrolló teóricamente hasta su discurso de ingreso a la RAE en 1975. En este discurso identifica el progreso con una “brutal agresión a la naturaleza” por parte de las “sociedades llamadas civilizadas” mediante “una tecnología desabrida” (*S.O.S.* 12). Ya que es una agresión, hay que defenderse de él: “En la naturaleza apenas cabe el progreso. Todo cuanto sea conservar el medio es progresar; todo lo que signifique alterarlo esencialmente, es retroceder”. Ya que el proceso de alteración del medio ya ha empezado, en el mundo rural no se da ya una situación de equilibrio y armonía entre los humanos y la biosfera. En cambio, el mundo rural se ha deteriorado de varias maneras que Delibes explora en los libros con personajes infantiles: deterioro de la biosfera debido a las fábricas, la contaminación, y el cambio en el clima (que entonces no se sabía que se debía al calentamiento de la tierra); deterioro de las comunidades humanas debido a la situación de pobreza del campo, consecuencia de la desigual distribución de la riqueza; la pérdida de la cultura rural; y una infancia educada de forma autoritaria y falta de cariño. Todo esto será, utilizando una expresión del cazador Delibes, el “culatazo del progreso”.

La degradación de la biosfera se encuentra ya en *Las ratas* y ha sido llevada a su punto máximo en “La mortaja” debido a que, donde el Senderines vive, que no es tanto un valle sino una desértica y “polvorienta cuenca” con un río que se encoge y reseca en verano, prácticamente

los únicos medios de vida de los hombres son trabajar en una fábrica y una central hidroeléctrica que obviamente, incluso visualmente, contaminan el entorno. Además, el río ha sido invadido por voraces peces invasores que simbolizan el “progreso”:

los prohombres de la reproducción piscícola, aportaron al río alevines de carpa y pequeños lucios. Llegaron tres camiones de Aranjuez cargados de perolas con la recría, y allí la arrojaron a la corriente para que se multiplicasen. Ahora Goyo decía que los lucios eran voraces como tiburones y que a una lavandera de su pueblo uno de ellos le arrancó un brazo hasta el codo de una sola dentellada. El Senderines le había oído contar varias veces la misma historia y mentalmente decidió no volver a bañarse sobre la quieta balsa de la represa.

El Senderines tiene un miedo instintivo a estos peces que no deberían estar en el río. Solo le tiene miedo a esos peces, y no a otros animales. Se divierte cogiendo luciérnagas y le gusta el ruido de los grillos. Sin embargo, no parece tener muchos conocimientos sobre el ecosistema. Esto se debe probablemente a que pasa su vida en soledad y a que no conoce a nadie que le trasmita la cultura rural. Su padre, que trabaja en la fábrica, no le ha enseñado nada y su madre está muerta. Goyo—posiblemente un amigo de su padre--no es confiable. Ya que le faltan esos conocimientos, el Senderines no es “inocente” en el sentido de que mantenga una conexión íntima y armoniosa con la naturaleza. Quisiera vivir así, pero vive dolorosamente separado de esa armonía. Por eso, su “inocencia” consiste en tener la tendencia a esa armonía sin conseguirla, revelando su dolorosa falta. Cuando el Senderines, agobiado, va a buscar ayuda tras encontrar a su padre muerto y desnudo, y tras haber intentado vestirlo sin éxito, se distrae un momento con los grillos, las luciérnagas, y el campo por la noche. Encuentra un muy necesario consuelo—si bien efímero--para su horrible situación en estos pequeños animales.

Además del ecosistema, también la estructura social aparece como deteriorada, defectuosa y falta de solidaridad. El padre del Senderines no lo trata con afecto porque el niño no cumple sus expectativas que responden a una masculinidad tóxica. El Senderines está físicamente poco desarrollado para su edad y además tiene miedo de los peces. Por esto, el padre lo considera débil y miedoso y no le dedica atención ni afecto. Además, una vez muerto el padre, las pocas personas que encuentra o bien se niegan a ayudarlo, o lo hacen a cambio de un pago abusivo de todas sus posesiones.

En *El camino*, aunque Daniel sí vive en situación de armonía, esta está en peligro porque se va a ver obligado a dejar el valle. Su padre, un artesano que gana poco dinero, ha decidido mandarlo a un colegio a la ciudad para que estudie el bachillerato. Quiere que viva una vida mejor que la suya, tal como le explica a Daniel su madre: “tu padre quiere que seas algo en la vida. No quiere que trabajes y padezcas como él. Tú —le miró un momento como enajenada— puedes ser algo grande, algo muy grande en la vida, Danielín”. “Ser algo en la vida”, “algo grande”, equivale, para su familia, a “progresar”. La noción de “progreso”, sin embargo, es ajena y no está clara para Daniel:

Su padre entendía que esto era progresar; Daniel, el Mochuelo, no lo sabía exactamente. El que él estudiase el Bachillerato en la ciudad podía ser, a la larga, efectivamente, un progreso. Ramón, el hijo del boticario, estudiaba ya para abogado en la ciudad, y cuando les visitaba, durante las vacaciones, venía empingorotado como un pavo real y les miraba a todos por encima del hombro; incluso al salir de misa los domingos y fiestas de guardar, se permitía corregir las palabras que don José, el cura, que era un gran santo, pronunciara desde el

púlpito. Si esto era progresar, el marcharse a la ciudad a iniciar el Bachillerato, constituía, sin duda, la base de este progreso.

Aunque el padre de Daniel considera que “progresar” es algo deseable y positivo, que le permitirá no padecer ni trabajar tanto como él, para Daniel consiste en transformarse como persona y convertirse en alguien que se viste de manera ridícula, que desprecia a la gente del pueblo, que pierde su humildad y se cree superior a personas como don José y, probablemente, que deja de estar en armonía con el ambiente, consecuencia de haber tenido que dejar la aldea. Consiste, también, en abandonar el entorno rural para irse al entorno urbano. Equivale, pues, a convertirse en lo que Delibes llama un “ser desfibrado” y lo que para Rousseau es la persona que vive sometida al contrato social injusto, en la sociedad civilizada, y habiendo renunciado a sus propias inclinaciones. Para Rousseau, la persona solo es libre para seguir sus propias inclinaciones cuando no vive en la sociedad moderna. Cuando el niño no está expuesto a la civilización sino que vive en medio de la naturaleza, puede mantenerse como un pensador libre e independiente, que se basa solamente en sus propias ideas, producto de su razón y juicio, desarrolladas por él.

Daniel no quiere irse. Considera que dejar el pueblo será para él un error. Por eso, al final de la novela, justo antes de irse, “le invadió una sensación muy vívida y clara de que tomaba un camino distinto del que el Señor le había marcado. Y lloró, al fin”. Al llorar, incumple ese precepto de la masculinidad imperante, y al hacerlo señala la importancia de este momento. Llora porque no sigue sus inclinaciones: “La felicidad ... no está, en realidad, en lo más alto, en lo más grande, en lo más apetitoso, en lo más excelso; está en acomodar nuestros pasos al camino que el Señor nos ha señalado en la Tierra”. A pesar de que él cree conocer su “camino” (quedarse en el pueblo), debe obedecer a su padre. Uno de los pilares fundamentales de la

educación franquista era la obediencia a la autoridad. Pero obedecer a su padre es para Daniel un error. Abrazar el “progreso” es un error, lo cual se ve incluso en el padre, quien había sido feliz (“una perita en dulce”, dice la madre) hasta que decidió enviar a Daniel a estudiar a la ciudad y como consecuencia tuvo que ahorrar y pensar constantemente en el dinero. Es decir, fue su decisión de alejar a Daniel del valle lo que llevó a sentirse alienado y pobre, no su situación material.

También en *Las ratas* la situación de armonía del Nini está amenazada por su entorno social. Él y su padre cometen dos errores que hacen que algunas personas del pueblo, las más alejadas de la cultura ancestral, se sientan amenazados por su tipo de existencia: viven en una cueva y su medio de vida es cazar ratas. Ambas cosas son consideradas por las autoridades políticas del pueblo como muestra de retraso, de que España no es una sociedad civilizada. Tratan, una y otra vez, de hacer que abandonen la cueva, pero el padre del Nini se niega obstinadamente a hacerlo. Las autoridades están preparadas para enviarlo a una institución mental en cuanto él les dé una excusa para hacerlo. Por otra parte, unos amigos del padre le dicen una y otra vez que la culpa de que ese año escaseen las ratas es del “otro ratero”, que vive en un pueblo cercano. La escasez de ratas no tiene nada que ver con el otro ratero y el Nini se le dice a su padre varias veces. Sin embargo, el padre no le cree, y cuando al final del libro, se encuentra en el campo con el otro ratero, lo mata. El Nini, que lo presencia todo, dice: “ellos no lo entenderán”. “Ellos” son los que no viven en armonía con el ambiente y los que no saben cómo los amigos del padre lo habían convencido para que matara a este hombre. Son también los que tienen poder para poner fin a la armonía en la vida del Nini. El Nini, que siempre sabe todo, al decir esto está augurando, probablemente, que al padre se lo llevarán a una institución, y que tal vez a él lo mandarán al colegio, algo que se ha mencionado antes, cuando el Undécimo

Mandamiento lo ha intentado convencer de que debe ir a la escuela para no ser un ignorante (porque para el Undécimo Mandamiento, así como para las autoridades políticas, la cultura rural no es cultura).

Delibes continúa su recorrido de la infancia con *El príncipe destronado*, novela en la que el niño protagonista vive en una total ausencia de armonía, alejado de la naturaleza, y es muy infeliz. La novela no fue publicada en 1963, año en que Delibes la escribió y envió a su editor, quien había publicado ya otras obras suyas con crítica social clara, como *Las ratas* o *La hoja roja*. El editor, tras leerla, le contestó que no le gustaba y que sería mejor no publicarla porque no le parecía buena novela (García Domínguez 330). El editor, por lo tanto, censuró la novela (convenciendo al propio Delibes de que no era buena) y por eso no fue publicada hasta 1973. Cuando finalmente fue publicada, tuvo buenas ventas (García Domínguez 332). El motivo de la desaprobación del editor posiblemente está en que Quico, el niño protagonista, presenta una angustiosa visión de la infancia hegemónica. Vive una típica vida burguesa, la cual, según se revela, lo llena de constantes sentimientos de soledad, infelicidad, incomunicación y miedo.

La novela narra un día en la vida de un niño de tres años que es uno de los hijos menores de una gran familia burguesa del Valladolid de 1963. En una de las escenas finales, Quico comienza a acercarse lentamente hacia un enchufe con unas tijeras abiertas en la mano con la intención de jugar a arreglar la luz. Existe la posibilidad de que el niño pueda morir electrocutado, posibilidad muy real debido a que los adultos, a lo largo del relato, nunca aparecen a tiempo de intervenir cuando Quico pone en práctica todo tipo de juegos peligrosos. Quico esta al cargo de una niñera que tiende a olvidarse de él, lo que le da ocasiones de deambular solo por la casa y jugar con objetos peligrosos. Estos juegos suelen ser descubiertos cuando terminan en

llanto, y entonces la madre, que también está en la casa, invariablemente descubre la negligencia de la niñera y la amonesta.

La niñera no solo es negligente, sino que también maltrata al niño física, verbal y psicológicamente, pegándole, llamándolo “asqueroso” y acusándolo agriamente de cosas como necesitar pañales. Aunque la madre no presencia estos ataques, el niño a veces repite algunas de las cosas que la niñera le ha dicho, de manera que la madre puede intuir lo que pasa. Pero no le da importancia porque ella misma ataca verbalmente a su hijo constantemente. A pesar de la evidencia de que la vigilancia de la niñera es precaria, de los indicios de que maltrata al niño, y de que sus amonestaciones no tienen ningún efecto sobre la forma en que la niñera trata al niño, la madre sigue dejando a Quico a su cargo. Quico finalmente mete las tijeras en el enchufe y recibe un calambrazo, pero no se muere. Aunque ninguna tragedia llega a pasar a lo largo del día narrado en la novela, queda claro que podría ocurrir en cualquier momento y también que el niño vive su vida en medio de un constante abandono, maltrato y desamor. La vida del niño esta amenazada por su niñera, por su madre, y por la manera en que lo tratan, despegada, irrespetuosa y abusiva.

Estos personajes femeninos, que tienen una carga de negatividad muy fuerte, no son excepcionales en la obra de Delibes, quien escribió uno de los personajes femeninos más vilipendiados de la literatura española contemporánea, Menchu de *Cinco horas con Mario*. El mundo de Delibes es mayoritariamente masculino: los personajes femeninos son secundarios, como Mariuca en *El camino*, o a menudo terribles, como estas mujeres de la vida de Quico. Este rasgo responde a un sexismo que, a juzgar por declaraciones del autor y por su trayectoria vital, era en él completamente inconsciente, y muy acorde a la ideología franquista. También, estas

mujeres recuerdan a algunas de las mujeres del mundo de Fortún: los dos autores, cuando retratan a niños desgraciados, optan por culpar, ante todo, a las madres y cuidadoras.

Quico no solo se encuentra en situación precaria debido a la insensibilidad de las personas que le rodean, sino también a sus propias características de niño pequeño. Se diferencia de los niños rurales que se han analizado en que, por ser más pequeño que ellos, no es una "persona" con las mismas características que las demás. Es tan pequeño que representa una "otredad" dolorosa. Para él más que para ningún otro resultan apropiadas estas palabras de Richard Coe: "the experiences of childhood take place in a dimension, whether material, spiritual, or linguistic, different from that of the adult. It is, in a sense, irrelevant whether these experiences in themselves are pleasant or unpleasant, glorious or fearful, for their remoteness and their "Otherness" constitute their unique role" (241). Esa diferencia esencial del niño es más que dolorosa: es una verdadera tragedia, un desastre que impide a Quico ser feliz. Su otredad se revela en un conjunto de características emocionales, psicológicas, sociales y lingüísticas, así como en algunas técnicas narrativas utilizadas por Delibes. En concreto, en la manera en que el narrador, focalizado en el personaje protagonista, transmite la información al lector desde su punto de vista infantil.

La primera de sus características personales que resalta su otredad es que Quico no tiene aún completamente desarrollada su competencia lingüística. Por culpa de esto no entiende a los mayores. En un momento dado, le cuenta a su tía que su padre "quiere que mamá fría puñetas". Su madre, que se pasa la vida diciéndole que no hay que decir mentiras, entonces le deja atónito diciéndole delante de su tía: "Papá no dice esas cosas, no mientas". Es debido a su falta de competencia lingüística que Quico no entiende que sus padres se estaban peleando poco antes,

durante el almuerzo, cuando él la mandó a freír puñetas a la vez que le lanzaba un plato de la mesa.

Además, Quico no sabe diferenciar entre la realidad y la fantasía. Su fantasía está plagada de cosas terroríficas porque la educación que le están dando se basa en la amenaza constante de castigos sobrenaturales ante cualquier culpa real o ficticia. A la hora de irse a dormir, viendo la lámpara de su mesita de noche, lo que él cree ver es un demonio con cuernos y el rabo. Entonces, asustado, llama a la niñera para no estar solo. La niñera no ve en la habitación del niño ningún motivo para que él tenga miedo. Pero su miedo es muy real, así como la lámpara que él cree que es un demonio.

La narración del día en la vida de Quico está marcada por una clara intención monológica. El narrador solo transmite lo que el niño ve y hace. No revela lo que piensa ni siente, y tampoco lo que piensan o sienten otros personajes. En cuanto a las palabras, transmite en estilo directo los breves diálogos que los adultos mantienen con el niño, así como lo que hablan delante de él. Quico no ha tenido tiempo de conocer otras voces ni de desarrollar la suya propia. Tampoco de desarrollar sus conocimientos del mundo que le rodea. Por todo esto, unido al hecho de que lo tratan con desapego, le faltan al respeto y no cubren sus necesidades emocionales básicas de compañía y cariño, Quico vive en situación de precariedad, profundamente alejada de cualquier visión de la infancia como un paraíso perdido. En este niño Delibes muestra todo lo negativa que la infancia puede llegar a ser cuando los niños no tienen acceso a un entorno rural ni a una sociedad que les enseñe a ser libres. Cuando viven en la ciudad, en una civilización que ha abrazado el “progreso”.

En conclusión, en este capítulo se ha argumentado que los personajes infantiles servían durante la dictadura para presentar una pluralidad de voces, perspectivas y posiciones socio-

ideológicas, como respuesta al monologismo franquista. Frente a los niños fuertes y culpables imaginados por la normatividad franquista, Delibes dibuja a unos niños inocentes que tienen la capacidad de vivir en armonía con el entorno social y natural. Unos niños que simbolizan la tensión entre el capitalismo desbocado y el ecologismo que comenzó a despertar en España en los años 60.

Capítulo 4: Nostalgia y niños en pantalla.

Roles de género y educación autoritaria

en *El camino* de Ana Mariscal (1963),

***El camino* de Josefina Molina (1978)**

y *Celia* de José Luis Borau (1992).

Varios directores de cine escogieron, en distintos momentos, al personaje de Celia y a algunos personajes de Delibes para construir visiones de la infancia que difieren de manera significativa de sus versiones originales. Entre las de Delibes, son especialmente interesantes las adaptaciones de *El camino* de Ana Mariscal para la gran pantalla en 1963, y la de Josefina Molina para la pequeña pantalla con cinco episodios emitidos por Televisión Española en abril de 1978¹. Por su parte, José Luis Borau llevó a Celia a la pequeña pantalla en 1992, con un guion adaptado por Carmen Martín Gaité de seis episodios. Estas distintas adaptaciones, que reflejan la presencia casi icónica que Daniel, el Mochuelo, y Celia siguieron teniendo en la sociedad española décadas después de su publicación original, responden no solo a cómo el medio

¹ Otras adaptaciones de Delibes a la pantalla son *Retrato de familia* (1976), adaptación de *Mi idolatrado hijo Sisí* dirigida por Antonio Giménez-Rico; *La guerra de papá* (1977), adaptación de *El príncipe destronado*, dirigida por Antonio Mercero; *Los santos inocentes* (1984), dirigida por Mario Camus; *El disputado voto del señor Cayo* (1986), dirigida por Antonio Giménez-Rico; *El tesoro* (1990), dirigida por Antonio Mercero, *La sombra del ciprés es alargada* (1990), dirigida por Luis Alcoriza; y *Las ratas* (1997), dirigida por Antonio Giménez-Rico.

necesariamente modifica a los personajes (a cómo la pantalla—cine o televisión—puede representar a niños creados literariamente), sino también a los proyectos intelectuales de los directores. No se pueden considerar, sin embargo, obras autoriales (aunque, como se verá, unas lo son en menor medida que otras), sino que responden al conjunto de elementos que constituye la cultura filmica de cada momento, que Nuria Triana-Toribio define como “a whole array of events, institutions and practices” (5) y que abarca desde la labor de productores, directores, actores y guionistas, pasando por modas y corrientes culturales hasta instituciones como cadenas de televisión y las relaciones entre todos estos elementos. Sobre todo, estas adaptaciones sirven de ejemplos de cómo la infancia se imagina de maneras diferentes, al servicio de intereses que no tienen por qué ser los de los niños, en distintos momentos históricos.

Las obras que se van a analizar en este capítulo son profundamente heterogéneas en varios sentidos: se hicieron en momentos distintos de la dictadura (1963), la transición (1978) y la democracia (1992); por tres directores distintos, dos mujeres (Mariscal y Molina), y un hombre (Borau); una es película para el cine (*El camino* de 1963) y dos son series de televisión (“El camino” de 1978 y “Celia”). Mientras que las adaptaciones delibesianas no tuvieron éxito de público, la serie de Celia sí lo tuvo (tuvo una audiencia de 7 millones de televidentes, a pesar de lo cual, TVE la canceló tras solo 6 episodios). En cambio, tienen en común que están realizadas con un interés artístico por encima del comercial. Además, las tres son, en gran medida, fieles a los textos originales en el sentido de que la historia que narran, y la forma de ser de los personajes principales, son similares a los de los textos de Delibes y Fortún. También tienen en común que, a pesar de esa fidelidad a los textos originales, el contenido crítico de las tres adaptaciones es, como se verá, distinto al de estos.

Argumentaré que una diferencia esencial entre las adaptaciones y los textos originales reside en la nostalgia. Las adaptaciones de Mariscal y Molina se distancian de un espíritu nostálgico idealizador que era fundamental en la novela de Delibes. En cambio, Borau toma el sutil tono nostálgico que tenía la obra de Fortún y lo expande, construyendo una historia en que la nostalgia rezuma de casi cada elemento de la obra y de cada secuencia.

Svetlana Boym define la nostalgia como “longing for a home that no longer exists or has never existed. Nostalgia is a sentiment of loss and displacement, but it is also a romance with one’s own fantasy” (xiii). La nostalgia es un anhelo de recuperar algo que se tuvo (o se cree que se tuvo) y que se perdió. Debido a que la experiencia de la niñez es distinta para cada persona y a que los adultos no la pueden recordar con precisión (solo recordamos retazos fragmentarios de emociones, sensaciones y eventos), cualquier representación de la infancia, de aquello que se perdió, siempre es una fantasía que se evoca. A menudo, se evoca con nostalgia.

A veces, la imaginamos más agradable de lo que fue. Esto conlleva un peligro porque la nostalgia nos tienta, según Boym, a renunciar al pensamiento crítico en favor de la conexión emocional. La “infancia imaginada” necesariamente va acompañada de un conjunto de elementos como el lugar en el que ocurrió, quiénes estaban también allí, cómo era la relación con esas personas, a qué se dedicaba el tiempo, los juegos, el colegio, dónde se dormía, etc. Estos, al adherirse a una imagen agradable de niñez que se echa de menos, cobran un aura de respetabilidad incluso cuando no son por sí mismos respetables. Es decir, puede darse una evocación nostálgica de una infancia que parece dichosa aunque se den en ella elementos incompatibles con una vida feliz. Por ejemplo, puede representarse con nostalgia una época en que un niño era maltratado, tratado sin afecto o manipulado, como ocurre con el personaje de Celia en la serie de Borau. O también puede haber una representación nostálgica de una niñez en

que el niño presencie el maltrato a personas queridas. Esto es lo que ocurre en la novela *El camino*: Daniel presencia cómo su padre decide unilateralmente hacer que Daniel estudie el bachillerato sin que la madre tenga poder para modificar esta decisión, a pesar de no estar de acuerdo con ella porque hace desgraciados a los tres miembros de la familia. En casos como estos, la nostalgia puede tener el efecto de relativizar y quitar dureza a esos elementos incompatibles con la felicidad porque aparecen como si no tuvieran un impacto negativo en la psicología del niño.

Sin embargo, la nostalgia también puede tener el efecto de llamar a una reflexión crítica sobre la infancia. No en vano, Boym distingue entre una nostalgia restaurativa (aquella que busca la reconstrucción transhistórica del hogar perdido que se cree conocer con certezas absolutas) y otra nostalgia reflexiva que mora en “the ambivalences of human longing and belonging and does not shy away from the contradictions of modernity” (7). Es esta última una nostalgia que plantea dudas y que no resuelve las paradojas de los sentimientos, de la memoria y de las interacciones humanas. En las adaptaciones a la pantalla de Delibes y Fortún que se analizan aquí, se da un tono nostálgico que no evoca una infancia simplemente feliz, sino unas infancias marcadas por el maltrato infantil—la de Celia—y el maltrato de las mujeres—la de Daniel, en los contextos históricos de la república y la dictadura. Como se verá, la obra de Borau llama de esta manera a una revisión crítica sobre cómo se trata a los niños. Las adaptaciones de *El camino*, por su parte, complejizan el tono nostálgico de la novela al prestar atención al impacto que tiene en los niños la situación subordinada de la mujer en el mundo rural.

4.1 Nostalgia en la novela *El camino*.

La nostalgia aparece mediatizada en la novela por el narrador omnisciente, quien presenta, durante la gran mayoría del texto, en estilo indirecto libre, el punto de vista de Daniel

que está reflexionando sobre su vida en el valle. No solo sobre su vida, sino también sobre la de muchos otros habitantes del valle, pasados y presentes, algunos de los cuales Daniel ha conocido, y algunos que no. Daniel tiene un conocimiento profundo del valle (producto de hablar con todos) que le permite reflexionar así. Además, en algunos momentos el narrador comunica detalles sobre la vida íntima de otras personas que Daniel no podría saber. Por ejemplo, en el capítulo I, tras narrar cómo su madre intentó en vano convencer a su padre de no enviar a Daniel a la ciudad, el narrador dice que de repente la madre de Daniel “se sentía extenuada y nula, absurdamente vacua e indefensa”. Su madre no le dice a Daniel cómo se siente y probablemente a él le resultaría difícil imaginar tales sentimientos. Aún así, el narrador lo sabe, y lo transmite posiblemente porque las mujeres, con sus distintos problemas—en este caso, la supeditación al hombre que le impide decidir el destino de su propio hijo--son parte importante de la historia del valle. En definitiva, el narrador no se limita a lo que Daniel sabe, sino que conoce y entiende toda la vida del valle, su pasado y su presente.

Se puede inferir que para el narrador, así como para Daniel, la vida del valle merece la pena ser vivida porque es una forma de vivir en comunidad y en relación con el mundo natural que se sobrepone a lo vulgar. Por eso dice: “(l)os problemas no eran vulgares, su régimen de vida revelaba talento y de casi todos sus actos emanaba una positiva transcendencia”. Esa “trascendencia” provendría de la conexión con las personas y el entorno que se analizó en el capítulo 3.

La visión idílica que Daniel y el narrador tienen de la vida—y de la niñez—en el pueblo hace que la idea de conservar lo que ya existe—que es la base de una ideología conservadora—resulte atractiva. Es una vida rural que, aunque está llena de defectos, en el fondo parece digna. Por ella es lógico sentir nostalgia. Las miserias de la vida campesina aparecen en la novela de

manera suavizada. Esto es así a pesar de que sus mujeres viven en situación de subordinación y muchas de ellas en penosas circunstancias. El hecho de que, a pesar de esa penosa situación de las mujeres, la vida rural resulte idílica, da fe de la pericia de Delibes en presentar un mundo sexista de manera atractiva. Las técnicas por las cuales la situación de las mujeres no empaña el estatus idílico del pueblo son que siempre son vistas desde fuera, es decir, como objetos de la narración (nunca sujetos), y que además no explican los efectos negativos que esa posición subordinada tiene en su estado emocional y en su estatus social. Por supuesto, el narrador, el “sentido común” del valle, es masculino.

La nostalgia en Delibes está relacionada con la noción de progreso. No en vano, Boym considera que las manifestaciones nostálgicas son efectos colaterales de la teleología del progreso. Para Delibes, el progreso no reside en seguir incorporando novedades técnicas, sino en mantener el entorno y la valiosa relación de sus habitantes con este. Según Boym, la nostalgia “has a utopian dimension, only it is no longer directed toward the future. Sometimes it is not directed toward the past either, but rather sideways. The nostalgic feels stifled within the conventional confines of time and space” (xiv). Delibes reflexiona sobre el progreso desde la nostalgia. En conjunto, y teniendo en cuenta el espíritu ecologista de la novela analizado en el capítulo 3, la suya es una nostalgia compleja, que no se puede considerar meramente emotiva sino reflexiva, que pretende modificar la realidad, si bien esa modificación consiste en conservar lo que ya existe y que está en peligro.

La nostalgia no se da solamente en un nivel intratextual. En distintos fenómenos culturales el sentimiento de nostalgia puede funcionar a varios niveles intra- y extratextuales. En el nivel extratextual, un sentimiento de nostalgia puede ser lo que lleva a un escritor a escribir un historia de infancia, o a unos lectores a leerla. En el caso de esta novela, la nostalgia, en

confluencia con la presentación atractiva de un mundo conservador, son responsables del gran éxito de la novela: tanto de crítica en el momento de su publicación (como ejemplo, Carmen Laforet publicó dos artículos elogiosos), como de público hasta el día de hoy, con constantes reediciones desde su momento de publicación, cerca de 2 millones de ejemplares vendidos, y habiendo sido traducida a gran cantidad de idiomas.

4.2 El camino en la pantalla: Ana Mariscal²

En las adaptaciones a la pantalla, varios niveles de nostalgia se superponen. En lo textual, la historia de Daniel siempre es narrada con una cierta nostalgia—aunque, como se verá, es una nostalgia más reflexiva que en la novela. En el nivel extratextual, los espectadores podrían ver la película y la serie motivados por nostalgia hacia cómo eran las cosas, sus vidas, cuando leyeron el libro por primera vez; hacia aquellos elementos de la vida de Daniel que eran similares a los de las suyas (como Daniel, muchos españoles dejaron el pueblo por la ciudad); o hacia el libro en sí mismo. En concreto, hacia la historia que cuenta: un mundo mitologizado de la infancia con un tono idílico (tono presentado por el narrador omnisciente que describe al pueblo como un lugar digno) y un contenido nostálgico que refleja el deseo de Daniel de que nada cambie. Los espectadores sin duda encontrarían que la película y la serie presentan una visión menos idealizada de la infancia rural. En las adaptaciones, la vida social del pueblo no resulta en absoluto idílica y, aunque Daniel en ellas, como en la novela, no quiere irse y siente nostalgia de su vida pasada, su nostalgia no resulta fácil de compartir para el espectador. Su nostalgia choca con los aspectos más desagradables de la vida de los personajes del pueblo, especialmente de sus

² Ana Mariscal (1923-1995), actriz de cine y teatro de gran éxito en los años 40, funda su propia productora a principios de la década de los 50. Desde entonces escribe, dirige y produce sus películas, algunas consideradas muy positivamente por la crítica. Ocupa un lugar excepcional en la historia cinematográfica española.

mujeres. Tal vez a esto se deba el fracaso de público de estas adaptaciones: a que contienen una nostalgia reflexiva que establece una conexión dolorosa entre la situación subordinada de las mujeres y la situación subordinada de los niños. Cada adaptación hace esto de maneras diferentes: mientras que la película de Mariscal muestra con coherencia la brutalidad de la situación de las mujeres, la serie de Molina contiene elementos que también muestran esa brutalidad, pero coexisten con elementos sexistas, y esa convivencia incoherente revela un insuficiente cuestionamiento de los roles tradicionales de género.

De las tres adaptaciones, la de Mariscal es la que responde más a un “cine de autor”. Ella escribió el guion, la produjo y la dirigió. En 1963, Mariscal ocupaba en el campo cinematográfico una posición similar a la de Delibes en el campo literario. Ambos habían mostrado hasta hacía poco tiempo complicidad con la ideología franquista. Mariscal fue la actriz femenina contrapunto del protagonista en *Raza*, la película escrita por Franco, se convirtió en una estrella y protagonizó varias exitosas películas y obras de teatro durante los años cuarenta. Según Marsh, “(a)s an actress, Mariscal’s early performances earned her notoriety as a flag bearer for the regime and her personal testimony and reflections in interviews and autobiographical writing leave little room for doubt as to the depth and sincerity of her right-wing opinions” (73). A pesar de esto, después Mariscal, así como Delibes, había creado obras complejas y con contenido crítico que le había obtenido un cierto prestigio dentro del campo cultural. Mariscal había empezado su carrera como directora en 1952, con *Segundo sombra*, una película de corte neorrealista que fue calificada por el régimen como “de tercera” y que fue considerada positivamente por la crítica. Siguió más películas con intención artística. Otras similitudes entre Mariscal y Delibes son que hacían obras de corte realista con un impulso ético y cristiano: Mariscal hacía películas como *Misa en Compostela* que Emeterio Díez considera de un

“Realismo católico” (165); o que Mariscal, como Delibes, no encajaba en una escuela (Marsh 73). Cuando en 1963 hizo *El camino*, la película no tuvo ningún éxito de crítica. Arocena plantea la hipótesis de que ocurrió así porque seguía teniendo un tono neorrealista cuando ya se estaba imponiendo por el Nuevo cine español (583). Este, impulsado por José María García Escudero desde la Dirección General de Cinematografía y Teatro, era la respuesta española a los nuevos cines europeos de los años 60, que se caracterizaban por un compromiso político con la igualdad y la democracia presentado de manera simbólica para evitar la censura.

Tampoco tuvo éxito comercial. Esto no pudo deberse a una ausencia de gusto del público por personajes infantiles en el cine, teniendo en cuenta el arrollador éxito que había tenido *Marcelino pan y vino* nueve años antes y la moda de las “películas con niño” que vino después y duró hasta los años 60 (Wright 323). En su película, Mariscal incluye una referencia a la película de Ladislao Vajda que ponen en el cine del pueblo. La incluye a pesar de que la novela *El camino* es anterior a la película de Vajda y a que, al incluir esta alusión a la película del niño santo, la cronología de la historia queda desajustada. Tanto en el libro como en la película, el Moñigo era un niño lo suficientemente mayor como para recordar los bombardeos durante la guerra, pero el Mochuelo no los recordaba. Esto significa que la noche en que Daniel evoca su vida es anterior a 1955, año en que se estrena *Marcelino*. Si Mariscal, a pesar de esto, incluye esta referencia a la película, es porque desea que diversas relaciones entre su película y la de Vajda sean evidentes. *Marcelino* apelaba al público femenino (Wright 24) y eso mismo pretendía Mariscal. *Marcelino* crea un aura en torno al niño que es consecuente con la ideología Nacional Católica, pero que también “prepares the nation for the commodity fetishism of the emerging period of consumerism” (Wright 25). Este fetichismo venía en parte de la contemplación del niño como un “adorable child” (Harvey Death 49). También Mariscal contempla a los niños en

una “cute aesthetic” como la de Marcelino, mediante close-ups (Wright 30-32). Mientras que Marcelino es un niño “inocente”, que vive una infancia “feliz” y muere antes de crecer. El Daniel de Mariscal no es inocente: no tiene esa conexión con el entorno que tenía el Daniel de Delibes, y tampoco es feliz, ni mucho menos santo como Marcelino. La falta de inocencia y felicidad del niño está relacionada con la presencia de mujeres, mientras que Marcelino vivía en un mundo de hombres. En definitiva, Mariscal pretendía aprovechar el tirón de *Marcelino*, y para ello utilizaba a los actores infantiles a la manera de Vadja, pero lo hacía con la intención de criticar la situación de las mujeres.

La película de Mariscal es en buena medida fiel al libro, pero su contenido crítico difiere enormemente del de aquel. En la novela, Delibes utilizaba la noción de niño “inocente” para plantear la necesidad de conservar el medio rural y de evitar el deterioro de las relaciones sociales. Desde una ideología conservadora y conservacionista, dibujaba un mundo rural idílico, polifónico, sabio y preocupado por las desigualdades sociales. Mariscal, en cambio, critica la vida provinciana que daña a niños, mujeres, y también hombres. La nostalgia de la vida rural aparece muy matizada en la película, lo cual se revela a través de la presencia agobiante del fenómeno de la murmuración y a través del papel del narrador. Además, introduce una perspectiva femenina que en el libro estaba prácticamente ausente.

Según ha analizado acertadamente Martin-Marquez, Mariscal realiza su crítica de la vida provinciana centrandó la historia en mostrar la vida en el pueblo como espectáculo con constantes referencias al cine: “By means of a constant reference to the cinematographic model of the creation of visual pleasure, the film suggests that in small towns neighbours’ activities become spectacle, providing both a voyeuristic thrill to the inhabitants and a topic for critical commentary” (Spectacle 473). Mariscal expande las escenas sobre cine, que en el libro ocupan

un lugar menor, para criticar el gusto por la murmuración de algunos habitantes del pueblo. En la película (al igual que en el libro) la murmuración, junto a la superstición y los desequilibrios económicos, crea un ambiente social insoportable para muchos de los personajes. Uno de ellos es la Guindilla menor, un personaje que cayó en desgracia porque abandonó el pueblo con su novio pero después fue abandonada por éste. Otro es el padre del Mochuelo, que considera que “trabaja como un esclavo” y por eso ha tomado la decisión, en contra del deseo de su mujer y del niño, de que este deje el pueblo para ir a estudiar a la ciudad. Como se ha dicho antes, nada de esto evita que Daniel y la voz narradora del libro consideren el pueblo un lugar armónico en el que merece la pena vivir.

La murmuración aparece encarnada en el personaje de la Guindilla mayor. En la película, este personaje se introduce cuando ella va a visitar al cura para quejarse ante él de sus escrúpulos de conciencia: “Ay, don José”, es lo primero que dice. El sacerdote le pregunta: “¿Qué te ocurre, hija? ¿O le pasa algo a tu hermana?” Ella le contesta: “¡A esa qué le va a pasar! Con don Dimas, el oficial del banco, tiene bastante”. Tras hacer esta referencia a la vida sentimental de su hermana, pasa a explicarle al religioso el motivo de su visita. La versión de Mariscal muestra así, desde el primer momento, y a través de las palabras mismas del personaje—uno de los personajes principales--, su actitud respecto a las vidas ajenas. En el libro, la Guindilla mayor es igualmente murmuradora, y también es introducida de forma que hace esto obvio, pero aún así su introducción es diferente y añade otros elementos significativos. El narrador la presenta de la siguiente manera en el libro:

la Guindilla mayor era muy aficionada a entrometerse donde nadie la llamaba. Entendía que su desmedido interés por el prójimo lo dictaba su ferviente anhelo de caridad, su alto sentido de la fraternidad cristiana, cuando lo cierto era que la

Guindilla mayor utilizaba esta treta para poder husmear en todas partes bajo un rebozo, poco convincente, de prudencia y discreción.

El narrador aquí no muestra la actitud murmuradora de la Guindilla como hace Mariscal, sino que explica la existencia de un contraste entre cómo la Guindilla es y cómo cree ser, sin en este primer momento mostrar un ejemplo de ello. En este pasaje, el narrador omnisciente es importante porque la forma de ser de la Guindilla aparece “desvelada”, interpretada, por alguien, el narrador, que es, como se vio, una instancia narrativa muy significativa en la historia porque equivale a la “voz del pueblo”.

En la película, no existe una voz que represente el “sentido” del pueblo. En contraste con el omnipresente narrador del libro, el narrador apenas se oye. Solamente toma la palabra en dos momentos: El primero, al principio de la película. Daniel está sentado en una ventana. La cámara hace una panorámica del valle y la voz narradora dice:

Visto así a la ligera, el pueblo no se diferenciaba de tantos otros. Sin embargo, para Daniel, el Mochuelo, aquel valle significaba mucho. En él había nacido. Y jamás franqueó la cadena de sus montañas. Le gustaba el olor de la hierba, o escuchar el murmullo oscuro de las aguas del río que discurría con fuerza de catarata entre las piedras. El suyo era un pueblecito pequeño, retraído y vulgar.

Pero para Daniel, el Mochuelo, su pueblo era muy distinto al de los demás.

Mientras habla el narrador, la cámara muestra a Daniel sentado en una ventana, con aspecto pensativo y mirando hacia fuera, hacia dentro, y hacia afuera otra vez. Después, se suceden cinco imágenes panorámicas del valle y del pueblo. Este narrador no equivale exactamente a Daniel, sino que conoce otros pueblos con los que puede comparar el suyo, de los que “no se diferenciaba”. Sin embargo, ante todo presenta los pensamientos del niño: a Daniel le

gusta su valle, su olor y sonidos, y Daniel piensa que es distinto de cualquier otro. Por lo tanto, aquí la voz narradora casi se identifica totalmente con el niño. El narrador casi desaparece después de estas palabras y solo aparecerá de nuevo hacia la mitad de la película.

Aparece de nuevo cuando la Guindilla, el cura y los demás involucrados en el cine del pueblo queman el proyector de cine. Tras mostrar la conversación en que este grupo de parroquianos preocupados por la moral de los filmes ha decidido quemar el aparato que les permite ver películas, sigue la escena en que lo queman. Mientras las cinco mujeres y el cura miran el fuego, el narrador dice: “Y el fuego todo lo purifica. Vender el aparato de cine era comerciar con el pecado”. Unas pocas palabras que ratifican el punto de vista de la Guindilla, quien había utilizado ese mismo argumento (vender el aparato sería vender “una ocasión próxima de pecar”) un momento antes.

La voz del narrador presenta, pues, esencialmente dos puntos de vista en la película: el de Daniel y el de la Guindilla. Como consecuencia de que la voz narradora se identifique en este momento con la Guindilla—un personaje que ocupa parte considerable de la cinta--la Guindilla, en lugar de parecer una excepción dentro del pueblo, como parecía ser en el libro, en cierto modo lo representa. El narrador no vuelve a aparecer. Por tanto, en la película el narrador no evoca la voz del pueblo, su ritmo o su sentido, porque en la versión del Mariscal, tal cosa no existe. Por eso mismo, el pueblo no es, al contrario que en el libro, un lugar idílico. En la película, es comprensible que un niño inocente como el mochuelo sienta apego hacia el pueblo (tiene buenos amigos y personas que le quieren), pero ese apego no es obvio para los adultos, quienes se encuentran inmersos en un mundo lleno de superstición, intransigencia, murmuración y sexismo. Vivir en el pueblo no resulta maravilloso más que para los niños varones, y no tanto para las niñas.

Y ni siquiera lo resulta realmente para los niños. Daniel ha de sufrir el hecho de que no tiene autonomía y que su forma de ser no concuerda con la mayoritaria de los niños y hombres del pueblo. A pesar de que no quiere dejar el pueblo, sus padres no quieren oír su opinión y no le dejan libertad para que él decida. Por otra parte, se ve que tampoco encaja totalmente en el pueblo en algunos pequeños detalles. Por ejemplo, ignora cosas que otros del pueblo consideran imprescindibles. No sabe distinguir a un verderón de un jilguero. El Tiñoso acusa a los que no viven en el pueblo de no distinguir al jilguero del rendajo, sin darse cuenta de que Daniel tiene un problema parecido. Además, Daniel no encarna el ideal de masculinidad rural que impera en su entorno social. A pesar de que su mayor deseo es “ser fuerte”, se ve que no lo es en que en un momento dado saca un pañuelo de su bolsillo y se lo lleva a la nariz, lo cual lo aleja del ideal de masculinidad por el que siente tanto apego. Estos dos detalles no aparecen en el libro e indican un grado de separación entre Daniel y su pueblo que no existía en el libro. De esta manera, la película evita mostrar la vida en el pueblo como una vida idílica que echar de menos nostálgicamente.

Además, en contraste con el Daniel de Delibes, que no se siente atraído por el progreso, el Daniel de Mariscal sí siente inclinación hacia lo moderno. La modernidad aparece representada en la Mica, la hija del indiano, quien aunque mira al pueblo desde fuera, no le parece ignorante a Daniel (al contrario que otros personajes de fuera del pueblo) sino que es atractiva. Siempre que este personaje entra en pantalla, se contrapone a elementos de la modernidad. Aparece junto a progresos técnicos como su coche, el único automóvil que se ve en la película; o aparece en bañador, mostrando una liberalidad de costumbres inusitada en el pueblo, y escuchando música moderna, algo también excepcional. Su peinado parece el de una actriz de cine y su rostro, de piel perfecta, tiene, según creen los niños, “cutis”. La última vez que

se la ve, está junto a su novio, de la ciudad, quien opina que todo en el pueblo es “encantador”, con lo cual ella se muestra de acuerdo (lo cual resulta fácil a alguien de posición económica acomodada). Al sentirse atraído por Mica, Daniel se siente atraído por lo que existe en la ciudad, la modernidad y, en definitiva, el progreso. Solo al final de la película parece vencer el rechazo de Daniel hacia el progreso. Ocurre tras escuchar el niño una homilía del cura que previene hacia la ambición desmedida y advierte de que tal vez sea mejor permanecer como se ha nacido. El rechazo final de Daniel al progreso se simboliza en la conexión creciente de Daniel con la pequeña Uca, una niña cuyos deseos, como los de Daniel, tampoco se respetan. En la escena final, le pide a la niña que no deje que le quiten las pecas porque quiere que al menos ella pueda conservar su armonía con el entorno, incluso si él la ha perdido. A pesar de los sentimientos de Daniel al final, el progreso no aparece sin atractivos en la película. Mica, que representa la modernidad y es una mujer independiente y amable, contrasta con las demás mujeres, especialmente la maliciosa Guindilla y la dependiente y desgraciada madre de Daniel.

El motivo por el que el pueblo de Mariscal no resulta idílico es sobre todo la situación de sus mujeres. Mariscal introduce en la historia de Delibes la perspectiva femenina; hace hincapié en el hecho de que la situación social de las mujeres en el entorno rural corre paralela, en su falta de independencia y deseo de ella, a la situación de los niños; y presta también atención a la situación de las niñas. Si todas las mujeres del pueblo representan la vida rural, y la Mica representa la vida urbana, la mujer rural (la madre, la Guindilla chica y otras) está casi siempre oprimida, y es la ciudad, y el progreso, lo que trae libertad a la mujer. Mariscal ha introducido dos elementos significativos en la historia que traen el foco hacia la mujer rural (más allá del texto original).

En primer lugar, la forma en que representa al personaje de Mariuca, una niña menor que Daniel, hija del dueño de la taberna, que está enormemente interesada y parece identificarse con Daniel. En la película se presentan algunos detalles sobre ella que no estaban en el libro. En contraste con Mochuelo y sus amigos, y a pesar de que es unos años más joven que ellos, Mariuca trabaja. Este detalle estaba clamorosamente ausente en el texto de Delibes. En su primera aparición en la película, se la ve trabajando en la taberna de su padre. Más tarde se la ve en la fuente del pueblo cogiendo agua en un cántaro, mientras Daniel y sus amigos pasan el rato. En la película, incluso desde antes de que ella aparezca, se la ha mencionado ya una vez. Cuando por primera vez aparece, ella está bajando unas escaleras y la cámara la enfoca desde abajo. Abajo, Daniel está hablando con el Tiñoso y el padre de Uca. Ninguno se da cuenta de que ella está ahí. Ella ve a Daniel y sonríe con actitud segura. El hecho de que ella pueda ver desde arriba lo que está pasando indica su perspectiva y apunta a la niña como sujeto, no como mero objeto de observación (que es como aparece en el libro). Es ella quien puede ver mejor, desde arriba, con una visión panorámica que lo abarca todo. Además, el hecho de que ellos no la vean a ella implica una discontinuidad de la mirada masculina. Los hombres no lo ven todo. A veces es ella quien ve.

Esta capacidad perceptiva de la niña se desarrolla más en la escena que sigue. Mariuca habla con Daniel y le pregunta qué es progresar (a lo que Daniel contesta “ganar más que tu padre trabajando menos, me parece”) y si él quiere progresar, a lo que Daniel contesta que no. Es así, a instancias de Mariuca que se desvela el problema que tiene Daniel (que su padre quiere que progrese). Si no fuera por Uca, el problema del niño y tema fundamental de la historia no aparecería explicado explícitamente. Ella es, además, quien, al preguntarle si él quiere progresar, por primera vez llama la atención hacia los deseos del Mochuelo y a la contradicción que se da

entre estos y los de su padre. Es decir, ella es más consciente que él de su falta de autonomía. Más adelante, ella en la película se encuentra, como Daniel, en una situación imposible, pues su vida va a cambiar drásticamente y nadie ha pedido su opinión. Su padre se va a casar con la Guindilla mayor. Es algo que ocurre en el libro antes de terminar la historia, pero la película termina sin que haya ocurrido todavía.

En el hecho de que su vida se va a transformar radicalmente a peor debido a una decisión tiránica del padre sin que ella haya podido opinar, la Mariuca se iguala al Mochuelo, se convierte en su alter ego femenino. La niña es tan importante como el niño, y tan poco independiente como él. Pero aunque en esto su situación se parezca a la del niño, en el fondo la situación de ella es más precaria que la de él. Mientras que Daniel va a estudiar en la ciudad, donde hay modernidad, ella se va a quedar atada al pueblo y a todo el conjunto de elementos que caracterizan la situación femenina en el mundo rural: a la murmuración, la intolerancia religiosa y la falta de autonomía y de oportunidades. La Guindilla de seguro no la va a tratar mejor de lo que trataba a sus propias hermanas.

Otro cambio introducido por Mariscal en la historia está en la voz narradora. En la “forma” de la voz. Puede parecer la voz de un niño que aún no ha cambiado la voz (en el libro, la voz del pueblo se encarnaría en una voz de hombre, no niño). Pero en realidad es una voz femenina, en concreto la de Ana Mariscal. La directora, además de esta, se introduce en la historia de otra manera, incluyendo una imagen de una de sus películas en el cine del pueblo. Al autorreferenciarse, está llamando a prestar atención a quién es la autora y al fenómeno de la autoría en general. Marsh considera que “her appearance, either in person as an actor (en otras películas) or as a disembodied narrator (en *El camino*), makes her presence insistently palpable but equally, and paradoxically, elusive” (63). Resaltar el fenómeno de la autoría, que es a fin de

cuentas un elemento más del cine, sirve para llamar la atención en la película sobre el fenómeno del espectáculo y sobre cómo en el pueblo los personajes se observan unos a otros para después murmurar. Pero además, dentro de la autoría, es también importante el hecho de que Mariscal es una mujer. La voz del valle de Delibes ha sido sustituida por una voz narradora femenina, una voz que solo se oye en dos ocasiones, eludiendo cobrar protagonismo, pero que está ahí. En *El camino* de Mariscal, las mujeres son tan protagonistas como los hombres, las mujeres ven, y también hablan. Ya que la situación de las mujeres en el entorno rural es para Mariscal opresivo, su representación del niño Daniel no está llena de nostalgia como la historia de Delibes, sino que la infancia aparece superpuesta a la situación femenina falta de autonomía, y dependiente de ella.

4.3 *El camino* de Josefina Molina³

Josefina Molina es una directora de cine, televisión y teatro que ha sido caracterizada como feminista. Según Kathleen Vernon, “en el cine de Josefina Molina se puede identificar o, mejor dicho, construir ese espacio artístico y crítico para un cine español de mujeres, concebido menos como una tradición femenina separada, y por consiguiente, aislada, que como una voz opositora dentro del contexto del cine y la cultura masculinos dominantes” (Cine 227). Este espíritu feminista se halla en las adaptaciones literarias que ha realizado: Martín-Márquez considera que en *El camino* de Molina “la apropiación subversiva de la adaptación literaria” es una técnica “para inyectar un discurso feminista al cine español”; y que responde a un proyecto transgresor “que ilumina y a veces disputa las premisas que sostienen la fuente literaria para mantener un debate ideológico con ella” (*Feminist* 352). Poco después de *El camino* la directora

³ Directora de cine y televisión y guionista feminista, Molina (1936-) fue la primera mujer que obtuvo el título de directora/realizadora en la Escuela Oficial de Cine. Tuvo un gran éxito con el montaje de *Cinco horas con Mario* en el teatro.

continuó tal debate con otra obra de Delibes, *Cinco horas con Mario*, una novela de Delibes que ha sido considerada por la crítica casi universalmente sexista (por ejemplo, Agawu-Kakraba 64). La adaptación al teatro de Molina tiene una postura de género radicalmente diferente al original: “While the stage version of *Five Hours with Mario* may still be seen as a satirical attack on the worst aspects of Franco Spain, the misogynist bias of the novel is not only gone but has been replaced with a feminist stance” (Zatlin 56). Su versión de *El camino*, sin embargo, tal vez debido al carácter cooperativo del género televisivo, no se puede decir que tenga meramente un enfoque feminista, sino que alberga unas contradicciones en cuanto los roles de género que no se encuentran solucionadas. Más que un “debate ideológico”, se da una superposición de elementos que a veces confirman y otras discuten las relaciones de poder entre hombres y mujeres de maneras irreconciliables. Esto resulta representativo del momento de la transición, que Vilarós define como un “momento de negociación psíquica” con los paradigmas franquistas en que “el cuerpo social español entra [...] en un proceso enquistatorio de un pasado que hemos convertido en deshecho” (11). Este enquistamiento en la serie de unas relaciones de género tóxicas provenientes de la época franquista son responsables de la ausencia en la serie del ambiente armónico que respiraba la novela y por tanto del cuestionamiento también de su espíritu nostálgico.

Martín-Márquez analiza cómo la adaptación de Molina cuestiona el ingreso al mundo de la virilidad del Mochuelo (que es un proceso psicológico fundamental en la novela). Lo cuestiona eliminando una escena del libro en que Daniel se gana el respeto de todo el pueblo subiendo a la cucaña, y añadiendo una escena que no está en el libro, en la que el Mochuelo habla con la Guindilla menor. Esto tiene varios efectos:

Mediante la feminización de Daniel, Molina no solo subraya la dificultad de su socialización bajo un estado patriarcal sino que también sugiere al final que al perder sus cualidades “masculinas” su capacidad compasiva aumenta, permitiéndole entender mejor a las mujeres como Irene. Su Daniel rompe con el esquema de socialización masculina impuesto por el franquismo para emprender un camino nuevo hacia la construcción de una identidad que no dependa de la división rígida entre los sexos. (*Feminist* 358)

En efecto, Daniel se identifica con la desgraciada Guindilla menor (algo que nunca ocurre en la novela) y además nunca gana el respeto del resto del pueblo al subir a la cucaña (es decir, en esta versión Daniel no demuestra ser físicamente fuerte ni ágil). Estos son tal vez los dos elementos más importantes que revelan la vocación feminista de la historia. También es relevante la configuración episódica, que se ha realizado de manera que cada capítulo contiene al menos una historia femenina importante (e incluso se podría argumentar que la temática de cada episodio gira en torno a una mujer).

Además, hay una escena que directamente conecta sexismo, infancia y nostalgia para cuestionar este último sentimiento. Es una escena que no existía en el libro y que tiene especial resonancia porque se da casi al final del último episodio, cuando se ha desatado la carga emocional de la historia con la muerte del Tiñoso, uno de los amigos de Daniel. Tras el entierro del Tiñoso, la cámara enfoca a Daniel en un close-up. Se oye la voz del Tiñoso cantando mientras Daniel gira lentamente la cabeza mirando a su alrededor. La cámara entonces hace una lenta panorámica del campo mientras Tiñoso sigue cantando. Después vuelve un momento a Daniel. Después la cámara enfoca un árbol en el que el Tiñoso está subido, cantando y meciendo

las ramas del árbol al son de la música. Es una memoria de Daniel. La canción, que se repite tres veces para que se pueda entender bien, tiene una melodía infantil y la siguiente letra: “A la botica, Pilar, no vayas sola, Pilar, que el boticario, Pilar, usa pistola, Pilar”. Este momento de evocación de Daniel se tiñe de un tono siniestro debido a la letra de la canción que insinúa una historia de violencia machista. Se contraponen el juego infantil de Tiñoso con la violencia contra la mujer, de manera que la evocación nostálgica de Daniel pierde instantáneamente su carga meramente sentimental de pena por la muerte del amigo para convertirse en una advertencia de lo que la vida rural significa para las mujeres.

En contraste con estos pasajes que denuncian los roles de género en el campo, otros elementos de la serie plantean una visión reaccionaria de la posición de la mujer. Por ejemplo, cuando, en el episodio cuatro, la Guindilla mayor, en su afán profético, recorre los campos sola por la noche en busca de parejas que no estén casadas. Cada vez que encuentra una pareja, les dice que están en pecado mortal. Mientras hace esto, la acompaña una música de tono ligero y satírico, una música que sugiere que la Guindilla no puede ser tomada en serio. Un poco después, los hombres, cansados de sus interferencias, la emboscan. En la oscuridad, ella dirige la luz de su linterna y descubre primero a un hombre, después a otro, después a otro, hasta seis hombres, que la miran serios y amenazantes y la rodean. Durante el tiempo en que la Guindilla descubre que está rodeada, la música satírica que la había acompañado desde el primer momento no se corta sino que sigue, como quitándole importancia a la amenaza real que esos hombres representan. Como si lo que ella había hecho (dirigirse a ellos, de manera inoportuna, pero estando sola y en una situación de impotencia) fuera similar a lo que ellos hacen (amenazarla y secuestrarla en grupo). Tras descubrir al último de los hombres, se extingue la música, entre todos la alzan y la llevan amenazándola con echarla al río. Los hombres no bromean y parece que la van a matar.

Ella se asusta (pues nada indica que los hombres no hablen en serio). En ese momento aparece el padre de Mariuca que les ordena a los hombres que la dejen en paz, y estos así lo hacen. Este episodio de horror en que ha sido asaltada por un grupo de hombres ante los cuales ella no podía hacer nada para defenderse tiene la única consecuencia de que la Guindilla se enamora de Quino y se convierte en la madrastra de Uca. Lo más sorprendente de este episodio es la consecuencia que no tiene: en ningún momento se ve que la Guindilla esté traumatizada o preocupada por lo que pasó. Su carácter no cambia. Esta ausencia de consecuencias parece quitarle importancia al ataque de los hombres.

Cuando dirigió *El camino*, Molina trabajaba para TVE en el marco de un conjunto de producciones de clásicos de la literatura que se hacían con una intención política de educar al público en el canon literario. La serie es, pues, un producto televisivo procedente de unas formas de hacer televisión, y Molina es solo un factor más en la realización. Ella misma ha explicado que su labor como directora es más la de quien coordina que la de quien crea:

Para mí el director es un coordinador, alguien que intenta que cada persona que participe en ese proyecto común dé de sí lo mejor que tiene [...] no soy partidaria del director/maestro, o profesor, o padre confesor. Es un trabajo de dialéctica pura, allí todo el mundo tiene que explicar por qué piensa lo que piensa, e intentar bucear, aportar cosas” (Matteini 31).

Teniendo en cuenta esta manera de producir se entiende mejor que coexistan en la serie elementos dirigidos a la denuncia de los roles tradicionales de género con el abrazo a posturas retrógradas. Uno de los esfuerzos de Molina fue anclar la historia narrada en el mundo real. La serie se rodó en Molledo-Portollín, el pueblo de Cantabria en que Delibes pasaba los veranos de su infancia y en el que él basó su historia. Molina contrató, junto a actores profesionales, a

habitantes de Molledo para convertirse en los personajes. Dejó a los tres niños protagonistas escoger el papel con el que se identificaban mejor. Es, pues, en la autenticidad es donde reside el mayor valor de esta serie, y no solamente autenticidad en el retrato de lo rural (personas del pueblo, entorno natural, canciones populares), sino en que revela la coexistencia de posturas antagónicas respecto a los roles de género que la transición a la democracia no iba necesariamente a solucionar, sino a esconder. La nostalgia del texto original cede, así, el paso a la perplejidad por la pervivencia de las desigualdades de poder entre hombres y mujeres del tiempo franquista, desigualdades que quedan, en términos de Vilarós, como un “quiste” que lastra la salud de la democracia.

4.4 Nostalgia en *Celia* de Fortún

La nostalgia, como se ha visto, funciona a varios niveles en literatura. No es la intención de este trabajo de analizar en profundidad la función de la nostalgia en un nivel extratextual, pero se recordará brevemente que los libros de Celia, como cualquier libro escrito en el pasado, en cuanto a la nostalgia, no funcionaban igual en su momento de publicación original a como lo hacen hoy. Un niño que leyera a una Celia de su misma edad en el momento de publicación probablemente no sentiría nostalgia porque no había ninguna distancia entre el mundo de esta y el mundo de ellos, como bien señaló Carmen Martín Gaité:

Para los niños de los años treinta, Celia no era un personaje exótico, y desde el texto ilustrado por Molina Gallent, entre muebles art déco, torres, pasillos, parques y escaleras, asomaba con su gran lazo y sus calcetines caídos para tendernos una mano que permitía la inmediata identificación con su historia.

Podía aparecer de pronto en el Retiro a nuestro lado, tirar el diávolo y cogernos de la mano, porque estaba rabiando por encontrar otra niña con quien jugar, y sobre

todo con quien hablar; podíamos oírla cuchichear con sus muñecas, con la gata Pirracas o hasta con el rey Baltasar, verla escalar una tapia, escaparse en la playa de los brazos de un bañero testarudo, toparnos con ella en el tren, en el circo, en el cine, en el tranvía, o incluso sentada junto a nuestro pupitre del colegio. (Arrojo 81)

En cambio, un adulto de los años 20—o de las décadas posteriores--tal vez sí sentiría nostalgia por ser una imagen de infancia afrontada desde la vida adulta, es decir, porque hay una distancia entre el momento de lectura y el momento de la fantasía de infancia. Del mismo modo, un niño que lea a Celia hoy posiblemente pueda sentir nostalgia de algunas cosas de la vida de Celia. No es mi intención entrar en la psicología de los lectores de la obra, sino simplemente señalar que se puede dar la nostalgia en este nivel extratextual.

Respecto al nivel intratextual, los libros están escritos en primera persona por una niña que narra lo que acaba de ocurrir. Ya que un requisito para la nostalgia es que haya dos momentos (un momento desde el que se recuerda, y un momento que es recordado, a cierta distancia temporal del anterior), el hecho de que no haya distancia temporal entre el acto de narrar y la historia narrada en un principio no hace pensar que vaya a ser una historia nostálgica. Además, el narratario de la historia —esos niños a los que Celia se dirige, ese “vosotros”-- es también infantil, así como el lector implícito. Estas dos instancias narrativas no están distanciadas de la infancia. Ya que se tiene nostalgia de lo que se ha perdido, y un niño aún no ha perdido la infancia, el hecho de que narratario y lector implícito sean niños también apuntaría a una historia sin nostalgia.

Sin embargo, la ausencia de nostalgia no es tan absoluta como se ha explicado en el párrafo anterior. Como se vio en el capítulo 1, Celia se siente sola porque sus padres, por varios

motivos y de varias maneras, la separan de ellos. Su deseo constante es que su madre le preste atención y que la quieran, pues duda de que lo hagan. Una vez que la envían interna a un colegio, añora a su familia, es decir, añora cuando vivía en casa. Es, por eso, un texto con un elemento de nostalgia, pues Celia siente nostalgia de algo que realmente nunca ha tenido: la felicidad de sentirse querida y acompañada. Intuimos que nunca se ha sentido así, o al menos no por más de breves instantes, porque lo vemos desde que empieza el relato, cuando ella tiene siete años. Intuimos también que antes de sus siete años probablemente siempre fue igual, pues el bebé Cuchifritín también pasa gran parte del tiempo solo. En esta tristeza que siente el personaje en los textos de Fortún es donde reside la clave para repensar cómo se conceptualiza la infancia, cómo los niños funcionan en la sociedad y cómo son educados. En definitiva, si bien existe un cierto grado de nostalgia en el personaje debido a la forma en que los adultos la tratan (de forma distante, obligándola a pasar mucho tiempo sola) la obra de Fortún no se caracteriza en su conjunto por una idealización de la infancia. No se caracteriza por la nostalgia.

4.5 Nostalgia en *Celia* de Borau⁴.

Los realizadores de la serie de televisión debieron darse cuenta de que el personaje en los libros añora esa felicidad que nunca ha tenido (esa especie de nostalgia que siente Celia) porque en la serie hay una verdadera conflagración de nostalgia en todos los niveles: en los decorados, el vestuario, la música, los movimientos de la cámara, la historia narrada e incluso la actuación de los actores. No es nostalgia de una infancia como la de Celia, sino nostalgia de lo que esa infancia hubiera podido ser si la niña no hubiera recibido una educación autoritaria y abusiva. Es

⁴ Borau (1929-2012), director, productor, guionista, crítico de cine, presidente de la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España entre 1994 y 1998 y miembro de la RAE. Obsesionado con el control sobre las películas que dirigía, las producía él mismo.

una nostalgia que llama a la reflexión histórica (sobre el periodo retratado, la segunda república; o sobre la dictadura franquista, periodo en que pasaron su infancia el director y la guionista de la serie; o bien sobre la transición con su mirada al futuro pero con un pasado no solucionado como equipaje) y, sobre todo, a la reflexión sobre cómo se educa a los niños.

El espíritu nostálgico de la serie tiene un sentido particular si se piensa en qué momento se filmó: entre 1991 y 1992, el año de la Exposición Universal, con su evocación nostálgica del pasado colonial de España, y de las Olimpiadas de Barcelona, con su triunfalismo identitario catalán y español, en el marco del undécimo año de presidencia del socialista Felipe González y del principio de la crisis económica que arreciaría en 1993. Ambos eventos impulsaron en aquel momento a la reflexión sobre el pasado nacional, reflexión hecha a menudo desde la nostalgia. Se terminaba definitivamente entonces una etapa en que el pasado, y específicamente el pasado franquista, se había mantenido silenciado pero presente, agazapado, en el campo cultural (como se vio en *El camino* de Molina). Vilarós considera 1993 el último año de la transición—o posfranquismo.

Ese pasado conflictivo toma protagonismo en el campo cultural a partir de estos años (esto había empezado en torno a la mitad de la década de los 80). Se produce una explosión de nostalgia especialmente en la industria editorial, con la publicación de artefactos del pasado y del franquismo (solo algunos de los cuales, según ha analizado Harvey, planteaban una visión crítica sobre la dictadura). La serie de Borau inicia esta explosión de publicaciones que evocan el franquismo (ya que si bien los libros de Celia eran anteriores a la dictadura, habían sido leídos por los niños también durante la dictadura). Pepa Blanes Noguera ha escrito sobre este momento en que los antiguos lectores de Celia quisieron recuperarla:

fue ya en la década de los 90 cuando transcurridos casi 30 años de aquellas lecturas iniciales, recuperé el gusto por ellas al emitirse la serie de TV. Recuerdo muy bien que intenté entonces, infructuosamente, recuperar aquellos viejos libros pero ya no estaban en poder de mi familia. Desde ese momento y durante casi diez años, con perseverancia, casi como si de un reto personal se tratara, me he esforzado en buscarlos en todos los lugares posibles: ferias, librerías antiguas, subastas e Internet (4).

De este texto se puede deducir el impacto personal que la serie tuvo en muchos de los antiguos lectores de *Celia*. Su éxito no se puede circunscribir sin embargo solo a los antiguos lectores de *Celia*: el retrato de una infancia, por un lado, humorística, y por otro, marcada por los intentos de obligar a la niña a obedecer sin discutir, se podía ver e interpretar de muy distintas maneras, desde como una comedia infantil hasta como una evocación problematizadora de la vida bajo el franquismo.

La serie de televisión de *Celia* pertenece al mismo tipo de producciones sobre clásicos literarios realizadas por TVE que *El camino* de Molina, dirigidas por grandes directores de cine procedentes del “Nuevo Cine Español” y con una alta calidad de producción:

Despite Borau’s professed aversion to the genre, his *Celia* features the high-level production values and careful reconstruction of period interiors, exteriors and accoutrements (*Celia*’s family home, the Madrid streets and parks, her convent school, sumptuous costumes and fashionable hairstyles, fancy cars) that many associate with ‘heritage’ cinema and television. Manuel Palacio includes *Celia* in a list of 1990s TVE productions of ‘alta gama’ that also includes such literary adaptations as *El Quijote*, *La Regenta* and *Entre naranjos*. (Vernon Niña 97)

Estas obras se realizaban con una conciencia de procesos sociales y políticos históricos. Como ha notado Harvey, la serie está más politizada que los libros: “Celia was conceived of, produced and broadcast at a time when the ideological influence of PSOE upon television literary adaptations was still in place and the series can still be interpreted as an allegory of a Spain in transition” (Moving 49). Esta influencia ideológica impulsaba un espíritu didáctico en estas producciones. A diferencia de *El camino*, *Celia* se realizó después del profundo cambio producido en el funcionamiento de la televisión en España tras la aparición de las cadenas privadas en 1990. En general, según Ellis, hay dos eras de televisión en la sociedad de consumo. La primera era se caracteriza por su “escasez” y coincide con el mercado de masas estandarizado y las cadenas públicas. La segunda era se caracteriza por su “disponibilidad”, en que los televidentes pueden elegir. En la primera, predomina una visión de la televisión como herramienta para educar y para consolidar la unidad nacional, mientras que la segunda se caracteriza por mostrar la desunión y a veces para ofrecer un intento de negociación (87). *Celia* es una serie de la televisión pública, pero realizada en la era de la “disponibilidad”. Por ello, se pueden vislumbrar en ella impulsos educativos y estandarizadores que presentan una España de la segunda república en proceso de modernización democrática.

El producto final del proceso de crear una serie de televisión se separa, según ha notado Smith, de la intencionalidad de las instituciones: “programming, whether it is founded on in-house or independent production, is relatively autonomous in relation to the institutional settings in which it is developed” (53). Aunque *Celia* es promovida por TVE en el marco del establecimiento de los clásicos literarios como factor de unidad nacional, la serie problematiza, como se verá, la nostalgia de la infancia y del pasado. Según argumenta Smith sobre las adaptaciones de clásicos literarios, la serie puede interpretarse como estando en el bourdiano

“middle-brow”, ubicada a medio camino entre la cultura “legítima” y la producción de masas (35). Si se piensa en la serie desde la perspectiva de la “alta cultura”, como un objeto cultural que ofrece una narración histórica de contenido simplificador (en lugar de sugerir emociones artísticas con efecto crítico), transmite una imagen amable de la España de la segunda república enmarcando las aventuras graciosas de una niña. Otras series realizadas posteriormente, como *El tiempo entre costuras* o *Velvet*, que reconstruyen distintos momentos de la dictadura de manera estilizada, son similares en esto. No en vano, Adolfo Campoy-Cubillo interpreta *Tiempo entre costuras* como una presentación nostálgica del pasado colonial. En cambio, si se piensa en la serie de Borau desde la perspectiva del entretenimiento de masas, como un producto televisivo que presenta situaciones sociales y procesos históricos de manera matizada y compleja, plantea ideas críticas sobre cómo se (mal)trata a los niños.

Según la perspectiva con la que se mire la serie, su nostalgia se puede interpretar como crítica (invitando a reflexionar sobre el pasado) o como meramente emocional y destinada a provocar sentimientos efímeros en el espectador. Labanyi considera que los textos realistas publicados a partir de los años 80 que reconstruyen minuciosamente la guerra tienen el efecto de desconectar el pasado retratado del presente en que se lee:

those texts which opt for a realistic or documentary format attempt [...] to transport us back to the past. The attention to verisimilitude has the effect of reinforcing the difference of the past from the present, with the result that, at the end of the viewing or reading process, we feel a sense of relief on returning to a present free from such barbarism. The realism thus produces a sense of rupture with the past. (“Memory”103)

A diferencia de los textos analizados por Labanyi, la serie no trata tanto de reconstruir un pasado histórico como una imagen específica del pasado (la creada por Fortún). En este sentido, la serie es similar a lo que Frederic Jameson llama “nostalgia film”, que son películas que recuperan la atmósfera y peculiaridades estilísticas de un momento histórico: “nostalgia film was never a matter of some old-fashioned "representation" of historical content, but instead approached the "past" through stylistic connotation, conveying "pastness" by the glossy qualities of the image, and "1930s-ness" or "1950s-ness" by the attributes of fashion” (19). Esta copia del estilo de los libros de Fortún se revela especialmente en el vestuario, maquillaje, peinados y los gestos de los personajes de la serie (especialmente de Celia y de su madre) que tratan de evocar fehacientemente diversas de las ilustraciones más icónicas de los libros. Por ejemplo, el lazo de la cabeza de Celia y su uniforme del colegio de monjas, así como el sombrero de la madre y su actitud física, son idénticos a los de las ilustraciones.

Una de las características del “nostalgia film” es, para Jameson, la “esquizofrenia” cultural: a causa de la ruptura de la relación entre significantes y significados (ruptura debida a que estas películas no intentan representar el pasado, sino solo una imagen ya existente de este), la película ubica la historia narrada en un pasado que se relaciona con el presente, tanto que parece ser más un presente perpetuo que un pasado: “With the breakdown of the signifying chain, therefore, the schizophrenic is reduced to an experience of pure material signifiers, or, in other words, a series of pure and unrelated presents in time” (27). En efecto, la serie de Celia produce, a pesar de una enorme cantidad de detalles de época, tales como las imágenes estilizadas de la ropa y el pelo de las niñas y las mujeres, evocativas de los años 30, un efecto de cercanía, como si la niñez de Celia fuese la de cualquiera de nosotros. Esto se debe a que las cosas que le pasan a Celia no resultan ajenas: cualquier niño no quiere obedecer, se ve obligado a

ir al colegio, siente antipatía hacia niños con los que le obligan a jugar o es castigado por sus padres. Así, la serie de Borau no tiene necesariamente el efecto de separar el pasado retratado del momento en que se rodó.

Es más, la fuerza crítica de la serie, su eficacia narrativa, reside precisamente en el contraste casi paradójico entre ese retrato estilizado de un pasado diseñado como atractivo y la presentación de unos sentimientos infantiles claramente conectados con el presente, los de una Celia infeliz debido a que, a pesar de su posición social privilegiada, se siente sola, incomprendida y no amada. La serie ofrece la tentación de una nostalgia restaurativa, pero más profundamente da pie a una nostalgia crítica, por la que el espectador pueda reflexionar sobre el pasado y, sobre todo, sobre cómo se trata a los niños, de maneras que, a veces, los hace sentirse alienados y solos.

Una serie de televisión es producto de una compleja colaboración de diferentes entidades, autorías y productores. En el caso de *Celia*, el producto proviene en buena medida de Borau. No es un ejercicio vano rastrear en la serie de televisión los intereses de su director si se tiene en cuenta lo que él mismo argumenta respecto al éxito del cine español: que tiene su raíz en “the efforts of those film-makers who placed above all else the desire to produce a work of art expressing a personal vision” (Borau xvii). Borau tuvo siempre el interés de presentar su visión personal en sus obras, y la serie de *Celia* no es una excepción. Fue él quien tuvo la idea de hacer la serie, convenció a Pilar Miró, directora general de TVE, negoció con las televisiones públicas de Italia, Francia y Alemania para que fuera una coproducción, escribió los guiones junto a Carmen Martín Gaité, la produjo, e incluso utilizó su propio dinero cuando TVE pasó por una crisis de financiación. Aunque el director en principio iba a ser José Luis Cuerda, este renunció porque Borau “tenía demasiado claro lo que quería”. Acabó dirigiéndola él mismo.

Como Carmen Martín Gaité, que leyó a Celia en su propia infancia, Borau tuvo durante la suya un héroe infantil que influye en su representación de la niñez: *Guillermo*, de Richmal Crompton. Guillermo comparte rasgos con Celia, tales como la curiosidad, valentía e irreverencia (Vernon Niña 94). Bernardo Sánchez Salas afirma que a Borau le hubiera gustado ser Guillermo por su “movilidad, imprevisibilidad, desobediencia, “anarquismo”, irreverencia” (78). En efecto, Guillermo y Celia comparten algunos rasgos clave de personalidad como los mencionados, pero en los textos de Celia se incluye una problematización profunda y sutil del carácter infantil y de la educación que no se da en *Guillermo*. Como se analizó en el capítulo uno, en *Celia* el espíritu contestatario de la niña aparece ligado a la tristeza y soledad que siente y a la frialdad en la manera en que tratan a Celia sus padres. En Guillermo, en cambio, se encuentra un similar espíritu contestatario y burlón, pero el niño no se siente especialmente triste ni está solo (tiene un grupo de fieles amigos), y su familia aparece retratada más que nada como víctimas del carácter de Guillermo. En una entrevista concedida a Juan Cruz para El País publicada el 14 de noviembre de 2008 bajo el nombre “Borau, académico en soledad”, Borau parece retratarse a sí mismo como a una especie de Guillermo:

Yo me crié de niño pensando que no tenía (y perdona porque es muy petulante decirlo) interlocutor [...] hay siempre dentro de mí como ese menosprecio que yo sentía por mis mayores [...] a pesar de lo malo que fui de niño entonces era un niño. La pena que tengo es que mis padres murieron sin verme hacer una película, pensando quizá que habían hecho mal el muñeco. Yo era malo en el colegio, falsificaba las notas... ¿Un golfo? Hasta cierto punto sí.

Como Guillermo, Borau “era malo” y sentía “menosprecio” por sus “mayores”, menosprecio que tuvo su origen, cree él, en que “mis padres y sus visitantes se dirigían a mí

cambiando el tono de voz, como si yo no fuera una persona normal”. Además, como Celia, sentía que no tenía “interlocutor”, es decir, alguien con quien hablar y que le entendiese. Tal vez por eso siempre se ha sentido “un solitario”. La niñez de Borau posiblemente tuvo algunos parecidos con la de Celia. Se intuyen en la entrevista, más que decirse explícitamente, otras nociones que se reflejan en la serie: si él creía que era “malo” se debe posiblemente a que, como a Celia, le acusaban de serlo; sus padres querían moldearlo como a un “muñeco”, es decir, como a un ser sin voluntad, como si “no fuera una persona”. Todas estas nociones no responden a una visión de la infancia idílica.

Esas características de la educación han sido relacionadas con las personas de la generación de Borau y Martín Gaité, la de los “niños de la guerra”, en general. Vergés caracteriza de la siguiente manera a los directores de esta generación: “Niños sin infancia, adultos antes de serlo, que arrastraron un fuerte estigma represor. Crecieron sin referentes culturales actualizados. Obligados a esconder sus emociones, a fingir y buscar furtivamente cualquier rendija, para poder defender su derecho a la libertad creativa y personal, en un régimen autoritario y dictatorial” (54). Vergés se está refiriendo a la educación franquista, no a la educación de Celia ni a la del británico Guillermo. Sin embargo, la serie refleja un tipo de educación similar. Esto no es ahistórico: la educación represiva y autoritaria franquista no surgió de la nada, sino que presentaba puntos en común con la educación que se daba a los niños también antes de la guerra. Aunque, como se estudió en el capítulo 1, la república introdujo grandes cambios en el ámbito educativo, y en especial en la educación femenina, esos cambios nunca pudieron eliminar del todo el tipo de educación, rígida y dogmática, que se impartía en España desde mucho antes.

En el preestreno de la serie celebrado el 4 de enero de 1993 en el cine Doré, Borau hace de nuevo hincapié en cómo se trata injustamente a los niños y afirma que ha realizado la serie con la intención de ofrecer a los niños una historia de calidad:

a los niños hay que darles lo mejor, y no hay que abusar de ellos, no hay que engañarles, no hay que darles cualquier cosa, porque se merecen lo mejor y entonces ese trato que a veces les dispensamos, alejándonos de ellos, marginándoles, engañándoles con una fruslería, es siempre un acto a mi modo de ver completamente reprobable y que algún día se paga.

Sin duda Elena Fortún estaría de acuerdo con la idea de que no se debe “abusar” ni “marginar” o “alejar” a los niños. Y también Carmen Martín Gaité. Aparte de a Borau, también se pueden rastrear los intereses y obsesiones de la guionista en la obra. Señala Harvey que

(h)er involvement with the series has to be seen, to a certain extent, beyond the role of literary advisor, adapter and scriptwriter, for—in one scene—Martín Gaité physically enters the world of her beloved childhood text in a cameo role [...] how can this cameo be interpreted? Is it the ultimate gesture of embodiment of a Hitchcock cameo? [...] the Hitchcock cameo is also ‘a mischievously overt signature that proclaims his control over the narrative and the world that is constructs.’ (36)

Además, señala Harvey, se revela la marca de Martín Gaité en la escena del episodio 1 en que Celia va a ver al hada madrina de la hija del portero. Mientras que en el libro el hada es una rica mujer mayor que Celia no llega a ver y de la que no se dice que tenga un oficio, en la serie es una joven modista que habla con Celia. Martín Gaité había desarrollado la distinción entre modista y costurera en *El cuarto de atrás*. La inclusión de esta modista en la serie es “a

commentary on the female economy of popular culture” (Harvey Moving 44) típica de la obra de Martín Gaité. Se halla en la serie el impulso feminista de la guionista que en los libros de Fortún era más discutible (como se vio en el capítulo 1, aunque Fortún presenta la intimidad femenina deseosa de libertad de Celia, también se incluye en su historia una gran cantidad de tópicos y prejuicios sobre las mujeres). También revela el trabajo de Gaité la extensa presencia de Solita, la hija del portero, en la serie. Solita aparece como un personaje con una cierta autonomía e intereses propios a pesar de su situación desventajosa, lo cual parece reflejar un cuento de Martín Gaité que escribió en 1953 inspirada en la historia de esta niña, “La chica de abajo” (Franco 227). La manera en que Martín Gaité adapta esa historia de Fortún, haciendo protagonista a la hija del portero, indica la íntima relación de la obra de Fortún con la de Martín Gaité. Esto llega a tal extremo que, según Harvey, “Fortun’s literary world assumed a new shape, an independent life, in Martín Gaité’s own writing from an early stage in her career” (Moving 41-42).

Antes de analizar la manera en que la serie problematiza la educación que recibe Celia, se ha de prestar atención a la banda sonora de la serie. La música de la serie tiene una gran carga nostálgica. El tema musical de la introducción es del dueto español *Vainica doble*, formado por las compositoras Gloria van Aerssen (1932-2015) y Carmen Santonja (1934-2000), otras “niñas de la guerra”. *Vainica doble* es un grupo considerado por algunos como “underground”. García Alonso considera, en términos bourdianos, que su producción se encuadra “en el campo de la producción restringida” (48). Sus voces en 1992 ya podían por sí mismas despertar nostalgia en el espectador porque eran un grupo de prestigio que había tenido su momento más productivo entre 1971 y 1984 y que habían hecho la música de varias películas (como *Furtivos* de Borau en 1975) y programas de televisión como *Con las manos en la masa* (1984-1991). La infancia es uno de los temas recurrentes del grupo y el tono nostálgico es también recurrente. Aunque a

menudo presentaban la infancia de manera idealizada, habían abordado artísticamente la preocupación por una educación autoritaria en la canción “Respeto y obediencia” de 1976, cuya letra dice así:

Respeto y obediencia / recato y humildad / amor y reverencia / son flores de
santidad. / Paternidad investida / de poder omnipresente / autoridad sin medida /
con derecho omnipotente. / Descarada tiranía / pretenciosa y omnisciente /
dictadura consentida / despotismo inconsecuente / Oh, padre / gran montaña
inaccesible / tú y tu gran corazón / ¡qué equivocación!/ Paternidad dividida / entre
el látigo y los besos / autoridad sin medida / con disculpa a todo exceso./ Régimen
de mano dura / que no admite parlamentos [...] Un mal entendido amor / mal
reprimido rencor / La mano dura en la educación / aunque sea con buena
intención / engendra amargura en el corazón.

Es un letra que denuncia una paternidad de “poder omnipresente”, “autoridad sin medida”, “despotismo”, “que no admite parlamentos”, “inaccesible” y “mano dura”. Como se verá, la serie de Celia incluye esta misma denuncia del autoritarismo, la violencia, la soledad y la falta de comunicación en la educación. El tema musical que hicieron para la serie es una versión de una popular canción infantil, lo cual por sí mismo es ya un factor nostálgico para las personas que conocieran esta versión original. Mas allá de la nostalgia, el contenido de la canción original es significativo en contraste con la versión realizada para la serie. El original trata sobre una niña mártir que es asesinada por sus padres porque ella no les obedece:

En Cádiz hay una niña / Que Catalina se llama, ¡ay, sí! [bis] Su padre es un perro
moro [bis] Su madre una renegada, ¡ay, sí! [bis] Todos los días de fiesta [bis] Su
madre la castigaba, ¡ay, sí! [bis] Porque no quería hacer [bis] Lo que su padre

mandaba, ¡ay sí! [bis] Mandan hacer una rueda [bis] De cuchillos y navajas, ¡ay
sí! [bis] La rueda ya estaba hecha [bis] Catalina arrodillada, ¡ay, sí! [bis] Ya baja
un ángel del cielo [bis] Con la corona y la palma, ¡ay, sí!

La versión de *Vainica doble* cambia completamente la letra. La forma de las voces es, además, amable. Las palabras no hablan de castigos con cuchillos, aunque sí incluyen a voces adultas reconviniendo el comportamiento de Celia. Una voz infantil canta: “Hay en Madrid una niña que Celia se llama”. Sigue un coro de voces infantiles cantando: “A las personas mayores / Celia no entendía nada / ¡ay no! nada de nada de nada / y se pasaba los días / viviendo un cuento de hadas”. Después de esta introducción, comienzan las voces que ridiculizan, increpan y condenan el comportamiento de Celia. Una voz que correspondería a la madre canta: “Celia, hija mía, ¡que vas a hacer con tanta fantasía!”, y sigue un coro de voces infantiles que junto a la madre dicen: “Celia cállate”. Continúa la voz que correspondería a la niñera inglesa diciendo: “be quiet, you are a naughty girl”. Sigue la madre: “Celia, chiquitina, nunca serás emperatriz de la china”; de nuevo el coro diciendo: “Celia, ¡qué hace usted!”; y sigue un coro de monjas rezando en latín. Esta canción logra varios efectos: introduce varios de los elementos fundamentales de la vida de Celia, como la superposición del tono risueño a la constante acusación y reconvención de la niña; la melodía introduce el sentimiento de nostalgia; y para los conocedores de la versión original de la canción, el violento destino de Catalina se mantiene como un espectro que amenaza a Celia. La canción de *Vainica doble* no es, pues, solo tangencialmente relevante sino que insinúa las claves interpretativas más importantes de la serie.

La serie presenta una oscilación entre un tono ligero y divertido y otro más serio y trágico. Dos elementos en la historia de Celia que están presentados de manera amable (o más amable que en Fortún) son la modernidad y los roles de género. Se visualiza la modernidad en

primer lugar a través de objetos como coches y tranvías, y también a través de la ropa, el maquillaje y los peinados. En casi todas las escenas exteriores aparecen coches de un tipo coherente con el momento histórico. También se visualiza la modernidad a través de la representación de cambiantes relaciones sociales respecto a la clase económica o respecto a los roles de género. Solita y la modista, de las que ya se ha hablado, son representantes de estos cambios al ser personajes femeninos que trabajan, que tienen deseos propios y que disponen de un alto grado de autonomía. En conjunto, la serie dibuja una Segunda República socialmente más avanzada que el texto original. En contraste con el costumbrismo de las novelas de Fortún, la serie presenta esta etapa histórica en estos aspectos estilizada. Esto contribuye al espíritu nostálgico de la serie.

De todos modos, la modernidad aparece de forma problemática en lo que atañe directamente a los niños. Parece haberlos dejado atrás. En una escena en que le han cortado el pelo, según su madre, para que esté “más moderna”, Celia misma reflexiona sobre lo que el concepto de modernidad significa. Empieza la escena con un close-up de Celia que canta mirando a la cámara. Canta una canción popular probablemente aprendida de Solita. La letra dice así: “soy la garzon con el pelo cortao / soy la niña bien / soy una niña sí / y parece mi cara / galleta de biscuit”. Mientras canta, gesticula y baila como ha visto hacer a Solita, como una niña mayor. Parece que está bailando para el espectador. Sin embargo, la cámara empieza a alejarse poco a poco hasta que se ve el marco de un espejo en el que Celia se está mirando. Así, aunque al principio parecía que Celia estaba interpelando al espectador, es en realidad un momento de introspección. Esto resalta que Celia no siente que tenga un interlocutor. Los espectadores no están presentes; no pueden hacer que no se sienta sola. Al terminar la canción, Celia deja de sonreír, pone una cara triste, mira a su gato y le pregunta: “¿Tú crees que estoy tan moderna

como dicen? Porque yo no sé lo que significa eso. Tan orgullosa como estaba mamá de mis rizos, y de pronto, sin consultar... ¡Cómo si el pelo no fuera de una!” Aunque disfruta de algunos elementos de la modernidad (como la canción), otros le desagradan (como el nuevo corte de pelo). Más importante aún, la modernidad no ha cambiado la forma en que se le niega tener opinión y capacidad de decisión.

Otros elementos aparecen de forma más compleja y problematizadora: especialmente, la forma de educar a los niños. Se presenta un sistema educativo abusivo y autoritario que ya se intuía en los libros y que se deja ver aún más claramente en la serie ya desde el episodio 1. Es un sistema que incomunica a Celia, que le niega cualquier autonomía y que incluso busca que se estrechen sus intereses intelectuales. Cuando Celia vuelve a casa tras su escapada en busca del hada madrina de la hija del portero, trata de explicar los motivos de sus actos a sus padres. Estos, en lugar de hablar con ella y explicarle que estaban disgustados porque pensaban que le podía haber ocurrido algo malo, la echan de la habitación, cortando la comunicación. En realidad, ni siquiera se dirigen a ella para decirle que se vaya, sino que la madre le pide a la empleada que se la lleve de su presencia. En esta escena, los padres le envían el claro mensaje a Celia de que no importa lo que piense, que no necesita hablar, que solo tiene que obedecer y que no la consideran su interlocutora.

Más tarde, en ese mismo episodio, Celia le pregunta a su madre que si la quiere. La madre le contesta: “Cuando eres buena, mucho”, dejando ver que su amor no es incondicional: para tener su amor, Celia debe “ser buena”, es decir, ser como quiere su madre que sea. Esta manera de plantear a un niño que su amor está condicionado a unos comportamientos específicos es una forma de coaccionarle. Más adelante, Celia encuentra al bebé llorando solo en una habitación. Se lo lleva para que no esté solo y juega con él a darle un baño. Sus padres se asustan

porque había cerrado con llave la puerta del cuarto de baño. Cuando por fin Celia abre la puerta, la madre le pega dos bofetones a la niña, sin explicarle que había perdido los nervios porque temía que le hubiera ocurrido algo malo al bebé, y sin oír la explicación de Celia. Es decir, la madre utiliza la violencia física como castigo sin que Celia sepa siquiera la razón: a fin de cuentas, el bebé estaba solo, ella había tenido la iniciativa de entretenerlo para que no se sintiera solo y nunca había pretendido hacerle daño.

En estas escenas (muy similares a como aparecían en los libros) se reflejan varios mecanismos de una pedagogía que busca el control absoluto de los niños mediante la coacción, la violencia y el aislamiento. Es una educación similar, en estos métodos y objetivos, a la estudiada por Alice Miller. Miller analiza textos de pedagogía alemana de los siglos XVIII y XIX. Explica que, con el objetivo de formar súbditos obedientes, se utilizaban estrategias como la violencia y la coacción para eliminar la “testarudez”, la “resistencia” y la “intensidad de los sentimientos” de los niños (24). Según Miller, ese sistema educativo explica “el éxito del nazismo en Alemania entre una ciudadanía dispuesta a obedecer ciegamente a cualquier figura de autoridad, aunque sus órdenes fueran crueles, absurdas o inmorales” (20).

Es también una educación, en algunos de sus métodos y objetivos, idéntica a una pedagogía de tipo fascista. Según Carlos González, una puericultura fascista busca “la sumisión absoluta del niño” como “una preparación para la sumisión del adulto” (126). González encuentra un ejemplo de esta conexión entre política fascista y educación en el pediatra Rafael Ramos, quien en su libro *Puericultura*, publicado en 1941, escribe que la madre debe rechazar conceder al niño sus “caprichos” y que “debe hacerle saber que esta severa actitud es por su bien”. De esta manera, se consigue que el niño sepa

que hay alguien a quien está supeditado, que le cuida, le dirige y de quien recibe los castigos, si bien no persigue otro fin que su felicidad. A este niño, más tarde hombre, ¿qué fácil le resultará la obediencia a cualquier otra autoridad superioridad! Pero si a ese hombre no le educaron así desde su cuna, se rebelará a la menor contrariedad, enfrentándose con su maestro, con su jefe, con el guardia de la circulación, con el Estado que le gobierna” (González 124-25).

Conceptos como rechazar los caprichos, la testarudez, la resistencia e incluso los sentimientos de los niños mediante una actitud severa, la coacción y la violencia por parte de los padres no solamente se pueden deducir de las acciones de los padres de Celia, sino que también aparecen verbalizadas en la serie. El personaje más claro en esto es la tía de Celia, quien insta a los padres de la niña a que envíen a Celia a un colegio interna para que la “domestiquen” (como si fuera una fiera). Añade que Celia necesita “mano dura” porque “es ahora cuando hay que enderezarla. Luego, puede ser tarde para meterla en cintura”. “Domesticar”, “meter en cintura”, “enderezar”, son verbos que indican el deseo de anular la voluntad de Celia y obligarla a seguir dictados ajenos. La tía, una persona que siempre la trata de manera desagradable, explica además que ella se crio con las monjas. Es, pues, según su propia confesión, la encarnación del resultado de la educación que ella desea para Celia y que ella no ha revisado de forma crítica, sino que acepta como adecuada.

En casi todos los episodios de la serie hay escenas en la que se evidencia el tipo de educación que busca el control de los niños mediante métodos como la coacción, la violencia y el aislamiento. En el episodio 3, su padre acusa a Celia diciéndole que el motivo por el que la niña se opone a que ellos se vayan a París sin ella es que no quiere que su madre descanse y se divierta. Así, el padre interpreta como un acto de voluntad egoísta la necesidad de cariño y de

amor que impulsa a Celia a querer estar con sus padres. Más tarde, en ese mismo episodio, el padre le comunica a la niña que la va a enviar al colegio interna porque Celia, debido a que había estado jugando con su hermano en el barro, “no le ha dejado otra salida”. Es decir, el padre le hace creer que la única consecuencia posible de las acciones de Celia es ser enviada a un colegio a pesar de que ella prefiere vivir con su familia. Le hace creer que no existen otras opciones posibles que los padres puedan escoger (cuando sería una solución más barata y del agrado de la niña vigilarla más de cerca para que no pudiera ponerse en peligro a ella misma o al bebé, o asegurarse de que en la casa no hubiera pestillos para que Celia no pudiera encerrarse).

El padre añade que irán a visitarla al colegio los domingos solo si ella es “buena. Y estoy seguro que lo vas a ser, ¿verdad?”. La cámara en este momento deja de enfocar al padre y muestra a Celia en primer plano (encuadrada por los libros de una estantería) que mira a su padre, quien quedaría un poco a la izquierda de la cámara aunque no podamos verlo. Ella entonces, seria y con lágrimas en los ojos, le contesta: “si yo lo soy siempre, papá”. El padre no le contesta. Al cabo de un instante, ella mueve su mirada hacia la derecha y mira directamente a la cámara. Al cabo de otro instante, su mirada salta nuevamente un poco hacia la derecha, donde se queda congelada y empiezan a salir las letras. Es un momento revelador: ya que ella cree que siempre “es buena”, pero sus padres no se dan cuenta, la posibilidad de que vayan a verla los domingos depende de un capricho del destino que ella no puede controlar. Al mirar a la cámara, parece hacer partícipe al espectador del problema. No puede hacer nada para tomar el control de la situación por culpa del tipo de educación que le dan sus padres. Pero al mover nuevamente su mirada, parece indicar que tampoco confía en la comprensión del espectador.

En el episodio siguiente, Celia se encuentra ya en el colegio. Su padre le pregunta si está contenta allí y ella le miente diciéndole que sí, que está contenta en el colegio y que no la obligan

a comer. Celia miente, según explica al espectador con voz en off, porque ella “no puede consentir” que él esté triste. Miente para que él crea que ella está bien y como consecuencia esté contento. Ella no duda de que su padre le dijo la verdad cuando le comunicó que la enviaba al colegio porque era la única “salida”. Si Celia hubiera creído que sus padres habían elegido libremente enviarla allí y que podrían llevársela nuevamente a casa en cualquier momento, ella no mentiría en este momento diciendo que está bien en el colegio. Pensaría que saber que ella sufre en el colegio podría impulsar al padre a escoger algo distinto para ella. Esta buena fe de Celia evidencia que no se da cuenta del chantaje emocional a la que le someten sus padres para que modifique su comportamiento y personalidad si quiere poder estar con ellos. Esto es algo que responde a la psicología infantil: según Miller, “(los niños) no tienen prehistoria alguna en su camino, y su tolerancia frente a los padres no conoce límites. Cualquier crueldad mental—consciente o inconsciente—de los padres quedará, gracias al amor del niño a salvo de ser descubierta” (18). Es debido a que los niños no se dan cuenta de que estas “crueldades” son tales que, más tarde, cuando son adultos, no piensan en estos acontecimientos de su infancia como elementos de una educación autoritaria y falta de amor que buscaba controlarlos. Es lo que le ha ocurrido a la tía de Celia que por eso quiere que su sobrina reciba la misma educación que ella tuvo. Es tal vez lo que le ocurrió a Borau.

En la serie de Celia, diversos momentos históricos se colapsan (la república, la dictadura, la transición, el presente) para presentar los problemas de la pedagogía autoritaria desde una nostalgia reflexiva. La nostalgia que emana de la serie de *Celia* no es nostalgia de una niñez como la que Celia sufría, bajo un tipo de educación abusiva y controladora, sino más bien nostalgia de la niñez que ella hubiera podido tener con otro tipo de educación. Es una nostalgia que invita a reflexionar sobre los mecanismos y objetivos de la pedagogía. La perversidad de la

educación que sufre Celia podría no resultar evidente para el espectador que, como la tía de la niña, no esté preparado para repensar sus ideas preconcebidas sobre la infancia. Esto no sería raro pues tendemos a repetir la educación que nos dieron nuestros padres. Que el espectador tiene que reflexionar es lo que parece indicar Celia cuando al final del capítulo 3, tras decir que siempre es buena, rehúye su mirada.

La de Celia es un tipo de educación que no había desaparecido en 1992. Incluso en el ámbito de la pediatría aún se defienden ideas como que es necesario obligar a los niños a obedecer mediante estrategias a veces abusivas. Miller, con un enfoque psicoanalítico, considera que es necesario que la persona adulta se haga consciente de esos elementos traumáticos de la educación que recibió para no repetir esos mismos en la educación de la siguiente generación: “(m)ientras al niño no le esté permitido darse cuenta de lo que le ocurrió, una parte de su vida emocional permanecerá congelada, y su sensibilidad ante las humillaciones de la infancia quedará embotada” (10). En el contexto de una sociedad española democrática pero heredera de mecanismos psicológicos y culturales de la dictadura, la serie de Celia visibiliza la necesidad de repensar tales mecanismos.

En conclusión, las adaptaciones cinematográficas de *El camino* y de *Celia* modifican la nostalgia de los textos originales. En las adaptaciones de *El camino*, las películas contrastan el mundo armónico de los niños de pueblo con el control casi panóptico sobre las mujeres en el mismo pueblo, eliminando así cualquier idealización del mundo rural. La adaptación de Fortún, en cambio, amplifica la nostalgia, pero es una nostalgia de algo que se evidencia que la niña nunca ha tenido (la alegría de verse acompañada y querida por sus padres). Por lo tanto, es una nostalgia reflexiva que problematiza la experiencia de infancia y también el pasado. Las tres

adaptaciones, mediante este tratamiento de la nostalgia, contribuyen a la recuperación de la memoria en el tardo-franquismo y en la transición.

Conclusión

En esta tesis se han explorado los funcionamientos sociales y culturales de conceptualizaciones normativas de infancia, y de distintas infancias imaginadas, entre los años 20 y los 90 del siglo XX español. En el capítulo 1 se analizó el surgimiento, a partir de 1928, de unos personajes infantiles, creados por Elena Fortún, que problematizaban y complejizaban la niñez imaginada (algo que, hasta entonces, solo se había encontrado en germen en la literatura española); la forma en que los adultos trataban a los niños; la excepcionalidad psicológica y social de la infancia; y sus mecanismos para interpretar la realidad, tales como una intensa relación con la fantasía y la literatura. Desde este momento histórico, y en parte por la obra de esta autora, debido a la profundidad crítica de aquella y a su certera exhibición del mundo infantil, se hizo difícil seguir ignorando a los niños en el campo cultural español. De ahí—entre otros motivos--que durante la dictadura de Franco proliferasen productos culturales de alta calidad con personajes infantiles, dirigidos o no a niños (la obra de Ana María Matute es un claro exponente de esto). Aún así, la crítica cultural durante largo tiempo ha ignorado la obra de Fortún, o estudiado esta solo como un ejemplo de subcultura, baja cultura, cultura popular o, en definitiva, como productos menos dignos de tener en consideración que otros. Esta disertación ha tratado de evidenciar que esta actitud (relegar la obra de Fortún y la de otros autores que han escrito sobre niños y/o para niños) ya no es posible dentro de una crítica cultural con un enfoque no vertical de las obras literarias (divididas entre alta y baja literatura) sino horizontal (prestando atención a distintos tipos de identidades y experiencias como fuente de conocimiento y reflexión sobre realidades sociales, momentos históricos y procesos culturales).

Una conclusión a la que llegué, sin esperarlo, al escribir el capítulo 1, es que el personaje de Celia es una perfecta representación de la sociedad española de la segunda república (a pesar de que naciera un poco antes del comienzo de esta, en 1928) y que pensar en la república teniendo en cuenta a Fortún contribuye a formar una imagen más clara, compleja y variada de este periodo histórico que si se hace ignorando a los niños y los objetos culturales de la infancia. Celia representa a la república porque en ella conviven un fuerte impulso conciliador y tolerante con otro normativista e intolerante. Esta convivencia es tensa y en un momento dado se rompe para dar lugar a un personaje mucho más obediente a las normas sociales tradicionales, que da la espalda a su pasado inmediato. Además, en el mundo de Celia apuntan fuertes impulsos que hoy en día claramente entendemos como racistas, sexistas y clasistas. Aún así, el personaje nunca renuncia a buscar el bienestar de los niños (que simbolizarían a las personas subordinadas o personas en los márgenes). Cuando los niños que crecieron durante el franquismo siguieron leyendo, a lo largo de décadas, los libros de Celia, estaban leyendo, sin saberlo, las tensiones sociales, ideológicas y culturales de la república.

El capítulo 2 analiza los efectos de la guerra civil en la infancia normativa y la infancia imaginada. Debido a las circunstancias extremas, los niños pasaron a responsabilizarse de su propia supervivencia. Cuando esto ocurre, la subjetividad infantil burguesa perdió lo que antes la definía (su egoísmo, independencia y relativa intrascendencia), y los niños se convirtieron en pequeños “semi-adultos” (es decir, en niños con responsabilidades similares a las de los adultos). Al hacerse semi-adulta, Celia pierde lo que antes la hacía valiosa como símbolo de la república: su capacidad de encarnar a la vez lo subordinado y lo no subordinado, el impulso de consenso y el de la imposición. A pesar de que el personaje se muestra obstinadamente rebelde a discursos hegemónicos sobre la guerra y a que encarna una identidad no esquemática (ni niña ni adulta, a

la vez niña y “madre”, republicana burguesa, pobre pero no mucho, ocupando un espacio doméstico y también un espacio público, sola pero acompañada), abraza prejuicios sociales heredados. Sus aventuras ponen de manifiesto que la ruptura del diálogo y la eliminación de actitudes tolerantes llevan a un retroceso en la convivencia social, no a una mejora, y a veces a la guerra. Esta idea es importante en cualquier contexto político en el que se da una polarización extrema. Este capítulo pretende contribuir, al ocuparse de la infancia imaginada femenina, al conocimiento de las experiencias de las niñas en la guerra civil. Las experiencias ficticias de la guerra son dignas de atención por parte de la crítica porque ayudan a entender las reacciones de las niñas que vivieron la guerra y las consecuencias psicológicas de esta. Y también, las causas de la guerra.

En el capítulo 3 se ha estudiado cómo, durante la dictadura de Franco, los personajes infantiles poblaban el espacio nacional de voces; muchas y variadas voces provenientes de las esquinas y los laterales de la sociedad. Estos textos tenían una particular relevancia en su contexto de publicación porque hacían posible la presentación de discursos alternativos en una sociedad monológica como la franquista. Tal vez esto (el hecho de que los niños tiendan a la polifonía y la heteroglosia) sea uno de los motivos por lo que estos personajes fueron uno de los tipos de víctimas más cruelmente tratadas en la dictadura por el sistema educativo, penal y los hospicios. El capítulo complementa la gran cantidad de textos historiográficos que se ocupan de niños y experiencias reales, víctimas del franquismo, y lo hace mostrando la capacidad subversiva de la infancia incluso en circunstancias políticas adversas y extremas.

El capítulo 4 indaga en la estrecha relación de la conceptualización de la infancia con la nostalgia, nostalgia que puede provocar la perpetuación de errores de concepto o de hábitos perjudiciales, pero que utilizada eficazmente sirve también para visitar y hacernos conscientes

de que mucho de lo que creemos saber sobre la niñez no está basado más que en interpretaciones heredadas de experiencias subjetivas. El capítulo pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta la nostalgia cuando se abordan personajes infantiles. Además, estudia cómo el campo cultural reinterpreta su pasado en una distancia corta (entre *El camino* de Delibes y el de Mariscal han transcurrido solo 13 años) o en una distancia mucho más larga (entre la *Celia* de Fortún y la de Borau hay más de 60 años). Así se pueden identificar nuevas preocupaciones y la pervivencia de otras antiguas.

Un tema que, cuando leía preparando mi corpus primario para la disertación, aparecía con insistencia, era el del sufrimiento infantil consecuencia del maltrato. Una y otra vez encontraba personajes infantiles o adolescentes sin cariño (que no se saben queridos), solitarios a la fuerza (que se sienten solos en medio de su familia) y sin autonomía (que se ven obligados a hacer cosas que no quieren hacer y que no benefician a nadie porque responden a costumbres heredadas que no se han revisado). A menudo, estos personajes tienen una situación socialmente ventajosa porque proceden de familias burguesas, pero esto no evita su tristeza. La tristeza de estos niños funciona en los textos para atraer un sentimiento de duda hacia certezas heredadas. Es decir, es un recurso retórico que llama a la reflexión sobre aspectos variados de la epistemología dominante. Sin embargo, es más que una técnica literaria: es también una denuncia social de la forma en que a veces se trata a los niños. En concreto, de la manera en que, como le ocurre tanto a Celia como al Mochuelo, se les separa física y emocionalmente de lo que quieren. En las obras de Delibes y Fortún, el bien más anhelado es sentirse acompañado. Al contrario que en *Peter Pan*. Por eso, sus personajes simbolizan el deseo de una mayor cohesión y tolerancia social, en una conceptualización humanística de la vida y de la literatura.

Relacionado con el deseo de cohesión social, cuando estudiaba mis textos primarios surgía constantemente también el tema de la relación entre los personajes infantiles y la política. Estos personajes complejizan dicotomías políticas de la modernidad como la de conservador/progresista. Las posiciones políticas tanto de Fortún como de Delibes, tal como aparecen insinuadas en sus obras, no se caracterizaban por su coherencia. Fortún parece haber vivido con una constante preocupación por los sectores subalternos de la sociedad. Sin embargo, esto no impedía que pusiera de manifiesto una ideología colonialista y racista, y también, especialmente en los libros de la guerra, clasista. Delibes, por su parte, parece haber pasado por un importante cambio ideológico a lo largo de su carrera: la guerra, vivida cuando era adolescente, le llevó a optar por una ideología conservadora, pero al pasar de los años y vivir bajo Franco se fue moviendo más y más hacia la defensa de las clases subalternas, entre ellos los niños (al contrario que Fortún, Delibes tiene una extensa obra en la que explora otros tipos de personajes). Los dos autores, al tocar el tema de los niños, ponen de manifiesto unas posiciones políticas que no se pueden caracterizar de manera clara o dicotómica como conservadora o progresista. Esto es consecuencia tal vez de la capacidad disruptiva y la fluidez en la identidad de los niños. Además, estos textos también cuestionan los postulados de una política identitaria de corte posmoderno puesto que no existe en ellos una identidad infantil unitaria que posibilite una política identitaria para promover los derechos de los niños. En cambio, los niños son utilizados por todas las opciones políticas para justificar sus postulados. Si hay una postura política que emerge de los textos estudiados, consiste en primar la camaradería y la libertad, de las que se puedan beneficiar los niños, frente a posturas absolutas. Las obras estudiadas ponen de manifiesto que, a lo largo del polarizado siglo XX español, las terceras vías siempre han estado presentes.

Unido al asunto de la tristeza de los niños y a su capacidad de introducir matizaciones en posiciones políticas enfrentadas, se encuentra otro tema que también atraviesa todos los textos estudiados: la correlación entre las perspectivas y el poder social de los niños y de las mujeres. Observando el conjunto de los textos, parece darse, entre los derechos de los niños y los de las mujeres, un tira y afloja, como si un avance en los de unos implicase necesariamente un retroceso en los de otras. Que la situación de subordinación de niños y mujeres está correlacionada no es una sorpresa. Lo que los textos transmiten respecto a esto es una tensión no resuelta, un doble impulso, el deseo imposible de compaginar todo. Estos últimos meses, mientras yo misma criaba a mi hija recién nacida a la vez que buscaba resquicios de tiempo para escribir esta disertación, se me hacía más y más evidente la dificultad de compaginar los intereses de ella con los míos. Es menester un profundo cambio político que lleve a considerar prioritarias, tanto la necesidad de los niños de sentirse acompañados, como la de las mujeres de que la maternidad no obstaculice sus carreras. Esta era una de las reivindicaciones de las masivas manifestaciones por el día de la mujer en diversas ciudades españolas en 2018 y 2019. La de resolver ese deseo de armonizar necesidades de niños y mujeres que, en los textos estudiados, aparecía repetidamente.

Works Cited

- Agawu-Kakraba, Yaw. "Miguel Delibes and the Politics of Two Women: 'Cinco Horas Con Mario' and 'Señora de Rojo sobre Fondo Gris.'" *Hispanófila*, vol. 117, 1996, pp. 63–77.
- Ahmed, Sarah. *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Duke UP, 2006.
- Anderson, Benedict. *Imagined Communities. Reflections of the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, 2006.
- Antoniorrobles. "Cierto Niño, En Cierta Guerra, Con Tigres Labró La Tierra."
www.cervantesvirtual.com/obra/cierto-nino-en-cierta-guerra-con-tigres-labro-la-tierra/.
- Ariès, Philippe. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Knopf, 1962.
- Arocena, Carmen. "El Camino." *Flor en La Sombra. Antología Crítica Del Cine Español, 1906-1995*, edited by Julio Pérez Perucha, Cátedra/Filmoteca Española, 1997, pp. 582-584.
- Bakhtin, Mikhail. *Estetica de La Creacion Verbal*. Siglo XXI, 2008.
- . *Problems of Dostoevsky's Poetics (Theory and History of Literature)*. Minnesota, 1984.
- Barreiro, Enrique. "El Guerrero Del Antifaz: ¿Una Educación Sexual de Posguerra?" *Revista Española de La Opinión Pública*, no. 24, 1971, pp. 113–31.
- Barry, James Matthew. *Peter Pan*. americanliterature.com/author/james-m-barrie/book/peter-pan
- Bernstein, Robin. *Racial Innocence. Performing American Childhood from Slavery to Civil Rights*. New York UP, 2011.
- Bettelheim, Bruno. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Vintage Books, 1976.
- Blanes Noguera, Pepa. "Celiadicción." *Hibris*, no. 20, 2004, pp. 4-17.

- Borau, José Luis. "Prologue: The Long March of Spanish Cinema towards Itself". *Spanish Cinema. The Auteurist Tradition*, editado por Peter William Evans, Oxford UP, 1999, pp. XVII-XXII.
- Boym, Svetlana. *The Future of Nostalgia*. Basic Books, 2001.
- Bravo Guerreira, María Elena, y Fiona Maharg-Bravo. "Elena Fortún Como Semilla de Feminismo En La Literatura Infantil de La Postguerra Española." *Hispania*, vol. 86, no. 2, mayo 2003, pp. 201-08.
- Buckley Ramón. "Delibes en Perspectiva." *Miguel Delibes: Nuevas Lecturas Críticas De Su Obra*, coordinado por María Pilar Celma Valero, Universidad de Salamanca, 2013, pp. 59-66.
- . *Miguel Delibes, Una Conciencia Para El Nuevo Siglo: La Biografía Intelectual Del Gran Clásico Popular*. Planeta, 2012.
- Burgos, Carmen de. *Al Balcón*. F. Sempere y Compañía, 1913.
- Caamaño Alegre, Beatriz. "Cosas de Niñas: La Construcción de La Femenidad En La Serie Infantil de Celia, de Elena Fortún." *AnMal Electrónica*, vol. 23, 2007, pp. 35–59.
- Cabedo, Guadalupe María. *La Madre Ausente En La Novela Femenina De La Posguerra Española: Pérdida y Liberación. (Estudio De Tres Obras De Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité Y Ana María Matute)*. Palibrio, 2014.
- Campoy-Cubillo, Adolfo. "El tiempo entre costuras: Colonial Nostalgia in the European Cultural Economy." *Romance Notes*, vol. 56, no. 2, 2016, pp. 257-267.
- Capdevila Argüelles, Nuria. "Elena Fortún (1885-1952) y *Celia*. El *Bildungsroman* Truncado de una Escritora Moderna. *Lectora: revista de dones i textualitat*, vol. [11](#), 2005, pp. 263-282.

- . Introducción. *Celia Institutriz en América*, 2015, pp. 7-27.
- . Introducción. *Oculto Sendero*, 2016, pp. 7–63.
- Carrero Eras, Pedro. “Delibes, El Posfranquismo y Unas Cartas.” *Ínsula* vol. 766, 2010, pp. 2-7.
- Celia*. Dirigida por José Luis Borau, RTVE, 1992.
- “*Celia*. Asistimos al Preestreno en El Cine Doré”. 4 de enero de 1993.
- www.rtve.es/alacarta/videos/celia/celia-asistimos-preestreno-cine-dore/457195/
- Clark, Timothy. “Nature, Post Nature.” *The Cambridge Companion to Literature and the Environment*, editado por Louise Westling, Cambridge UP, 2014, pp. 75-89.
- . *The Cambridge Introduction to Literature and the Environment*, Cambridge UP, 2011.
- Coe, Richard N. *When the Grass Was Taller: Autobiography and the Experience of Childhood*. Yale UP, 1984.
- Cooke, Miriam. *Women and the War Story*. University of California Press, 1997.
- Corsaro, William A. *The Sociology of Childhood*. SAGE Publications, 2014.
- Costa, Joaquín. *Crisis Política de España (Doble Llave Al Sepulcro Del Cid)*. Biblioteca Costa, 1914.
- Craig, Ian S. “La Censura Franquista En La Literatura Para Niñas: *Celia* y *Antoñita La Fantástica* Bajo El Caudillo.” *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Madrid 6-11 de julio de 1998*, coordinado por Florencio Sevilla Arroyo y Carlos Alvar Ezquerro, vol. 4, 2000, págs. 69-78
- Crumbaugh, Justin. “Spectacle As Spectralization, Untimely Timelessness: Marcelino Pan y Vino and Mid-1950s’ Francoism.” *Journal of Spanish Cultural Studies*, vol. 15, no. 3, 2014, pp. 337–350.

- Cruz, Juan. "Borau, Académico En Soledad." *El País*, 14 de noviembre de 2008, elpais.com/diario/2008/11/14/cultura/1226617205_850215.html
- Delibes, Miguel. *El Camino*. Destino, 1972.
- . *La Mortaja*. Destino, 1967.
- . *El Príncipe Destronado*. Destino, 1974.
- . *Las Ratas*. Destino, 1962.
- . Prólogo. *Obras Completas*. Destino, 1963.
- . *S.O.S. (El Sentido Del Progreso Desde Mi Obra)*. Destino, 1976.
- Díaz Navarro, Epicteto. "Subjetividad y Espacio en *El camino* y *Mi idolatrado hijo Sisi*, de Miguel Delibes". *Revista de Literatura*, vol. LXXIV, no. 148, julio-diciembre 2012, pp. 571-586.
- Díez Puertas, Emeterio "Ana Mariscal y La Aventura Neorrealista." *Cuadernos Hispanoamericanos*, no. 637-638, 2003, pp. 161-174.
- Domke, Joan. "Education, Fascism, and the Catholic Church in Franco's Spain." *Dissertations*, Jan. 2011, ecommons.luc.edu/luc_diss/104.
- Dorao, Marisol. *Los Mil Sueños de Elena Fortún*. Alboroque, 2001.
- Duschinsky, Robbie. "Childhood Innocence: Essence, Education, and Performativity." *Textual Practice*, vol. 27, no. 5, Aug. 2013, pp. 763–81.
- Eisenberg, Daniel. "Una temprana guía gay: *Granada (Guía Emocional)*, De Gregorio Martínez Sierra (1911)." *Erotismo En Las Letras Hispánicas: Aspectos, Modos y Fronteras*, editado por Luce López Baralt y Francisco Márquez Villanueva, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, 1995, pp. 111-120.
- El camino*. Dirigida por Ana Mariscal, Bosco Films, 1963.

- El camino*. Dirigida por Josefina Molina, RTVE, 1978.
- Ellis, John. *Visible Fictions: Cinema: Television: Video*. Routledge, 2002.
- “En Cádiz Hay Una Niña.” depts.washington.edu/hisprom/optional/balladaction.php?igrh=0126
- Fanon, Franz. *Peau Noire, Masques Blancs*. Les Éditions du Seuil, 1952.
- Felski, Rita. *The Gender of Modernity*. Harvard UP, 2009.
- Fernández de Córdoba, Fernando. *Cuentos Del Tío Fernando*. Calleja, 1940.
- Folguera, Pilar. “Capítulo 17: El Franquismo: El Retorno A La Esfera Privada (1939-1975).” *Historia De Las Mujeres En España*, Síntesis, 1997, pp. 527–48.
- Fortún, Elena. *Celia En El Colegio*. Aguilar, 1980.
- . *Celia En El Mundo*. Aguilar, 1980.
- . *Celia En La Revolución*. Renacimiento, 2016.
- . *Celia Institutriz En América*. Renacimiento, 2015.
- . *Celia Lo Que Dice*. Alianza Editorial, 1993.
- . *Celia Madrecita*. Renacimiento, 2015.
- . *Celia Novelista*. Alianza Editorial, 1993.
- . *Celia y Sus Amigos*. Alianza Editorial, 2000.
- . “El Convento Incautado y Las Niñas Que Vivían La Margen De La Vida.” *Crónica*, 6 de septiembre de 1936.
- hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003350401&search=&lang=es
- . “La Casa-Escuela de Los Arcos, Reformatorio de Espíritu Liberal.” *Crónica*, 22 de marzo de 1936, pp. 13-14, hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003344052&search=&lang=es
- . *La Hermana de Celia Mila, y Piolín*. Aguilar, 1981.
- . *Las Travesuras de Matonkiki*. Aguilar, 1948.

- . *Matonkiki y Sus Hermanas*. Aguilar, 1981.
- . “Mujeres y Niños Procedentes De Los Campos De Extremadura Y Refugiados en Madrid.” *Crónica*, 18 de octubre de 1936,
 hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003351292&search=&lang=es
- . “Pequeños Dramas Al Margen De La Gran Tragedia.” *Crónica*, 18 de julio de 1937,
 hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003355468&search=&lang=es
- Fraga, María Jesús. *Elena Fortún, Periodista*. Iberoamericana, 2014.
- Franco, Francisco. “Discurso.” *Revista Y*, Junio de 1939.
- Franco, Marie. “Elena Fortún par Carmen Martín Gaité”. *Regards sur les Espagnoles Créatrices: XVIIIe-XXe Siècle*, coordinado por Françoise Étienvre, 2006, págs. 221-238.
- Frank, Ana. *El Diario de Ana Frank*. Pehuén Editores, 2001.
- García Alonso, Rafael. “‘Vainica doble’. Las Heridas de La Intimidad.” *Con La Música A Otra Parte...: Entre Política y Sociedad*, Libargo, 2016, pp. 47–77.
- García Domínguez, Ramón. *El Quiosco de Los Helados: Miguel Delibes de Cerca*. Destino, 2005.
- García Padrino, Jaime. “Los Ilustradores de Celia.” *Clij: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 1988, pp. 24–31.
- Genette, Gérard. *Figures III*. 1972.
- González, Carlos. *Bésame Mucho*. Planeta, 2018.
- Goodbody, Axel. “Ecocritical Theory: Romantic Roots and Impulses from Twentieth-Century European Thinkers.” *The Cambridge Companion to Literature and the Environment*, edited by Louise Westling, Cambridge UP, 2014, pp 61-74.

- Goode, Joshua. *Impurity of Blood: Defining Race in Spain, 1870–1930*. Louisiana State UP, 2009.
- Graham, Helen. “Gender and the State: Women in the 1940s.” *Spanish Cultural Studies. An Introduction*, Oxford UP. 1995, pp. 182-194.
- . *Interrogating Francoism: History and Dictatorship in Twentieth-Century Spain*. Bloomsbury Publishing, 2016.
- Gubar, Marah. “Risky Business: Talking about Children in Children’s Literature Criticism.” *Children’s Literature Association Quarterly*, vol. 38, no. 4, Winter 2013, pp. 450–57.
- Hamilton, Sarah. “Activismo Medioambiental en La Época Tardofranquista. El Caso de El Saler.” *Arbor*, vol. 192, no. 781, Feb. 2017.
<http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.781n5004>
- Harvey, Jessamy. “Death and The Adorable Orphan: *Marcelino Pan y Vino* (1954; 1991; 2000).” *Journal of Romance Studies* vol. 4, no. 1, 2004, pp. 63-77.
- . “Moving Beyond Identification: Carmen Martín Gaité, from Passionate Reader to Co-scriptwriter on RTVE’s *Celia* (1993)”. *Beyond the Back Room: New Perspectives on Carmen Martin Gaité*, editado por Womack, Marian, and Jennifer Irene Wood, Peter Lang, 2011, pp. 35-50.
- Herzberger, David K. “Fiction, History, and Dissent in Francoist Spain.” *Proyecciones Sobre La Novela. Actas del XIV Congreso de Literatura Latinoamericana*, Editado por Linda Gould Levine y Ellen Engelson Marson, Ediciones del Norte, 1997, pp. 29-37.
- Hourihan, Margery. *Deconstructing the Hero: Literary Theory and Children’s Literature*. Psychology Press, 1997.

Huizinga, Johan. *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. Routledge and Kegan Paul, 1949.

Institución Libre de Enseñanza. “Estatutos.”

personal.us.es/alporu/legislacion/estatutos_institucion_libre.htm

James, Allison, et al. *Theorizing Childhood*. Polity Press, 1998.

Jameson, Fredric. *Postmodernism, Or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. Duke University Press, 1991.

Labanyi, Jo. *Chicas Raras: The Television Scripts of Carmen Martín Gaité*. Cambridge Scholars Publishing, 2015, pp. 3–13.

—. “Memory and Modernity in Democratic Spain: The difficulty of Coming to Terms with the Spanish Civil War.” *Poetics Today*, vol. 28, no. 1, 2007, pp. 89-116.

—. “Resemanticizing Feminine Surrender: Cross-Gender Identifications in the Writings of Spanish Female Fascist Activists.” *Women's Narrative and Film in 20th Century Spain*. edited by Kathleen Glenn. Routledge 2002. Pp.75-94.

Larrosa, Jorge. “El Enigma de La Infancia o Lo Que Va de Lo Imposible a Lo Verdadero.” *Pedagogía Profana: Estudios Sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación*, Ediciones Novedades Educativas, 2000, pp. 165–78.

—. “Sujetos e Identidades en Filosofía. La Travesía del Sujeto Moderno.”

www.espanito.com/sujetos-e-identidades-en-filosofa-la-travesa-del-sujeto-modern.html

Leal Fumes, Juan Manuel. “El Ecologismo Como Ética y Principio Constructivo en *Los Discursos De Sobremesa* (1988–2001) de Nicanor Parra”. *Journal of Antipoetry Studies/Revista de Estudios Antipoéticos*, vol.1, 2018, pp.19–41.

- Mañá Delgado, Gemma, et al. *La Voz de Los Náufragos: La Narrativa Republicana Entre 1936 y 1939*. Ediciones de la Torre, 1997.
- Marsh, Steven. "Ana Mariscal: Signature, Event, Context." *Hispanic and Lusophone Women Filmmakers: Theory, practice and difference*, edited by Parvati Nair and Julian Daniel Gutierrez-Albilla, Manchester UP, 2013, pp. 72-82.
- Martí Ferrándiz, José J. *Poder Político y Educación: El Control de La Enseñanza (España, 1936-1975)*. Universitat de València, 2002.
- Martín Gaité, Carmen. "Arrojo y Descalabros de La Lógica Infantil." *Pido La Palabra*, Anagrama, 2002, pp. 80–101.
- . "Interpretación Poética de La Realidad." *Pido La Palabra*, Anagrama, 2002, pp. 102–21.
- . "Pesquisa Tardía Sobre Elena Fortún." *Celia Lo Que Dice*, Alianza Editorial, 2001, pp. 7–44.
- Martínez Sierra, Gregorio. *Feminismo, Feminidad, Españolismo*. Calleja, 1920.
- Martínez Torrón, Diego. *Estudios de Literatura Española*. Anthropos, 1987.
- Martin-Márquez, Susan. *Disorientations: Spanish Colonialism in Africa and the Performance of Identity*. Yale University Press, 2014.
- . *Feminist Discourse and Spanish Cinema: Sight Unseen*. Oxford University Press, 1999.
- . "The Spectacle of Life: Ana Mariscal's Vision of Miguel Delibes' *El Camino*." *Romance Languages Annual*, vol. 2, 1990, pp. 469-473.
- Matteini, Carla. "Josefina Molina. Teatro y Cine, Vasos Comunicantes." *Pipirijaina*, no. 18, 1981, pp. 28-31.
- Mauro, Teresita. "Miguel Delibes, la Novela Como Reflexión." *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, no. 3, 1989, pp. 9-26.

- Miller, Alice. *Por Tu Propio Bien. Raíces de La Violencia en La Educación del Niño*. Tusquets Editores, 1998.
- Mills, Jean, and Richard Mills. *Childhood Studies: A Reader in Perspectives of Childhood*. Routledge, 2002.
- Moe, Aaron M. *Zoopoetics: Animals and the Making of Poetry*. Lexington Books, 2013.
- Moix, Terenci. *El Sadismo de Nuestra Infancia*. Editorial Kairós SA, 1974.
- Moretti, Franco. *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture*. Verso, 2000.
- Nash, Mary. "Un/Contested Identities: Motherhood, Sex Reform, and the Modernization of Gender Identity in Early Twentieth-Century Spain." *Constructing Spanish Womanhood: Female Identity in Modern Spain*, coordinado por Victoria Lorée Enders y Pamela Beth Radcliff, SUNY Press, 1998, pp. 25-50.
- Neuschäfer, Hans Jörg. "Cartas de Amor de Un Sexagenario Voluptuoso. Novela Epistolar y Ejercicio (Auto)Irónico." *Miguel Delibes: El Escritor, La Obra, El Lector*, editado por Cristóbal Cuevas García, Anthropos, 1992, pp. 61-78.
- Otero, Luis. *Flechas y Pelayos. Moral y Estilo de Los Niños Franquistas Que Soñaban Imperios*. EDAF, 2000.
- Pauk, Edgar. *Miguel Delibes: Desarrollo de Un Escritor 1947-1974*. Gredos, 1975.
- Ramos, Rafael. *Puericultura*. Aldus, 1938.
- Richards, Michael. *A Time of Silence: Civil War and the Culture of Repression in Franco's Spain, 1936-1945*. Cambridge University Press, 1998.
- Ripalda, Jerónimo. *Catecismo y Exposición Breve de La Vida Cristiana*.
www.vaticanocatolico.com/catecismo.pdf
- Rocherort, Christiane. *Los Niños Primero*. Anagrama, 1977.

- Rose, Jacqueline. *The Case of Peter Pan, Or the Impossibility of Children's Fiction*. University of Pennsylvania Press, 1984.
- Rousseau, Jean-Jaques. *Discurso sobre El Origen de La Desigualdad entre Los Hombres*. Calpe, 1923.
- . *Émile*. Translated by Barbara Foxley. Dent, 1972.
- Sánchez-Mateos Paniagua, Rafael. *De La Ruina a La Utopía: Una Constelación Menor. Potencias Estético-Políticas de La Infancia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2015.
- Sánchez Salas, Bernardo y Daniel Sánchez Salas. "Una Cuestión de Raccord". *Cuadernos de la Academia*, no. 4, 1998, pp. 63-88.
- Scott, James C. *Los Dominados y El Arte de La Resistencia*. Txalaparta, 2003.
- Sessions, George. *Deep Ecology For The Twenty-First Century. Readings On The Philosophy And Practice Of The New Environmentalism*. Shambhala, 1995.
- Shohat, Ella, and Robert Stam. *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media*. Psychology Press, 1994.
- Smith, Paul Julian. *Television in Spain: From Franco to Almodóvar*. Tamesis, 2006.
- Sobejano, Gonzalo. "El lugar de Miguel Delibes en la Narrativa de Su Tiempo." *Siglo XXI*, vol. 1, 2003, pp. 175-188.
- Soliño, María Elena. *Women and Children First: Spanish Women Writers and the Fairy Tale Tradition*. Scripta Humanistica, 2002.
- Sotomayor, Victoria. "La Censura de Los Exiliados de La Guerra Civil." *Censuras y Literatura Infantil y Juvenil en El Siglo XX*, editado por Pedro César Cerrillo Torremocha, Universidad de Castilla-La Manda, 2016, pp. 137-162.

- Thomas, Michael D. *Coming of Age in Franco's Spain*. Peter Lang, 2014.
- Toledo Romualdo. Introducción. *Garra Marxista en La Infancia*, Alfonso Iniesta Corredor, Hijos de Santiago Rodríguez, 1939, pp. 2-9.
- Triana-Toribio, Nuria. *Spanish Film Cultures: The Making and Unmaking of Spanish Cinema*. Bloomsbury Academic, 2016.
- Umbral, Francisco. *Miguel Delibes*. Epesa, 1970.
- Vainica Doble. "Respeto y Obediencia." *Contracorriente*, 1976.
- Varga, Donna, and Rhoda Zuk. "Golliwogs and Teddy Bears: Embodied Racism in Children's Popular Culture." *The Journal of Popular Culture*, vol. 46, no. 3, 2013, pp. 647–71.
- Vázquez Ramil, Raquel. *Mujeres y Educación en La España Contemporánea. La Institución Libre de Enseñanza y La Residencia de Señoritas de Madrid*. akal, 2012.
- Vergés, Rosa. "José Luis Borau, Un Cineasta Furtivo." *Studies in Spanish & Latin American Cinemas*, vol. 12, no. 1, 2015, pp. 51–63.
- Vernon, Kathleen M. "Cine de Mujeres, Contra-Cine: La Obra Fílmica de Josefina Molina." *Discurso Femenino Actual*, 1995, pp. 225-252.
- . "'Niña Somebody': Bringing Elena Fortún's Celia to Spanish Television" *SLAC*, vol. 12, no. 1, 2015, pp. 93–104.
- Vilarós, Teresa. *El Mono del Desencanto. Una Crítica Cultural de La Transición Española (1973-1993)*. Siglo XXI Editores, 2002.
- Villanueva, Darío. "Seis Claves para Delibes." *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, no. 1, 2003, pp. 151-173.
- Wogatzke-Lukow, Gudrum. "La Evolución de Las Posiciones Ideológicas en El Repertorio de Personajes en La Obra Narrativa de Miguel Delibes (1947-1987)." *Miguel Delibes. El*

Escritor, La Obra y El Lector, editado por Cristóbal Cuevas García, Anthropos, 1992, pp. 183-192.

Wright, Sarah. *The Child in Spanish Cinema*. Oxford University Press, 2015

Zambrano, María. *Horizonte del Liberalismo*. Morata, 1996.

Zatlin, Phyllis “Women Directors in Spain: Josefina Molina.” *Women & Performance*, vol. 3, no.1, 1986, pp. 52-58.

Zipes, Jack. *Breaking The Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*. University of Texas, 1979.