

TEORÍA DE LOS POLISISTEMAS

M. V. Dimic, I. Even-Zohar, J. Lambert,
C. Robyns, Z. Shavit, R. Sheffy,
G. Toury, S. Yahalom

ESTUDIO INTRODUCTORIO, COMPIACION DE TEXTOS Y BIBLIOGRAFÍA
Montserrat Iglesias Santos

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN

MONTSERRAT IGLESIAS SANTOS: <i>La Teoría de los Polisistemas como desafío a los estudios literarios</i>	Pág. 9
---	--------

I

ESTUDIOS TEÓRICOS

ITAMAR EVEN-ZOHAR: <i>Factores y dependencias en la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas</i>	23
JOSÉ LAMBERT: <i>Aproximaciones sistémicas y la literatura en las sociedades multilingües</i>	53
ITAMAR EVEN-ZOHAR: <i>Planificación de la cultura y mercado</i>	71

II

ESTUDIOS HISTÓRICOS

SHELLY YAHALOM: <i>De lo no-literario a lo literario. Sobre la elaboración de un modelo novelístico en el siglo XVIII</i>	99
RAKEFET SHEFFY: <i>Estrategias de canonización: la idea de la novela y de campo literario en la cultura alemana del siglo XVIII</i> ..	125
ZOHAR SHAVIT: <i>La posición ambivalente de los textos. El caso de la literatura para niños</i>	147
ITAMAR EVEN-ZOHAR: <i>El nacimiento de una cultura hebrea nativa en Palestina: 1882-1948</i>	183
MILAN V. DIMIC: <i>Las literaturas canadienses de menor difusión: observaciones desde un punto de vista sistémico</i> _____	207

III

ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN

ITAMAR EVEN-ZOHAR: <i>La posición de la literatura traducida en el polisistema literario</i>	223
GIDEON TOURY: <i>La naturaleza y el papel de las normas en la traducción</i>	233
JOSÉ LAMBERT: <i>Literatura, Traducción y (Des)colonización</i>	257
CLEM ROBYNS: <i>Traducción e identidad discursiva</i>	281

IV

BIBLIOGRAFÍA

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA: <i>Montserrat Iglesias Santos</i>	313
--	-----

LA POSICIÓN AMBIVALENTE DE LOS TEXTOS. EL CASO DE LA LITERATURA PARA NIÑOS*

ZOHAR SHAVIT
Universidad de Tel-Aviv

Como ya he señalado en otra ocasión, la pobre imagen de sí mismo que tiene el sistema de la literatura para niños impone al texto constricciones diversas y muy rígidas¹, tales como la necesidad (muchas veces contradictoria) de apelar al mismo tiempo tanto a los niños como a los adultos, la tendencia a la auto-perpetuación, la aceptación sólo de los modelos bien conocidos ya existentes y la resistencia del sistema a admitir otros nuevos². Aunque la mayor parte de los escritores para niños escriben en este marco de constricciones algunos tratan de superarlas gracias a dos soluciones extremas: rechazar a los adultos en su conjunto (típico de los sistemas no canónicos), y apelar esencialmente a los adultos utilizando a los niños más como excusa que como destinatario real (típico de los sistemas canónicos). Estas soluciones, que producen textos ambivalentes, serán analizadas y comentadas en este capítulo explorando los rasgos característicos de los textos ambivalentes (las estructuras típicas, los usos de normas predominantes, las manipulaciones del lector implícito) para examinar luego la necesidad de producir textos

* Título original: «The Ambivalent Status of Texts», capítulo III del libro *Poetics of Children's Literature*, Georgia, University Press of Georgia, 1986, págs. 63-92. Traducción de Amelia Sanz Cabrerizo. Texto traducido y reproducido con la autorización de la autora.

¹ Escribir en el marco de estas obligaciones no es exclusivo de la literatura infantil, pues cualquier texto escrito es en alguna medida el resultado de las constricciones de cierto modelo. Sin embargo, en otros sistemas es posible una mayor flexibilidad.

² El deseo por parte de un sistema inferior de aceptar sólo modelos bien establecidos no sólo es propio de otros sistemas en el polisistema literario, sino también de otros sistemas semióticos, especialmente de los sistemas sociales (véase Even-Zohar, 1978).

ambivalentes sobre la base de las constricciones sistémicas del sistema de la literatura para niños.

La noción de ambivalencia

Una vez producido el texto (escrito, publicado y distribuido) en un determinado momento, pasa a ocupar una posición concreta en el polisistema literario en función de las distintas constricciones del polisistema literario y de la vida literaria (véase Even-Zohar 1978; Shavit, 1982). El texto conquista entonces una cierta posición que se podrá modificar después según los cambios dinámicos del sistema literario. Pero en un momento dado, en un período determinado, un texto suele detentar una posición inequívoca en el sistema en el que ha entrado. Podemos describir esta posición como una oposición binaria: el texto es para adultos o para niños, es canónico o no canónico.

La mayoría de los textos literarios mantiene una posición inequívoca; algunos textos, sin embargo, presentan una posición que no puede ser considerada inequívoca, sino más bien difusa. El fenómeno de una posición difusa, bien conocido en otros sistemas semióticos como los sistemas sociales, conlleva que un signo dado (en este caso, un texto literario) participa en más de una oposición de «estatus» dentro del mismo sistema. Esos textos que detentan una posición difusa no pueden estudiarse según la noción estática de literatura que impera en teoría literaria; esta noción estática inspiraba la tendencia a clasificar los textos en categorías bien definidas, homogéneas y cerradas, puesto que la noción de estructura ha sido erróneamente identificada con la noción de homogeneidad.

Hoy día el concepto dinámico de sistemas literarios está muy aceptado y se entiende que el sistema literario no es estático sino que es «un sistema múltiple, un sistema de varios sistemas que se entrecruzan y se solapan parcialmente al usar diferentes posibilidades al mismo tiempo, aunque funcione como un todo estructurado cuyos miembros son interdependientes» (Even-Zohar 1990: 9-26). Esta concepción permite a los investigadores describir las relaciones entre

sistemas y elementos como categorías abiertas: así resulta teóricamente posible suponer que existen límites y posiciones difusas -una suposición que resultaba antes inconcebible a partir de la noción de categorías cerradas. Más aún, esta concepción de la naturaleza de los sistemas literarios no necesita suponer que un sistema es homogéneo, más bien resulta posible suponer que un sistema se compone de elementos y modelos heterogéneos e incluso contradictorios (Even-Zohar, 1990). En este debate no debemos sobrevalorar la posibilidad teórica de estudiar el «estatus» difuso de un texto y sus funciones contradictorias, pues la posición de los textos en cuestión no es, por definición, inequívoca, sino difusa. Esto es, estamos hablando de un grupo de textos que pertenecen normalmente al sistema de la literatura para niños, aunque el hecho de que sean leídos por adultos es una *condición sine qua non* para su éxito.

A los investigadores les resulta difícil estudiar y justificar textos leídos por adultos que, al mismo tiempo, son considerados clásicos de la literatura para niños -esto es, textos que pertenecen formalmente a un sistema (el de los niños) y que también son leídos por un público lector de otro sistema (el adulto); pero, con todo, su atribución en el sistema se basa en el criterio de la edad de la audiencia (niños *versus* adultos). Más aún, estos textos, oficial y originalmente etiquetados como literatura para niños y con una posición dominante en el centro del sistema canónico para niños, muchas veces tienen que ser reescritos (abreviados o simplificados) para hacerse comprensibles y ser completamente entendidos por ellos.

En este capítulo describiré la posición ambivalente de dicho grupo de textos y comentaré las adaptaciones de los libros para niños por parte de su autor original, así como por parte de los distintos traductores. El punto de partida de este análisis es el concepto dinámico de sistema literario tal y como ha sido desarrollado por los pioneros de la semiótica en Rusia (Tynianov, 1929; Jakobson 1960, 1971) y sus seguidores (Even-Zohar 1990, Lotman 1976a, 1976b). El concepto de ambivalencia de Lotman (1977) resulta de especial importancia en este análisis, aunque necesita una reformulación que concuerde con la especificidad de este grupo.

En su estudio sobre la capacidad del sistema para cambiar y renovarse a sí mismo, Lotman nos hace observar la oposición entre textos univalentes y ambivalentes. Describe estos últimos como aquellos textos que proporcionan al sistema «su flexibilidad y un alto nivel de impredecibilidad en su comportamiento. Por esta razón, la capacidad interna del objeto para crear información (la inagotabilidad de posibilidades ocultas) es mucho mayor de lo que su descripción podría indicar» (Lotman, 1977: 201). Desgraciadamente, el concepto de ambivalencia de Lotman resulta demasiado amplio, pues abarca al menos tres clases diferentes de textos: textos que han sobrevivido a lo largo de varios períodos literarios, que han funcionado de forma diferente en cada uno de ellos y que, en consecuencia, fueron leídos de forma diferente durante cada período (por ejemplo, las interpretaciones radicalmente diferentes de *Edipo rey* durante más de dos mil años de existencia); textos que, desde un punto de vista histórico, cambiaron de posición en el polisistema literario, esto es, que fueron empujados desde la periferia hacia el centro y viceversa, desde la literatura de adultos a la literatura para niños (por ejemplo, el desplazamiento de las novelas de Dickens al sistema de la literatura infantil después de haber perdido su posición en el sistema de la literatura para adultos); y los textos que deberían o podrían ser interpretados de dos maneras diferentes por el mismo lector y al mismo tiempo a fin de ser comprendidos por completo (por ejemplo, *The Turn of the Screw* [La vuelta de tuerca] de Henry James³). En consecuencia, el concepto de ambivalencia de Lotman se refiere a un amplio espectro de textos diferentes. Según este concepto casi cualquier texto podría ser considerado ambivalente desde el punto de vista histórico, pues casi todos los textos han cambiado de posición en el polisistema literario a lo largo de la historia debido a la naturaleza dinámica del sistema.

³ Véase Hrushovski (1974), y Perry, M., y Sternberg, M., «The King Through Ironic Eyes: The Narrator's Devices in the Biblical Story of David and Bathsheba and Two Excursuses on the Theory of The Narrative Text», *Ha-sifrut*, 1968, págs. 263-292 (en hebreo, resumen en inglés).

Contrariamente a Lotman, yo propongo una reducción de la perspectiva y del espectro del concepto de ambivalencia a fin de aplicarlo a un solo caso específico: textos que mantienen en la sincronía (de forma dinámica y no estática) una posición ambivalente en el polisistema literario. Estos textos pertenecen simultáneamente a más de un sistema y, en consecuencia, se leen de forma diferente (aunque al mismo tiempo) por parte de dos grupos de lectores al menos, que divergen en sus expectativas así como en sus normas y hábitos de lectura. En consecuencia su comprensión del mismo texto será muy diferente⁴.

El concepto de ambivalencia, como ya indiqué, resulta muy útil en el estudio de textos bien conocidos de la literatura para niños tales como *Alice in Wonderland* [Alicia en el país de las maravillas], *Watership Down* [Viaje al fondo del océano], *Winnie-the-Pooh*, *The Little Prince* [El principito] y *The Hobbit*, cuya peculiar posición muchos conocen, aunque las razones de esta posición apenas si han sido estudiadas. Al describir este grupo de textos, que se convirtieron a los ojos de la sociedad en los textos de la literatura para niños, se hace necesario describir sus rasgos y comprender su tendencia a mantener continuamente una posición imprecisa. Con tal fin, voy a centrarme en el escritor, el lector y la estructura del texto a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que consigue un escritor al producir un texto ambivalente? ¿Cuál es la estructura de un texto ambivalente y cómo funciona en cada sistema? ¿Cómo se entiende el texto de forma diferente por cada uno de los dos grupos de lectores diferentes (en este caso, niños y adultos) al mismo tiempo? En otras palabras, ¿de qué manera la estructura capacita al texto para dirigirse a dos audiencias diferentes?

El escritor

Escribir para niños suele implicar que el escritor se encuentre limitado en sus posibilidades de manipulación

¹¹ Vid. Ben-Porat, Z., «Reader, Text and Literary Allusion», *Ha-sifrut*, 26, 1978, págs. 1-26 (en hebreo, resumen en inglés).

del texto, si desea asegurar su aceptación por parte del sistema de la literatura infantil. Por ello, un texto ambivalente proporciona al escritor infantil un más amplio espectro de opciones para manipular el texto que un texto univalente. El escritor tiene la posibilidad (inconcebible en otras ocasiones) de producir un texto compuesto de modelos que están en desacuerdo con el sistema de la literatura infantil. A decir verdad, los modelos del texto están también en desacuerdo con los modelos predominantes del sistema para adultos (si no, podrían haber sido aceptados como textos para adultos); es precisamente su desacuerdo con cada uno de los sistemas y el hecho de que no podrían ser aceptados exclusivamente por uno de ellos lo que hace posible su aceptación simultánea por parte de ambos.

En términos históricos, los textos ambivalentes tienden a manipular modelos que ya habían sido rechazados por el sistema adulto, pero que no han sido aún aceptados por el de los niños. Sin embargo, una vez que el texto ambivalente es admitido en el centro del sistema de la literatura infantil gracias a la aprobación de los adultos queda abierto el camino para que el nuevo modelo sea aceptado. De esta manera el texto se convierte en fuente de imitaciones y es descrito normalmente como un punto de inflexión histórico. Con todo, la aceptación de un nuevo modelo dentro del sistema no significa necesariamente que los textos que lo siguen sean tan sofisticados como el texto original ambivalente. Más bien ocurre lo contrario. Una vez que el modelo ha sido aceptado, los siguientes textos no necesitan ser tan sofisticados y la mayor parte de las veces se basarán en una versión más simplificada y reducida del modelo original que tratan de imitar. En el momento de la publicación, sin embargo, el texto debe ser rechazado por uno u otro sistema a fin de ser aceptado por cada uno. Sólo dirigiéndose tanto a los niños como a los adultos y aparentando que el texto es para niños, puede el escritor hacer posible la doble aceptación del texto. Los adultos están dispuestos a aceptarlo como un texto para niños porque son capaces de leerlo debido a su nivel de «sofisticación» («sofisticado» para los niños, claro). Su «sello de aprobación», por otro lado, abre aparentemente la vía hacia la aceptación del texto en el sis-

tema de la literatura para niños (aunque ellos no comprendan el texto en su totalidad y no tengan por qué hacerlo, según los criterios adultos). De esta manera, el escritor para niños es capaz no sólo de sobrepasar muchas de sus limitaciones al escribir para ellos, sino que también es capaz de asegurar la aceptación del texto que de otra manera habría sido rechazada por ambos sistemas.

Al tener dos grupos de lectores el escritor no sólo amplía su público lector y llega a aquellos que de otra manera no habrían podido leer el texto (porque «casi» no es un libro para niños), sino que también se asegura el reconocimiento por parte de la élite de la posición dominante del texto en el sistema canónico para niños. El escritor puede entonces reforzar su «estatus» en el sistema literario y asegurar una posición privilegiada para su texto en el sistema de la literatura infantil. Más aún, el texto ambivalente muchas veces logra ocupar inmediatamente una posición en el centro del sistema canónico para niños, a pesar de que los textos univalentes basados en nuevos modelos suelen ser rechazados por el centro del sistema y se ven forzados a abrirse camino desde la periferia hacia el centro en un recorrido largo y fatigoso. Raramente consiguen alcanzar este objetivo.

Así pues, la posición ambivalente permite al escritor, desde el punto de vista del sistema, producir un texto compuesto de nuevos modelos, rompiendo así las normas predominantes que regulan el centro del sistema. De esta manera el escritor es capaz de modificar las normas existentes en el sistema de la literatura infantil sin arriesgar su posición ni la del texto. De hecho el escritor del texto ambivalente puede utilizar un texto como llave para obtener el éxito y el reconocimiento.

La estructura del texto y su función en cada sistema

Lo que hace posible que el texto ambivalente apele a los dos grupos de lectores desde el punto de vista estructural es el hecho de que el texto esté compuesto por al menos dos modelos diferentes de coexistencia -uno más establecido y otro menos. El primero es más convencional

y se dirige al niño lector; el otro, por dirigirse al lector adulto, está menos establecido, es más sofisticado y algunas veces está basado en la distorsión y/o adaptación y renovación de un modelo más establecido. Esto se realiza de diversas maneras: mediante la parodia de algunos elementos, con la introducción de algunos nuevos dentro del modelo (algunas veces desde otro modelo establecido), modificando la motivación de elementos ya existentes; cambiando la función y la jerarquía de los elementos; o cambiando los principios de segmentación del texto.

La presencia de modelos que coexisten en un único texto es bien conocida en casos como el de la parodia. Sin embargo, contrariamente a la parodia, donde uno de los modelos es utilizado para parodiar al otro³, la manipulación de los dos modelos en el texto ambivalente es diferente, al menos desde cierto punto de vista. A pesar de su inevitable parodización, el modelo más establecido está destinado a ser comprendido *tal cual* por el niño lector en su totalidad y de forma simple. Sólo el lector adulto está destinado a aprehender los dos modelos que coexisten. Lo que hace posible esta doble lectura es la exclusividad de los modelos que estructuran el texto; es como si uno de los dos modelos, el más convencional, permitiera una comprensión total sin tener en cuenta al otro, simplemente porque el otro modelo lo excluye. De hecho, se supone que el niño lector ignora el modelo menos convencional, mientras que la interacción de los dos modelos, el más y el menos establecido, puede ser comprendida sólo por los adultos.

La estructuración dual del texto lo capacita para funcionar de forma diferente dentro de cada sistema al mismo tiempo. Puesto que resulta ambivalente, el texto puede ser aceptado más fácilmente por el centro del sistema canónico de la literatura para niños a pesar de sus nuevos modelos. Por eso el texto puede desafiar la reticencia del centro del sistema canónico (o de cualquier centro formal en otros sistemas semióticos) a la hora de admitir nuevos modelos, dado que se esfuerza en salvaguardar los modelos bien establecidos.

³ Vid Ben-Porat, Z., «Method in Madness: Notes on the Structure of Parody Based on Mad TV Satires», *Poetics Today*, 1, 1979. págs. 245-272.

El texto ambivalente es capaz de introducir en el sistema nuevos modelos (que pueden haber existido como tales tan sólo en la periferia del sistema) y participa en el mecanismo de cambio de las normas literarias. En términos históricos, los textos de esta clase, una vez aceptados, se convierten en modelos para la imitación y son considerados así como el comienzo de un nuevo período en la historia de esta literatura. Desde el punto de vista histórico esta posición imprecisa explica por qué un gran número de textos ambivalentes tienden a ser producidos durante los períodos de transición y por qué aparecen con menos frecuencia en los períodos estables.

Sin embargo, mientras el texto ambivalente desempeña una función muy importante en el proceso de cambio de normas en el centro del sistema canónico para los niños, tan sólo es «aceptado» por los adultos como un «buen» libro para niños. Es decir, el texto es aceptado por los adultos sólo porque cumple las exigencias que requiere la literatura para niños. Con todo, esta aceptación resulta crucial para el texto, pues determina y refuerza su posición en el sistema de la literatura infantil. Debido a su estructuración dual, el texto consigue romper las normas predominantes y conquistar al mismo tiempo una posición preponderante en el centro del sistema cuyas normas está violentando. Así, el texto consigue un alto reconocimiento en el sistema de la literatura infantil a pesar de que no sea del todo comprendido por ellos y de que los niños prefieran versiones adaptadas y abreviadas. Esto no significa que los niños sean incapaces de comprender la versión completa. Por desgracia no disponemos prácticamente de ninguna información fidedigna sobre cómo comprenden los niños los textos y en qué se diferencia su comprensión respecto a la de los adultos. La mayor parte de la información disponible es demasiado especulativa y carece de una base científica sólida. Lo que está claro es que se supone que los niños son capaces de comprender textos de forma diferente y son educados con normas de comprensión diferentes; por esta razón se les proporciona textos simplificados que se supone corresponden a sus habilidades. Este estado de cosas hace posible el siguiente fenómeno en el polisistema literario: la existencia de un texto que conserva un importan-

te «estatus» en un sistema (el de los niños), pero que es leído simultáneamente, y muchas veces en primer lugar, por el público lector del otro sistema (el adulto).

El lector

Como ya señalé antes es la doble estructuración del texto la que le permite dirigirse deliberadamente a dos grupos diferentes de lectores: los adultos y los niños. La oposición entre los dos grupos no es sólo cuestión de edad (o en otros casos, de clase social); lo que realmente importa son sus diferencias de hábitos de lectura y de normas de la comprensión textual. Cada grupo comprenderá el texto de forma diferente, pues cada uno está acostumbrado a normas distintas de comprensión; podemos describir la oposición entre ellas como la oposición entre normas que estructuran más el texto y normas que lo estructuran menos.

El escritor, que asume siempre la existencia de un cierto lector implícito a la hora de producir su texto, asume dos lectores implícitos diferentes en el caso del texto ambivalente. El primero está compuesto de adultos que pertenecen a la élite de los consumidores del sistema canónico para adultos en el cual (desde la época romántica) predomina la norma de la complejidad y la sofisticación. Estos consumidores exigen un alto grado de complejidad en el texto y pueden comprender un texto complicado en su totalidad. No se pretende nunca que el lector implícito asumido como tal, el niño, pueda entender tal texto, pues la sociedad da por supuesta la incapacidad de éste para hacerlo. Así, para este lector infantil que está acostumbrado a modelos reducidos y simplificados, el texto ofrece modelos establecidos reconocidos y asume que este lector menos sofisticado ignorará ciertos niveles del texto.

Una indicación institucionalizada de la oposición entre lectores seleccionados (por sus preferencias hacia una versión más o menos sofisticada) se manifiesta en la existencia de versiones anotadas y abreviadas. La versión anotada no sólo indica el alto nivel del texto, sino un cierto grado de sofisticación que legitima las notas. Como Gardner afirma en

su introducción a la *Annotated Alice*: «Sólo porque los adultos -los científicos y los matemáticos en particular- siguen saboreando los libros de *Alicia*, tienen éstos asegurada la inmortalidad. A esos adultos se dirigen las notas de este volumen»⁶. Así pues, la versión anotada se dirige a adultos cultos, mientras que los textos abreviados, que intentan basarse sólo en un modelo bien establecido, se dirigen a los niños.

De esta manera, contrariamente a los otros textos que suponen un único lector implícito y una única (aunque flexible) comprensión ideal del texto, el texto ambivalente tiene dos lectores implícitos: un pseudo-destinatario y otro destinatario real. No se pretende que el niño, el lector oficial del texto, lo entienda todo, sino que se convierte más bien en una excusa para el texto que en su genuino destinatario.

Un caso a examen: Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas

Varios textos bien conocidos para niños pueden ser considerados ambivalentes; algunos, como *El Hobbit* y *Winnie-the-Pooh*, se cuentan entre los más famosos. Sin embargo, hemos elegido para nuestro estudio *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* principalmente porque fue Lewis Carroll mismo quien escribió tres versiones diferentes de la misma historia, atribuyendo un «estatus» diferente a cada una. La existencia de las tres versiones de *Alicia* por Carroll hace de esta obra la más útil, desde un punto de vista metodológico, para explorar la naturaleza del texto ambivalente, pues las diferencias entre ellas muestran las características de este tipo de texto. Además porque las tres difieren una de otra igual que las adaptaciones de *Alicia* para niños, realizadas por varios escritores, difieren de *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*".

⁶ Martin Gardner, *The Annotated Alice*, London, Pinguin, 1977, pág. 8.

⁷ Walt Disney, *Alice in Wonderland*, adaptación de Al Dempster, Racine Wis., Golden Press, 1980; *Alice in Wonderland*, London, Octopus, 1980 y *Alice's Adventures in Wonderland*, New York, Modern Promotions, s.a.

En primer lugar, las tres versiones de Carroll difieren una de otra en la posición concedida a cada una por el escritor; sólo una de ellas estaba pensada para ser un texto ambivalente, mientras que las otras dos conservan un «estatus» univalente. Cuando Carroll decidió publicar *Alicia* (véase más adelante), decidió modificar la primera versión, probablemente porque la encontró demasiado sofisticada para ser aceptada por el sistema de la literatura infantil, aunque no lo suficiente para los adultos. Por eso la mayoría de los rasgos característicos del texto ambivalente ya aparecían en la primera versión. Pero existe una diferencia esencial entre la primera y la segunda versión: varios rasgos que están tan sólo insinuados en un principio se convirtieron en rasgos dominantes en la segunda. Así, la diferencia entre las dos versiones radica no sólo en la presencia o la ausencia de ciertos elementos, sino en su organización y, en consecuencia, en su jerarquía dentro del texto. Cuando trabajaba en la segunda versión Carroll tenía claro hacia dónde iba; quería ampliar aquellos elementos que podemos caracterizar como los que confieren al texto su naturaleza ambivalente. Por otro lado, cuando escribió la siguiente versión, *El cuarto de Alicia*, Carroll eliminó y borró todos aquellos elementos que había construido para la segunda versión. En esta tercera versión Carroll trató de sacar el texto de su posición ambivalente y lo transformó de forma deliberada a fin de apelar exclusivamente a los niños, convirtiéndolo así en un texto univalente.

En este análisis estudiaremos el contraste entre las dos manipulaciones del texto, la del texto ambivalente y la del univalente, con el fin de detectar y poner al descubierto, mediante esta comparación, los rasgos de un texto ambivalente. Como en la comparación de un texto original y un texto traducido, la comparación de las distintas versiones basadas en diferentes modelos nos permite reconocer y mostrar los rasgos más o menos convencionales de cada uno de ellos. Así, las tres versiones de Carroll hacen posible describir la construcción del texto⁸, explicarlo y demostrar

⁸ Wienold, G., «Some Basic Aspects of Text Processing». *Poetics Today*, 2. 1981. págs. 97-109.

las distintas posibilidades de manipulación de los modelos existentes dentro del sistema al cual estaba atribuido el texto.

Vale la pena señalar que los traductores que adaptaron el texto para niños actuaron en principio precisamente como Carroll, pero sin conocer la versión simplificada, *El cuarto de Alicia*. Es decir, borraron sistemáticamente todos los elementos que conformaban el modelo sofisticado y basaron sus adaptaciones sólo en el modelo más establecido.

Las tres versiones de Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas

Carroll escribió tres versiones diferentes de *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*. La primera, titulada *Alice's Adventures Underground [Las aventuras de Alicia en el mundo subterráneo]* se la dio a Alice Liddell, la hija del deán Liddell de la Iglesia de Cristo, el 26 de noviembre de 1864 como regalo de Navidad. Esta versión no fue publicada como libro hasta al menos veinte años después, y sólo en marzo de 1885, después de que la segunda versión de Carroll resultara un éxito, se publicó el manuscrito. Como muestra la edición facsímil, la primera versión fue publicada en un principio como un documento histórico y no como un libro para niños, probablemente porque Carroll quería un texto más ambivalente. El texto más conocido, el de *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*, fue la segunda versión escrita por Carroll después de que sus amigos le animaran a publicar como libro el manuscrito que ellos habían tenido la oportunidad de leer. Se dice que el novelista Charles Kingsley encontró el manuscrito en casa de Liddell y animó a la señora Liddell a convencer al autor para que lo publicara. Pero Carroll no estuvo convencido hasta que George MacDonald se lo leyó a sus hijos con un éxito aplastante⁹. Con todo, no estaba satisfecho porque no era «suficientemente ambivalente». Por eso temía publicar la primera ver-

⁹ Green, L. R., *Lewis Carroll*, London, Bodley Head, 1960, pág. 35.

sión tal como estaba y modificó buena parte de ella. Esta versión llegó a ser la más conocida y en muy poco tiempo se convirtió en un clásico para niños, llevando a Carroll a la fama. Dos años después se habían vendido trece mil copias, aunque Carroll (que había tenido que pagar la mayor parte de los gastos de publicación) no esperaba vender más de cinco o seis mil¹⁰. Green afirma que «Los dos libros han llegado a ser clásicos aceptados para grandes y pequeños antes de finales de siglo y podían ser citados sin la referencia o sin pedir excusas en la seguridad de que todos los lectores comprenderían inmediatamente todas las alusiones»¹¹.

El entusiasmo de la reina Victoria por el libro, que se convirtió en una leyenda ya de por sí, sólo reforzó su posición, y el hecho de que fuera vendido al elevado precio de siete chelines y seis peniques lo convirtió también en un éxito comercial¹². Este éxito comercial resultó también posi-

¹⁰ Ni Carroll ni su editor esperaban este éxito comercial. Carroll convenció a MacMillan para que aceptara el libro a partir de una comisión. Tuvo que pagar las ilustraciones, la impresión y los grabados (véase James P. Wood, *The Snark was a Boojoun*, New York, Pantheon Books, 1966, pág. 74) y tras decidir retirar la primera edición, describió sus perspectivas comerciales el 2 de agosto, en su diario, en estos términos: «Finalmente he decidido la reimpresión de *Alicia* y que los primeros 2000 sean vendidos como papel viejo. Si consigo 500 libras con la venta, esto me dejará una pérdida de 100 libras y la pérdida de los primeros 2000 será probablemente de 200 libras, dejándome sin 200 libras. Pero si se pudiera vender una segunda de 2000, costaría 300 y daría 500 libras, así cuadrarían mis cuentas; y cualquier venta más daría ganancia, pero *no puedo contar con ello*» (cursiva de la autora; L. R. Green, *The Story of Lewis Carroll*, London, Methuen and Co., 1949, pág. 63). Sin embargo, Carroll quedó muy sorprendido de que «*Alice*, lejos de ser un fiasco económico, me ha estado aportando unos beneficios considerables cada año», tal como su biógrafo y sobrino Stuart Dodgson Collingwood atestigua en *The Life and Letters of Lewis Carroll*, London, T. Fisher, 1898, pág. 104.

¹¹ Green, L. R., *Tellers of Tales*, London, Kaye and Ward, 1969, pág. 57.

¹² El éxito de Carroll no fue inmediato y no parecía darse por seguro. Hizo todo lo que pudo para dar a conocer el libro a la élite y esperaba que lo aprobasen, según afirma Wood (op. cit., pág. 750): «Dodgson envió setenta ejemplares de *Alicia* como presentación y se aseguró de que algunos llegaran a manos de escritores muy conocidos, artistas y demás gentes cuyas opiniones e influencia pudiera extender la fama e incrementar las ventas del pequeño libro rojo. Sin embargo, no todos los críticos se mostraron entusiastas con el libro como muestran los comentarios de *Athenium*: "El

ble porque los adultos compraron el libro para leerlo ellos mismos. El propio Carroll era consciente de que el libro era muy caro y eso no le gustaba nada. El 15 de febrero de 1869, escribió a Macmillan, su editor: «Mi impresión es que el precio actual coloca el libro fuera del alcance de miles de niños de clase media»¹³.

Al analizar las tres versiones de *Alicia*, surgen dos preguntas: desde el punto de vista histórico ¿qué es lo que Carroll trató de conseguir al producir un texto ambivalente? y ¿en qué modelo se basaba la estructura del texto y cómo permite esta estructura que el texto se dirija a dos audiencias diferentes?

Antecedentes históricos

Cuando Carroll escribió *Alicia*, las normas del movimiento romántico con su gusto por los cuentos fantásticos y de hadas no sólo reinaban en la literatura inglesa, sino que gobernaban prácticamente el centro de la literatura para adultos. A decir verdad, en torno a 1860 el movimiento romántico ya había empezado a decaer. El declive del Romanticismo en el sistema canónico adulto y el desarrollo de las normas del realismo no supusieron la repentina desaparición de las normas del movimiento romántico. Más bien, como muchas veces sucedía, las normas en declive eran empujadas hacia la periferia del polisistema literario -al sistema de la literatura infantil. Así, el sistema de la literatura infantil sirvió, como en otros muchos casos históricos, como un agente de perpetuación. Absorbió las normas que habían perdido poder en el sistema adulto, pero que empezaron a funcionar como nuevas normas del sistema de la literatura infantil. Este proceso no nos sorprende y no nece-

señor Carroll ha trabajado mucho... le reconocemos ese trabajo. Imaginamos que cualquier niño real podría quedar más asombrado que hechizado con esta excesiva y excitante historia"» en Elisabeth Gripps, «*Alice and Reviewers*», *Children's Literature*, 11, 1983, pág. 38.

¹³ Derek Hudson, *Lewis Carroll: An Illustrated Biography*, New York, New American Library, 1978, pág. 129.

sita ser presentado como «gesunkenes Kulturgut». Más bien puede ser visto como resultado normal de las relaciones entre los sistemas literarios para los adultos y para los niños.

En este caso, la aceptación de las normas del Romanticismo en el sistema de la literatura infantil se hizo posible, desde el punto de vista del sistema literario, sólo cuando éstas empezaron a decaer en el sistema adulto. Esto fue así porque normalmente el conservador sistema de la literatura infantil está preparado para aceptar nuevas normas sólo después de que hayan sido ampliamente admitidas en la cultura. Por lo general, cuando esto ocurre, dichas normas han empezado ya a perder su posición dominante en el centro del sistema adulto.

La pasión del movimiento romántico por la fantasía hizo posible que se admitiese el género también en la literatura para niños, aunque el proceso de introducción del modelo de la fantasía en el sistema no fue fácil ni inmediato. Como se esperaba, los cuentos de hadas y de fantasía no fueron aceptados en el sistema de la literatura infantil hasta que el sistema adulto los aceptó. Este proceso se hizo posible a través de las traducciones de textos franceses, alemanes y daneses al inglés (los de Perrault, Grimm y Andersen respectivamente). De este modo la introducción del nuevo modelo en la literatura inglesa para niños se realizó mediante la interferencia cultural (Even-Zohar, 1978: 45-54) y sólo después de que el nuevo modelo hubiese sido aceptado y legitimado por el sistema de la literatura adulta.

Así pues, Carroll no fue el primero en escribir una historia fantástica. Por el contrario, vino precedido de varios textos que abrieron el camino hacia *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas* e hicieron posible su aceptación. Sin embargo, el texto ha sido considerado un punto de inflexión en la historia de la literatura inglesa para niños. Por ejemplo, algunos historiadores no vacilan en dividir la historia completa de la literatura para niños en un «antes de Alicia» y un «después de Alicia»¹⁴. Pero si Carroll *no fue* el primero en introducir el modelo, ¿cómo pudo conquistar

¹⁴ Percy H. Muir, *English Children's Books*, New York, Fredrick A. Frager, 1969.

este texto su posición histórica? La respuesta parece radicar tanto en la comprensión del proceso de introducción de modelos en el sistema de la literatura infantil como en la manipulación del modelo por parte de Carroll. A comienzos del siglo XIX las normas predominantes en el centro de la literatura canónica para niños seguían siendo didácticas y realistas. Así, la publicación de una selección de cuentos de hadas en 1809 revisada por Benjamin Tabart¹⁵ fue algo más bien excepcional para el sistema canónico, aunque el libro tuviera una tendencia fuertemente moralizante. Los cuentos de hadas estaban prohibidos por los poderes educativos y se extendieron sólo en la literatura no canónica que leían los niños en formatos populares¹⁶. En consecuencia, excepción hecha de los cuentos de hadas que fueron traducidos al inglés antes de la época romántica (1699, traducción de los *Contes de Fées [Cuentos de hadas]* de Madame d'Aulnoy, publicados en 1721-28 en tres volúmenes; 1729, *Histoires du temps passé [Historias del tiempo pasado]* de Perrault), los cuentos de hadas eran escasos en la literatura inglesa para niños. Por ejemplo, en septiembre de 1831 un crítico anónimo que escribía en *The Ladies Museum [El museo de las damas]* no vaciló en descalificar a todos esos cuentos: «Los días de *Jack the Giant Killer [Jack el gigante asesino]*, *Little Red Riding Hood [Caperucita Roja]*, y de todas esas cosas inútiles han pasado y la mente del niño se nutre ahora de alimentos más sólidos y eficaces»¹⁷. Los cuentos de hadas empezaron a extenderse en la literatura para niños sólo hacia mediados del siglo XIX, cuando sobrevino un auténtico diluvio de traducciones tanto orales como escritas que llevó al triunfo del modelo fantástico en la literatura para niños. Mencionemos algunos ejemplos: Grimm fue traducido al inglés entre 1823 y 1826; Andersen en 1846 (ambos por Mary Howitt); en 1854 se publicó una traducción de una colección alemana, *The old Story-Teller [El viejo cuentacuentos]* de Ludwig Bechstein; y en 1857 apareció la traducción

¹⁵ Gillian Avery, «Fairy Tales with a purpose», en Donald Gray, *Alice in-e in Wonderland*, New York, Norton, 1971, págs. 321-25.

¹⁶ Véase capítulo 6 en el libro de Shavit.

¹⁷ Avery, G., *op. cit.*, pág. 321.

de *Heroes of Asgard* [*Heroes de Asgard*] de Annie Keary. En los dos años siguientes, se publicaron dos colecciones más: *Four and twenty* [*French*] *Fairy Tales* [*Veinticuatro cuentos de hadas (franceses)*] en 1858 y *Popular Tales from the Norse* [*Cuentos populares de los Países nórdicos*] en 1859. La «invasión» de cuentos de hadas en la literatura inglesa para niños queda evidenciada por otros cuatro volúmenes de Andersen publicados en 1864: *Wonderful Stories for Children* [*Historias maravillosas para niños*] traducidos del danés por Mary Howitt (Chapman and Hall); *Danish Fairy-Legends and Tales* [*Cuentos y leyendas de hadas danesas*] (no consta ningún traductor, pero se trata probablemente de Caroline Peachey); *A Danish Story Book* [*Un libro de historias danesas*] y *The Nightingale and Other Tales* [*El ruiseñor y otros cuentos*], ambos traducidos por Charles Boner a partir de las versiones alemanas¹⁸.

Sin embargo, las traducciones resultaron ser tan sólo las primeras en la desbordante cascada de cuentos de hadas originales e historias fantásticas que serían publicadas en los años siguientes. Entre los más conocidos estaban: *The Hope of the Katzekopfs* [*La esperanza de los Katzekopfs*] en 1844; *The King of the Golden River* [*El rey del río de oro*] de Ruskin en 1851; *The Rose and the Ring* [*La rosa y el anillo*] de Thackeray en 1854; *The Heroes* [*Los héroes*] de Kingley en 1856 y *The Water Babies* [*Los niños del agua*] en 1863; o *Granny's Wonderful Chair and Its Tales of Fairy Times* [*La maravillosa silla de Granny y sus cuentos de los tiempos de las hadas*] en 1857.

Así podemos dibujar un modelo de desarrollo en el que los cuentos de hadas primero rechazados se convirtieron hacia mediados del siglo XIX en la norma predominante de la literatura canónica para niños. Cuando Nathaniel Hawthorne quiso adaptar la mitología griega para niños, escribió a su editor en 1851 que «desearía adoptar un tono algo gótico o romántico... en lugar de la frialdad clásica que resulta tan repulsiva como el tacto del mármol»¹⁹. Y

¹⁸ Bettina Hürlimann, *Three Centuries of Children's Books in Europe*, trad. B.W. Alderson, London, Oxford University Press, 1967, pág. 51.

¹⁹ John Rowe Townsend, *Written for Children*, London, Penguin, 1977, págs. 91-92.

aún las palabras de Hawthorne revelan tan sólo un aspecto de la batalla de lo que Townsend llama «la rehabilitación» de los cuentos de hadas. Esta batalla, que comenzó a principios de siglo con el triunfo de los que habían luchado contra los cuentos de hadas (Sara Trimmer y los suyos), alcanzó su punto álgido con el acerado conflicto entre Dickens y Cruikshank. El conflicto afloró en el momento de una innovación revolucionaria en el sistema de la literatura infantil, cuando los cuentos de hadas empezaron a ser publicados (aunque en versiones revisadas y moralizadoras). En respuesta a la publicación de la versión de Cruikshank de *Hop-o'-My-Thumb*, Dickens publicó su ataque titulado «Frauds on the Fairies» (*Examiner*, 1 de enero de 1853). Como muestra Steig, el libro de Cruikshank «fue fuertemente atacado por Charles Dickens, quien en un artículo del *Examiner*, "Frauds on the Fairies" defendía la importancia de los cuentos de hadas como "fantasías de la infancia" y que "cualquiera que los altere para que concuerden con sus propias opiniones, cualquiera que sean, es culpable... por su atrevimiento y se apropia de lo que no le pertenece"»²⁰. Sin embargo, Cruikshank nunca entendió del todo por qué Dickens se opuso con tal furia a su adaptación; diez años después en 1864, cuando revisaba su respuesta original a «Frauds on the Fairies» para su inclusión en *Puss in Boots*, Cruikshank escribió:

Y ¿cuáles son esas doctrinas y opiniones [introducidas en los cuentos de hadas]? ¡Ay! ¿Qué he hecho? ¿Dónde está la ofensa? ¿Por qué? Yo me esforcé en inculcar, en *la más temprana edad*, el horror a la bebida y la recomendación de una TOTAL ABSTINENCIA DE TODOS LOS LICORES INTOXICADORES que, si todos lo hicieran, no sólo eliminaría POR COMPLETO LA BEBIDA, sino también un gran cantidad de POBREZA, MISERIA, ENFERMEDAD y HORRIBLES CRÍMENES; también el ODIOS AL JUEGO y el AMOR A TODO AQUELLO QUE ES VIRTUOSO Y BUENO, y el esfuerzo por inculcar en cada uno la *necesidad, la importancia y Injusticia de cada niño* en la tierra al recibir una educación útil y religiosa. Ya mí me gustaría preguntar en justicia ¿qué mal podría

²⁰ Michel Steig, «The Ambivalent Status of Texts: Some Comments» in *Poetics Today*, 1980-81, 2, pág. 196.

hacer a los cuentos de hadas con una reescritura o una edición como ésta?»²¹.

La cruzada de Dickens en favor de los cuentos de hadas no refundidos no produjo cambios inmediatos. A pesar de la nueva actitud hacia estos cuentos antes prohibidos se permitió su introducción dentro del sistema de la literatura infantil sólo a condición de que se ajustaran a las exigencias de este sistema. El intento de responder a dichas exigencias explica la presencia de dos rasgos dominantes, característicos de los primeros cuentos de hadas Ingleses y de las historias fantásticas para niños.

En todos los cuentos de hadas se hacía una clara distinción entre realidad y fantasía. La fantasía sólo estaba permitida dentro de unos límites perfectamente definidos; de esta forma los escritores se consideraban con el derecho de subrayar la naturaleza fantástica del texto y el hecho de que no hubiera ninguna base realista. A finales del siglo XVIII, Mary Jane Kilner escribió en su prefacio a *The Adventures of Pincushion*: «Como no deseo engañarte, quisiera, antes de que leyeras esta obra, informarte de qué es lo que debes entender por cuento de hadas»²². Sus palabras tuvieron eco en la literatura inglesa para niños durante más de medio siglo.

Como cualquier otro libro canónico para niños los cuentos de hadas que habían sido escritos para el sistema canónico siempre tenían una moraleja. Gillian Avery lo muestra cuando se refiere a los cuentos de hadas de mediados del siglo xix:

Todos estos primeros cuentos de hadas tenían un fuerte sesgo moral y didáctico. Ningún escritor vacila en usar las convenciones del reino de las hadas con el propósito de dar alguna lección útil... En todos estos libros los encantamientos son sólo maquinaria sobrenatural. No hay ningún escrito demasiado imaginativo, ni extraños escenarios de cuentos de hadas, ni caracterización original. Siempre se usa lo sobrenatural para

²¹ Harry Stone, «Dickens, Cruikshank and Fairy-Tales», en *Princeton University Library-Chronicle*, 1977-80, 35, págs. 245-46.

²² Townsend, J. R., *Written for Children*, London, Penguin, 1977, pág. 47.

llevarnos a lo moral, y no porque los escritores sientan un interés intrínseco por él»²³.

La moraleja tenía que concordar con las perspectivas educativas de su tiempo y tenía que demostrar así que los cuentos de hadas para niños estimulaban el desarrollo de su personalidad moral. Esto es precisamente lo que hacía la adaptación de «Cenicienta» por Cruikshank, la que desató las iras de Dickens, y no era un ejemplo tan excepcional dentro del sistema para los niños de aquella época. Así, cuando el rey proponía celebrar la boda de Cenicienta y el príncipe haciendo que las fuentes dieran vino, el hada madrina se opone con el argumento de que el vino «también conduce a las reyertas, a las peleas brutales y a las muertes violentas... La historia del uso de bebidas fuertes... está marcada en cada página por excesos que vienen, como en un mismo paquete, de la naturaleza misma de su composición y siempre [está] acompañada por mala salud, miseria y crimen»²⁴. En consecuencia, el rey «dio órdenes para que todo el vino, cerveza y alcoholes del lugar fueran recogidos... y se hiciera una gran hoguera en la noche de la boda»²⁵. Así, a pesar de que los escritores (esencialmente los del centro del sistema literario para adultos) empezaron a oponer las exigencias de la literatura para niños en general (la exigencia de moral) y la fantasía en particular, al escribir para niños tenían que obedecer aún a estas exigencias si querían ser aceptados por el sistema de la literatura infantil.

La manipulación de los modelos existentes por parte de Carroll

Una mirada histórica a la literatura inglesa muestra muy claramente que *Alicia* no fue el primer cuento fantástico para niños y que entonces no podía haber conquistado su posición como «clásico» (un texto de gran importancia) simplemente porque era un cuento fantástico. *Alicia* fue

²³ Avery, *op. cit.*, pág. 323.

²⁴ Stone, *op. cit.*, 1977-80, pág. 240.

²⁵ Townsend, *op. cit.*, pág. 92.

considerada un punto de inflexión ya en su propia época y en varias historias de la literatura²⁶ no a causa de la introducción del modelo fantástico, sino por la manera en que fue manejado este modelo. Fue la manipulación por parte de Carroll del modelo de historia fantástica existente, así como de otros modelos predominantes en la literatura inglesa de aquella época, lo que creó el nuevo modelo, convirtiendo el texto en un clásico y en un tema sujeto a imitación.

Carroll se convirtió rápidamente en un modelo de imitación y varios escritores admitieron su deuda hacia él, como el escritor australiano de *Bertie and Bullfrogs* que escribió la siguiente apología a Lewis Carroll:

Sañador clarividente de quimeras, singular y tierno,
Mago de las maravillas grotescamente audaz,
Señor del Desgobierno, implacable Defensor del Absurdo,
Capaz de imponer una risa atolondrada a niños y ancianos,
Perdona a este humilde seguidor cuya mano
Saca esta pequeña rama de tu corona de laurel
Para plantarla en la hermosa tierra australiana,
Y para que crezca inspirado en ti un cuento de Navidad.

En términos históricos, *Alicia* se parece mucho a «The Nose» de Gogol en el manejo de modelos preexistentes. Gogol utilizaba modelos que existían en varios sistemas literarios y no literarios, y los manejaba de diferentes formas para producir un nuevo modelo; es más, su nuevo modelo, desarrollado a partir de la manipulación de otros, se basaba en la deformación de modelos ya existentes²⁷. Desde el punto de vista histórico, lo que hace del texto una «obra maestra» y justifica su consideración como «punto de inflexión» no es una posición totalmente nueva y un modelo anterior desconocido, sino dicha manipulación de modelos ya existentes en el sistema. Sin embargo, resulta más difícil mantener este procedimiento, que es típico del sistema

²⁶ Véase Harvey Darton, *Children's Books in England*, Cambridge, Cambridge University Press, 1958; Townsend, *op. cit.*, y Muir, P., *English Children's Books*, New York; Fredrick A. Frager, 1969.

²⁷ Vinogradov, V., «Sjuzet i kompozicija povesti Gogolja *Nos*», en *Nabala*, 1922, págs. 82-105.

de los adultos, en la literatura para niños a causa de la fuerte tendencia del sistema a la autopropagación. A pesar de todo, en el caso de *Alicia* fue el carácter ambivalente del texto lo que liberó a Carroll de las limitaciones impuestas a la literatura para niños (particularmente a la fantasía para niños) y le dio la libertad de producir un texto basado en un modelo diferente de fantasía.

Características de Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas como texto ambivalente

Mi análisis de *Alicia* no se propone ofrecer una interpretación exhaustiva del texto, ni una detallada descripción de sus rasgos característicos. Busca esencialmente explorar rasgos estructurales que dotan a las diferentes versiones de un carácter ambivalente. Ello requiere un análisis del modo en que Carroll maneja los modelos al uso en la época, especialmente en todo lo que se refiere a la moral, la parodia y las relaciones entre fantasía y realidad.

El texto se basa en tres modelos diferentes existentes en la literatura para niños de aquella época, que Carroll combina, deforma y altera. Combinó dos importantes modelos de la literatura para niños -el de la historia de aventuras y el de la historia fantástica- y los reunió con el modelo de la historia absurda (el famoso libro de Lear, *Book of Nonsense [El libro del absurdo]* fue publicado en 1846). El primer modelo había sido importante en la literatura para niños de los cincuenta años anteriores, mientras que los otros dos habían ido ganando reconocimiento. Carroll mismo parecía consciente de la novedad de su texto (a causa del cambio en el modelo convencional). Algún tiempo después escribió en su diario: «Fue hace muchos años, pero lo recuerdo bien ahora, mientras escribo, cómo en un desesperado esfuerzo por sacar a la luz alguna línea nueva en la tradición de las hadas, hice que mi heroína bajara por la madriguera de un conejo»²⁸. En una carta a un amigo afir-

²⁸ Lewis Carroll, «Alice on the Stage» en Collingwood, *op. cit.*, pág. 165 (cursiva de la autora).

ma: «Puedo asegurarte que los libros no tienen ningún tipo de enseñanza religiosa, en realidad no enseñan nada en absoluto»²⁹. Esta era una declaración muy provocativa en aquella época y desde luego mostraba un nuevo concepto de literatura para niños, pues Carroll abandonaba el registro moral que aún se consideraba obligatorio en la literatura para niños (aunque ya no en la literatura para adultos). En este sentido violaba una regla sagrada en la literatura canónica para niños; sin embargo, dicha violación resultó posible gracias a la aceptación del libro por parte de los adultos.

Parece una ironía, pero en la época de Carroll a los niños les gustó el libro precisamente a causa de su falta de moralina. Lord Bertrand Russell, en respuesta a una pregunta sobre si los niños de hoy aún leen *Alicia*, decía: «Mi experiencia... es que no lo hacen y creo que es porque hay muchos más libros para niños ahora y porque cuando yo era joven era el único libro para niños que no tenía lección moral. Todos estábamos muy cansados de tanta moral en los libros»³⁰. Como dice Green, la falta de moralina mostraba la novedad del texto, aunque las normas modernas de literatura para niños hacían difícil darse cuenta de ello: «*Alicia* es una parte de la herencia cultural del mundo occidental tan clara que resulta difícil darse cuenta de su carácter único y ver hasta qué punto era nuevo e innovador... Para ver cuán profundamente diferente era de todo lo que había venido antes, uno no tiene nada más que leer *The Water Babbies* (1863), una orgía total del didactismo consciente de sí mismo»³¹. Sin embargo, no era sólo la falta de moralina en el texto lo que hacía que los niños se entusiasmaran, sino también la posibilidad de que el texto les dejara tan sólo seguir los modelos más establecidos e ignorar la parodia de esos modelos (la parodia que atraía a los adultos).

Así, en *Alicia*, Carroll parodiaba diferentes elementos

²⁹ Green, *op. cit.*, pág. 51.

³⁰ Martin Gardner, «A Child's Garden of Bewilderment», en Sheila Egoff, *Only Connect*, New York, Oxford University Press, 1969, págs. 151-52.

³¹ Green, *op. cit.*, pág. 52.

de varios modelos establecidos de literatura para niños, aunque su principal objetivo eran los populares versos para niños de su época, escritos durante el siglo XVIII y comienzos del XIX. De hecho aquellos versos constituían la herencia literaria de la tradición en la que Carroll y sus contemporáneos crecieron. En su *Alicia* anotada, Gardner llega a decir: «La mayoría de los poemas en los dos libros de Alicia son parodias de poemas o canciones populares que eran bien conocidas por los lectores contemporáneos de Carroll»³². Carroll parodió, por ejemplo, dos poemas con un fuerte alcance moralizante. Cuando Alicia canta, «Eres viejo, Padre William» sus versos son una parodia del poema didáctico «The Old Man's Comforts and How He Gained them» [Los consuelos del anciano y cómo los consiguió] de Robert Southey (1774-1843). En otro caso, «Como mejoró el pequeño cocodrilo su brillante cola», Carroll hizo una parodia de uno de los poemas más conocidos (con un sesgo fuertemente moralizante) de Isaac Watt (1674-1748): «Against Idleness and Mischief» [Contra la estupidez y la malicia], que sin duda formaba parte de la herencia de la literatura inglesa para niños en aquella época.

La parodia, como argumentaba Tynianov (1929), es típica de los períodos en los que las normas cambian en el sistema literario e indica que el final de una época literaria está cerca. En la parodia el escritor basa su nuevo modelo en la remodelación de un modelo ya existente, introduciendo así el modelo establecido (e incluso abusando de él al mismo tiempo) o como lo explica Erlich: «Así es como tiene lugar el cambio literario, según el crítico formalista. Lo antiguo se presenta, por decirlo de algún modo, en una nueva clave. El obsoleto artefacto no es arrojado por la borda, sino que se le recupera para un nuevo contexto nada lógico y, de esta forma, o resulta absurdo gracias a la mecanización o se vuelve a hacer "perceptible"»³³. La parodia configura sin duda el nivel del absurdo en el texto, pero su función más importante consiste en apoyar el esfuerzo de

³² Gardner, *op. cit.*, pág. 52.

³³ Victor Erlich, *Russian Formalism*, The Hague, Mouton, 1969, pág. 258. Traducción española: *El formalismo ruso*. Barcelona, Seix Barral. 1974.

Carroll por romper con las normas dominantes en la literatura para niños. Una vez que han servido de mofa, resulta difícil que los textos parodiados sean aceptados de nuevo. La manipulación de los modelos existentes por parte de Carroll desembocó en la producción de un nuevo modelo que, en adelante, sirvió de prototipo de libros para niños. Como dijo MacCann: «*Alicia* sentó un precedente en los libros para niños. La influencia de un relato tan imaginativo e irreverente abrió el camino al desarrollo del género fantástico en la literatura para niños»³⁴. Este nuevo género fantástico se creó cuando Carroll introdujo en el modelo de la historia fantástica elementos de la aventura y de las historias absurdas. En conjunto, no modificó el modelo fantástico existente eliminando elementos, sino más bien modificando sus funciones. Como resultado cambió la motivación para la introducción de distintos elementos, como también la jerarquía, especialmente respecto a las reglas de espacio y de tiempo y las relaciones entre realidad y fantasía.

Mientras la literatura para niños se empeñaba en distinguir entre realidad y fantasía, incluso después de que la imaginación hubiera sido, como decía Townsend, «rehabilitada», Carroll difuminó de forma deliberada las relaciones entre fantasía y realidad. Esta difuminación es posible por la naturaleza misma de la diferencia entre ambas, que no es resultado de presentar elementos distintos, sino el resultado de una organización diferente que crea diferentes campos de referencia (Hrushovski, 1979). Así pues, los mismos elementos pueden participar en diferentes campos de referencia para crear diferentes mundos basados en distintos modelos de organización: en uno, un mundo organizado en un espacio fantástico de referencia; en otro, un mundo organizado en un espacio realista de referencia.

De hecho, *Alicia* manipula los distintos espacios de referencia a fin de oscurecer las diferencias entre fantasía y realidad. Esta manipulación hace posible que los mismos elementos aparezcan primero como un sueño (o algo que

³⁴ Donnaræ Mac Cann, «Wells of Fancy, 1865-1965», en Egoff, *op. cit.*, pág. 133.

parcialmente puede ser explicado como un sueño) e, inmediatamente después de ser soñados, como si hubieran ocurrido en realidad. Los mismos elementos aparecen en ambos casos; sólo difieren las dimensiones en las que son contemplados.

En consecuencia, Carroll describe la fantasía como una presencia real y viceversa, y por ello es muy difícil distinguir entre lo que ocurre en la realidad y lo que ocurre en la fantasía. Si analizamos las confusas relaciones entre fantasía y realidad en dos momentos decisivos del texto -el principio y el final-, observaremos que, en ambos casos, es imposible etiquetar en definitiva los episodios como un sueño o como un hecho real.

La escena del principio muestra una visión pastoral en la que un conejo que cruza podría formar parte del marco y una niña aburrida podría estar dormida y soñando. En este caso, toda la historia podría estar motivada por un sueño y la transición del conejo blanco al conejo blanco que habla podría explicarse como una transición de la realidad al sueño. Carroll construye esta posibilidad pero al mismo tiempo parece vetarla porque no deja nada bien determinado y cerrado. Así, Alicia no está dormida, sino más bien cansada y adormilada; más aún, la posibilidad de ver al conejo como parte del marco (las riberas del río) aparece en un párrafo para ser vetada en el siguiente:

Alicia había empezado a sentirse muy cansada de estar sentada junto a su hermana en la orilla y de no tener nada que hacer...

Así que se preguntaba por dentro (en la medida en que era posible, pues el caluroso día le hacía sentirse adormilada y estúpida) si el placer de hacer un collar de margaritas merecía el esfuerzo de levantarse y recoger margaritas, cuando de repente un conejo blanco con ojos rosas pasó corriendo a su lado³⁵.

Carroll no sólo señala esta posibilidad (que ya venía dada en el texto) de ver al conejo blanco como parte del marco,

³⁵ Citado por la edición de Gardner, pág. 25. Las siguientes citas del texto corresponden siempre a esta edición anotada.

sino que también se empeña en dirigir la atención hacia la presencia del conejo mediante el comentario de Alicia, «convirtiendo en extraña» la existencia dual de los elementos mencionados: «No había nada *muy* notable en ello; y tampoco le pareció a Alicia *demasiado* raro oír al conejo que se decía a sí mismo: «¡Oh, Dios mío!, ¡Dios mío! ¡Voy a llegar tarde!» (cuando después volvió a pensar en ello, se le ocurrió que debería haberse asombrado de esto, pero en aquel momento le pareció muy natural)» (25-26). Carroll utiliza incluso el orden impuesto a los acontecimientos para hacernos aceptar la situación; sólo entonces señala la anomalía de la situación en su totalidad. Alicia no se asombra del conejo que habla consigo mismo, sino que se asombra de que el conejo le hable a su reloj. Por supuesto, los dos actos del conejo son igualmente extraños. El hecho de que Alicia se asombre sólo de uno de ellos no sólo atrae la atención sobre la peculiar situación, sino sobre ese mundo posible construido en el texto³⁶. El metatexto técnico («cuando después volvió a pensar en ello, se le ocurrió que debería haberse asombrado de esto») no sólo proporciona legitimación a la reconstrucción de la situación, sino que también llama la atención sobre el mundo presentado en el texto. Este es un mundo posible con sus propias reglas, tan coherentes que pueden llevarnos a creer que realmente son válidas y posibles. Carroll primero nos hace creerlas posibles; sólo después y de forma puntual realiza una digresión sobre esta presentación y reclama una comparación entre el mundo «real» y el mundo posible.

Por otro lado, Carroll confunde los dos mundos de forma deliberada y en los momentos más decisivos del texto; esto es, no sólo lo hace al comienzo de la historia, sino también al final. Por ejemplo, Alicia vuelve a su tamaño normal cuando todavía está con las cartas. En otras palabras, vuelve al mundo «real» cuando está aún en el mundo posible de la fantasía. Esta confusión de los dos mundos aparece descrita con detalle como un largo proceso, consiguiendo así que la coexistencia de los dos mundos dure mucho tiempo más:

³⁶ Thomas Pavel, «Possible World in Literary Semantics», *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 1976, 34, págs. 165-76.

«Si alguno puede explicarlo», dijo Alicia (había crecido tanto en los últimos minutos que no temía interrumpirle)...

«¿Quién se preocupa por *vosotros?*» dijo Alicia (había recuperado su tamaño en ese tiempo) «No sois más que un paquete de cartas» (161).

Para hacer las cosas aún más confusas, Carroll no termina la historia cuando Alicia se despierta; más bien deja abierta la pregunta de si era o no un sueño e incluso la hermana de Alicia vuelve a soñar toda la historia. Así, mientras abría la historia enmarcándola en otra historia, utiliza el sueño de la hermana para encuadrar de nuevo todo el texto en «un sueño dentro de un sueño»: «Pero su hermana estaba sentada aún allí donde la había dejado, con la cabeza apoyada en la mano, mirando la puesta de sol y pensando en la pequeña Alicia y en todas sus maravillosas aventuras, hasta que ella empezó también a soñar no muy claramente y éste era su sueño..."(162).

Esta complicada técnica difumina totalmente las relaciones entre los dos mundos. La hermana de Alicia sueña con las aventuras de Alicia, como si fueran de materia real cuya existencia equivale a la del mundo real. De esa manera, Carroll se cuestiona los límites entre las dos dimensiones. Si un sueño puede ser soñado como si fuera real, a la inversa, la realidad puede ser descrita como si fuera un sueño. Las dos dimensiones existen igualmente y son igualmente «reales». La evidencia es clara cuando la hermana de Alicia sueña con Alicia y con sus aventuras en una misma secuencia, sin distinguir entre ellas en absoluto:

La espesa hierba crujía a sus pies cuando el Conejo Blanco pasó corriendo- el aterrado ratón se lanzó a la vecina charca-, ella pudo oír el golpeteo de las tazas de té mientras la liebre March y sus amigos compartían su interminable comida y la voz chillona de la reina expulsando a sus desgraciados huéspedes para la ejecución - una vez más el bebé cerdito estornudaba en las rodillas de la Duquesa, mientras vajillas y platos se rompían alrededor suyo-, una vez más el agudo grito del Grifón, el chirrido del pizarrín del Lagarto y el ahogo de los conejillos de Indias, llenaban el aire, mezclados con el lejano sollozo de la desdichada Tortuga Mock.

Así se sentó, con los ojos cerrados, y casi se creyó en el País

de las Maravillas, aunque sabía que tenía que abrirlos de nuevo y que todo volvería a la triste realidad -la hierba sólo crujiría con el viento y la charca murmuraría por el ondear de los juncos-, el golpeteo de las tazas de té pasaría a ser campanilleo de cencerros y la voz chillona de la Reina, la voz del pastor- y el estornudo del bebé, el grito agudo del Grifón y otros ruidos singulares se convertirían (lo sabía) en el clamor confuso de una activa granja- mientras los mugidos del ganado en la distancia ocuparían el lugar de los graves sollozos de la Tortuga Mock (163-64).

La borrosa distinción entre lo real y lo irreal y la transición de uno a otro puede ser «explicada» sólo según las convenciones de una historia absurda, donde están permitidas motivaciones que no son lógicas. Así la transición de la realidad a la fantasía y viceversa no se puede explicar lógicamente (a menos que se acepte la «lógica» interna de la historia). La misma regla resulta cierta para la descripción del espacio y del tiempo en el texto. El texto plantea su propio código para el tiempo y para el espacio y los construye de forma coordinada. Así, la transición de un modelo a otro no se basa en un modelo realista, sino muchas veces en relaciones metonímicas. Alicia, por ejemplo, está dentro de una habitación en un momento dado y luego la habitación se convierte en una pequeña charca (un charco de lágrimas) y después la charca se convierte en una parte del mundo exterior. Una vez más Carroll subraya la peculiar transición mediante un deslizamiento basado en un modelo realista anulado. Alicia no puede salir por la puerta:

Y corrió a toda velocidad hacia la puertecita, pero ¡vaya! la puertecita se volvió a cerrar y la pequeña llave dorada seguía estando en la mesa de cristal como antes (39).

Mientras decía estas palabras, su pie resbalaba y un momento después ¡zas! se vio con la barbilla en el agua salada... Sin embargo, pronto se dio cuenta de que estaba en el charco de lágrimas que ella había hecho con sus lágrimas (40).

Justo entonces oyó algo que chapoteaba en el charco no muy lejos (41).

Alicia avanzó la primera y todo el grupo nadó hacia la orilla (44).

El hecho de que Carroll sugiera varias posibilidades y luego les vuelva la espalda no las anula, porque una vez presentadas ya están incorporadas al texto³⁷ Normalmente esas posibilidades (anuladas después) que forman parte de un modelo bien fijado permiten a Carroll (a pesar de la deformación) dejar abierta la posibilidad de leer el texto como una simple historia de fantasía o incluso como una simple historia de aventuras. El lector puede, hasta cierto punto, reconocer tan sólo los elementos establecidos que conoce bien y así puede construir exclusivamente el modelo fijado.

Las otras versiones de Carroll, especialmente *The Nursery Alice* [*El cuarto de Alicia*], respaldan la idea de que los rasgos descritos más arriba (tales como la difuminada distinción entre realidad e imaginación, las transiciones espaciales) son características del texto ambivalente y, de hecho, contribuyen a forjar su naturaleza ambivalente. Cuando Carroll (así como los traductores/adaptadores) adaptó el texto para niños omitió totalmente los rasgos arriba descritos y en lugar de eso actuó de la manera siguiente. Primero, Carroll cambió totalmente el tono del texto. Lo ajustó al tono autoritario pero condescendiente que era típico de las historias didácticas convencionales de la época y especialmente a aquellas destinadas a ser leídas a los niños y no *por* los niños. Este tono no tenía nada que ver con Alice Liddell, como muchas veces se dice, la cual tenía treinta y siete años cuando se publicó *The Nursery Alice*. Tenía que ver más bien con el tono convencional de los libros para niños de aquella época, que Carroll conocía sin duda, pues mantenía un tono similar en su historia intencionadamente didáctica *Sylvie and Bruno*. En *The Nursery Alice*, Carroll dice: «Nunca adivinarás lo que era: así que tendré que decírtelo»³⁸. La segunda actuación de Carroll fue omitir todos los elementos de sátira o de parodia, lo cual resulta obvio en el caso de

³⁷ ³⁷ Menakhem Perry, «Literary Dynamics: How the order of a Text Creates its Meaning», *Poetics Today*, 1979, 1, págs. 35-64, 311-61; y Menakhem Perry, «Alternative Patterning. Mutually Exclusive Sign-Sets in Literary Texts», *Versus*, 1979, 24, págs. 83-106.

³⁸ Lewis Carroll, *The Nursery Alice*, New York, Dover, 1966[1890], pág. 7.

los poemas sistemáticamente omitidos. Los poemas satíricos que habían contribuido esencialmente a la elaboración del nivel paródico se quedaron sin función en una versión desuñada sólo a los niños. Finalmente, Carroll hizo de *Aliáa* una simple historia fantástica basada en el modelo convencional de la época. Las distorsionadas relaciones entre el espacio y el tiempo, la fantasía y la realidad, fueron restablecidas puesto que Carroll deseaba distinguir claramente entre realidad y fantasía y de esta forma no había confusión posible. En cada uno de los textos el autor manipula la relación entre el tiempo y el espacio, de un lado, y la realidad y la fantasía, de otro. En *Alicia en el país de las maravillas* la caída de Alicia en la madriguera del conejo dura mucho tiempo, más de lo que es realmente posible según las leyes de la gravedad. El sentido de esa caída continuada se crea por la especial manipulación por parte de Carroll del espacio y del tiempo. Combinando ambos elementos, Carroll describe el tiempo según el espacio al modificar las reglas del tiempo: subraya la larga caída haciendo que Alicia coja un tarro de mermelada. El paso del tiempo se describe por los elementos del espacio - las estanterías: «Cogió un tarro de uno de los estantes mientras pasaba: llevaba la etiqueta «mermelada de naranja», pero para su desilusión estaba vacío» (27). Hasta tiene tiempo Alicia para volver a poner la mermelada en la estantería, un hecho que refuerza el sentido del lento paso del tiempo: «Así consiguió ponerlo dentro de una de las alacenas cuando pasaba por delante» (27).

Por otro lado, Carroll crea una peculiar percepción del espacio (que es utilizado para describir el tiempo) gracias a la especial motivación de los elementos espaciales, alejados de la presentación convencional. No basa su descripción en modelos realistas, sino en relaciones metonímicas, mejor dicho, en transferencias metonímicas de un elemento a otro que son imposibles o impensables según los modelos realistas. Utiliza la transferencia metonímica en la descripción del espacio de la madriguera del conejo que de repente se convierte en un pozo; así la transferencia de un espacio a otro resulta deliberadamente confusa. En términos realistas, esta transformación no sería posible: simplemen-

te no hay sitio para ninguno de los elementos espaciales salvo para la hierba y la piedra. Sin embargo, Carroll consigue crear una descripción que permite tal transformación y mencionar elementos como las estanterías sin provocar que el lector lo note o lo cuestione. Y lo hace a pesar de que a la descripción le falta una base realista y de que se basa en relaciones metonímicas. Una vez que Alicia está bajo tierra, es el mundo subterráneo el que permite la transición de la madriguera al pozo. Más aún, una vez que se han mencionado las estanterías que adornan el pozo, éstas proporcionan la motivación para la introducción de otros elementos que, según los modelos realistas, representan diferentes espacios (tarro de mermelada-la cocina; mapas-la clase): «Después miró a los lados del pozo y notó que estaban llenos de alacenas y librerías: veía por aquí y por allá los mapas y los cuadros que colgaban de los clavos» (26-27). Sin embargo, cuando Carroll (y sus traductores) extrae el texto de su posición ambivalente (en *El cuarto de Alicia*), eliminó este sofisticado manejo del espacio y del tiempo y motivó la descripción de la caída a partir de una base diferente de la de *Aliáa en el país de las maravillas* (sobre el modelo de sueño o sobre un modelo realista).

Así Carroll da una explicación racional a la caída en *El cuarto de Alicia*, declarando que una caída tan larga sólo es posible en los sueños: «Si alguien *realmente* sufriera una caída tan larga como ésta, lo más probable es que se matara: pero tú sabes que no hace ningún daño caer en *sueños*, porque *crees* todo el tiempo que estás cayendo, pero realmente *estás* acostado en algún sitio, sano y salvo y ¡profundamente dormido!» (3). Carroll también elimina toda descripción espacial del pozo y lo describe como una madriguera de conejo, subrayando la diferencia y la similitud entre un pozo y una madriguera:

...y ella corrió, corrió, hasta que se hundió en la madriguera de un conejo.

...Era exactamente como un pozo muy profundo, sólo que no había agua dentro (3).

Los escritores que adaptaron *Las aventuras de Alicia en el país*

de las maravillas para niños no tuvieron tanto éxito como Carroll en la manipulación del espacio y del tiempo y las relaciones entre la realidad y la fantasía... Actuaron, como punto de partida, precisamente como Carroll hizo en *El cuarto de Alicia*, pero quizá sin conocer la existencia de esta versión. De hecho, lo muy parecido de sus adaptaciones serviría para mostrar qué elementos necesitaban una reformulación; sólo a través de ellos y de las reformulaciones de Carroll el texto podría perder su posición ambivalente y recuperar esa posición única considerada apropiada para los niños.

Exactamente como Carroll, los adaptadores sintieron que era necesario acabar con las poco claras relaciones entre realidad y fantasía. Por ello motivaron la primera escena de forma realista o como un sueño, normalmente haciendo la caída muy breve y lo más realista posible. La edición de Disney (1980) muestra este cambio:

Alicia se iba sintiendo cansada mientras escuchaba a su hermana que leía. Justo cuando sus ojos empezaban a cerrarse, vio un conejo blanco que corría mirando su reloj de bolsillo y hablando consigo mismo. Alicia pensó que era muy curioso - ¡un conejo hablando con su reloj! Así que le siguió hasta su madriguera detrás de un gran árbol.

Y se cayó, le parecía que descendía hasta el centro del mundo.

Cuando Alicia aterrizó ¡zas!...

En la edición Octopus (1980) se realizó un reajuste similar: «Ella le siguió [al conejo] bajando por la amplia madriguera. Al final encontró una mesita y una minúscula llave». La edición de Modern Promotion (1980) también hizo lo mismo:

Entonces se quedó dormida y esto fue lo que soñó.

De repente, llegó un conejo blanco corriendo... Alicia quería ver qué le ocurría; así que corrió y corrió, hasta que se encontró hundiéndose por una madriguera en su busca.

Después de haber corrido un buen trecho bajo tierra, de repente entró en una gran sala con muchas puertas .

En la adaptación de Modern Promotions, el escritor uti-

lizó como motivación tanto el sueño como la explicación realista, aunque separara cuidadosamente los dos: Alicia está soñando durante toda la escena («esto es lo que soñó»), pero el espacio sigue siendo la madriguera; más aún, Alicia ni se cae, sino que más bien corre a lo largo de ella.

En esta misma línea, la fantasía se explica en la versión de *El cuarto* como algo que ocurre en un sueño; existe una explicación lógica para cada hecho. Cuando Alicia se levanta, encuentra «que las cartas eran sólo algunas hojas caídas de los árboles que el viento había hecho volar hacia su cara» (56). Después, Carroll toma la precaución de subrayar otra vez que toda la historia es un sueño: «¿No sería una cosa estupenda tener un sueño tan curioso como el de Alicia?» (56). Una vez más los traductores actuaron como Carroll y explicaron el conjunto de la historia como un sueño:

En esto, el conjunto del paquete voló por los aires.

Alicia intentó quitárselas de encima - y descubrió que tan sólo eran hojas empujadas por el viento que le pasaban por la cara. Se despertó y su hermana estaba sonriéndole: ¡Oh, he tenido un sueño muy curioso! dijo.

¿No te gustaría tener un sueño maravilloso también, igual que Alicia? (Modern Promotions).

Se cubrió los ojos con las manos y cuando las retiró se encontró con que estaba en casa, en su propio jardín. Todas sus aventuras en el país de las maravillas habían sido sólo un sueño (Octopus).

La diferencia entre las dos versiones, la oposición de tonos, la falta de parodia y sátira en la versión de *El cuarto de Alicia*, así como el diferente manejo del espacio y del tiempo y de las relaciones entre realidad y fantasía, indican que Carroll era consciente de qué lector estaba seleccionando en cada ocasión. Este conocimiento de lectores y de comprensiones potenciales del texto parece ser una de las razones de que la decisión de Carroll produzca un texto ambivalente y univalente. Aunque los niños de hoy raramente leen la versión ambivalente, este texto abrió nuevas posibilidades a los escritores para niños y se convirtió en modelo de imitación para muchos libros infantiles posteriores.