

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

SCUOLA DI LINGUE E LETTERATURE, TRADUZIONE E INTERPRETAZIONE
Sede di Forlì

Corso di Laurea magistrale in Traduzione specializzata (classe LM - 94)

TESI DI LAUREA

in Traduzione Editoriale dallo Spagnolo in Italiano

Imparare con la poesia:

Proposta di traduzione in italiano del libro per bambini

Lecciones de poesía para niños inquietos

di Luis García Montero

CANDIDATO:

Annachiara Macrì

RELATORE:

Gloria Bazzocchi

CORRELATORE

Rafael Lozano Miralles

Anno Accademico 2015/2016
Terzo Appello

INDICE

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO I – L’autore di <i>Lecciones de poesía para niños inquietos</i> : Luis García Montero.....	9
1.1 Biografia.....	9
1.2 Opere pubblicate.....	14
1.3 La formazione letteraria di García Montero.....	16
1.4 La otra sentimentalidad.....	19
1.5 Lo stile dell’autore.....	22
1.6 Un’intervista all’autore.....	24
CAPITOLO II – Analisi del testo di partenza.....	37
2.1 Letteratura per l’infanzia: status e definizione.....	37
2.2 Caratteristiche e peculiarità.....	40
2.3 Funzioni e finalità.....	44
2.4 La poesia per bambini.....	46
2.5 <i>Lecciones de poesía para niños inquietos</i> : analisi degli elementi paratestuali.....	50
2.5.1 Le illustrazioni.....	55
2.5.1.1 Intervista con Juan Vida.....	59
2.6 <i>Lecciones de poesía para niños inquietos</i> : contenuti e finalità.....	63
2.6.1 Sintesi dei singoli capitoli.....	67
CAPITOLO III – Proposta di traduzione.....	77
CAPITOLO IV – Commento alla traduzione.....	175

4.1 Metodologia traduttiva.....	175
4.2 Problemi traduttivi e strategie di fondo adottate.....	176
4.2.1 La traduzione del titolo.....	178
4.2.2 La traduzione delle poesie.....	181
4.2.3 Figure retoriche.....	188
4.2.4 Toponimi e antroponimi.....	190
4.2.5 Espressioni metaforiche e modi di dire.....	194
4.2.6 Riferimenti culturali.....	197
4.2.7 Riferimenti extratestuali.....	201
4.2.8 Morfosintassi.....	204
4.2.9 Lessico.....	209
4.3 Aspetti grafici.....	213
CONCLUSIONI.....	217
BIBLIOGRAFIA.....	219
SITOGRAFIA.....	223
RINGRAZIAMENTI.....	227

INTRODUZIONE

Il presente elaborato di tesi si propone di mettere in luce la poetica e lo stile letterario di uno dei maggiori poeti contemporanei spagnoli, Luis García Montero, attraverso la proposta di traduzione del suo libro *Lecciones de poesía para niños inquietos*, scritto alla fine degli anni Novanta.

La decisione di approfondire lo studio di questo autore e di fornire la traduzione di una sua opera come argomento di tesi, è stata presa subito dopo il mio primo “incontro” letterario con García Montero. Durante la lettura di *Una forma de resistencia*, infatti, sono rimasta letteralmente affascinata dall’originalità del suo stile e dalle tematiche che sono alla base del suo pensiero poetico: il passare del tempo, l’importanza dei sentimenti e la memoria storica sotto forma di ricordi e recupero della tradizione. Ma ciò che maggiormente colpisce il lettore che si avvicina ai suoi scritti è la capacità di osservare situazioni quotidiane, cogliendone sfumature profonde e inaspettate raccontandole in modo evocativo ed empatico.

Parlando delle proprie esperienze e dei propri sentimenti, García Montero spinge il lettore a interrogarsi sulla propria vita e a riconoscere che i vissuti descritti dall’autore sono anche i suoi. I testi di García Montero, poetici e non, raccontano di lui, ma anche di noi, perché hanno a tema l’umano e l’esperienza del vivere. All’inizio ero tentata di proporre come elaborato finale proprio la traduzione di *Una forma de resistencia*, che non è stato ancora tradotto in italiano, poi ho scoperto *Lecciones de poesía para niños inquietos*, un saggio sulla poesia dedicato e rivolto, appunto, a bambini desiderosi di conoscere, una vera novità nel panorama letterario per l’infanzia. L’originalità del libro consiste, infatti, nel considerare la poesia come una forma letteraria adatta a tutti, non solo a un pubblico adulto o esperto, e nel ritenere che la scrittura di poesie non debba essere un privilegio di pochi. Sulla base di queste convinzioni e utilizzando un linguaggio semplice e accattivante, ma allo stesso tempo evocativo, l’autore svela i segreti della poesia che, a suo avviso, consistono, principalmente, nell’imparare a “guardare” il mondo, nel conoscere e utilizzare alcuni “trucchi” di ingegneria poetica come la metafora, la personificazione, la metonimia, la fantasia, la musica, il tempo e la rima e nel riscoprire l’amore per le parole.

Dopo la prima lettura del libro non ho avuto dubbi: *Lecciones de poesía para niños inquietos* sarebbe diventato l’oggetto della mia tesi e mi sarei impegnata al massimo per realizzare un buon lavoro, con la segreta speranza di poter presentare, un giorno, la mia proposta di traduzione a una casa editrice.

Per condurre uno studio serio e completo avevo quindi bisogno di documentarmi adeguatamente sulla Letteratura per l'infanzia e di approfondire alcuni aspetti traduttivi riguardanti il libro scelto mediante un incontro con l'autore. Tutto ciò è stato possibile grazie alla borsa di studio che mi è stata concessa dalla mia Università dietro presentazione di un progetto per tesi all'estero, nello specifico, in Spagna. Sono quindi stata a Vigo, dove sono entrata in contatto con l'Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) che dal 2006 si dedica alla ricerca e allo studio nel campo della letteratura e della traduzione dei testi per bambini e per ragazzi attraverso ricerche, critiche costruttive e analisi scientifiche. Avendo sede nella Facoltà di Traduzione e Filologia dell'Università di Vigo, l'Associazione dispone di una fornitissima biblioteca, al cui interno è presente un'importante sezione bibliografica specializzata in Letteratura per l'infanzia e per ragazzi. Grazie all'accesso a questa biblioteca e ad importanti materiali cartacei e digitali ricevuti dalle docenti Veljka Ruzicka e Ana Fernández Mosquera, che si sono dimostrate incredibilmente disponibili ad aiutarmi, ho avuto modo di raccogliere numerose informazioni difficilmente reperibili fuori dalla Spagna, informazioni molto specifiche e mirate, soprattutto sulla poesia, che hanno reso fruttuoso il mio periodo di ricerca.

Mi sono poi recata a Madrid, dove ho incontrato Luis García Montero. L'incontro con l'autore è stata una delle esperienze più belle ed emozionanti della mia vita, che mi ha arricchito culturalmente e umanamente. Di quel piovoso 26 novembre 2016 ricorderò sempre la cordialità con cui mi ha accolta nella sua casa e nella sua bella famiglia, la gentilezza, la disponibilità a rilasciarmi l'intervista e il tempo che mi ha dedicato.

García Montero è una persona "speciale", sia sotto il profilo culturale e professionale che sotto il profilo umano. Si è infatti rivelato ai miei occhi estremamente sensibile e disponibile, saldo nei propri valori, amante della famiglia e della vita, osservatore di tutti gli aspetti e le sfaccettature della realtà, capace di scrutare con gli occhi della mente e del cuore. All'inizio del nostro colloquio, mi ha "presentato" *Lecciones de poesía para niños inquietos*, parlandomi dell'idea iniziale che ha ispirato il libro e del processo di scrittura che ne è seguito fino alla pubblicazione.

L'intervista, che proporrò nel primo capitolo dell'elaborato, ha riguardato sia aspetti relativi alla sua vita personale e alla creazione del libro, sia i miei dubbi traduttivi. Per quanto concerne quest'ultima parte l'aiuto dell'autore ha rappresentato un contributo particolarmente prezioso ai fini di una comprensione più profonda del testo di partenza e di una versione italiana più attendibile e corretta.

Posso concludere affermando che il soggiorno in Spagna ha avuto un peso importante nella elaborazione di questo lavoro ed ha rappresentato un'occasione unica di arricchimento personale e professionale.

Il presente elaborato si articola in quattro capitoli. Nel primo capitolo verrà fornita una presentazione generale della figura dell'autore riguardante la sua biografia e le opere pubblicate. Si approfondiranno, poi, alcuni aspetti rilevanti del suo pensiero poetico, tenendo conto del suo percorso culturale e del contesto letterario in cui ha iniziato a muovere i primi passi; si parlerà del suo stile letterario e si concluderà con la trascrizione integrale dell'intervista.

Nel secondo capitolo verrà condotta un'analisi del testo originale preceduta da una breve introduzione alla Letteratura per l'infanzia e per ragazzi al fine di identificarne lo status, la definizione, le caratteristiche generali, le funzioni e le finalità, nel passato e nel presente. Si affronterà, inoltre, il tema della poesia per bambini ed in particolare del ruolo che riveste e del posto che occupa nell'attuale panorama editoriale. L'analisi del testo di partenza riguarderà gli elementi paratestuali, le illustrazioni realizzate da Juan Vida (di cui si riporterà un'intervista realizzata via mail), i contenuti e le finalità del libro oggetto di questo lavoro.

Nel terzo capitolo verrà presentata la proposta di traduzione de *Lecciones de poesía para niños inquietos*, mentre nel quarto e ultimo capitolo verranno riportati il commento alla traduzione e le principali categorie di problemi riscontrati durante il processo traduttivo quali la traduzione del titolo e delle poesie, la morfossintassi, il lessico, i toponimi e gli antroponimi, i riferimenti culturali ed extratestuali, i modi di dire, le figure retoriche, gli adattamenti ed infine gli aspetti grafici.

CAPITOLO I

L'AUTORE DI *LECCIONES DE POESÍA PARA NIÑOS INQUIETOS*:

LUIS GARCÍA MONTERO

1.1 Biografia

Poeta, critico letterario, saggista e professore universitario, Luis García Montero nasce il 4 dicembre 1958 a Granada, da Luis García López, un ufficiale di alto grado, ed Elisa Montero Peña. È il primo di sei figli e la sua infanzia scorre serena in un ambiente provinciale e semplice, dove «la gente se conocía, sabía quien era tu padre, quién era tu madre, y los niños estábamos todo el día haciendo cabañas en las alamedas del Genil» (in Maraña, 2015: 29).

Dal 1963 al 1976 frequenta il Collegio dei padri Scolopi. Nel 1976 si iscrive alla facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Granada ed è allievo del professore Juan Carlos Rodríguez, che rivestirà un ruolo fondamentale nella formazione del pensiero di molti giovani di quegli anni. García Montero rimane affascinato da questa figura per la sua capacità teorica e per il suo amore per la letteratura ed è proprio grazie ai suoi insegnamenti che intraprende il cammino poetico che lo condurrà, in seguito, verso l'elaborazione di una propria linea di pensiero, verso la *otra sentimentalidad*.

In questi anni il giovane Luis milita nel Partito Comunista e prende parte a numerose iniziative politiche e culturali a favore delle libertà, contro la censura e la repressione della dittatura fascista. Tra tutte ricordiamo la partecipazione, nel 1976, ad un evento organizzato dalla *Célula Gramsci* (gruppo nato intorno agli anni '70 all'interno del Partito Comunista) denominato *El 5 a las 5*. Il 5 giugno 1976, nella piazza di Fuente Vaqueros, città natale di García Lorca, si riuniscono circa seimila persone, tra cui numerosi poeti e letterati, per rendere omaggio al poeta vittima della Guerra civile, nel giorno del suo compleanno. In quest'occasione conosce il poeta Blas De Otero, uno dei maggiori rappresentanti della poesia sociale degli anni '50, che diventerà per lui un modello di scrittura.

Nel 1976 riceve il Premio di Poesia "Federico García Lorca" per il manoscritto del suo primo libro *Y ahora ya eres dueño del puente de Brooklyn* che verrà pubblicato nel 1980.

Dopo aver completato la sua formazione universitaria, nel 1981 riceve l'incarico di *profesor asociado*¹ di Letteratura Spagnola presso l'università di Granada e nel 1982 pubblica *Tristia*, una raccolta di poesie che scrive in collaborazione con l'amico e collega Álvaro Salvador e che firma con lo pseudonimo di Álvaro Montero; l'anno precedente il libro era stato finalista al "Premio Internacional de Poesía Ciudad de Melilla". Sempre nel 1982 riceve il "Premio Adonáis" per il libro *El jardín extranjero*, che pubblicherà l'anno seguente insieme a *Rimado de ciudad*, un libro-disco frutto della collaborazione con il gruppo punk TNT che ne realizza la versione musicale.

Nel 1985, in vista del referendum sulla permanenza della Spagna nella NATO che si sarebbe tenuto nel marzo del seguente anno, scrive *En pie de paz*, un fascicolo in cui prende posizione a favore dell'uscita dalla NATO ed esprime la necessità di un impegno collettivo per la pace e la solidarietà con i popoli del Centro-America. Nel 1986, consegue il Dottorato in Lettere e Filosofia con una tesi su Rafael Alberti (dal titolo *La norma y los estilos en la poesía de Rafael Alberti*), poeta con il quale mantiene uno stretto rapporto di amicizia dal suo ritorno in Spagna, dopo l'esilio, fino alla morte nel 1999.

Il 1987 è l'anno di due importanti eventi per Luis: diventa papà della sua prima figlia Irene e ottiene l'incarico di professore di ruolo all'Università di Granada. La docenza in Letteratura spagnola è una professione che eserciterà per molti anni, formando poeti e letterati di ogni genere.

Nel 1994 si lega sentimentalmente alla scrittrice di successo Almudena Grandes, che in seguito diventerà sua moglie, e riceve uno dei più prestigiosi premi spagnoli di poesia, il "Premio Fundación Loewe" per il libro *Habitaciones separadas* che l'anno seguente vincerà anche il "Premio Nacional de Poesía"². Octavio Paz, presidente della giuria che assegna il premio a García Montero, così descrive la raccolta:

Tono sostenido, poderosa nostalgia, emoción delicada que no alza la voz, poesía escueta, ceñida, *Habitaciones separadas* es la obra de un poeta joven, pero ya importante. La poesía de Luis García Montero indica una de las tendencias más valiosas de la lírica española contemporánea, esa línea que se ha llamado "poesía de la experiencia". Podríamos llamarla también poesía de la vida, poesía que trata de explorar la realidad de todos los días, que colinda por una parte con lo maravilloso y por otra con lo cotidiano. Es un libro lleno de emociones en el cual, estoy seguro, los jóvenes van a reconocerse.

¹ All'epoca si trattava di una carica equivalente a quella della figura del "professore a contratto" nelle università italiane

² Nel 2000 il libro, tradotto da Alessandro Ghignoli, verrà pubblicato anche in Italia con il titolo *Tempo di camere separate*

Pero no sólo ellos, todos nosotros podemos reconocernos en muchos momentos de este libro escrito en versos diáfanos y al mismo tiempo inteligentes (1998: 33).

Nel 1995 *El País* gli dedica una *columna* nella quale García Montero scriverà numerosi articoli affrontando soprattutto argomenti di letteratura e attualità, ma anche aspetti della realtà quotidiana come le relazioni familiari, i doveri sociali e la percezione del tempo, temi che Luis sviluppa con semplicità come se fossero conversazioni in ascensore. La peculiarità dei suoi articoli, seguiti con interesse e attenzione dai suoi lettori, risiede nel “taglio” poetico dato ai suoi scritti e nell’abbondanza di figure retoriche che rendono la lettura piacevole e accattivante. Da questa esperienza nasce un interessante progetto editoriale che vedrà la luce nel 2003, con una pubblicazione dal titolo *Almanaque de fabulador*. In questo libro García Montero seleziona cinquanta articoli, scritti tra il 1995 e il 2001, e li riorganizza in modo omogeneo dando vita alla narrazione di un anno immaginario di fine secolo. Come egli stesso racconta nella “premessa” del libro: «la columna exige el humor, el lirismo, el tiempo hecho vida, la tarde de lluvia o los manteles de una fiesta recordada»³. Sempre su *El País*, il 14 ottobre del 2006, García Montero scrive un articolo molto duro, che gli costerà una denuncia per diffamazione, dal titolo ironico e provocatorio: “Lorca era un fascista”. Qui Luis accusa il collega José Antonio Fortes sia di fuorviare gli studenti del suo corso di studi parlando di García Lorca e di Francisco Ayala come di due alleati del fascismo che contribuirono alla repressione politica e al rafforzamento della dittatura (ricordiamo che García Lorca morì fucilato dalle truppe franchiste e Francisco Ayala visse molti anni in esilio durante la dittatura di Franco), sia di aver espresso pubblicamente giudizi negativi su García Montero, la sua famiglia e i suoi amici. Alla fine della sua collaborazione con la famosa testata spagnola, che durerà per circa quindici anni, Luis afferma:

Es bueno intervenir, vincularse, hacer uso público de la razón. Una columna periodística no invita a la prepotencia o al desahogo, sino a la moderación. Yo he sido mucho más cascarrabias al valorar la política mundial y española ante el televisor de mi casa que a la hora de escribir para los lectores de EL PAÍS. Hablar ante los demás invita a moderarte, a procurar la comprensión, la objetividad y la justicia⁴.

Nel 1998 pubblica *Completamente viernes*, una raccolta di poesie che García Montero compone tra il 1994 e il 1997, nella quale l’autore rifugge gli schemi della poesia amorosa

³ Cfr. http://elpais.com/diario/2003/12/03/andalucia/1070407346_850215.html

⁴ Cfr. http://elpais.com/diario/2010/03/06/andalucia/1267831329_850215.html

tradizionale per raccontare l'amore come un'esperienza vissuta, concreta, i cui elementi predominanti risultano essere le parole, il tempo e la realtà quotidiana.

Nello stesso anno, la rivista *Litoral* gli dedica un numero monografico, dal titolo *Complicidades*, in cui compaiono articoli di poeti e studiosi che hanno intrattenuto con l'autore rapporti d'amicizia, coordinati da Antonio Jiménez Millán.

Nel 1999 viene pubblicato il saggio *Lecciones de poesía para niños inquietos*, la cui proposta di traduzione rappresenta una parte fondamentale del presente lavoro; mentre negli anni seguenti escono diverse antologie e raccolte di sue poesie tra cui *Poesía (1980-2005)*, volume in cui l'autore ripercorre i suoi 25 anni di produzione poetica.

Nel 2002, la casa editrice Anaya pubblica un racconto breve dal titolo *La mudanza de Adán*, uno dei pochi esempi in prosa scritti dall'autore e destinato principalmente a lettori giovani. Il racconto, accompagnato dalle illustrazioni di Javier Serrano, tratta del giovane Adán che, dopo aver preso la decisione di cambiare casa, si ritrova a sistemare tutti i libri che erano riposti nella ricca biblioteca della sua vecchia dimora, prima che vengano trasferiti nella nuova casa. Nel prenderli tra le mani il giovane viene travolto dai ricordi, dalle emozioni e dai pensieri che ognuno di essi gli aveva suscitato durante la lettura. Uno dei temi fondamentali dell'opera è sicuramente l'importanza dei libri nella vita di ognuno di noi, di ciò che ci lasciano dentro e della loro funzione formativa:

Somos los libros que hemos leído, y ni siquiera se van del todo las páginas inútiles, las que no tienen nada que decirnos porque envejecen en nosotros, escondidas en nuestras arrugas, en nuestras canas, en el rostro que se apodera de nuestro espejo, en el deseo que se filtra por las persianas con los rayos de sol (García Montero, 2002: 26).

Nel 2003 vince il "Premio Nacional de la Crítica" per *La intimidación de la serpiente* e la medaglia d'oro della città di Granada. In questa raccolta prevale un atteggiamento di meditazione introspettiva che riguarda l'inquietudine generata dalle problematiche del nuovo millennio, come il venir meno delle certezze che si ritenevano consolidate, l'egemonia del consumismo e l'allettante, ma altrettanto ingannevole, richiamo della globalizzazione.

Nel 2006 vede la luce *Los dueños del vacío*, un saggio letterario su grandi autori tra cui García Lorca, Alberti, Cernuda e Neruda. Nel 2008 decide di abbandonare il suo posto all'Università di Granada a causa della sentenza emessa dal tribunale di Granada che lo riconosceva colpevole di diffamazione nei confronti di Fortes e lo condannava al risarcimento dei danni. Nonostante i numerosi appelli di colleghi e amici, García Montero rimane fermo sulla sua decisione, motivando con queste parole la sua rinuncia all'insegnamento:

No me apetece en absoluto trabajar en esas condiciones, cuando de pronto llamarle perturbado a un profesor que dice esas cosas –que Federico García Lorca era un fascista o que Francisco Ayala había sido un aliado de régimen– puede ser considerado injuria grave⁵.

Nel 2009 riceve il “Premio de la Crítica de Andalucía” per il libro *Vista Cansada* e pubblica il romanzo *Mañana no será lo que Dios quiera* sulla vita del poeta Ángel González, scomparso nel 2008, che gli vale il “Premio de Libreros al Mejor libro de 2009”.

Negli anni seguenti collabora con diversi periodici e riceve numerosi premi e riconoscimenti, tra i quali ricordiamo il premio messicano alla carriera “Poetas del Mundo Latino” (2010), il premio “Hombre del Año Escritor” (2010) da parte della rivista *GQ*, il premio “Aula Abierta” (2011) consegnatogli dagli studenti della facoltà di Comunicazione di Siviglia e il premio “Feria del libro y la lectura” (2011) di Castilla La Mancha per la creazione letteraria.

Nel 2012 pubblica l’antologia intitolata *Almudena e Una forma de resistencia*, un libro dove con eleganza, ironia e grande sensibilità recupera il valore della dimensione storica personale, restituendo valore a piccoli oggetti di uso quotidiano e a gesti che rientrano in una scontata routine familiare.

Nel 2015 si presenta come candidato del partito di sinistra Izquierda Unida a la Presidencia della Comunità di Madrid.

Nel 2016 esce nelle librerie *Balada en la muerte de la poesía*, un libro di ventidue prose poetiche in cui si affronta il tema della morte della poesia e le conseguenze che ne derivano, come se si trattasse della morte di un vecchio amico:

Nombre: Poesía. Nacionalidad: el tiempo y la palabra. Fecha de nacimiento: no se sabe, siempre se quitó años, pero nació seguro en los siglos de la hoguera y de las tribus. Tipo de viaje: no es turismo, no es negocio, tal vez formaba parte de una tripulación. Domicilio en la muerte: hotel de algún silencio que ya no pertenece a las conversaciones (2016: 55).

In questo libro García Montero esprime tutta la sua preoccupazione e la sua tristezza per la fine della poesia che, morendo, ha portato via con sé una parte di noi, lasciando «rostros que se han quedado en blanco, cuerpos sin rostro y sin papel. Todos detrás de todo, camino de la nada» (*ibid.*: 43). Il poeta immagina di apprendere dalla televisione la scomparsa della poesia, di ricevere nella sua segreteria telefonica i messaggi di poeti famosi (Lucrezio, Manrique, Alberti, Blas de Otero, Machado, Baudelaire, etc.) e di partecipare al suo funerale.

⁵ Cfr. <http://www.diariodesevilla.es/>

Alle parole di Luis, si affiancano le “miradas” in forma di disegno di Juan Vida, che contribuiscono, insieme al testo, a suscitare una certa inquietudine nel lettore.

1.2 Opere pubblicate

Riteniamo interessante, a questo punto, fornire tutti i titoli degli scritti dell'autore, riportati in ordine cronologico e preceduti dall'anno di pubblicazione, al fine di dare la misura della vasta produzione letteraria di García Montero e della sua straordinaria versatilità che spazia dalla poesia, alla saggistica, dalla narrazione alla scrittura giornalistica.

Poemi

(1980) *Y ahora ya eres dueño del Puente de Brooklyn*, vincitore del Premio Federico García Lorca

(1982) *Tristia*, in collaborazione con Álvaro Salvador

(1983) *El jardín extranjero*, vincitore del Premio Adonáis

(1983) *Rimado de ciudad*

(1984) *Égloga de dos rascacielos*

(1985) *En pie de paz*

(1985) *Seis poemas del mar (autógrafos)*

(1987) *Diario cómplice*

(1988) *Anuncios por palabras*

(1990) *Secreto de amistad*

(1990) *Las flores del frío*

(1992) *En otra edad*

(1993) *Fotografías veladas de la lluvia*

(1994) *Habitaciones separadas*, vincitore del Premio Loewe e del Premio Nacional de Literatura

(1994) *Además*

- (1994) *Quedarse sin ciudad*
- (1997) *Casi cien poemas (1980-1996)*, con prologo di José Carlos Mainer
- (1998) *Completamente viernes*
- (2001) *Antología personal*
- (2001) *Poemas*
- (2002) *Antología poética,*
- (2002) *Poesía urbana (antología 1980-2002)*
- (2003) *La intimidad de la serpiente*, vincitore del Premio Nacional de la Crítica
- (2006) *Poesía (1980-2005)*
- (2006) *Infancia*
- (2008) *Vista cansada*
- (2016) *Balada en la muerte de la poesía* (illustrazioni di Juan Vida)

Saggi e articoli

- (1983) *La otra sentimentalidad*, insieme a Javier Egea e Álvaro Salvador
- (1986) *La norma y los estilos en la poesía de Rafael Alberti (1920-1939)*
- (1988) *Poesía, cuartel de invierno*
- (1993) *Confesiones poéticas*
- (1996) *La palabra de Ícaro (estudios literarios sobre García Lorca e Alberti)*
- (1999) *Lecciones de poesía para niños inquietos* (illustrazioni di Juan Vida)
- (2000) *El sexto día: historia íntima de la poesía española*
- (2001) *Gigante y extraño: las "Rimas" de Gustavo Adolfo Bécquer*
- (2006) *Los dueños del vacío. La conciencia poética, entre la identidad y los vínculos*

Romanzi

- (2009) *Mañana no será lo que Dios quiera*, vincitore del premio del Gremio de Libreros al Mejor libro de 2009.

(2012) *No me cuentes tu vida*, una riflessione attraverso tre generazioni sulla storia spagnola recente.

(2013) *Alguien dice tu nombre*

Altri libri

(1992) *Luna en el sur*, scritta insieme a Felipe Benítez Reyes

(2002) *La mudanza de Adán*

(2008) *Dedicatoria*, inclusa nel libro *Las musas de Rorschach* (Logroño: Editorial Buscarini, 2008).

(2008) *Fruto del congreso*

(2009) *El romántico ilustrado*. Immagini di Luis García Montero, edizione di Juan Carlos Abril e Xelo Candel Vila, Sevilla, Renacimiento.

(2012) *Una forma de resistencia*

1.3 La formazione letteraria di García Montero

La formazione letteraria di García Montero inizia fin dall'infanzia. Di quegli anni, l'autore ama ricordare le ore trascorse nella ricca biblioteca di casa, in cui, oltre ai classici libri di avventura con cui normalmente si diletta e si formano gli adolescenti, viene a contatto con il libro *Las mil mejores poesías de la lengua castellana, 1136-1936: ocho siglos de poesía española e iberoamericana*, un'antologia curata da José Bergua. Nel capitolo "El libro" di *Una forma de resistencia* lo descrive come «un ejemplar en tela roja, maltratado por lo años y por el uso familiar» (2012: 74) e aggiunge

Con la voz teatral que se merecen los grandes sentimientos y las mañanas de domingo, a mi padre le gustaba leer en alto las leyendas de Zorrilla, los romances del Duque de Rivas, las canciones de Espronceda y los pequeños e interminables poemas de Campoamor (*ibid.*).

È proprio grazie al padre, alla sua capacità di prendersi cura di lui come uditor, mediante una lettura coinvolgente e teatrale, che García Montero si avvicina per la prima volta alla poesia e se ne appassiona come se si trattasse di racconti d'avventura. Molte di quelle letture

sopravvivranno nello spirito creativo del giovane Luis quando inizierà a sperimentare la scrittura in versi, divertendosi a modificare i componimenti di poeti famosi⁶.

Dal 1963, come abbiamo già riferito nella biografia, Luis frequenta il collegio cattolico dei padri Scolopi, un'istituzione scolastica di riferimento per il tessuto sociale di Granada. Nell'intervista che rilascia a Jesús Maraña (2015: 31) parla dell'importanza di questa esperienza, ed in particolare degli esercizi spirituali, per la sua formazione ed il suo impegno sociale, civile e politico, nonostante alla fine si discosti da una cultura religiosa e clericale.

[...] en esos ejercicios espirituales de curas rojos yo me di cuenta de que los valores, las ideas o las creencias no son una cosa para tenerla los domingos por la mañana en misa y después dejarla colgada en el armario. [...] la importancia que para mí tuvo, por ejemplo, el padre Iniesta, un andalucista historiador de Blas Infante, durante unos ejercicios espirituales que a mí me marcaron, me abrieron los ojos y luego me introdujeron por un camino a través del cual paradójicamente, yo me distancié de la religión.

Nella stessa intervista ricorda con affetto anche un episodio che lo aveva commosso e che aveva dato inizio alla sua passione per la poesia. Un giorno il padre Antonio Díaz, infatti, aveva portato in classe un giradischi e aveva fatto ascoltare un disco di Joan Manuel Serrat che raccontava poesie di Antonio Machado con una musica in sottofondo. García Montero rimarrà per sempre legato a questo poeta che, con la sua idea di “nueva sentimentalidad” rivestirà un ruolo fondamentale nell'elaborazione della sua *otra sentimentalidad*.

Un altro grande poeta che condiziona il suo impegno politico e letterario è Federico García Lorca. García Montero era attratto dalle sue poesie, ma ancora di più era affascinato dal personaggio, dalla vittima della guerra civile di cui si parlava in silenzio e che significava molto per la città di Granada, colpita dal colpo di stato nel 1936. La morte di García Lorca è un tema che ha toccato molto il giovane Luis che, a tal proposito, afferma:

Empecé a visitar la Huerta de San Vicente; entonces estaba cerrada, pero los guardeses, María y Evaristo, se hicieron amigos míos y, como se fiaban de mí, me dejaban la llave, y yo entraba y paseaba por la casa cerrada. Y de pronto dedicarme a la poesía fue también dedicarme a reconstruir la ciudad que había sido derrotada por la Guerra Civil. [...] Para mí dedicarme a la literatura fue dedicarme de cabeza a la emancipación humana y a la lucha por la libertad (*ibid.*: 34).

⁶ Ne troviamo un esempio proprio in *Lecciones de poesía para niños inquietos*, in cui riporta una delle sue prime poesie ispirata ad un componimento di Federico García Lorca riscritta con versi propri.

Ma il poeta che ha maggiormente ha segnato il suo percorso letterario e la sua stessa vita è sicuramente Rafael Alberti, simbolo di una poesia incentrata sull'impegno politico e sociale, a cui, come abbiamo già detto, Luis dedica la tesi del suo dottorato di ricerca. Prima di sviluppare la tesi su Alberti, Luis aveva deciso di affrontare il tema del teatro medievale, tema dal quale si allontanerà dopo aver conosciuto il famoso poeta:

Conocí a Rafael y la verdad es que me impresionó porque para mí era un mito, era el amigo de García Lorca, el autor de *Sobre los ángeles*, el poeta del exilio, el poeta de algunos libros que a mí me emocionaron mucho, como *De un momento a otro* o como *Retornos de lo vivo lejano*. Y decidí cambiar de tema de tesis doctoral: me alejo del teatro medieval y me pongo a trabajar en algo que me una a lo que estoy viviendo como joven poeta. Hice mi tesis doctoral sobre la literatura de vanguardia de Rafael Alberti, la literatura que va desde los años veinte a la Guerra Civil (*ibid.*: 47).

Il primo incontro con Rafael Alberti avviene durante una cena organizzata dal Dipartimento di Lettere dell'università, nella quale García Montero e il suo collega Javier Egea leggono un discorso di benvenuto chiamato "El manifiesto albertista", che permette ai due giovani poeti di entrare nelle grazie di Alberti. Da quel momento si creò una forte amicizia, soprattutto tra Alberti e García Montero. Con queste parole, Luis racconta ciò che ha avuto l'opportunità di imparare da lui:

A mi me enseñó mucho de la vida, mucho de la relación con la poesía. [...] ¿Sabes, conforme pasa el tiempo, lo que noto que me estaba enseñando sin yo darme cuenta? A tomarme en serio a los jóvenes. Ahora, con la edad que tengo [...] valoro la lección que me estaba dando Rafael cuando él, con ochenta años, a un muchacho que tenía veinte, veintiuno o veintidós años lo trató con todo respeto, se bajó del altar, se convirtió en un amigo y empezó a hablar de todo. Para escribir es necesario recibir sensaciones de los demás, admirar, y cuando se van cumpliendo años es bueno haber aprendido a admirar a los jóvenes (*ibid.*: 51).

Sia Federico García Lorca che Rafael Alberti appartengono alla generazione del '27, un gruppo poetico che García Montero così descrive:

[...] La generación del '27 reproduce todo el itinerario de la poesía europea y española desde los primeros años del XIX: romanticismo, modernismo, vanguardia, compromiso social...[...] En la generación del '27 [...] se nos ofrecen todos los rincones posibles de una vez: la disidencia natural del romanticismo, el orgullo estético de los modernistas, la agresión vanguardista. Se llega al extremo circular del camino cuando los artistas unen pasado y presente, recuperan la tradición, o mejor hacen una lectura vanguardista de la tradición (1993: 100).

Per finire non possiamo non citare un altro gruppo di letterati a cui García Montero è particolarmente legato, i poeti della Generación del '50, a cui appartiene anche Jaime Gil de Biedma, di cui parleremo più avanti:

Los del '50 se nutren en una meditación ancha sobre todos los debates centrales de la lírica europea contemporánea a partir del romanticismo y muchas de sus características estéticas (poesía de la experiencia y el conocimiento, gusto por el tono confesional, nobleza del lenguaje cotidiano, uso de la ironía, protagonismo de un personaje moral) se deben a una verdadera e inteligente reconsideración de las tradiciones poéticas españolas y europeas (*ibid.*: 185).

1.4 *La otra sentimentalidad*

Nel 1983, insieme ai granadini Javier Egea e Álvaro Salvador, con i quali condivide una profonda amicizia ed aspirazioni ideologiche e letterarie, García Montero dà vita ad un nuova corrente poetica chiamata *La otra sentimentalidad*, firmando e pubblicando insieme ad essi un manifesto in cui i tre presentano idee innovative e di largo respiro sulla poesia, in particolar modo sulla necessità di creare una nuova sentimentalità, un nuovo modo di sentire:

I firmatari del manifesto, infatti, intendevano essere fautori di un cambiamento che portasse nuova linfa alla poesia, senza però scadere nello stile pamphletistico della poesia sociale e senza rinunciare all'esigenza estetica di un discorso e di un linguaggio quotidiani apparentemente semplici, ma in realtà frutto di una riflessione riccamente elaborata⁷.

Prima di addentrarci, però, nell'analisi dei punti salienti e innovativi di questa nuova poetica, è utile accennare al contesto storico e culturale in cui nasce *la otra sentimentalidad*. Oltre alla formazione personale e letteraria di Egea, Salvador e García Montero, infatti, non va trascurato che è soprattutto il fervido ambiente granadino ad agevolare l'emergere e il consolidarsi del gruppo poetico. Agli inizi degli anni '80, la Spagna si trova in una fase di grande cambiamento: la dittatura di Franco si è appena conclusa e il paese può finalmente incamminarsi sulla via della democrazia e della libertà. Questo rinnovamento politico porta con sé un nuovo fermento artistico e letterario, tangibile soprattutto nella città di Granada, la quale offre un panorama artistico e letterario estremamente vivace e vede la fioritura di

⁷ Cfr. http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero_2/16Sartor_arribos.pdf

numerose iniziative culturali che avevano iniziato a prender vita già negli anni '70, ad esempio la pubblicazione di diverse riviste letterarie alle quali collaboravano giovani poeti del tempo che si sarebbero in seguito avvicinati alla *otra sentimentalidad*. A proposito di questo progetto Álvaro Salvador (1994: 45) scrive:

El concepto, membrete o título simbólico, de “otra sentimentalidad” fue el resultado de una elaboración lenta [...], a través de la cual García Montero, Javier Egea y yo mismo, quisimos nombrar un modo de enfrentarnos con el hecho poético y con su elaboración y en los hallazgos y aportaciones personales que nosotros fuimos investigando y descubriendo, tanto en Machado como en Brecht, en Alberti, en el Grupo del 50 o en la tradición anglosajona. Resumiendo, fueron tres textos, *Las cortezas del fruto* de A.S., *Paseo de los Tristes* de J. E. y *El jardín extranjero* de L.G.M., los que inauguraron la nueva poética en el transcurso de apenas dos años.

Come afferma Salvador, il concetto della *otra sentimentalidad* è, dunque, il risultato finale di un lento processo che si basa sulle affermazioni teoriche del professor Juan Carlos Rodríguez e sullo studio di autori quali Machado, Brecht, Alberti, poeti appartenenti al gruppo del '50 e alla tradizione anglosassone. I presupposti teorici del professor Rodríguez che influenzano la *otra sentimentalidad*, riguardano, in particolar modo, il superamento della dicotomia tra ragione e sentimento, la visione della letteratura come mezzo per partecipare attivamente all'andamento della società e il carattere storico dei sentimenti.

Partendo da queste basi, i tre autori condussero uno studio che interessò principalmente due ambiti di ricerca: «In primo luogo si concentrarono su una attenta lettura di Antonio Machado, in special modo delle prose di Juan de Mairena (personaggio di fantasia, inventato dallo stesso Machado, che firmava con questo nome anche alcuni dei suoi scritti) che stimolò la discussione sulla transitorietà dei sentimenti e sulla necessità di ripensarli e sostituirli con altri che fossero più consoni ai tempi»⁸. Machado, infatti era un sostenitore della sentimentalità e del carattere storico e ideologico dei sentimenti.

In secondo luogo approfondirono e fecero propria la lezione di Jaime Gil de Biedma, della Generación del '50, convinto sostenitore della finzione del personaggio poetico, come dichiara García Montero nella sezione di manifesto da lui elaborata:

[...] el poema es también una puesta en escena, un pequeño teatro para un solo espectador que necesita de sus propias reglas, de sus propios trucos en las representaciones. [...] sólo cuando uno descubre que la poesía es mentira

⁸ Cfr. nota 7

–en el sentido más teatral del término– puede empezar a escribirla de verdad. [...] es preciso aceptar que la literatura es una actividad deformante, y el arte de hacer versos, un hermoso simulacro (1993: 187).

Ma perché nasce questo progetto? La motivazione che porta all'elaborazione di una proposta così ampia e articolata nasce dall'esigenza di dare una risposta a un quesito fondamentale, vale a dire che cosa significhi scrivere poesia alla fine del XX secolo. García Montero, infatti, è convinto della necessità, per un poeta, di formulare una teoria letteraria che accompagni e definisca la propria scrittura poetica:

[...] producir una literatura determinada [significa] la defensa de una consideración determinada de la literatura en la realidad, una toma de conciencia del lugar que las letras deben ocupar en la sociedad venidera (1996: 64).

Il punto di partenza del percorso de la *otra sentimentalidad* è la messa in discussione della tradizione letteraria contemporanea imperniata sul *sujeto escindido* (soggetto scisso), una figura che rappresentava la separazione tra l'ambito privato e l'ambito pubblico, tra l'io e la realtà. Fino ad allora, infatti, il poeta era visto come un "profeta", una persona lontana dalla società e dalla vita reale, chiuso in un suo mondo di verità non "contaminato" dalla quotidianità. Questa dicotomia, propria dei movimenti artistici moderni, affondava le sue radici in un substrato storico e culturale risalente al periodo del Romanticismo, durante il quale si era assistito ad una negazione degli ideali illuministici che si erano rivelati illusori, come la fiducia nel progresso e nelle capacità dell'uomo, la possibilità di una convivenza pacifica degli individui all'interno di una società organizzata e di un equilibrio tra interessi privati ed interessi pubblici. Nel campo letterario questa negazione aveva portato all'isolamento del poeta che si era rinchiuso in se stesso, alla continua ricerca di ciò che non trovava all'esterno, di quelle verità assolute assenti nella società borghese. García Montero e il suo gruppo si oppongono a questa concezione della poesia avulsa dal contesto storico preferendo incamminarsi verso una letteratura collegata al contesto storico e sociale, attuando una "recuperación del realismo".

Con il passare degli anni, la tecnica poetica di García Montero si amplia e assume i tratti distintivi di quella che verrà chiamata "poesia de la experiencia", una poesia che si allontana dall'individualità stilistica e tematica di quegli anni, che attenua l'io personale per dar sempre più spazio all'io collettivo, trasformando le semplici esperienze individuali nelle esperienze di una comunità, una poesia che «diga cosas, maneje signos, nombre realidades

capaces de interesar a la gente, es decir, que le hable de sus experiencias posibles y de sus preocupaciones» (García Montero, 1993: 236).

1.5 Lo stile dell'autore

La caratteristica più rilevante dello stile poetico di Luis García Montero è la narrazione storico-biografica delle sue poesie, le quali possiedono una struttura quasi teatrale con un protagonista che racconta o vive la sua storia nella quotidianità, una quotidianità fatta di semplici eventi, di oggetti comuni, di sentimenti, di luoghi e di persone. I suoi versi sono diretti e precisi, il linguaggio è semplice e colloquiale, ma al tempo stesso originale e ricco di figure retoriche.

Luis García Montero afferma che la poesia è un genere di finzione, ma sembra che le sue opere siano intrise di note autobiografiche legate alla sua vita personale, per questo è difficile distinguere in esse ciò che appartiene alla sua esperienza reale da ciò che è semplicemente immaginato. Il poeta sostiene di partire da un aneddoto autobiografico, che poi riadatta, per far sì che ciò che racconta sia l'esperienza di tutti in un determinato periodo e in una determinata epoca, affinché il lettore possa identificarsi con essa:

Este proceso es lo a que yo aspiro cuando hablo de convertir un yo biográfico en un personaje literario, que mi yo biográfico se convierta en un personaje literario para tener más significación que mi propia anécdota biográfica; en el viaje del yo biográfico al personaje literario es donde yo utilizo la ficción y creo que todo poeta utiliza la ficción⁹.

Infatti, di una delle sue opere più famose, *Aguas territoriales*, egli racconta:

[...] explico el poema que hice *El salvavida debajo de su asiento* (Life vest under your seat) y es de eso que hablo, de la necesidad de convertirte de yo biográfico en personaje literario para que las cosas que quieres contar no estén ni en tu sentimiento ni en tu corazón sino que estén en el texto, que es donde tienen que estar para que después un lector pueda dialogar con eso¹⁰.

⁹ Dall'intervista rilasciata dall'autore a Francesca Barbanera per la sua tesi di LM dal titolo *La memoria in Luis García Montero* discussa nell'A.A. 2007-2008 (p. 260-261)

¹⁰ Vedi sopra (p. 261)

García Montero, dunque, assegna un posto di rilievo e un ruolo attivo al lettore destinatario delle sue opere «porque si uno se mete de lleno en el poema no deja espacio para el lector»¹¹. Questo concetto è espresso anche in *Lecciones de poesía para niños inquietos*:

Para ti, la mejor verdad del poema sólo puede ser tu verdad, lo que tú sientas, lo que tu descubras, aquello que pongan tus ojos y tu imaginación sobre las palabras de Federico García Lorca. Como lector, tú eres el dueño del poema (1999: 126).

Per quanto riguarda la metrica delle sue poesie, l'autore non segue una struttura fissa e rigida, ma alterna diversi tipi di versi. Quelli che preferisce sono i settenari, gli endecasillabi e gli alessandrini anche se, in alcuni componimenti, ha utilizzato anche quinari ed ottonari:

Pajarillo que vuelas
sobre la almohada,
en tu pico las luces
de la mañana (*ibid.*: 102).

La flauta de Irene busca
el patio de los naranjos (*ibid.*: 50).

Questa “libertà” metrica è giustificata dalla sonorità e dalla naturalità che questo tipo di struttura gli suggerisce:

Ese tipo de poesía a mí me sugiere una música que sea como de meditación personal, de conversación pausada, tranquila, y esa música de silva, de mezcla de versos de siete, once y catorce sílabas, es la que me parece que me da más naturalidad. Es una música que continene la intesidad poética pero que al mismo tiempo fluye con toda naturalidad¹².

Un ultimo aspetto peculiare della sua scrittura poetica è l'abilità con cui gioca con le parole, creando immagini destinate a rimanere impresse nella mente del lettore. Questa caratteristica trova la sua spiegazione proprio nel carattere collettivo della poesia di García Montero che affonda le sue radici nella poetica dell'esperienza.

¹¹ *Ibidem*

¹² *Ibidem*, p. 73

1.6 Un'intervista all'autore

Per poter capire meglio le intenzioni del libro che ho tradotto e per chiarire anche qualche dubbio sorto nel processo di traduzione, mi sono recata a Madrid, città di residenza dell'autore dove, il 26 novembre 2016, ho ricevuto il suo invito per intervistarlo a casa sua.

Di seguito, si riporta l'intervista completa:

***Lecciones de poesía para niños inquietos* es un libro muy especial, ya que se propone “enseñar” el arte de escribir poemas a los niños. ¿Como nació la idea de este libro? ¿Se lo propuso una editorial o es algo que quiso escribir Ud. como urgencia personal?**

La idea del libro nació de una manera muy natural, porque yo tengo tres hijos y porque también me han invitado con alguna frecuencia a visitar colegios, sobre todo he ido a los colegios en los que estudiaban mis hijos, donde me pedían que hablase de poesía. Yo tenía la idea de que muchas veces, cuando se habla de poesía infantil, se piensa que los niños son tontos y que la poesía es una tontería; parece que escribir para niños en poesía es rimar gatito con quesito o perrito con gatito o ratita con casita. Y claro, eso no deja de ser una tontería. A mí me interesó explicarle a mis hijos a qué se dedicaba su padre, cuáles eran las ideas de la poesía, y bueno escribí este libro, porque yo creo que con los niños y con las niñas se puede hablar de todo. Me gusta una reflexión de Antonio Machado, del libro *Juan de Mairena*, en la que dice que aquello sobre lo que no se puede hablar con un niño carece de importancia. Entonces lo que hay que buscar es el modo de establecer un entendimiento con los niños, buscar un lenguaje que se adapte a la edad, que se adapte al conocimiento de un niño, pero aquello que no merece la pena hablar con un niño carece de importancia en la vida.

Me ha llamado la atención la segunda parte del título “*para niños inquietos*”, es decir su destinatario ideal para esta publicación. ¿a qué se debe eso de “inquietos”?

A mí lo de inquieto me sugería dos cosas: por una parte, me funcionaba la idea de que la poesía atrae a la gente que tiene curiosidad, que tiene inquietudes, que no se acomoda a las explicaciones fáciles, que quiere conocer, que huye un poco de la rutina y, en ese sentido, la poesía es un género que suele atraer la atención de las personas inquietas. Por otra parte, me funcionaba la imagen del niño travieso. Yo fui un niño muy travieso, fui un niño que estaba constantemente inventando diabluras, jugando en la calle y haciendo cosas imprevistas. El niño travieso que al principio parece muy rebelde o que a primera vista parece que es un niño

peligroso o lleno de riesgo, después se interesa por las cosas de la vida más que el niño que parece muy obediente, y a mí me gusta la cultura y la poesía de la gente que no es muy obediente sino de la gente que es inquieta, por eso quise utilizar en el título el concepto de inquietud, para unir la inquietud del conocimiento con la imagen del niño travieso.

Otra cosa que llama la atención leyendo el libro es la seriedad con la que Ud. trata a su destinatario, seriedad en el sentido de tomar en serio a su destinatario: “no somos tontos...”. ¿Cuál fue su experiencia personal en este sentido siendo niño? ¿Tuvo maestros que le trataron de esta manera?

Mira, los recuerdos que yo tengo, por lo que se refiere a la poesía, son de distintos signos: por ejemplo a mí mi padre me leía en voz alta sus poemas preferidos: teníamos un libro, *Las mil mejores poesías de la lengua castellana*, y mi padre me leía poemas de Espronceda, *La canción del pirata*, de Ramón de Campoamor, *El tren expreso*, y estos fueron como mis cuentos, mis novelas de aventura, porque eran cuentos tradicionales que tenían planteamientos, nudo y desenlace. Yo creo que al niño al que se le lee un poema o al que se le cuenta un cuento, se le está tratando con respeto: se crea el lazo de complicidad y un mundo común que se hereda, donde la voz de la persona mayor abre camino a la persona joven. Se articula una comunidad y un lazo que me gusta y ya en el colegio, pues me encontré con algunos profesores que tenían ideas muy viejas de la literatura y recuerdo que un profesor me sacó una vez a la pizarra, para que yo hablase de Campoamor, que yo conocía porque mi padre me leía mucho *El tren expreso*, y yo, que no me había estudiado la lección del realismo español en poesía en el siglo XIX, y ni sabía apenas nada de Campoamor, sin embargo sí conocía sus versos porque mi padre me los leía y algunos me los sabía de memoria y empecé, me las arreglé para hablar un poco de *El tren expreso* y de Campoamor y para recitar los versos que yo me sabía y en medio de la carta, donde ella se despide de él que se está muriendo y su amor es imposible porque está enferma, estaba yo recitando esa carta que todavía me sé de memoria, y el profesor pegó un palmetazo en la mesa y me dijo “niño, dejate de tonterías, que lo importante es fecha y lugar de nacimiento de Campoamor”. Era un profesor que pensaba que estudiar literatura, más que emocionarse en el amor por la lectura, era aprenderse de memoria la fecha de nacimiento de los escritores. Después tuve mucha suerte con otro profesor, que un día nos trajo a clase un tocadiscos y nos puso un disco que acababa de sacar un jovencísimo cantautor, Joan Manuel Serrat. Estábamos a finales de los años 60, Joan Manuel Serrat acababa de publicar su disco en el que musicaba poemas de Antonio Machado; me emocionó mucho, me emocionó muchísimo, y volvió a contagiarme la

emoción por la poesía. Pues sí, tengo esos recuerdos y yo he encontrado gente que se toma en serio la poesía y que se toma en serio a los niños.

¿Sus consejos a los niños que quieren ser poetas son los mismos que le dieron a Ud.?

Bueno, no exactamente, porque son cosas que yo he ido aprendiendo con el ejercicio de la poesía y lo primero que yo quería era explicarle la materia con la cual trabajamos los poetas. Te comentaba antes que no hay nada de importancia que no se pueda hablar con los niños, por ejemplo, el paso del tiempo. La poesía más que rimar gatito con perrito es pensar sobre el paso del tiempo. La melancolía por el paso del tiempo, la conciencia del paso del tiempo no es algo que dependa solo de las personas mayores, ni de los viejos. Un niño también tiene melancolía por el paso del tiempo, por ejemplo, mi hija en el colegio se llevaba muy bien con una profesora, crecer para ella significaba por una parte, el orgullo de pasar de curso y ser cada vez más una alumna más grande, y poco a poco subiendo a las mayores del colegio. Pero claro, subir cursos significaba también despedirse de profesoras que ella quería mucho, que se quedaban en los cursos de primero o de amigas que al terminar del curso cambiaban de colegio o cambiaban de clase. Entonces al explicarle esto a mi hija, pues le decía que ese es el tiempo, esa es la melancolía, ese es el sentimiento contradictorio de estar siempre dividido entre el recuerdo y la nostalgia y el deseo futuro, las ganas de seguir adelante y que eso tiene mucho más que ver con el trabajo de los poetas, que la rima de gatito con perrito; a partir de ahí fui explicando cosas que yo he aprendido con mi dedicación a la poesía e insisto mucho en el libro para decirle que vivir y dedicarse al arte implica aprender a mirar, hacerte dueño de tu propia mirada, interpretar la realidad, porque muchas veces la rutina nos hace pasar las cosas de una manera muy opaca, muy desapercibida y no descubrimos los detalles. El mundo está lleno de detalles que pueden ser desde los cambios de la ciudad con el paso del tiempo hasta los cambios de una mirada según una persona esté contenta o triste y, en ese sentido, aprender a mirar y a descubrir los detalles nos ayuda a vencer la rutina y a sacarle más partido a la vida y a la hora de contarle las cosas, el poeta se dedica a contar aquello que ha descubierto su mirada.

Ud. subraya a menudo en el libro la importancia de aprender a mirar, a ser personas curiosas, como antídoto contra la artificiosidad y como fuente de creación y de creatividad. ¿Cree que en nuestro mundo actual, cada vez más tecnológico y virtual, es más difícil para un niño aprender a mirar lo que le rodea o por lo menos encontrar interés por lo que le rodea?

Vamos a ver. Nosotros debemos tener en cuenta lo siguiente: ahora los niños no se socializan en el colegio, no acceden al mundo y a la vida en el colegio, suelen acceder en la televisión y en las redes sociales. La tecnología es muy importante para todos, la tecnología ayuda a vivir y a dignificar la vida humana, pero la tecnología es un instrumento que también tiene sus peligros. Como toda herramienta, se puede utilizar bien o mal y en ese sentido la sociedad que habitamos tiene poderosísimos medios de control de la conciencia, hay todo un desarrollo tecnológico que sirve para crear pensamientos, modas y algo todavía más peligroso para sustituir la realidad de carne y hueso, la realidad de la historia por una realidad virtual. Yo, por ejemplo, recuerdo qué impresión me causó cuando se estaban produciendo los bombardeos sobre una ciudad tan literaria como Bagdad, el hecho de que los pilotos norteamericanos hicieran comentarios diciendo que parecía que estaban jugando a un videojuego. Eso es una experiencia tan fuerte, que muchas veces se cree que están jugando a un videojuego porque lanzan las bombas desde lo alto de una pantalla y no ven el rostro de la gente; el videojuego, la realidad virtual sustituye la experiencia de la realidad y no se toma conciencia del daño, de la violencia que se está causando. Eso pasa en todos los órdenes de la vida. Mira, los profesores de literatura solemos utilizar muchas veces las enfermedades como metáforas, porque una enfermedad es un hecho biológico, pero la interpretación cultural que se da de la enfermedad se convierte en un signo social. En el romanticismo se puso muy de moda en literatura la tuberculosis: hay muchos poemas y muchas novelas de tuberculosis. *El tren expreso* de Campoamor, de que yo te hablaba antes, tiene como drama de fondo una enfermedad de la tuberculosis, porque esa, que iba consumiendo el interior la respiración de las personas, servía de metáfora para hablar de la crisis interior del romanticismo cuando el deseo de un sujeto chocaba con la realidad, y era como la gran metáfora de un contrato social que ha fracasado. Yo creo que la enfermedad que hoy mejor explica nuestro tiempo es la anorexia, porque estamos tan mediatizados que muchas veces no tenemos una relación directa ni con nuestro propio cuerpo y hay chicos y chicas que se miran en un espejo y se ven gordos teniendo problemas de nutrición: uno ve fotos de cuerpos que parece que salen de un campo de concentración, son enfermos que no quieren comer y que si comen vomitan o que rechazan la comida porque no quieren engordar. Es que el paradigma de la belleza de la sociedad nos mediatiza hasta la relación con nuestro cuerpo y es muy llamativo cuando muchas veces se ven fotos de modelos desnudas, de esas que son tan guapas con un vestido, las ves desnudas y parecen cadáveres porque están extremadamente delgadas. Pues, esa realidad de la moda se convierte en un paradigma virtual y acaba hasta interfiriendo en la relación con nuestro propio cuerpo y se puede provocar hasta una enfermedad, entonces hay una sustitución de las

realidades de carne y hueso, de las realidades históricas por realidades virtuales provocadas por la tecnología que son verdaderos ejercicios del mercado y del poder y que te justifican, pues, declarar una guerra o bombardear sin mala conciencia o hacer negocio a coste de la enfermedad de la gente y que no haya gente contenta con su cuerpo. Yo soy consciente de eso. Acabo de estar invitado por la cátedra Jorge Luis Borges en Argentina y me invitaron a que diese una conferencia sobre la metáfora en la Universidad del Litoral en Santa Fe. Hice toda una reflexión sobre la metáfora, haciendo la historia de la metáfora desde las vanguardias y según explican algunos teóricos como Huidobro u Ortega y Gasset, la metáfora es un procedimiento por el cual se borra la identidad particular de una persona o de un objeto para convertirla en concepto. Según Ortega y Gasset, la metáfora trata de borrar la identidad particular de una cosa para convertirla en un concepto de valor universal, es la borradura de la experiencia completa para darle una significación conceptual, claro es una idea que en seguida relacionamos con el cubismo. Imagínate en 1907 a Pablo Picasso pintando *Las señoritas de Aviñón*: ya no está imitando, ya no está intentando poner en el cuadro el cuerpo de carne y hueso de los desnudos de unas mujeres, no intenta que el espectador se crea que está viendo a unas mujeres desnudas, sino que crea una realidad alternativa, paralela, con unos cuerpos y una forma que son arte, pero que no son imitación de la realidad. Pues, esos primeros pasos de la vanguardia abrieron todo un mundo de realidades virtuales y paralelas que después ha potenciado mucho la tecnología. Yo me preguntaba, en la conferencia en Argentina, si la metáfora que partió de la borradura de la identidad para llegar a lo conceptual no sería un buen camino de regreso para abandonar lo conceptual y volver a mirar la realidad de carne y hueso, las identidades particulares. Cuando yo me refiero que hay que aprender a mirar, me refiero a eso. A descubrir y a tomar conciencia de lo que nos rodea y no convertir lo que nos rodea en un mapa abstracto que nos haga vivir en existencias paralelas olvidando lo que tocan nuestras manos o lo que ven nuestros ojos cuando se rozan con el mundo, y creo que puede ser un buen mecanismo para educar a los niños en el aprendizaje de la mirada, en el aprendizaje de la realidad, en el aprendizaje del otro la literatura, porque claro, cuando la literatura y la poesía te invitan a tomar conciencia de los sentimientos del otro, tu imaginación moral te permite descubrir que el otro es un ser de carne y hueso, que tiene su interior y que necesitamos respetar al otro, que no es un objeto de usar y tirar, que no podemos convertirlo en un concepto, sino en una persona de carne y hueso y yo creo que la labor educativa de la literatura es la formación de una imaginación ética, imaginación moral, que nos ayude a respetar y comprender la realidad de carne y hueso de la historia de la gente, y no a tratarla como si fuesen realidades virtuales.

¿Ha utilizado el libro como herramienta práctica en algún instituto o en algún encuentro con niños y maestros interesados en enseñar en qué consiste la poesía? En caso afirmativo, ¿cómo fue la experiencia?

La experiencia siempre es muy agradable y muy positiva, casi siempre viene de la mano de algún profesor o alguna profesora. Este es un libro no solo para que lo lean los niños por sí mismos, sino para que una persona mayor lea en alto y hable y discuta con los niños qué les parece lo que se está contando y, en ese sentido, sí alguna vez algún profesor o alguna profesora me dice: “estamos utilizando el libro” o “hemos leído tal poema del libro” o “estamos este año hablando de las estaciones del paso del tiempo con los poemas que le dedicas a las estaciones del año en el libro” y pues, cuando me invitan, yo voy con mucho gusto y hablo con los niños. Siempre es una experiencia muy agradable, porque los niños tienen mucha imaginación y te pueden hacer comentarios imprevistos y a veces, pues, se quedan interesados y me hacen preguntas de una manera que después me ayudan a meditar sobre la realidad y a abrir nuevas perspectivas. A mí me gusta mucho ir a los centros escolares y a los institutos para hablar de poesía con los adolescentes, y también voy cuando me invitan a los colegios para comentar algún capítulo del libro y a apoyar a los profesores, porque en el mundo en el que vivimos realmente me parece que los profesores de literatura forman un ámbito de resistencia en defensa de los valores humanos y me gusta colaborar con ellos.

Un elemento recurrente en *Lecciones de poesía para niños inquietos* (y en muchas de sus obras) es el tiempo, o mejor dicho “la conciencia del tiempo”. Para que un niño tenga esa conciencia ¿hace falta ser especialmente sensibles? ¿Leer poemas desde la infancia puede ayudar a afinar dicha conciencia?

Yo creo que hay determinados sentimientos que los tenemos todos los seres humanos. Un poeta no es el que tiene sentimientos, porque esos por fortuna los tenemos todos los seres humanos y sin sentimientos el mundo sería mucho menos habitable, entonces los niños tienen también sentimientos y claro que tienen sentimientos sobre el paso del tiempo, sobre la alegría, sobre la tristeza, la ilusión de que llegue pronto lo que quieren, la tristeza de que haya algo que se acabe, eso es propio de la vida y lo tienen también los niños, la educación sirve para enriquecer, civilizar, comprender, ser conscientes de los sentimientos que tenemos. Entonces, el trabajo de la educación y de la poesía enriquecen esos, los sentimientos, somos conscientes de estos sentimientos. Muchas veces uno no presta atención al valor de las cosas que se tienen y después cuando se pierden, estas cosas uno las echa en falta y comprende el

valor, pero si no nos educamos a descubrir el valor de las cosas corremos el peligro de perderlas o de no conseguirlas; en ese sentido, la educación de la poesía sirve para que los niños tomen conciencia de sus sentimientos. Después dentro de que todos tenemos sentimientos, pues hay algunas personas que son más sensibles que otras, pero eso pasa incluso lo mismo con el deporte. Todos podemos hacer un poquito de deporte, todos tenemos cuerpos, pero después hay unos cuerpos que tienen más predisposición y más capacidad para dedicarse a ser un atleta o a ser un futbolista y de lo que se trata es después que esas personas con más capacidad tengan el entrenamiento, la preparación suficiente para sacarse todo el partido posible. Porque por mucha capacidad o sensibilidad que se tenga, si uno no la trabaja no acaba desarrollando esa potencia que tiene, no es lo mismo que un futbolista por mucha clase que tenga, si no entrena todos los días acaba jugando mal todos los partidos de fútbol. Por eso es muy importante reconocer que todos compartimos sentimientos y después los que tengan sensibilidad especial para dedicarse al arte y a provocar sentimientos en los demás, pues conviene que tengan una educación y una formación para sacar de ellos la máximas posibilidades.

Otro capítulo del libro que me parece muy significativo es el que Ud. dedica a las palabras “lo más nuestro, lo más importante que tenemos”. Sin embargo, hoy en día, muy pocos se fijan en las palabras, en su significado, en su poder evocativo, en su capacidad de construir mundos. Las palabras se usan y nada más. ¿Cree que una reflexión sobre la traducción, como arte que se nutre de palabras y que permite la “conversación” entre las personas, para utilizar un término que emplea Ud. en su libro, podría ser útil también para los niños?

Yo creo que la reflexión sobre el lenguaje es muy importante para toda la sociedad. El lenguaje es algo muy nuestro, porque nosotros nos relacionamos con el mundo, con la realidad y con las otras personas a través de las palabras, pero el lenguaje, aparte de ser muy nuestro, es un bien social porque yo no me lo invento, yo lo he heredado de la comunidad en la que vivo y en ese sentido el compromiso con el lenguaje es el compromiso con la sociedad. Tú me dices “ahora no se presta mucha atención a las palabras”. Fíjate, yo creo que en épocas donde hay ilusiones colectivas, es decir, donde hace falta el diálogo y el entendimiento, el lenguaje se enriquece, porque hay que matizar, porque si yo quiero que tú me entiendas bien, voy a tener que buscar palabras que expliquen bien lo que siento y si yo quiero entenderte bien, voy a tener que pensar bien las palabras que tú pronuncias para comprender lo que sientes, entonces en épocas de ilusiones colectivas de diálogo, el lenguaje se enriquece. En

épocas donde se deterioran las ilusiones colectivas, donde cada uno va a lo suyo, donde impera la soledad y el egoísmo, el lenguaje se empobrece mucho porque no hace falta entenderse y con unos poquitos caracteres en un mensaje eso es suficiente, por eso yo creo que una manera de comprometerse con el lenguaje es comprometerse con la sociedad y una manera de comprometerse en la sociedad es comprometerse con el lenguaje, están muy unidos. Eso me lo planteo muchas veces cuando escribo y creo que con la traducción ocurre lo mismo, cuando escribo o cuando leo yo digo yo tengo un sentimiento, lo voy a escribir, ya sé que es mi sentimiento que el lector cuando llegue al texto va a tener su sentimiento, si yo hablo del amor tengo presente mi experiencia del amor pero tu al leer un poema mío de amor tienes presente tu experiencia del amor y vas a pensar en tu novio o en tus amores no vas a pensar en mi novia o en mis amores, entonces en este sentido la comprensión perfecta no existe, no existe la comunicación perfecta porque yo tengo mi experiencia y tú tienes la tuya en el otro extremo está el silencio, como no existe la comprensión perfecta nos callamos, renunciamos a hablar, me parece una trampa porque en un extremo está una comprensión, una comunicación perfecta e imposible, en el otro está un extremo peligroso que es el silencio, hay un territorio intermedio que es el de entenderse. Al entendernos yo puedo comprender muchas cosas que tú sientes y tú puedes comprender muchas de las cosas que yo siento aunque no lo comprendas todo. Pero para establecer el diálogo la convivencia, la comunidad, la dimensión social del lenguaje, el esfuerzo de entendimiento es importante, por eso pasa lo mismo con la traducción. La traducción dice “el traductor es traidor”, “la traducción es traición”, si yo escribo un verso en castellano y tu lo traduces en italiano ya se sabe que no es lo mismo decir un verso en castellano que en italiano. Muchas veces la gente que va de muy inteligente acaba diciendo muchas tonterías, claro que no es lo mismo decir *cuore* que decir corazón. ¡Qué genios los que dicen que la traducción no es lo mismo que el original! Ahora bien, si yo digo ‘corazón’ y tú dices *cuore* hay muchas posibilidades de entenderse y se generan ámbitos de comunicación y ámbitos de entendimiento; en ese sentido, yo creo que la labor de la traducción es muy importante: yo he podido leer a Dostoyevski o he podido leer a Bertolt Brecht porque ha habido gente que ha traducido del ruso o del alemán, y claro que hubiera sido mucho mejor que yo pudiese leer a Dostoyevski en ruso, pero ya que no sé ruso, no es mala cosa tener el lujo de leer en mi idioma *Crimen y castigo*, por ejemplo, de manera que yo creo que ponerse estupendo siempre es más del lado de los tontos que de la verdadera inteligencia práctica de la vida, y después hay distintas perspectivas a la hora de pensar cuál es el sentido de una traducción, porque yo creo que cuando traducen un poema mío, el empeño del traductor debe ser crear en su idioma un buen poema, lo de ser muy fiel es un

peligro; yo, por ejemplo, cuando voy al cine, y veo una película basada en una novela, no me interesa tanto que esté respetada cien por cien la novela, sino que respetando su espíritu la tarea prioritaria sea hacer una buena película; el director de una película tiene que empeñarse y comprometerse en hacer una buena película y no en respetar todas las letras de la novela con la traducción de los poemas. Lo mismo ocurre con la literatura: el empeño tiene que ser recoger el espíritu del libro y hacer un buen libro y eso para mí es lo importante a la hora del ensayo, pues sí, es más importante respetar un poco los matices y no tener una libertad creativa porque entonces, claro, se falsifica un poco el género del ensayo, pero yo creo que la labor de la traducción es una labor cultural de primera magnitud. Uno disfruta de la literatura con buenas traducciones y uno se entristece con malas traducciones, porque ensucia mucho la posibilidad de la literatura.

He notado que en su libro (y también en otros libros que ha publicado) Ud. utiliza a menudo los nombres de sus familiares: ¿Hay una razón especial?

Mira, a mí me gusta nombrar a las cosas. Muchas veces, quizás por esa búsqueda de la experiencia de carne y hueso, más que hablar del ser humano, me gusta hablar de tal persona. Porque mi compromiso con el ser humano viene a través de esa persona. Hay mucha gente que piensa en el ser humano y se olvida las personas, hablan mucho de sus vínculos con el ser humano, pero se olvidan de las personas. A mí me gusta vincularme con las personas porque es lo que me hace respetar al ser humano más que como un concepto o como una realidad, y me gusta dejar testimonios. Yo creo que en la poesía contemporánea hay una tradición de buscar lo concreto, que puede ser una persona, una anécdota, un episodio, para después trascenderlo y darle una significación más amplia y, en ese sentido, yo soy de los poetas que buscan poner los pies en la tierra o los ojos en un nombre y ya a partir de ahí trascenderlo. Por ejemplo, cuando escribo un poema sobre mi madre, intento convertir en literatura la historia y la manera de ser de mi madre. Y utilizo las anécdotas completas de mi madre, que se llama Elisa, para después poder hablar, pues, quizás de todas las madres de una época o de sentimientos de maternidad o incluso de una historia, una parte de la historia de España y del papel que ocupaban las mujeres en esa parte de la historia de España. Siempre hay un intento de partir de lo particular para alcanzar zonas de significación más amplia.

¿Cómo eligió los poemas que introdujo en el libro, tanto los suyos como los de otros autores?

Los míos los fui haciendo con la intención de que se integraran bien en el libro, que fueran cosas que tuviesen que ver con el libro, por ejemplo, a la hora de explicar de qué modo la poesía se relaciona con la vida, pues, escogí como fondo una nana tradicional y después la reescribí de acuerdo con mi propio gusto relacionándola, pues, con mi hija Elisa y también con imágenes que me gustan a mí. Entonces fue la conversión de una nana tradicional y un poema personal mío. Como a la hora de mirar yo había utilizado la referencia sobre el cambio de la ciudad según el cambio de estaciones, y lo que puede significar atender la flor que está naciendo o la hoja que va amarilleando y que se va a caer, pues, pensé hacer poemas que tuvieran que ver con el paso del tiempo y con el paso de las estaciones. Y después buscar también ideas que puedan situarse en la vida cotidiana, pues el hecho de estar en una sala y de mirar la televisión, para que los niños pudieran identificar la poesía con la vida cotidiana y después cogí un poema de Federico García Lorca, porque es un poema donde se habla de los recuerdos y de la infancia y se utilizan estas imágenes que me parecieron que eran fácilmente comprensibles para los niños en el sentido que yo quería hablar con ellos.

Creo que las maravillosas ilustraciones de Juan Vida se acompañan de manera muy “poética” al texto y van a ser muy importantes para el joven lector del libro. ¿Cómo nació la idea? ¿Hubo una colaboración entre Ud. y el pintor?

Tengo una amistad estrecha con Juan Vida, Juan es como un hermano. Yo lo conocí en los años setenta y hemos compartido muchas cosas. Él me ha acompañado en mi itinerario sobre la poesía, y yo lo he acompañado en su itinerario sobre la pintura. Nos pusimos a trabajar juntos: en el último libro que he publicado yo ahora que se llama *Balada en la muerte de la poesía*, publicado por la editorial Visor, está acompañado de dibujos de Juan. Su mirada plástica me interesa mucho y me identifico mucho con ella. Entonces, cuando pensamos en hacer el libro, pues le pedí que hiciese algunos dibujos que sirvieran de ilustración del libro y hay algunos dibujos que retratan imágenes de mis hijos, ahí aparecen Mauro, Elisa, Irene y creo que aparezco hasta yo leyendo un cuento con Irene y con Elisa.

Yo he traducido su ensayo al italiano, y he encontrado algunas dificultades que me gustaría comentar con Ud. antes de redactar la versión final. Empezamos con la traducción del título: Ud. escribe para niños inquietos. Inquieto tiene dos traducciones posibles al italiano: por una parte *irrequieto* (una persona que no es capaz de estar quieta) y por otra parte *curioso*. ¿Cuál es la traducción que más le gusta, o que opina ser más adecuada en este contexto?

Si *irrequieto* tiene un matiz, en plan, de persona que está buscando, nerviosa por conocer cosas, entonces puedes elegir tú la traducción que más te gusta. [Aquí le explico que en italiano *irrequieto* tiene un matiz más bien negativo, es decir, que se refiere a una persona que no puede estar quieta físicamente, nerviosa, que no busca nada]. Bueno, según tu explicación entonces me parece más adecuado traducir inquieto con curioso.

Un problema de fondo tiene que ver con los aspectos culturalmente marcados del texto original: antropónimos, topónimos, poemas de escritores españoles, etc. Está claro que se trata de un libro de un poeta español y es normal que utilice nombres españoles, que hable de su ciudad y que elija a poetas españoles significativos para él. Sin embargo, pensando en un destinatario italiano me pregunto si tiene sentido dejar dichas referencias o si, por ejemplo, es mejor poner nombres italianos.

Bueno, a mí no me importaría que fuesen nombres italianos, porque el espíritu del libro tiene que ver con crear un mundo de cercanía con el mundo del lector. Si es un lector italiano, yo creo que si en vez de Madrid se pone Roma o Bologna no pasa nada, en ese sentido quizá como Lorca está internacionalmente conocido, a lo mejor sí se puede respetar el poema “El tiovivo” del final y hacer una traducción de ese poema. Pero todo lo que sea cambiar referencias para estar en el entorno del lector a mí me parece bien.

Y con respecto a los poemas citados, sé que se trata de poetas que para Ud. son muy importantes y han influido mucho en su poética, sobre todo Rafael Alberti, Federico García Lorca, Luis Cernuda y Antonio Machado. En el penúltimo capítulo, Ud. proporciona algunos poemas de ellos para introducir el tema de la rima. Volviendo al discurso de antes, ¿los traducimos, añadiendo el nombre de los poetas o los adaptamos con ejemplos sacados de poemas italianos? Lo mismo pasa con las citas de *La casa de Bernarda Alba*, que para un lector italiano no son para nada transparentes. De nuevo, ¿es más útil adaptarlas con algo muy conocido en italiano o las dejamos añadiendo en el texto que se trata de partes del texto de Lorca, explicando quién era Bernarda, quién era Magdalena, aunque brevemente?

Es una cosa que te da trabajo, pero si se puede hacer sería estupendo si en vez de un poeta que es conocido en España pero no conocido en Italia, si encuentras un ejemplo que pueda funcionar bien dentro de la poesía italiana pues a mí me parece legítimo. Te hace trabajar más pero a mí me parece legítimo. Lo que te puedo decir es que si tú encuentras ejemplos en italiano que tengan el mismo sentido de lo que en el libro se intenta, a mí me parece muy bien

que los pongas. Y además en ese sentido tú puedes actuar con extrema libertad porque a lo mejor hay tres o cuatro ejemplos que lo encuentras muy fácil y si hay uno que no lo encuentras pues lo que haces es adaptar las citas del español al italiano.

El mismo problema aparece en el capítulo “Se nace o se hace”, cuando Ud. invita a los pequeños lectores a coger una “Historia de La Literatura” y a buscar unas fotografías de famosos poetas españoles. Aquí, por ejemplo, no tiene mucho sentido que elijan a poetas españoles...

Claro, puedes adaptarlo con poetas italianos.

Otro problema que sale es cuando en “Somos una conversación” encontramos al personaje de Almudena y su pronunciación de las “s” españolas y he tenido que adaptarlas a una característica fonética típica de los ciudadanos de Florencia que aspiran la C, adaptando los ejemplos.

Sí, me parece muy bien.

Pasando a cuestiones más específicas: en el segundo capítulo del libro Ud. utiliza un símil para describir las iglesias góticas, es decir, “el capricho de un enfermero maniático, de los que van poniendo inyecciones por todas partes”. El problema se encuentra en la palabra “aguja”, mencionada en las líneas anteriores, que en español es polisémica y tiene que ver con las inyecciones y con las iglesias góticas. En italiano esto no ocurre. ¿Cree que puedo adaptarlo con otra comparación que funcione en el texto meta?

Sí, sería posible adaptarlo con otra comparación. Yo creo que como traductora tienes libertad de trabajo. A mí lo de los niños góticos me gustó porque es una expresión que se utiliza mucho en Cuba para hablar así de un niño que repite, de un niño muy raro y estirado y por eso lo utilicé en mi libro. Y después ya pasé a la iglesia gótica y a la aguja, pero tú puedes o encontrar una comparación que te sirva, o a la hora de traducir, dar una explicación en vez de decir aguja podrías escribir “fíjate en esa iglesia antigua o gótica, donde las torres acaban y parece que tienen forma de agujas”. Incluso podrías añadir una frase por tu cuenta para crear lo que no existe en Italia, que es la comparación entre aguja de iglesia o aguja de inyección.

“Un amigo con palabra es algo parecido a un amigo muy mirado”: ¿podría explicarme qué significa?

Tú sabes que en España la expresión “tener palabra” es que puedes confiar en alguien, si alguien te da su palabra te está diciendo que puedes confiar en él, eso también se llama tener palabra de honor. La personas que son muy respetuosas, que son atentas, que intentan hacer las cosas bien, pues también aquí se utiliza la expresión ser una persona muy “mirada”, que mira mucho las cosas, que se toma en serio lo que tiene que hacer, y yo creo que utilicé esta expresión para hacer de fuente con lo de aprender a mirar, que del mismo modo que hay gente que descubre la vida aprendiendo a mirar la realidad, también hay gente que con las palabras mira las palabras, intenta ser muy mirado y muy preciso, es por eso que es gente de palabra, hago esta comparación.

Cuando Ud. habla de la nieve en el capítulo “La escritura”, escribe “Pero esta tarde no. Nieva de verdad [...]”. En italiano tarde puede ser tanto “pomeriggio” como “sera”. La diferencia entre estos dos términos es que en el “pomeriggio” todavía hay luz, mientras que por la “sera” ya no hay. ¿Cómo se imaginaba la imagen que describe en estas líneas? ¿Una tarde con luz o sin luz?

No es tanto el mediodía, sino que es el espacio entre la hora de comer hasta que anochece. Suele ser tarde con luz. Digamos que el atardecer es cuando el sol se va apagando y entonces entra la oscuridad. La tarde tiene que ver con las primeras horas en que todavía hay luz y el atardecer suele ser el momento donde el sol se apaga. Yo, leyendo el párrafo, pondría *pomeriggio*.

En el mismo capítulo usted dice que “las palabras salen de la boca [...] o se van memoria adentro como un pájaro que acaba por desaparecer”. Traducir literalmente al italiano esta comparación en italiano es un poco raro porque no tendría ningún sentido. ¿Tiene algún sentido en particular en español?

Estamos diciendo que son palabras que se dicen afuera o que uno las piensa en su meditación y casi parece que las ideas se están volando fuera como un pájaro vuela por el aire. Las palabras que te callas en el silencio, son palabras que te vuelan por la cabeza y que están volando hasta que por fin desaparecen. Es más una creación literaria que una frase hecha.

Incontro con l'autore, 26 novembre 2016

CAPITOLO II

LECCIONES DE POESÍA PARA NIÑOS INQUIETOS:

ANALISI DEL TESTO DI PARTENZA

Prima di passare all'analisi del testo di partenza, riteniamo indispensabile fornire una breve introduzione sulla Letteratura per l'infanzia e per ragazzi, a cui il libro di García Montero appartiene, cercando di identificarne status, definizione, caratteristiche generali e funzioni, nel passato, ma soprattutto nel presente. Inoltre, affronteremo il tema della poesia per bambini, trattando in particolare dello spazio e del ruolo che riveste nel mercato editoriale attuale, visto che si tratta del filo conduttore del libro di cui si proporrà, in seguito, la traduzione.

2.1 La Letteratura per l'infanzia e per ragazzi: status e definizione

*Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants,
mais peu d'entre elles s'en souviennent.*
Antoine De Saint-Exupéry, *Le petit prince*.

Negli ultimi anni la Letteratura per bambini e ragazzi, per anni considerata “la Cenerentola” degli studi letterari (Pascua Febles, 2000: 91), è divenuta l'oggetto di ricerca di molto studiosi, che ne hanno analizzato gli aspetti e le caratteristiche principali, definendone le sue peculiarità e sottolineandone l'assoluta necessità. I motivi che hanno influito negativamente sullo status di questa letteratura sono diversi, a partire dalla considerazione del libro per bambini come mero oggetto commerciale: «el libro infantil se ha utilizado con fines económicos y esto ha afectado a las condiciones de producción del texto -hay que producir más para vender más, en detrimento de la calidad- y a las condiciones de recepción del mismo» (Sánchez Corral in Ruiz Campos, 2000: 25). A questo si può aggiungere la profusione, in molti casi, di elementi come l'infantilismo, il paternalismo e la sdolcinatezza, insieme alla poca attenzione data al valore artistico e letterario del libro, a vantaggio dell'aspetto pedagogico e formativo. Infine, sempre secondo Sánchez Corral, citato da Ruiz Campos (2000), ciò che ne sminuirebbe il valore letterario, è l'abuso di adattamenti di testi per adulti.

Eppure, come dicevamo prima, oggi giorno la letteratura dedicata ai piccoli e giovani lettori sta vivendo un momento d'oro e non occupa più una posizione minoritaria rispetto a quella per adulti. Questa convinzione verrebbe avvalorata anche dall'aumento delle pubblicazioni di libri per bambini e per ragazzi che, come si evince dai dati pubblicati dall'AIE¹³ relativi al 2014, con il dato positivo del +5,9% per i titoli prodotti, attualmente rappresenta il filone più importante e redditizio dell'editoria, ponendosi in una situazione di controtendenza rispetto alla restante produzione editoriale. Qualsiasi libreria, infatti, può ormai contare su un ampio settore di libri riservato ai lettori compresi in una fascia d'età che va da zero a sedici anni. Il fenomeno interessante è che, in questo vasto universo, rientrano opere molto diverse l'una dall'altra che faticano a essere etichettate sotto un unico genere. Fornire una definizione precisa di Letteratura per bambini e per ragazzi che metta d'accordo tutti, perciò, è un'operazione che non si rivela affatto semplice. Tra le tante che si possono citare, ci sembra interessante riportare quella di Oittinen, secondo cui la Letteratura per l'infanzia e per ragazzi si potrebbe definire in funzione del suo destinatario: «tanto literatura producida y dirigida para los niños como literatura leída por niños» (2005: 79).

Klingberg, invece, preferisce indicare cinque tipologie di testo che a suo avviso rientrerebbero nella Letteratura per bambini e ragazzi, considerati sia dal punto di vista del contenuto che dell'orientamento pragmatico “autore-intenzione-destinatario”:

1. Testi letterari adatti ai bambini e ai ragazzi
2. Letteratura scritta appositamente per i bambini e per i ragazzi
3. Produzione letteraria dedicata a bambini e ragazzi
4. Testi di letteratura per adulti che i bambini hanno fatto propri
5. Tutto ciò che viene effettivamente letto dai bambini (in Pascua, 1986: 16)

La difficoltà nel dare una definizione precisa della Letteratura per l'infanzia è dovuta in parte alla sua storia relativamente breve, in parte alle variazioni del ruolo che ha rivestito nel corso di quest'ultimo secolo o poco più. Se è vero, infatti, che le favole, i miti e i racconti sono stati “inventati” molto prima della scrittura ed hanno rappresentato una parte considerevole della letteratura nel corso della storia, è pur vero che fino all'Ottocento erano destinati prevalentemente ad un pubblico adulto. Basti pensare ai racconti di Defoe, Dickens, Dumas, nati come libri per adulti. Solo in seguito alcuni di questi testi sono stati riletti e

¹³ Cfr. http://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-3554_2015.10.13/3_Rapporto2015_LaSintesi.pdf

proposti ai ragazzi, in versione originale o rielaborata, con un obiettivo ben preciso, quello formativo. Agli inizi della sua storia, infatti, lo scopo di un libro per bambini era quello di trasmettere ai giovani lettori, attraverso la proposta di un buon esempio e un modello di vita a cui uniformarsi, i valori borghesi che i futuri cittadini avrebbero dovuto conoscere e mettere in pratica. Se pensiamo alla nascita della Letteratura per bambini nel nostro paese, ad esempio, non possiamo non ricordare alcuni classici che si inseriscono a pieno titolo in questo filone realistico-borghese, primo fra tutti il libro *Cuore* di Edmondo De Amicis. L'opera, pubblicata per la prima volta nel 1886, è strutturata come un diario nel quale il narratore, Enrico Bottini, racconta episodi quotidiani relativi alla sua vita e a quella dei suoi compagni, alunni di una classe elementare torinese di fine '800, appartenenti ai diversi ceti sociali. Questi episodi sono intervallati da suggestivi racconti mensili del maestro, aventi come protagonisti dei fanciulli provenienti da diverse regioni d'Italia, che si distinguono per azioni eroiche e sprezzo del sacrificio. Come non ricordare, al riguardo, le imprese della piccola vedetta lombarda, del piccolo scrivano fiorentino o del tamburino sardo? Oltre a dare una forte spinta all'unità nazionale, il fine principale di questo romanzo era quello di insegnare ai giovani cittadini del regno le virtù civili e morali, come il rispetto per i genitori e le autorità, l'amore per la patria, l'eroismo, la carità, la pietà, l'obbedienza, la sopportazione e lo spirito di sacrificio. Da notare che tra i tanti ritratti positivi dei ragazzi e del maestro, considerato come un esempio delle virtù dell'insegnamento, c'è anche un modello negativo per eccellenza, Franti, che è descritto con il fine moralistico di suscitare la condanna da parte del lettore.

Nonostante le notevoli differenze contenutistiche, narrative e stilistiche, ritroviamo la stessa funzione educativa nel *Pinocchio* di Carlo Collodi, un altro classico della Letteratura per bambini pubblicato negli stessi anni del libro *Cuore*. Il burattino, che combina un guaio dietro l'altro, riesce a diventare un bambino vero solo quando si sacrifica per il padre salvandolo dal pescecane e provvedendo al suo mantenimento.

Il didattismo, però, non è tipico solo della letteratura infantile italiana di quegli anni. Anche negli altri paesi europei i primi libri per ragazzi hanno come protagonisti bambini buoni, educati, diligenti, a volte orfani e maltrattati, costretti ad abbandonare l'età dei sogni, della fantasia e dei giochi per entrare nell'età adulta. Basti pensare ad alcuni grandi classici della letteratura europea come *Incompreso* (1869) di Florence Montgomery, *Senza famiglia* (1878) di Charles Dickens, *Pattini d'argento* di Mary Mapes Dodge. Contemporaneamente, però, si sviluppa un altro filone della Letteratura per l'infanzia che concede maggior spazio al piacere per la lettura, come ad esempio i grandi romanzi d'avventura: *L'isola del tesoro*

(1883), *Le avventure di Tom Sawyer* (1876), *Le tigri di Mompracem* (1900), i racconti di Salgari o il classico *Alice in Wonderland* di Lewis Carroll, pseudonimo di Charles Lutwidge Dodgson.

Un'importante novità di questo periodo è rappresentata anche da *Le magasin d'éducation et de récréation*, un periodico francese fondato nel 1864, che riconosce l'importanza della fantasia e del gioco nello sviluppo intellettuale dei più piccoli.

Grazie a queste proposte, la Letteratura per l'infanzia e per ragazzi, oltre che strumento didattico, diventa anche una possibilità di intrattenimento e di divertimento. Se il periodo tra le due guerre segna l'arresto della pubblicazione di libri per bambini, dopo la fine della seconda guerra mondiale si assiste ad un notevole sviluppo della Letteratura per l'infanzia che registra un'impennata intorno agli anni Sessanta, con l'avvento del consumismo, quando i bambini e i ragazzi cominciano ad essere identificati come possibili consumatori e si cerca di attirarli con un'offerta sempre più ampia. Ai giovani lettori vengono proposti nuovi generi, non solo romanzi d'avventura o sentimentali, ma anche gialli, romanzi storici e racconti fantastici. Purtroppo a questo arricchimento della proposta editoriale non sempre è corrisposto un adeguato livello qualitativo, almeno fino alla metà degli anni '80, in cui si assiste ad un rifiorire della Letteratura per l'infanzia con libri che diventeranno dei "classici moderni", come quelli di Roald Dahl e Bianca Pizzorno. Dagli anni '90 in poi si verifica un ampliamento e una diversificazione delle tipologie narrative rivolte a bambini, ragazzi ed adolescenti che, rispondendo a una funzione artistica, estetica o letteraria, si pongono come obiettivo lo sviluppo dell'immaginazione e della fantasia.

2.2 Caratteristiche e peculiarità

Visto che la Letteratura per bambini, si indirizza, per sua stessa definizione, ad un pubblico infantile, il primo aspetto da tenere in considerazione come peculiare è il rapporto che intercorre tra il bambino lettore e l'adulto, nella veste di autore o di mediatore. Occorre da subito sottolineare come tra l'autore e il bambino si crei un tipo di comunicazione "asimmetrica" (O'Sullivan, 2005: 1). Questa asimmetria si manifesta, in primo luogo, sul piano extratestuale. Ciò è inevitabile in quanto tra l'adulto-autore e il lettore-bambino c'è uno squilibrio relativo alla padronanza della lingua, alla conoscenza del mondo e alla posizione rivestita all'interno della società. Non dimentichiamo che, come afferma Hollindale «between the author and the child there is a cultural and historical gap, almost always of at least half a

generation, usually much more» (in Marcelo Winitzer, 2007: 14). Questo salto generazionale obbliga l'autore a mettersi nei panni del bambino, riuscendo a capire quali sono i suoi gusti, la sua visione della realtà, le sue competenze linguistiche e le sue attese nei confronti della lettura. Lo stesso O'Sullivan (*ibid.*: 12-13) sostiene che l'asimmetria nel processo di comunicazione è presente in tutti i livelli del sistema letterario: «The asymmetry of communication between the partners involved which arises from this assignment by adults of texts to children and young people is a constituent element in children's literature, [...] it recurs all levels of the children's literature system» manifestandosi non solo all'esterno del testo, ma anche al suo interno. Al fine di colmare la distanza comunicativa tra l'adulto e il bambino, l'opera può risentire, ad esempio, di un adattamento del linguaggio o di una precisa scelta tematica.

Un'altra particolarità nel rapporto tra adulto e bambino, è quella dell'esistenza di un lettore implicito che svolge il ruolo di "mediatore" tra i due. Stiamo parlando dei genitori, degli educatori, degli editori, etc. Secondo Perriconi si tratta di una relazione che esiste in qualunque opera della Letteratura per bambini e per ragazzi, perché chi trasmette il messaggio è un adulto che ricrea un'esperienza infantile (in Marcelo Winitzer, *ibid.*: 15). A seconda della prospettiva da cui viene analizzata, questa mediazione può presentare dei vantaggi e degli svantaggi. Da un lato, l'esistenza di un doppio destinatario arricchisce la fascia dei lettori a cui il libro è destinato, dall'altra c'è il rischio che l'autore, nel suo processo di creazione di un testo per bambini, si lasci condizionare dai gusti del lettore-mediatore che, in definitiva, è quello che comprerà il libro. Secondo O'Sullivan la complessa presenza dell'adulto non deve essere considerata di per sé negativa, in quanto rappresenta la condizione affinché si verifichi una comunicazione letteraria, dato che i bambini non possono agire in maniera indipendente nel mercato letterario (*ibid.*: 13).

Un'ulteriore riflessione riguarda l'ambivalenza del libro per bambini. Se è vero, infatti, che alcune opere si dirigono solo ai bambini, la maggior parte di esse sono ambivalenti, ovvero possono essere lette sia dai bambini che dagli adulti, ovviamente a livelli di comprensione e di interpretazione diversi.

Per orientarsi nella scelta di un libro per bambini, ci si può affidare all'indicazione delle fasce d'età a cui sono diretti i libri. Essa è quasi sempre segnalata all'interno del volume, sul retro di quest'ultimo o sulla quarta di copertina, mediante colori e simboli e rappresenta un'informazione essenziale per l'adulto mediatore. Attualmente stiamo assistendo a un moltiplicarsi delle fasce d'età e a un aumento delle pubblicazioni *cross over*, cioè di libri scritti per ragazzi, ma letti anche dagli adulti. Un altro fenomeno riguarda anche

l'abbassamento delle fasce d'età, con la destinazione a un pubblico sempre più giovane di opere che prima erano considerate adatte a lettori più adulti. Nella maggior parte dei casi, questi atteggiamenti nascondono un interesse unicamente economico degli editori, che mirano ad allargare sempre più il pubblico dei potenziali lettori.

Per quanto riguarda i temi della Letteratura per l'infanzia e per ragazzi, all'inizio il repertorio era molto limitato e riguardava storie per lo più banali o con contenuti "addolciti", poiché si credeva che i bambini non fossero pronti per affrontare i problemi della vita reale. Solo nel XX secolo, ed in particolare a partire dagli anni '60-70, i confini tematici hanno cominciato ad espandersi accogliendo al loro interno argomenti che rispecchiassero la realtà sociale (Marcelo Wirnitzer, 2007: 20), con modalità differenti a seconda della fascia d'età dei lettori. Ai giorni nostri, poi, si sta affermando anche una nuova narrativa che tratta tematiche delicate come la sessualità, la violenza, l'anoressia, ma anche la morte, la diversità o l'emarginazione, che secondo Blezza Picherle può essere proposta, con delicatezza e leggerezza, anche ai bambini più piccoli. Esistono, infatti, molti bravi scrittori che riescono ad affrontare questi temi facendo ricorso a una precisa scelta stilistica, basata «su particolari strategie narrative, su pensieri e riflessioni allusi più che esplicitati» (2007: 193). Inoltre questi argomenti «non sono narrati in modo realistico e diretto, bensì sono inseriti all'interno di trame fantastiche, simboliche, oniriche» (*ibid.*: 194). Oltre alle storie di attualità «trionfa il fantastico in tutte le sue forme, con una preferenza per l'*horror*, il giallo, la fantascienza, il *fantasy*» (*ibid.*:193). A proposito di quest'ultimo genere non possiamo non citare la saga dei libri di Harry Potter (1997-2007) firmati da J.K. Rowling che, al di là del successo editoriale, è diventato anche un importante fenomeno cinematografico. Sempre secondo Blezza Picherle (*ibid.*: 194-196), altri generi che continuano a suscitare interesse sono le narrazioni storiche che, avvicinando il bambino al passato, gli consentono di comprendere meglio il presente e la narrativa fiabesca, che appare decisamente migliorata sotto il profilo qualitativo e artistico. Una nota particolare, a questo riguardo, merita l'aumento della pubblicazione di fiabe multiculturali. Risultano, infine, in continua ascesa, il genere comico-umoristico e i picture books.

Passando poi ai protagonisti della narrativa attuale, non si tratta più di personaggi dalle caratteristiche facilmente riconoscibili, stereotipate e unidimensionali, o "buoni" o "cattivi"; essi, infatti, vengono rappresentati come dei soggetti dalla personalità complessa, instabile, ambivalente e contraddittoria. Pur nella loro specificità individuale

si dimostrano trasgressivi e ribelli, ma anche dolci, sensibili e amorevoli, soggetti alla collera, ma anche alla tristezza, alla melanconia, alla disperazione; disponibili all'amicizia e capaci di amare senza condizioni, ma anche bisognosi di ricevere affetto, simpatia e comprensione; melanconici e tristi, ma anche gioiosi, allegri, pieni di slanci ed entusiasmi (Blezza Picherle, *ibid.*: 196-197).

Si tratta di bambini e ragazzi autentici, figli del loro tempo, inseriti in una società contraddistinta da numerose problematiche e contraddizioni. Anche secondo Marcelo Wrinizer (2007: 22), i personaggi attuali si differenziano da quelli della tradizione precedente perché sono esseri reali, con difetti e paure, che sbagliano ma sono in grado di assumersi le proprie responsabilità.

Parlando di cambiamenti, sicuramente quello più significativo riguarda la scrittura. Al giorno d'oggi i migliori autori per bambini

rivendicano *il primato della letteratura sulla pedagogia*, scrivono non per trasmettere insegnamenti o regole di vita ai bambini, ma per il bisogno di raccontare loro [...] ciò che li stimola e li incalza, cioè idee, pensieri, desideri, emozioni, sentimenti autentici (*ibid.*).

Per far questo si sono allontanati da una modalità di scrittura abitualmente adottata dagli autori precedenti, che risultava scontata e poco curata, per sperimentare un nuovo modo di scrivere, grazie al quale la Letteratura per bambini e ragazzi ha ottenuto una "dignità artistica" che l'ha fatta uscire «da una svilente posizione di minorità» (*ibid.*).

Precedentemente, la poca attenzione al linguaggio e allo stile erano dovuti principalmente ad una maggiore considerazione data al contenuto piuttosto che alle qualità estetiche del libro; oggi avviene esattamente il contrario. Per lo scrittore Philippe Delerm infatti «la peculiarità che contraddistingue un'opera rendendola unica e irripetibile e che colpisce per primi i nostri sensi, procurando godimento e piacere sensuale, è proprio lo stile» (in Blezza Picherle, *ibid.*: 199). È per questo che i moderni autori per bambini stanno conducendo un lavoro di ricerca linguistica e stilistica tesa all'elaborazione di una lingua che stupisca e affascini il lettore, per far sì che sia attratto dal racconto e si appassioni alla letteratura:

[...] già da molti anni gli autori per ragazzi, sia stranieri che italiani, propendono per una scrittura dal *ritmo veloce* ed incalzante dove il dinamismo delle azioni, dei dialoghi e dei colpi di scena fa letteralmente "volare" il lettore sulle pagine del libro» (*ibid.*: 202-203).

Questa dinamicità è data dall'utilizzo di particolari scelte stilistiche, quali «la sintassi paratattica, le frasi brevi, l'uso frequente del punto fermo, il susseguirsi ravvicinato dei verbi, la poca aggettivazione, i molti dialoghi» (*ibid.*: 203). Come si può intuire, in questa scrittura “veloce” mancano le descrizioni prolisse che darebbero al racconto delle battute d'arresto non volute. La studiosa individua nella “leggerezza della scrittura” un altro aspetto interessante della produzione contemporanea. Con questa espressione si riferisce a una ricerca lessicale dei termini più precisi e adatti a connotare un paesaggio o a caratterizzare un personaggio nei suoi tratti fisici e psicologici. Grazie al particolare accostamento delle parole e all'uso delle figure retoriche, queste descrizioni risultano, così, brevi e sintetiche, eppure efficaci, in quanto permettono al lettore di farsi un'immagine mentale delle situazioni raccontate.

Oltre allo stile, un altro aspetto innovativo dell'odierna narrativa è il linguaggio utilizzato. Attualmente gli autori prediligono una scrittura che riprenda il quotidiano modo di parlare e dialogare dei ragazzi, sia per favorire una migliore caratterizzazione dei personaggi, sia per una maggiore comprensione da parte del giovane lettore. Rientrano in questo linguaggio anche le espressioni gergali e i modi di dire. Bisogna fare attenzione, però, a non scadere in una semplice e banale ripetizione del parlato, che anziché arricchire l'immaginario giovanile lo appiattisca e lo limiti:

La bravura dei migliori scrittori contemporanei per ragazzi consiste proprio nel sapere amalgamare con grande abilità il linguaggio quotidiano con quello letterario, in modo da inventare una nuova “lingua viva” (*ibid.*: 207).

2.3 Funzioni e finalità

Gli studiosi che si sono interessati alle funzioni della Letteratura per l'infanzia e per ragazzi sono arrivati alla conclusione che esse variano a seconda del contesto storico-sociale nel quale prendono vita i libri per bambini. Proponiamo di seguito la schematizzazione di Marcelo Wirnitzer (2007: 20-21).

La prima funzione messa in evidenza dalla studiosa è quella pedagogica e didattica. Attraverso la trasmissione e la ricezione di storie, i bambini apprendono innanzitutto qualcosa di fondamentale sulla lingua, ovvero il suo ruolo simbolico. Nell'ascoltare e leggere storie, infatti, i bambini imparano che il significato di una parola è determinato dal contesto linguistico in cui è inserita; la lettura e la produzione di storie, inoltre, favoriscono nei bambini la comprensione e l'astrazione. In questo modo il libro diventa uno strumento di

apprendimento linguistico, di valori morali e di contenuti vari. Questa funzione è di grande importanza anche nella traduzione di libri di altri paesi, perché i bambini, attraverso di essi, hanno la possibilità di venire a contatto con i valori propri delle altre culture.

In secondo luogo, troviamo la funzione artistica, estetica o letteraria. Perriconi afferma che attraverso la Letteratura per l'infanzia il bambino comprende meglio la realtà, sviluppa l'immaginazione e la fantasia ed espande il proprio vocabolario, ma soprattutto sviluppa il senso estetico. La letteratura, infatti, insegnandogli a giocare con la fantasia e ad essere creativo, può diventare un efficace mezzo per introdurlo nel mondo dell'arte (in Marcelo Winitzer, 2007: 29).

Importantissima per la formazione del bambino è anche la funzione linguistica; la Letteratura per l'infanzia, infatti, gli permette di fissare il linguaggio ascoltato e scritto nella sua mente e di migliorarlo nel corso del tempo mentre, grazie alla funzione informativa, può soddisfare le sue necessità cognitive.

Vi è poi la funzione sociale, che consente al bambino di integrarsi nella società di cui fa parte. Carmen Bravo-Villasante sostiene che mediante questa funzione, la Letteratura per l'infanzia si pone come strumento di miglioramento e cambiamento della società, poiché contribuisce a sviluppare la coscienza civica dei cittadini del futuro. Trasmettendo le modalità di comportamento condivise dai membri della comunità, la letteratura aiuta il bambino a comprendere il ruolo che ricopre nel contesto della stessa e che gli viene comunicato, in prima istanza, dalla famiglia e dalla scuola (*ibid.*: 31).

Importanti sono anche la funzione psicologica e culturale. Le storie narrate nei libri permettono al giovane lettore di capire meglio se stesso e di avvicinarsi senza paura ai problemi che potrebbe dover affrontare durante l'infanzia e l'adolescenza, incoraggiandolo a cercarne le soluzioni.

Poiché, come ogni prodotto umano, la letteratura riveste principalmente un ruolo culturale, in quanto creato all'interno di una data società, con una lingua, delle tradizioni, dei costumi, dei comportamenti e dei valori comuni, una funzione essenziale consiste proprio nell'arricchimento del lessico e nella trasmissione del sistema culturale di cui il bambino fa parte. Da questo punto di vista, la Letteratura per bambini, grazie alla ricchezza del mondo rappresentato, costituisce un importante mezzo per sviluppare l'interculturalità.

Per ultimo è doveroso accennare alla funzione ludica. Solo se il bambino si diverte e trova piacere nella lettura, si potranno compiere tutte le funzioni precedentemente descritte e potrà assimilare, in maniera naturale e automatica, alcune conoscenze che lo formeranno come persona (*ibid.*: 33-34).

2.4 La poesia per bambini

Una auténtica poesía para niños no es un género de facilidades, cursilerías, didactismos, sino esencialmente poesía. El poeta no puede dejar de ser un ente poético; escribir poesía infantil no es infantilizar la poesía. El infantilismo poético es un atentado contra la belleza y contra la sensibilidad del niño. Yo no creo -decía Rabindranath Tagore- que deba volver infantiles las cosas que presento a los niños. Yo respeto a los niños y ellos me comprenden (Pelegrín, 1969: 7).

In queste poche righe, Ana Pelegrín esprime un concetto importantissimo per chi vuole avvicinarsi, in veste di studioso o di creatore, alla poesia per bambini, sostenendo che essa non può e non deve essere in alcun modo semplificata o resa infantile. La poesia dedicata ai bambini e ai ragazzi, infatti, ha la stessa dignità e la stessa ragion d'essere di quella per adulti in quanto, come afferma Prado, «non interpreta il mondo in maniera diversa rispetto alla poesia in generale: anch'essa esprime comportamenti, pensieri, necessità e sogni universali» (in Ezpeleta Aguilar, 2014: 215).

La poesia, infatti, è uno dei mezzi più espressivi di comunicazione e di innovazione del linguaggio che riesce a raggiungere il cuore e la mente di tutti, anche dei più piccoli, forse soprattutto dei più piccoli, perché questi ultimi riescono a guardare la realtà che li circonda con occhi disincantati e puri, colmi di stupore e curiosità, così come fa il poeta quando crea le sue opere.

Del resto anche García Montero, come vedremo più avanti nel corso del capitolo, è convinto che i bambini e i poeti abbiano, nei confronti della realtà, lo stesso atteggiamento e lo stesso sguardo. Per Saiz Ripoll i bambini sono “poetas en potencia” perché possiedono una sensibilità e una capacità di provare emozioni molto più accentuate rispetto agli adulti, perciò sono dei fruitori, ma anche dei produttori ideali di poesie, in quanto la poesia facilita un avvicinamento speciale al mondo e a se stessi (2012: 208). Individua poi due grandi categorie nella poesia per bambini: la poesia anonima di trasmissione orale di cui fanno parte rime, filastrocche, scioglilingua o indovinelli (si tratta di un tipo di letteratura che i bambini hanno saputo far propria, anche se non era stata pensata per loro, o principalmente per loro) e la poesia d'autore, ovvero testi poetici scritti appositamente per i bambini (*ibid.*).

Come asserisce López Valero (1993), entrambi questi tipi di poesia hanno in comune un grande obiettivo, ovvero quello di risvegliare nel bambino il piacere per la bellezza della parola che, attraverso il gioco linguistico presente in essa, favorisce la sua immaginazione e lo aiuta a crescere. Questo piacere per la poesia si tradurrà più avanti in un piacere per la lettura,

grazie al quale egli riuscirà a comprendere meglio il mondo, sviluppando allo stesso tempo la fantasia. Dello stesso parere è la poetessa spagnola Carmen Gil, che a tal proposito scrive:

El principal fin de la lectura de un poema es el placer, el goce estético. Y no hay por qué buscarle más justificaciones. Pero para los que sientan la necesidad imperiosa de encontrarle utilidades, ahí van unas cuantas: para una educación estética, para el desarrollo de la sensibilidad, para aportarnos una nueva forma de entender e interpretar el mundo, para hacernos seres humanos más completos (in Saiz Ripoll, 2012: 219).

Come possiamo notare sia López Valero che Gil sottolineano l'importanza della poesia per lo sviluppo globale del bambino, sia dal punto di vista della fantasia e dell'immaginazione, sia dal punto di vista cognitivo. «Ciò dipende dal fatto» come dice Gianni Rodari che «l'immaginazione non è una facoltà separata dalla mente: è la mente stessa, nella sua interezza, la quale, applicata ad un'attività piuttosto che a un'altra, si serve sempre degli stessi procedimenti» (1983: 17). Il grande autore di molte rime, filastrocche e storie per l'infanzia è convinto che il processo creativo sia insito nella natura umana e che tutti i bambini debbano avere la possibilità di sviluppare questa attitudine e di provare felicità nel giocare con la fantasia. Ma Rodari non si limita solo alla teoria. Nella sua *Grammatica della fantasia* (1983), infatti, propone le più svariate tecniche per l'invenzione di storie e poesie, tra cui “il binomio fantastico” “l'insalata di favole” o la “costruzione di un *limerick*”, per citarne solo alcune. Dal punto di vista della poesia, che è quella che in questo contesto ci interessa maggiormente, Rodari, aprendo le porte alla fantasia, mette in luce le potenzialità ludiche e trasgressive del linguaggio poetico, un tipo di linguaggio in grado di stimolare i bambini a inventare nuovi rapporti con il mondo e con le cose.

Da quanto detto finora, sembrerebbe universalmente riconosciuta l'importanza della poesia per bambini all'interno della letteratura e la sua conseguente valorizzazione nell'ambito scolastico, familiare e sociale. In realtà non è così. La poesia per bambini è ancora relegata a un ambito marginale nel contesto della Letteratura per l'infanzia.

Infatti, questo particolare genere letterario è ancora poco presente nel mercato editoriale dedicato ai più piccoli. Munita (2013: 106) individua la causa di questo fenomeno nella chiara subordinazione della poesia rispetto al genere narrativo, il quale, al contrario, riveste un ruolo dominante, interessando buona parte della produzione contemporanea per bambini, ragazzi e giovani. Ciò dipenderebbe dalla diffusa convinzione che la poesia sia un “genere difficile”, idea che la allontanerebbe da un tipo di lettore poco competente. Per Medina, esistono quattro cause rispetto a questo problema:

- Il poco interesse dell'adulto non solo verso la poesia per l'infanzia, bensì verso la poesia in generale.
- La poca considerazione degli autori affermati nei confronti degli ipotetici piccoli lettori.
- La resistenza delle case editrici, restie a pubblicare libri di poesia per l'infanzia, le quali, generalmente, non garantiscono una vendita consistente.
- L'inesistenza di una critica solida in grado di mostrare ad autori ed editori ciò che interessa, seduce e gratifica un bambino (in Cerrillo, García Padrino, 1990: 9).

Per spiegare la scarsa diffusione della poesia per l'infanzia nella nostra società, a questi quattro punti, Teresa Llamazares ne aggiunge un altro molto significativo, vale a dire la mancanza di docenti che affrontino la poesia in classe. Molti maestri e professori, infatti, nonostante siano consapevoli dell'importanza della lettura all'interno dell'istituzione scolastica, continuano a privilegiare solo alcuni tipi di testo (come ad esempio quello narrativo e descrittivo) evitando il testo poetico, sia perché danno per scontato che ai bambini e ai ragazzi non piaccia questo genere letterario, sia perché non hanno un'adeguata preparazione sulla specificità di questo tipo di testo, sul suo carattere polisemico e sui modi opportuni di presentarlo ed analizzarlo (in Sáiz Ripoll 2012: 208-209).

Anche Beseghi e Grilli (2011) affrontano la questione dell'isolamento della poesia nell'ambito già marginale della Letteratura per l'infanzia. La loro analisi parte dalla riflessione sulle "parole poetiche" (*ibid.*: 93) che, in forma di ninne nanne, filastrocche, cantilene sussurrate, cantate e giocate, accompagnano il bambino fin da piccolo, andando a formare quel patrimonio originario di parole, accostate l'una all'altra attraverso metafore, metonimie e altre figure retoriche, di cui il bambino dovrebbe continuare a fruire anche con il passare degli anni, ma che si perdono via via con la crescita. Il linguaggio poetico, infatti, incute una certa esitazione, soprattutto negli adulti, che difficilmente fruiscono della poesia, probabilmente per la difficoltà ad estraniarsi dalla griglia del parlato comune. A questo proposito le due studiose affermano che:

Come accade alla poesia in generale, anche la poesia per bambini è considerata difficile, elitaria, distante e lontana e, in effetti, la poesia (per fortuna) è davvero lontana dall'opacità della versione omologata e standardizzata della lingua: spesso trascurata e meccanica, la lingua si impoverisce e disperde la capacità sua propria di sorprendere e accendere i pensieri. Pensieri che divengono pensabili se la voce interna si appropria di inaspettati lemmi e azzardati accostamenti, quali le visioni del poetico.

Lontana, inconsueta, sorprendente e per questo esperta traduttrice di vissuti intimi e segreti, come di esperienze, saperi e corredi emozionali faticosamente descrivibili e comunicabili al di fuori dei linguaggi artistici, la parola poetica interpreta e decifra, lambisce il non detto rianima il privato sentire, narra storie (*ibid.*: 95-96).

Certo è che, come dice Pietro Formentini riuscire a parlare e a fare poesia con i bambini e i ragazzi di oggi, in una civiltà che vede la predominanza dell'immagine visiva sul linguaggio della parola, è un'impresa "coraggiosa e impertinente" (Formentini in Blezza Picherle, 2007: 52). A questo proposito, per spiegare il senso di disagio e di preoccupazione che provoca questo fenomeno, lo scrittore prende in prestito le parole che Calvino ha pronunciato in una delle sue *Lezioni americane*, dedicata alla visibilità delle parole: «Quale sarà il futuro dell'immaginazione individuale in quella che si usa chiamare la civiltà dell'immagine? Il potere di evocare immagini in assenza continuerà a svilupparsi in un'umanità sempre più inondata dal diluvio di immagini prefabbricate?» (*ibid.*). Pur prendendo atto di questo aspetto della nostra civiltà relativo all'eccessivo uso di immagini e senza disconoscere l'importanza dell'immagine nella formazione dei processi emozionali e cognitivi, Formentini si dimostra ottimista sulla possibilità di salvezza dall'invasione delle immagini grazie alla poesia e al suo concetto di *farepoesia*:

Si fa poesia con le parole, con le lettere e i suoni che compongono la parola. Con questi segni virtuali - parole che sono nomi della realtà - si fa poesia di cose, di materia, di realtà. Non sarà dunque un *farepoesia* d'astrazione, un elaborare poesia "mentale", bensì una poesia che abbia contatto con la fisicità, con la concretezza dei corpi, pur avendo segni letterari e poetici (*ibid.*).

In questo passaggio lo scrittore esprime due concetti fondamentali relativi al *farepoesia*: l'aggancio alla realtà e l'importanza della parola. Egli, infatti, è convinto che «la parola di tutti e di sempre» possa ancora farci stupire e mostrarci «altri e possibili significati dell'essere e del vivere» (*ibid.*: 56). Per fare poesia, intesa come scrittura in versi che sia evocazione e immaginazione, è dunque necessario un lavoro propedeutico sulle parole affinché queste, attraverso il recupero di un'autonomia espressiva e di una pienezza di significazione, sappiano innovare l'immaginazione.

Formentini indica nella scuola il luogo privilegiato in cui questo percorso verso la scrittura poetica può realizzarsi. Infatti, è proprio nella scuola che la poesia «potrà andare alla ricerca dell'immaginazione linguistica, per mezzo della quale si formeranno sensibilità e sentimenti forti e nuovi, suscitando più autentiche vibrazioni psicologiche non ricalcate sui

moduli del diluvio televisivo» (*ibid.*: 53-54). Nell'ambito scolastico il bambino può così apprendere il linguaggio poetico che, con i suoi versi, le sue rime e le sue figure retoriche presenta caratteristiche diverse da quello parlato e scritto, in quanto si sviluppa per simultaneità e compresenza di sensazioni e di immagini (che è quello che fanno di solito le metafore e ancora di più le sinestesi), saltando le descrizioni e procedendo, se necessario, senza vincoli sintattici e grammaticali (*ibid.*: 55).

Appare pertanto evidente la necessità di una rivalutazione del linguaggio poetico e della poesia per bambini, soprattutto nell'attuale nostra civiltà molto, forse troppo, pragmatica.

2.5 Lecciones de poesía para niños inquietos: analisi degli elementi paratestuali

Il termine “paratesto”, dal greco *para* (vicino, affine) e dal latino *textus* (tessuto, da *texere*: tessere, intrecciare) viene utilizzato per la prima volta dal critico letterario e saggista francese Gérard Genette nel suo libro *Palimpsestes. La littérature au second degré*, pubblicato nel 1982. Qualche anno dopo, lo studioso approfondisce e sviluppa ulteriormente questo concetto dedicandovi un'intera opera, *Seuils*, (Soglie) uscito nelle librerie nel 1987.

Secondo quanto riportato da Gemma Lluch, Genette descrive il paratesto come:

Un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura ya que facilita las primeras instrucciones sobre el contenido del libro. [...] Un elemento auxiliar, un accesorio del texto que funciona como una puerta de entrada, de transición y de transacción (2003: 37).

Pur essendo subordinato al testo, il suo ruolo, dunque, non è affatto marginale, in quanto il paratesto è ciò che conferisce completezza e compiutezza a un'opera letteraria. Esso è il primo elemento nel quale il lettore si imbatte e, in quanto tale, è uno spazio pragmatico che detiene un immenso potere, quello di influenzare e orientare le scelte del lettore nell'acquisto di un prodotto editoriale.

Genette non limita il paratesto, però, solo a forme di testo scritto; nel caso della Letteratura per bambini e per ragazzi, per esempio, sono da considerarsi elementi paratestuali anche «las manifestaciones icónicas que acompañan el texto» come le illustrazioni, o «las manifestaciones materiales» come il numero di pagine o i caratteri tipografici scelti (Lluch, 2003: 37). Come si afferma nell'introduzione del libro *Il paratesto* a cura di Cristina Demaria e Riccardo Fedriga:

Il paratesto è ciò che fa di un testo un oggetto materiale, qualcosa che possiamo toccare, maneggiare, appuntare, sfogliare, persino annusare [...] tutto ciò, insomma che trasforma un testo in un libro, rendendolo tangibile e fruibile, vale a dire il nome dell'autore, il titolo, le prefazioni, le note, la copertina e la sovraccoperta, la fascetta, l'indice e così via. Tali pratiche accompagnano un testo trasformandolo in un libro, assicurandone il consumo in "forma" di libro; esse costituiscono una "soglia", una zona dai confini sfumati che separa e al tempo stesso unisce l'identità relativamente immutabile del testo, l'identità sociale e storica del pubblico e l'esperienza del singolo lettore (2001: 5).

Detto questo possiamo fare una prima distinzione, all'interno del paratesto, tra gli elementi verbali, come il titolo e la prefazione e gli elementi di ordine visivo, quali le illustrazioni, le foto e tutto ciò che costituisce l'impianto grafico del libro.

Genette, infatti, specifica ulteriormente la sua definizione di paratesto individuando in esso due categorie distinte: il peritesto e l'epitesto. L'elemento principale che li differenzia è l'ubicazione. Il peritesto è l'insieme delle informazioni relative al testo che si trovano nelle sue immediate vicinanze e precisamente entro i confini del libro: nome dell'autore, titolo, dedica, epigrafe, prefazione, ecc. L'epitesto, invece, è l'insieme degli elementi che si trovano all' "esterno", lontani dal testo, in «uno spazio sociale e culturale sia pubblico che privato» (Fedriga, Demaria, *ibid.*: 6). Fanno parte dell'epitesto pubblico le interviste all'autore, le recensioni e i dibattiti trasmessi dalle reti radio televisive per promuovere il libro o commentarlo; appartengono, invece, all'epitesto privato lettere, diari o conversazioni private sul testo. Nell'epitesto troviamo, insomma, tutti i discorsi che riguardano il libro ma che non ne fanno materialmente parte. Bisogna sottolineare che, al contrario dell'opera che contornano, le forme del paratesto possono variare a seconda delle epoche storiche, della cultura, dell'autore e dell'edizione. Ciò che non cambia è la funzione che riveste, vale a dire «guidare la lettura secondo le intenzioni dell'autore e dell'editore» (*ibid.*: 9).

Oltre che per il lettore, il paratesto si dimostra un aspetto molto importante anche per il traduttore:

La riflessione sull'etimologia stessa del concetto di paratesto consente di scorgere analogie tra questo e il ruolo del traduttore, qualunque sia la natura del testo che egli si trovi a tradurre. Così come il paratesto è posizionato sulla soglia, e si rivela talvolta elemento introiettato dal testo, talaltra agente che proietta lo stesso verso l'esterno, allo stesso modo il traduttore opera in uno spazio mutevole, complesso, nel punto di articolazione tra due lingue, due culture, due mondi. [...] Il paratesto è dunque uno spazio che il traduttore, e chiunque rifletta sulla traduzione, non può non considerare (Elefante, 2012: 12).

Per quanto riguarda *Lecciones de poesía para niños inquietos* relativi alla terza edizione della casa editrice Comares, ci sembra importante prendere in esame, in particolare, la copertina, il titolo, le dediche e le illustrazioni. L'analisi di questi elementi è importante anche dal punto di vista della traduzione, come vedremo nel capitolo dedicato al commento della stessa.

La copertina, rilegata in broccata, è costituita da un cartoncino, patinato lucido, di colore giallo. L'aspetto grafico che colpisce immediatamente è il titolo, sia perché occupa i tre quarti della pagina, sia perché il nero del testo spicca sul fondo giallo. Ad un'osservazione più attenta si notano, all'interno delle parole, un'alternanza di lettere maiuscole e minuscole, alcune delle quali, la *i* di *lecciones* e la *s* di *lecciones* e di *poesía*, sono scritte in corsivo. Questo movimento creato dalle lettere sembra dare dinamicità al titolo e suggerire che i destinatari del testo sono *niños inquietos*, bambini desiderosi di conoscere, vivaci, attivi, "inquieti" nell'accezione positiva del termine. Un'altra particolarità grafica del titolo è rappresentata dai "puntini" sulle *i* di *niños* e *inquietos* colorati di rosso e di bianco, che hanno l'effetto di vivacizzare il titolo. Sopra il titolo, scritto in bianco dentro un rettangolo rosso, compare il nome dell'autore, mentre sotto, con caratteri più piccoli, sono presenti il nome dell'illustratore e dell'editore inframmezzati da un piccolo logo rosso che sembra rappresentare una foglia cuoriforme. L'impatto estetico della copertina è data, dunque, prevalentemente, dall'abbinamento dei tre colori predominanti: il giallo, il nero e il rosso e dalla grandezza del titolo. La copertina non ha alette e la quarta presenta solo il logo della casa editrice e il codice ISBN. La parte interna della *prima* e della *quarta* e le guardie sono decorate con disegni ripetuti di animali in bianco e nero; nella parte interna della copertina sono rappresentati pesci, nelle guardie uccelli.

Nell'*occhiello*, a pagina 3, sono presenti solo il nome dell'autore e il titolo, mentre nella pagina 5, oltre a questi, sono riportati la città di pubblicazione del libro (Granada) e l'anno di pubblicazione (2000). Nel *colophon*, a pag. 6, compaiono il numero dell'edizione, il nome dell'illustratore, la dichiarazione di copyright, i dati relativi alla casa editrice e l'ISBN.

Alla fine del libro, a pag. 139 c'è l'indice, mentre a pag. 141 c'è la pagina conclusiva che riporta la data di stampa del libro (17 settembre del 2000) sotto l'immagine disegnata di un libro con gli occhiali.

Una particolarità del libro è l'assenza della quarta di copertina. Mentre in Spagna García Montero è un autore affermato per cui le sue opere non necessitano di una sintesi del contenuto, in un'eventuale pubblicazione in Italia, questo elemento paratestuale risulterebbe fondamentale.

Passando al titolo, si tratta di un elemento molto importante, poiché è il nome del libro, la definizione sintetica che serve ad identificare un'opera. Secondo Hoek, è «l'insieme di segni linguistici che possono figurare all'inizio del testo per designarlo, per indicarne il contenuto globale e per attirare il pubblico contemplato» (in Fedriga e Demaria, 2001: 184). Questa definizione, come altre simili, vale per i libri moderni, in quanto, anticamente, il "titulus" era quel nastrino che teneva legato il rotolo di pergamena su cui si scriveva il destinatario o il contenuto dell'opera.

Adorno (1979) afferma che il titolo rappresenta il microcosmo dell'opera ed Elefante, riprendendo questo concetto, spiega:

Il titolo dell'opera letteraria, indipendentemente dal genere cui questa appartiene, è dunque particolarmente importante e complesso: da un lato è infatti in qualche modo estraneo al testo, figura in uno spazio esterno, se ne differenzia per gli aspetti tipografici e anche per le sue tipiche strutture linguistiche; dall'altro è tuttavia, per forza di cose, in stretta connessione con l'opera, e la sua scelta è funzionale alla lettura che annuncia (2012: 73).

Si potrebbe dire dunque che il titolo è il biglietto da visita di un'opera, il primo messaggio che invia ai suoi potenziali lettori; rappresenta, quindi, quello che si può definire un "paramondo" (Elefante, *ibid.*).

Proviamo ad analizzare i termini che compongono il titolo *Lecciones de poesía para niños inquietos*. La prima parte, *lecciones de poesía*, che di per sé potrebbe rimandare ad un contenuto pedante del libro suscitando una certa riluttanza da parte di un ipotetico lettore, è mitigata dalle parole *niños* e *inquietos*¹⁴; la prima riporta le *lecciones* ad un livello "elementare" e quindi accessibile, la seconda stuzzica la curiosità del lettore.

Il saggio di García Montero consta di 137 pagine ed è suddiviso in ventitré capitoli, ciascuno dei quali è introdotto da un breve titolo che introduce il lettore all'argomento trattato.

Il titolo del primo capitolo, *No somos tontos*, si distingue da quello degli altri, sia perché ha una dimensione più grande e la parola *somos* in corsivo, sia perché ha la particolarità di iniziare nella pagina di sinistra per poi inserirsi, a forma di onda, nella pagina di destra, dove inizia il testo vero e proprio.

¹⁴ Da notare che, nella terza e ultima edizione pubblicata dalla casa editrice spagnola Visor nel 2016, appare uno sdoppiamento del titolo. Ciò è dovuto al fatto che un collega dell'autore, desiderando tradurre il saggio in catalano, riteneva che scrivere solo *niños* avesse un'accezione sessista. García Montero ha quindi accolto questo suggerimento cambiando il titolo in *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos*.

Oltre agli elementi paratestuali dettati dalla casa editrice e che rispondono principalmente a esigenze commerciali, come la copertina e il titolo che abbiamo appena analizzato, esistono degli elementi situati all'interno del libro che dipendono esclusivamente dalla volontà dello scrittore. Uno di questi è la dedica che, nel nostro caso, è per i figli dello scrittore: Irene ed Elisa «que ayudaron a escribir este libro» e Mauro, «lector de Antonio Machado y Gustavo Adolfo Bécquer».

Per questa dedica è stata utilizzata la tecnica del calligramma, che è un tipo di componimento poetico fatto per essere guardato oltre che letto. Nei calligrammi, infatti, il poeta disegna con le parole un oggetto collegato al tema principale della poesia. García Montero ha applicato questa tecnica alla sua dedica, componendo, con le parole della stessa, il volto di un bambino che sorride.

A Irene y Elisa, que *me ayudaron*
a escribir *este libro.*

Y a Mauro,
lector de Antonio Machado
y Gustavo Adolfo Bécquer.

Come possiamo notare, le prime due dediche, a Irene e a Elisa, sono scritte in modo tale da formare gli occhi e le sopracciglia, mentre la dedica a Mauro compone rispettivamente il naso e la bocca del bambino. Come mi ha spiegato l'autore in occasione dell'intervista che

mi ha rilasciato, la volontà di creare gli occhi con i nomi di Irene e di Elisa risiede nel fatto che le due ragazze lo hanno aiutato “visivamente” a scrivere il saggio, vale a dire che gli hanno fornito spunti e riflessioni scaturiti dalle loro esperienze. Non dimentichiamo che García Montero fonda gran parte della sua poetica sull’importanza dello sguardo, come vedremo in seguito. Con la caratteristica distintiva del figlio Mauro, invece, quella cioè di essere un lettore appassionato dei classici spagnoli, García Montero ha voluto comporre una bocca, a simbolizzare il piacere della lettura, soprattutto quella ad alta voce.

Nel libro impiegato per redigere la tesi e proporre la traduzione ora compare una dedica in più, a ricordo della splendida giornata passata con l’autore.

Lecciones de poesía para niños inquietos

Para Annachiara,
este libro escrito con fe
a la poesía y en ojos
como los suyos.
Mi amistad agudecia
y un beso
Luis F. Montero
Madril, 26 noviembre 2016

2.5.1 Le illustrazioni

Un paragrafo a parte merita il discorso relativo alle illustrazioni che rappresentano una delle peculiarità delle Letteratura per l’infanzia.

Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do; once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, “and what is the use of a book without pictures or conversation? (Carroll in García Padrino, 2004: 11).

Questo passaggio, tratto dal capolavoro di Lewis Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, sintetizza, più di tanti discorsi, l'importanza delle illustrazioni nei libri per bambini e per ragazzi, stimolandoci ad una riflessione sulla loro funzione. García Padrino sottolinea che

La ilustración sirve, esencialmente, para despertar el interés de ese receptor y, a la vez, estimular y enriquecer su capacidad comprensiva en favor de un mejor y más completo acceso a la totalidad del mensaje contenido en una obra ilustrada (*ibid.*).

L'illustrazione, dunque, ha una prima importantissima funzione che è quella di catturare l'attenzione del piccolo lettore, coinvolgendolo nella storia e facilitandogli la comprensione del testo. Nella letteratura dedicata ai bambini, infatti, il rapporto tra testo scritto e testo illustrato, quindi tra parola e immagine, costituisce uno dei punti di forza di ogni racconto e, al tempo stesso, sancisce un'unione inseparabile di questi elementi paratestuali con il racconto stesso. Inoltre, in alcuni testi per bambini, come nelle favole e nelle fiabe che parlano spesso attraverso metafore o/e hanno contenuti fantastici, i disegni permettono di rappresentare ciò che il testo è in grado di trasmettere solo in modo mediato e incompleto. Ma l'importanza delle illustrazioni come elemento peritestiuale, risiede anche nella loro funzione culturale, didattica e formativa; esse, infatti, rivestono un ruolo fondamentale per lo sviluppo intellettuale e psicologico dei bambini, in quanto aiutano a fissare i concetti nella memoria, arricchiscono la personalità, sviluppano la creatività, la ragione critica, l'amore per la lettura e l'immaginazione, permettendo loro di crearsi un personale mondo fantastico dentro il quale muoversi, viaggiare e scoprire. Dal punto di vista estetico, infine, l'illustrazione consente al bambino di cominciare a sperimentare il piacere della bellezza, quella bellezza che da adulto ritroverà nelle opere d'arte.

L'uso delle illustrazioni nei libri per l'infanzia è una pratica relativamente recente. Il primo libro illustrato della storia, rispondente ad un fine meramente didattico, si deve a Jan Amos Komenský (1592-1670), meglio conosciuto come Comenio, un filosofo e teologo ceco considerato ormai, universalmente, come il padre della pedagogia. Komenský, avendo preso coscienza che l'apprendimento della lettura era un'attività molto impegnativa per i bambini perché si basava fondamentalmente su un'astrazione, pensò di ideare un testo, l'*Orbis*

(*sensualium pictus* (1658) nel quale erano rappresentate immagini di cose e animali affiancate dai loro nomi.

Al giorno d'oggi, come dicevamo prima, le illustrazioni nei libri per l'infanzia rivestono un'importanza tale che, spesso, sono quest'ultime che narrano le storie, trasmettendone il significato, con un'assenza quasi totale della parola. L'utilizzo delle illustrazioni si basa sulla convinzione, ormai condivisa da tutti, che l'immagine visiva sia molto più ricca e più attraente dello scritto. A tal proposito, negli ultimi anni, si sta verificando un fenomeno che rappresenta una sorta di rivoluzione nel campo dell'editoria per bambini, vale a dire la trasformazione dell'attività dell'illustratore in una vera e propria arte, in grado di stabilire un livello di comunicazione profonda con il piccolo lettore. Ciò ha determinato l'affluenza, in questo campo, di una generazione di artisti grafici, attratti dal potenziale del disegno creativo e dal riconoscimento del proprio status, in grado di avvalersi di una ricca varietà di tecniche tradizionali e digitali. Ma non basta avere una preparazione tecnico-artistica o aver frequentato un'accademia per creare disegni in un libro per bambini:

Bisogna andare oltre e cercare di conoscere e capire il bambino vero e reale per disegnare per lui. Bisogna guardare le facce e i movimenti dei bambini, immedesimarsi in loro e poi fare le illustrazioni. La sola bravura tecnica non sarà sufficiente per fare bei libri per bambini (Archinto in Blezza Picherle, 2007: 258).

E allora cosa significa realizzare disegni in un libro per bambini e come deve essere una buona illustrazione? Vediamo cosa afferma ancora Archinto:

Illustrare è raccontare tutto quanto dice un testo scritto, è narrare, è entrare in sintonia con il bambino che legge. Non si tratta di rendere più piacevole e allettante una pagina, decorandola con una o più figure. L'immagine deve marcarsi, deve essere netta, deve essere assolutamente autonoma di fronte al testo. Una buona illustrazione è infatti un'invenzione autonoma che cresce insieme ai testi concorrendo a fornire informazioni e suggestioni, che di solito non sono mai contenute nella parola scritta (*ibid.*: 257-258).

Un'ultima riflessione che intendiamo fare riguarda l'atteggiamento del bambino di fronte al libro illustrato. Sappiamo che egli, da un punto di vista psicologico, è molto più vicino all'inconscio rispetto agli adulti; infatti, nei confronti della realtà che lo circonda e delle situazioni che vive, si lascia condurre più dalla propria emotività e istintività che dalla razionalità. Quando si trova di fronte ad un'immagine, spesso, focalizza la sua attenzione su un particolare che suscita in lui delle sensazioni o gli provoca delle emozioni. È possibile, ad

esempio, che di tutto il libro si concentri solo su una pagina «perché in quel momento quella precisa illustrazione gli dà la possibilità di raccontarsi delle cose» (*ibid.*: 260). È importante allora, per chi si dedica a questo lavoro, tener conto anche dell'aspetto emotivo del piccolo lettore.

Possiamo quindi ribadire che le illustrazioni rivestono un ruolo indispensabile all'interno della Letteratura per bambini sia perché, come dicevamo prima, danno una chiave di lettura del libro stesso, sia perché permettono al bambino di entrare in contatto con il suo mondo interiore fatto di emotività, fantasia e immaginazione.

Le illustrazioni ricoprono un ruolo fondamentale anche ai fini della traduzione perché, nel caso, ad esempio, in cui la casa editrice decida di mantenere le illustrazioni del testo originale, il traduttore dovrà riuscire a rispettare l'equilibrio tra verbale e non verbale, per non tradire lo spirito dell'originale e trasmettere al lettore la verità delle illustrazioni:

Traducir libros para niños es interpretar tanto lo verbal como lo visual. Al igual que cualquier diálogo, la interacción entre palabras e imágenes es una construcción en la mente del lector. Al leer un libro ilustrado, un lector participa en un diálogo entre sí mismo y la historia que cuenta el autor y el ilustrador con palabras e imágenes (Oittinen, 2005: 122).

Le illustrazioni di *Lecciones de poesía para niños inquietos* sono frutto dell'esperienza e della sensibilità del pittore spagnolo Juan Vida. Laureato in Storia e Geografia con indirizzo in Storia dell'Arte, dal 2001 è professore ordinario presso l'Accademia di Belle Arti di Granada. Dal 1968 espone i lavori realizzati nel corso del suo percorso artistico, alcuni dei quali hanno ricevuto numerosi premi e riconoscimenti nel campo della pittura. Ha partecipato, inoltre, a diverse mostre internazionali d'arte e ha realizzato varie mostre personali in Europa e negli Stati Uniti. Dal punto di vista concettuale, c'è un aspetto della sua pittura che lo unisce all'amico García Montero: nei suoi dipinti, infatti, appaiono spesso elementi che risvegliano nello spettatore la memoria, sia individuale che collettiva.

In *Lecciones de poesía para niños inquietos* non si può non notare l'estrema eterogeneità delle illustrazioni. Rispetto alla loro collocazione, ad esempio, non seguono uno schema preciso: alcune compaiono nelle pagine di destra, altre nelle pagine di sinistra, alcune all'inizio, altre all'interno del capitolo, alcune sono ravvicinate, altre distanti tra loro. Anche la dimensione non è costante: alcune sono piccole, altre occupano l'intera pagina. Ma la caratteristica che colpisce maggiormente è la diversità delle tecniche utilizzate: alcune, infatti, sono realizzate tramite disegno a schizzo, altre con la riproduzione di stampe, altre ancora con la combinazione delle due modalità. A proposito degli schizzi, alcuni disegni sono

caratterizzati da contorni netti e linee decise, altri da contorni incerti, sfumature e ombreggiature. L'unico elemento in comune in tutte le illustrazioni è rappresentato dalla scelta del bianco e nero. I soggetti rappresentati sono persone, oggetti, animali, ambienti interni ed esterni. Alcune delle persone raffigurate fanno parte della famiglia di García Montero o sono amicizie in comune con Juan Vida.

Grazie all'autore, è stato possibile anche mettersi in contatto con il pittore granadino, il quale si è reso disponibile a rilasciare un'intervista via mail, che si è rivelata molto utile per comprendere più a fondo alcuni aspetti relativi al suo lavoro di illustratore del libro. Di seguito si riporta l'intervista completa.

2.5.1.1. Intervista con Juan Vida

Usted es un pintor de gran éxito e ilustrar libros, por lo que he visto, no es su actividad principal. ¿Cómo fue la experiencia de ilustrar *Lecciones de poesía para niños inquietos*?

Bueno, Luis y yo llevamos trabajando juntos toda la vida. O por lo menos, toda nuestra vida profesional. Desde finales de los setenta hasta hoy mantenemos un hilo de entendimiento que nos permite colaborar sin matices ni susceptibilidades. Ten en cuenta que crecimos juntos como artistas y como ciudadanos. Se puede decir que hemos respirado el mismo aire muchas veces y que tenemos una misma concepción del mundo y de sus entresijos. Por eso, cuando Luis me dijo que le acompañara en este libro no dudé ni un momento.

Como bien dice usted, mi especialidad no es precisamente la de ilustrador de libros infantiles, pero lo que yo no podía hacer es impostar un estilo y una manera de hacer que no fuera la mía. Y la mía es ese tipo de dibujo de línea firme y sin titubeos. Pero además, es que creí -no sé si con acierto- que el libro no estaba dirigido enteramente a los niños, sino a los padres. Me pareció que eran las reflexiones de Luis ante el deseo de comunicarle a sus tres hijos el gusto por la poesía que a él le transmitió su padre.

¿El sujeto de las ilustraciones fue concertado con su amigo Luis García Montero?

En absoluto. Ya le digo que nuestra manera de trabajar es dejar al otro que haga lo que estime oportuno.

He notado que en algunos dibujos usa técnicas diferentes, por ejemplo, algunos dibujos de lápiz combinados con objetos "realistas" (Irene que mira al espejo con un leopardo o

un niño que escribe sobre el planeta tierra). ¿Qué le ha llevado a usar técnicas diferentes?

Es que el collage es muy útil a la hora de enfrentar la realidad interpretada por el lápiz o la pintura, con la realidad real a la que remite la fotografía.

Los libros infantiles suelen estar ilustrados con colores. ¿Por qué decidió realizar dibujos en blanco y negro?

Pues por dos razones. La primera ya se la he dicho, es mi manera de dibujar. La segunda, por una razón presupuestaria. A veces las cosas son así de sencillas. Además, en aquel tiempo dibujaba mucho y de forma constante y era lo más lógico seguir dibujando y retratando a Elisa, Irene y Mauro en las distintas escenas que Luis describía en el texto. Pero le repito, es que yo entendí que se trataba de un libro para padres más que para niños. O mejor, de padres que se situaban en la posición de cuando eran ellos los hijos.

Probablemente no sea así, o no sea así del todo, pero esa fue mi lectura de las *Lecciones* en aquel momento.

¿Cual es, según su experiencia con *LasLecciones*, la finalidad y el papel de las ilustraciones en un libro infantil?

Entiendo que la ilustración no debe tener un papel adjetivo, de simple acompañamiento del texto, sino andar por un camino paralelo a él para contar, desde lo específico de su lenguaje, lo mismo que el texto cuenta con palabras. Ilustrar al pie de la letra en la era de la imagen en que vivimos, no tiene ningún sentido. Pero ya le digo que hice esos dibujos pensando menos en los niños que en los adultos.

El hijo Mauro montando en bicicleta



La perrita de Juan Vida, Boni, con gafas



La hija Irene haciendo baile de niña



La hija Elisa hablando al teléfono



2.6 Lecciones de poesía para niños inquietos: contenuti e finalità

«La poesía es un barco que nos lleva hasta nosotros mismos»

(García Montero, 1999: 137)

Molti pensano che siano tempi bui per la lettura, soprattutto per i ragazzi e gli adolescenti di oggi, che preferiscono un tipo di comunicazione fatta di immagini più che di parole ascoltate o scritte. Per arginare il problema si parla tanto di “promozione” della lettura, come se si potesse stimolare i giovani a riavvicinarsi al libro mediante proposte allettanti che li inducano a leggere. Negli ultimi anni ha suscitato molto scalpore un *best-seller* che si è schierato contro qualsiasi tipo di promozione della lettura, sostenendo che «Il verbo leggere non sopporta l'imperativo». Il libro è *Come un romanzo* di Daniel Pennac (1992: 1). L'autore è convinto che per far sì che nei giovani si risvegli il piacere della lettura e la voglia di leggere non è necessario costringerli a leggere, ma semplicemente invogliarli.

Ma se la lettura è di per sé qualcosa di difficile diffusione tra i giovani, la cosa si complica ulteriormente per la lettura delle poesie, anche perché, di solito, la poesia richiede al lettore un certo bagaglio culturale e un tipo di lettura a cui i giovani non sempre sono preparati.

Con il libro *Lecciones de poesía para niños inquietos*, García Montero compie un'operazione sicuramente azzardata: proporre a giovani lettori un saggio dedicato alla poesia, ponendosi fuori da un circuito di promozione della lettura: «La poesía no debe ser nunca una obligación, hay personas estupendas e inteligentes a las que no les gusta la poesía» (García Montero, 1999: 85).

Il titolo non deve comunque trarre in inganno, perché il termine *niño* ingloba in sé un insieme di età differenti che non si limita in senso stretto all'infanzia; il libro, anzi, si presta ad una lettura ambivalente, in quanto, pur essendo dedicato ai bambini, potrebbe essere indirizzato anche ai ragazzi delle scuole superiori e a un pubblico adulto, come i genitori dei lettori o i docenti che potrebbero trovare in esso spunti interessanti per favorire la poesia in classe. Oppure, semplicemente, a chiunque voglia avvicinarsi al mondo della poesia.

Tutto il libro è pensato come un cammino di insegnamento attraverso il quale l'autore, nella doppia veste di poeta e professore, svela gradualmente e con semplicità le chiavi di lettura e di scrittura di un genere letterario minoritario rispetto alla narrativa, ma che si avvicina, in maniera naturale, alla psicologia infantile. Per García Montero la poesia è il miglior modo di conoscere noi stessi e la realtà che ci circonda e di scoprire in essa sorprese

inimmaginabili; ecco perché è importante aprire le porte di questo meraviglioso mondo anche ai bambini e ai ragazzi che, per natura, sono più inclini alla curiosità e all'immaginazione.

Oltre alle strategie e alle tecniche imprescindibili della poesia, nel testo sono presenti anche riflessioni personali sulla scrittura e sulla sua visione della vita.

I temi che Luis García Montero affronta in *Lecciones de poesía para niños inquietos* sono diversi, ma tutti risultano fondamentali per chi vuole imparare a capire la poesia o vuole cimentarsi come poeta. Vi sono tre concetti fondamentali attorno ai quali ruota tutto il libro: l'importanza dello sguardo e del saper guardare, la concezione del tempo e il valore assoluto delle parole.

Secondo García Montero la poesia nasce sempre da uno sguardo. L'idea centrale che si ripete in tutte le pagine del libro è che per essere un poeta bisogna, prima di tutto, imparare a guardare con occhi creativi e fantasiosi la realtà che ci circonda, per scoprire in essa la magia delle piccole cose, tutto ciò che i passanti distratti e frettolosi non notano e ciò che non si può vedere se non con gli occhi dell'immaginazione.

Un altro elemento fondamentale per scrivere poesie è il tempo. Oltre a imparare a guardare il mondo è importante, infatti, avere cognizione del trascorrere del tempo e rendersi conto dei cambiamenti che il suo passaggio comporta nelle persone e nelle cose. Ai poeti interessa molto il tempo perché, secondo l'autore, noi siamo fatti di tempo e cambiamo come cambiano il mondo e le stagioni. Ed è nella coscienza del suo passare che si basa la memoria, quell' "armadio magico dei ricordi" in cui entra quasi tutto e che i poeti spesso aprono alla ricerca di tracce del passato.

Nel corso del libro l'autore parla poi, più volte, del valore delle parole e di come utilizzarle nelle poesie per creare immagini. L'importante è che il poeta sia curioso di scoprire parole nuove, che sappia rivalutare quelle di uso quotidiano e che sappia giocare con esse. Attraverso esempi pratici e riflessioni, García Montero ci conduce alla scoperta della metafora, della metonimia, della personificazione, della rima e di altre strategie linguistiche che consentono a chi vuole scrivere poesie di comunicare i propri vissuti e le proprie emozioni. Ma al di là dell'aspetto tecnico della costruzione dei versi è di particolare importanza la musica che si riesce a dare alle parole. García Montero, infatti, sostiene che i poeti usano la lingua come se fosse un strumento musicale. «Escribir un poema es buscar una música, un ritmo, para que todas las cosas sean oportunas, seductoras, llamativas, creíbles» (*ibid.*: 119).

Per quanto riguarda lo stile, possiamo dire che García Montero ricorre a un tipo di linguaggio informativo, semplice e di facile comprensione per un lettore poco esperto, ma allo

stesso tempo preciso e accattivante, caratterizzato da un lessico evocativo in grado di creare una bellezza di immagini che colpiscono qualsiasi tipo di lettore:

Seguro que habréis visto, por lo menos en una fotografía, una iglesia gótica. Parecen la tarta de crema de un pastelero grandilocuente o el capricho de un enfermero maniático, de los que van poniendo inyecciones por todas partes (*ibid.*: 13).

[...] el cielo, cansado también del albornoz azul, empezará a levantarse con distinta ropa, caprichos la moda otoñal, modelitos de tela gris, de tela negra con nubes, [...], chaquetas tristes con adornos de tormenta. Los árboles [...] se pondrán unas grandísimas barbas amarillas, cada vez más sucias, para imitar a los mendigos viejos que piden limosna mientras murmuran que están enfermos (*ibid.*: 29).

Spesso il lettore viene chiamato direttamente in causa attraverso i pronomi personali *tú* e *te* e la seconda persona singolare del verbo:

Sabes más cosas sobre la poesía, porque tú has decidido pasar tu tiempo leyendo este libro. (*ibid.*: 64)

Espero que la lectura de este libro te haya resultado útil y que te ayude a disfrutar de la poesía. (*ibid.*: 137)

Un altro modo per coinvolgere chi legge è l'uso diffuso della prima persona plurale (e relativi pronomi e aggettivi), con cui l'autore vuole comunicare che anch'egli fa parte di quel cammino che propone al suo lettore:

Esa es la primera cosa que debemos que tener clara: nosotros no somos tontos. [...] Por eso todo el mundo espera que escribamos tonterías sobre perritos, patitos, osazos y lobazos. [...] tenemos que hablar de muchas cosas (*ibid.*: 9-12).

Las cosas dependen de la forma en que las miramos nosotros, hablan por teléfono con nuestra intimidad, conocen nuestros secretos, los rincones de nuestro armario (*ibid.*: 37).

Un altro modo per avvicinare il lettore è quello di raccontare episodi personali, spesso tratti dalla sua infanzia:

Cuando era pequeño, dormía con tres hermanos en la misma habitación. Si quería jugar, ellos estaban estudiando; si yo estudiaba, ellos querían jugar. Si tardaba en apagar la luz por las noches, mis hermanos protestaban porque les impedía dormir. Nos llevábamos bien y no era difícil ponerse de acuerdo, pero a veces es necesaria la intimidad, un fuego solitario para nosotros solos (*ibid.*: 108).

De niño yo también me inventaba juegos para entretenerme cuando no podía salir a la calle por culpa de un castigo, [...]. Con un dardo y una diana, y con un poco de imaginación, por supuesto, podía vivir grandes aventuras de detectives, historias complicadas en las que mezclaba las escenas de amor y los más terribles peligros (*ibid.*: 109-110).

Inoltre, per spiegare alcuni concetti particolari, l'autore ricorre all'invenzione di piccole storielle che hanno come protagonisti personaggi inventati e che si sviluppano in spazi a lui familiari:

Como Juan es un niño muy curioso, se pregunta todos los días por el colegio al que irán lastres niñas. ¿Será el de su primo Carlos, que está en Plaza Nueva? (*ibid.*: 23).

Si fuese de día, la hormiga descubriría la torre de la catedral, la fuente de Plaza Nueva, las casas altas y viejas de la Gran Vía, el campo de fútbol y el quiosco donde el vecino y su perro compran todas las mañanas el periódico a las ocho y media (*ibid.*: 26).

Cada vez que Maribel pruebe las magdalenas grandes y esponjosas de la Pastelería Mezquita, recordará los desayunos en casa de su abuela Chiqui, el sol de algunas mañanas de domingo en la casa grande del Paseo del Salón (*ibid.*: 71).

Non mancano poi momenti di ironia, laddove l'autore si diverte a prendere in giro i luoghi comuni più diffusi relativi alla poesia:

Los poetas demasiado cursis utilizan siempre palabras con corbata, sentimientos que acaban de salir de una peluquería. [...] Y tampoco es para tanto. No es obligatorio hablar con diminutivos, no es obligatorio hacer poemas sobre los animales de una granja y tampoco es obligatorio que todo sea muy bonito, requetebonito, hasta el punto de que se nos llene la boca de merengue (*ibid.*: 16).

Il messaggio fondamentale del libro è che la poesia non è qualcosa di lontano dalla realtà quotidiana; essa è presente nelle persone che incontriamo, negli animali, negli oggetti che ci circondano, nelle situazioni che viviamo, nel linguaggio che utilizziamo e nelle stagioni che ci obbligano, ogni anno, a tirare fuori i cappotti, l'ombrello o i costumi da bagno:

Algunos de los poemas que protagoniza el perro del vecino son divertidos. A veces sale corriendo por la escalera y asusta a la señora del segundo, que siempre está enfadada y tiene una nariz muy grande, una nariz que parece un portaaviones, una nariz en la que pueden posarse diez moscas del tamaño de diez helicópteros, una nariz que se pone muy roja cuando se enfada con el perro del vecino (*ibid.*: 10).

¿Os habéis fijado en lo loca que está una lavadora? [...] Hay que tener cuidado con el ojo loco de la lavadora, porque además de agua y espuma las lavadoras suelen ocultar ideas muy peligrosas (*ibid.*: 11).

La poesía está a veces en un rincón de la cocina, en el armario, en el espejo del cuarto de baño, en la calle que se ve desde la ventana o en las historias que nos cuentan algunos amigos. Un poema puede esconderse en el bolsillo del amigo al que nunca le pasa nada o en el del amigo al que siempre le pasa de todo (*ibid.*: 12).

2.6.1. Sintesi dei singoli capitoli

Il libro è strutturato in 23 capitoli, ognuno dei quali contiene una “lezione” di poesia.

- “No somos tontos”

In questo primo capitolo l’autore stabilisce una relazione tra i bambini e i poeti, due categorie di persone che spesso, agli occhi della gente comune, sono considerate stupide: «los niños y los poetas somos tontos» (*ibid.*: 10), i primi per natura e i secondi perché scrivono poesie, specialmente quelle dedicate ai bambini, che trattano di temi banali e ricorrenti (come ad es. gli animali) facendo un uso eccessivo di diminutivi e utilizzando un linguaggio lezioso. L’autore mette subito in chiaro che la poesia non appartiene ai *tontos* che scrivono *tonterías*. La poesia è qualcosa di originale che si nasconde negli angoli più nascosti della nostra quotidianità. Ecco perché, per scrivere poesie, è necessario imparare a guardarsi intorno per cogliere ciò che ci comunicano gli oggetti, le persone e le situazioni che abbiamo di fronte.

Il capitolo si apre con il ritratto del figlio di García Montero da piccolo (p. 8). Mauro è seduto su una bicicletta in posizione statica, come se stesse in posa, accennando un sorriso. Il soggetto è stato disegnato utilizzando poche linee; Vida si è soffermato maggiormente su due dettagli che spiccano nel volto: i folti capelli corvini e gli occhi scuri, profondi, curiosi.

- “Tampoco somos niños góticos”

L’autore apre il capitolo descrivendo i «niños góticos» (1999: 13), vale a dire quei bambini saccenti e pedanti che ostentano un linguaggio originale e ricercato, mostrando emozioni eccessive nei confronti di tutto ciò che li circonda. Con un’alta dose di umorismo ed ironia, García Montero afferma che «los poetas demasiado cursis utilizan siempre palabras con corbata, sentimientos que acaban de salir de una peluquería» (*ibid.*: 15). Molte persone, infatti, credono che per scrivere una bella poesia si debba essere delle persone leziose, che

appesantiscono le strofe con versi pomposi e sdolcinati. Di contro, l'autore afferma che per scrivere bene «debemos escribir cosas bonitas, pero no demasiado bonitas, porque suenan a mentira» (*ibid.*: 18).

L'illustrazione che accompagna il capitolo rappresenta il primo piano di un bambino con capelli ricci, occhi grandi, guance paffute e labbra carnose che indossa un cravattino a farfalla nero a *pois* bianchi. Dall'espressione seria e composta sembra la raffigurazione di uno di quei "bambini gotici" descritti dall'autore, anche perché una delle quattro frasi che caratterizzano l'aspetto grafico delle due pagine ("¡Qué bonita mi ciudad!") va a finire proprio vicino alla bocca del bambino (pp. 16-17).

- "Aprender a mirar"

Come dicevamo prima, lo sguardo è una delle parole chiave in questo saggio sulla poesia. Si tratta infatti, dell'elemento più importante per qualsiasi artista, ma soprattutto per i poeti, in quanto permette loro di osservare il mondo da un punto di vista diverso, speciale. García Montero sostiene che i due aspetti fondamentali dello sguardo sono la curiosità e la discrezione; mettendo in atto questi due atteggiamenti riusciremo a scoprire cose di cui gli altri non si accorgono e a trarne le nostre proprie conclusioni. Il linguaggio poetico non è altro che l'applicazione di uno sguardo "speciale" alle cose, ai fenomeni e a tutto ciò che ci circonda.

In questo capitolo troviamo due illustrazioni. La prima raffigura un bambino di spalle che guarda fuori da una finestra (p. 21), a sottolineare l'importanza dell'imparare a guardare; la seconda rappresenta dei soggetti, anch'essi raffigurati di spalle, nell'atto di camminare (p. 22). Tra questi si possono riconoscere alcune delle persone che Juan, il bambino inventato di cui si parla in questo capitolo, nota ogni mattina prima di andare a scuola: «el vecino del cuarto que saca su perro a pasear y compra el periódico en el quiosco de la esquina» e «la madre con tres niñas que sube la calle en dirección a un colegio desconocido» (*ibid.*: 23).

- "Seguimos mirando"

Anche in questo capitolo l'attenzione è sul guardare. Dobbiamo lasciarci catturare dalle cose del mondo. Se sapremo leggere la realtà che abbiamo intorno ci divertiremo tantissimo: «Si aprendemos a mirar, si llegamos a conocer sus fundamentos, su técnica, sus reglas nos lo pasaremos muy bien, nos daremos cuenta casi de todo y podremos sacar nuestras propias conclusiones» (*ibid.*: 32).

Il disegno che accompagna le vicende descritte nel capitolo, rappresenta una piazza di Granada in una giornata piovosa e uggiosa (p. 31). Gli elementi raffigurati (monumenti, palazzi, tram e persone con l'ombrello aperto), sono appena accennati e la tecnica di coloritura utilizzata è quella dello sfumato. Anche in questo caso, come nel capitolo precedente, viene illustrato ciò che osserva Juan dalla sua macchina in un giorno di pioggia, mentre il papà lo accompagna a scuola. «A Juan le gustan los días de lluvia. [...] Los cristales empañados de las ventanillas, las gotas de agua, los limpiaparabrisas en movimiento, el humo del tubo de escape de los coches, la niebla, la atmósfera cerrada y el rumor acuático hacen que todo resulte brumoso, incierto, como los efectos especiales de un sueño o de una película de cienciaficción» (*ibid.*: 30).

- “Ya sabemos mirar”

Dopo aver imparato a guardare, potremo iniziare a comprendere alcune delle parole che si riferiscono alle tecniche che i poeti usano nelle loro opere, quali la metafora, la prosopopea e la metonimia. Per spiegare il significato e l'uso che si può fare di queste figure retoriche, l'autore ricorre ad esempi tratti dall'esperienza quotidiana. La poesia non ha bisogno di tante parole; per creare poesia basta un cambio di significato, attribuire caratteristiche umane a tutto ciò che è inanimato o sostituire i nomi delle cose. «La metáfora, la metonimia y la prosopopeya, esas palabras tan raras son simplemente los lazos de complicidad que hay entre el poeta, el lector, y el mundo» (*ibid.*: 40).

La prima illustrazione presente in questo capitolo, rappresenta una colomba, appoggiata sulla stampa di un elmetto da guerra sopra il quale spicca il simbolo della pace (p. 34). Le altre due illustrazioni sono il ritratto della cagnolina di Juan Vida, Boni, che indossa un paio di occhiali da vista (p. 39) e un ciclista del *Tour de France* che “pedala” sulla scritta *Maillot Amarillo* (p. 41).

- “Leer en voz alta”

In questo capitolo l'autore invita i più piccoli a leggere le poesie a voce alta, possibilmente davanti a un pubblico adulto che ascolti e che risponda alle domande suggerite dalle poesie. Se questo non è possibile, il lettore può crearsi un teatrino con i suoi peluche, i pupazzetti, le fotografie...: «Lo importante es que tú leas en voz alta y que atiendas a las imágenes, a las preguntas, a los secretos que hay en las palabras» (*ibid.*: 44). “Leer en voz alta” è preceduto dal disegno di una barca a vela che naviga sulla superficie di un lago (p. 42) e che si ispira alle prime righe del capitolo «Quiero que los leas en voz alta, mirando las palabras, no sólo las

letras. Fíjate en lo que dicen y en las imágenes que que flotan sobre los versos, igual que una barca sobre un lago» (*ibid.*: 43).

- “El invierno”

In questa poesia l'autore ricrea la calda e serena atmosfera casalinga che si respira all'interno di una famiglia in un freddo sabato pomeriggio d'inverno. Questa sensazione di tepore, che si oppone al clima rigido esterno alla casa e che investe ogni angolo del soggiorno, è data dalla «mano intelligente de la calefacción», ma ancor più dalla rilassatezza e dall'armonia che regnano in casa. I temi sono quelli tipici della poesia del poeta granadino: la serenità data da semplici gesti quotidiani, come il bere una tazza di caffè insieme alla persona cara, e i ricordi condivisi.

La struttura metrica è molto varia; la poesia, infatti, si compone di due distici, una quartina, una sestina, di nuovo una quartina e per concludere una sestina. Il numero di sillabe è differente in ogni verso, ma si nota la presenza di quinari, settenari, endecasillabi e alessandrini. Sono presenti diverse figure retoriche, tra cui diversi enjambement, personificazioni («al mano inteligente de la calefacción / acaricia los libros de la casa»), metafore («el gato de la tarde», «ecos de lana») enumerazioni («las cortinas de paño, / el equipo de música, / los almohadones rojos del sofá»).

L'illustrazione che accompagna il componimento raffigura l'ambientazione della poesia: un angolo del soggiorno, arredato con una poltrona e un tavolo sul quale sono appoggiate due tazze di caffè, mentre sullo sfondo è disegnata una finestra dalla quale si intravede il grigio panorama invernale di una città (p. 46).

- “La primavera”

Questa poesia parla del risveglio della primavera annunciato dai raggi del sole e desiderato da Irene che, attraverso la musica del suo flauto, vuole ritrovare l'allegria e quel contatto con la natura di cui in inverno non è possibile beneficiare.

Qui possiamo notare uno schema ben strutturato, composto da un'alternanza di quartine e distici con versi di otto sillabe (ottonari) ciascuno. Altra peculiarità la ripetizione anaforica del primo verso di ogni distico «La flauta de Irene busca», e dell'incipit del primo verso di ogni strofa, «El sol de...». Anche qui notiamo diverse personificazioni: «El sol de marzo camina / para despertar las ramas», «El sol de abril sueña», «el alacrán del invierno se muere de vergüenza», «El sol de mayo suspira», ecc. E ancora molti enjambement e alcune metafore come «las huellas del frío», «el alacrán del invierno».

Di fianco alla poesia l'illustratore ha disegnato la figlia di García Montero, Irene, che cammina su un prato di rose in compagnia di un cagnolino, con uno zaino in spalle dal quale fuoriesce un flauto, l'oggetto ricorrente nell'anafora presente nel componimento (p. 51).

- “El verano”

In questa poesia, l'autore personifica le stelle delle sere d'estate che, come bambine, scendono sulla terra e nuotano in piscina e le lampadine che, come turiste, si prendono una vacanza e salgono su nel cielo. La particolarità di questa poesia sta tutta nel gioco creato dal poeta dello scambio di posto tra le stelle e le lampadine. Ma chi prenderà il posto delle lampadine? Nell'ultima strofa il poeta sostiene che alcune domande possono nascere solo guardando le stelle in estate, e che a queste domande possono rispondere solo i poeti, riferendosi alla loro esperienza e alla loro capacità di immaginazione.

Anche in questo componimento, lo schema metrico appare piuttosto vario: oltre a terzine, quartine e sestine (queste ultime presenti in maggior quantità), l'autore inserisce anche strofe di cinque versi, molto rare nei componimenti poetici. I versi vanno dalle sei alle quattordici sillabe (7+7). Molte le figure retoriche, tra cui spiccano le tante personificazioni: «Las estrellas se citan en el cielo/ cogen el ascensor/ bajan/ iluminan/nadan/bucean/juegan», etc.

La poesia è introdotta da una illustrazione che rappresenta una piscina piena di stelle, nel quale è appena entrato il figlio di Juan Vida (p. 52).

- “El otoño”

Conclude il ciclo delle stagioni una poesia sulla descrizione dell'autunno, che viene paragonato a una barca che naviga in un paesaggio altamente evocativo sia degli elementi tipici di questa stagione, sia delle sensazioni che suscita: «En la orilla dormida de la tarde hay olas de silencio y de tristeza» (*ibid.*: 58).

Il componimento presenta una struttura di sei strofe che iniziano con una terzina, continuano con tre quartine e un distico e si concludono con una sestina. Il numero delle sillabe dei versi è diverso in ogni strofa: alcune presentano solo versi endecasillabi, altre solo settenari e altre ancora un'alternanza di settenari e di endecasillabi. Emergono qui, oltre alle personificazioni, le similitudini: «El otoño es un barco que navega», «El cielo frío se parece al humo de los barcos sin vela», «¡Gaviotas amarillas! Son las hojas que vuelan» e bellissime metafore quali «orilla dormida de la tarde» e «olas de silencio y tristeza». Infine, da notare la ripresa anaforica nell'ultima strofa del *por*.

Il disegno posto prima del componimento sull'autunno, rappresenta un bambino in bicicletta con la testa rivolta in su e la bocca aperta in atteggiamento di meraviglia, intento a contemplare le foglie che cadono dal cielo.

- “El tiempo”

Come dicevamo sopra, per García Montero siamo tutti fatti di tempo; egli è anche convinto che la consapevolezza del suo scorrere non è solo degli adulti e delle persone anziane. Anche i bambini, nel loro piccolo, provano tristezza quando qualcosa di piacevole finisce o si emozionano nell'attesa di nuovi eventi e di nuove amicizie. In questo capitolo l'autore riprende ancora il tema del guardare, perché «Aprender a mirar significa descubrir cómo pasa el tiempo sobre las cosas, cómo llega, cómo se va, cómo se para un momento para sonreirnos» (*ibid.*: 62-63). Imparare a guardare non è nient'altro che imparare a scoprire come passa il tempo e qual è l'effetto del suo passaggio sulle persone, le cose e il mondo.

Ricollegandosi alle vicende che vedono protagonista Maribel, una bambina triste perché la sua migliore amica andrà a vivere a Parigi, Juan Vida propone un disegno della principale attrazione della capitale francese, la tour Eiffel, con la Senna che le scorre accanto (p. 63). Nel capitolo è presente un'altra illustrazione che rappresenta un ragazzino con una fionda puntata sulla stampa di un cronografo, chiara allusione al desiderio di fermare il tempo (p. 64).

- “Más cosas y más tiempo sobre el tiempo”

Questo capitolo è dedicato alla memoria, che viene paragonata a un armadio che riesce a contenere quasi tutto o a un amico che ci accompagna lungo i sentieri della nostra vita raccontandoci la vita a modo suo, facendoci ricordare piccoli dettagli e omettendone altri. La memoria è possibile grazie al tempo, «una carretera de ida y vuelta» (*ibid.*: 70) che ci porta verso il passato o verso il futuro. E per essere un poeta è di fondamentale importanza ricordare ciò che è successo ieri e immaginare ciò che succederà domani o in un lontano futuro. All'interno del capitolo è inserita un'illustrazione che raffigura Irene da bambina durante una lezione di danza classica (p. 69).

- “Poema sobre el tiempo”

Questa poesia tratta dello scorrere del tempo, attraverso una dettagliata e minuziosa descrizione dei movimenti compiuti dalle cose e dagli elementi naturali che ci circondano, i quali suggeriscono l'idea di una circolarità e di una ciclicità (il poeta usa spesso il verbo *gira*) che non può non evocare la giostra della vita.

Il componimento è strutturato in 12 strofe, di cui 11 quartine e un'ottava, e i versi sono tutti settenari. Ritroviamo sempre le personificazioni, a volte unite a bellissime metafore come nel verso iniziale «El tambor de la lluvia / corre por la ventana», «los coches atropellan / las casa de los charcos», «Las horas del colegio / nadan por la pizarra», «El sol del mediodía / viaja con rayos negros», etc. Vi sono poi alcuni versi ripetuti, come «Todo gira en noche». Il disegno che precede la poesia rappresenta un bambino che cammina guardando a terra, seguito dalla sua ombra.

- “¿Se nace o se hace?”

Poeti, si nasce o si diventa? È questa la domanda ricorrente che viene posta ad un poeta. L'autore è convinto che poeta si nasce e si diventa. Infatti, anche se si ha un'attitudine speciale per scrivere poesie, per diventare un buon poeta è necessario prendere sul serio la poesia, leggendo e scrivendo molto. Solo con la passione, la disciplina, lo sforzo quotidiano e il tempo dedicato ad osservare il mondo e ad ascoltare le conversazioni del tavolo accanto si può diventare dei veri «atletas de la palabra» (*ibid.*: 80). Questo concetto è ripreso anche nell'illustrazione che introduce il capitolo, la quale raffigura un bambino circondato da grossi volumi che legge seduto su uno sgabello a forma di libro (p. 76).

- “La palabra”

Come abbiamo già detto sopra, García Montero attribuisce molta importanza alla parola. La parola serve per esprimere sentimenti, per affermare delle verità o come garanzia quando abbiamo bisogno che qualcuno ci creda. Per diventare poeti è molto importante cercare parole nuove e strane nella «caja de sorpresas» (*ibid.*: 81) che è il dizionario, ma soprattutto imparare a «dar vida nueva a las palabras sencillas: amor, tristeza, canción, miedo o alegría» (*ibid.*: 82). L'illustrazione che accompagna questo capitolo è costituito dalla stampa di una bocca a forma di cuore nell'atto di dare un bacio, dalla quale esce la parola *amor* (p. 84), una parola semplice, ma che può acquisire nuova vita grazie alle doti creative del poeta.

- “Somos una conversación”

Anche in questo capitolo l'autore continua la sua riflessione sulle parole. «Las palabras son un símbolo de nuestra vida. A través de ellas podemos escribir sobre la intimidad, los sentimientos más profundos y las características que nos definen como personas. Las palabras son la piel de nuestro yo, conocen todos nuestros secretos, se acuestan en nuestra cama, se sientan en nuestra silla, gritan en nuestros sueños, comen nuestro plato» (*ibid.*: 89). La cosa

curiosa è che le parole che usiamo per raccontare i nostri pensieri più intimi e i nostri sentimenti e che sentiamo così “nostre”, in realtà appartengono a tutte le persone di una collettività perché, secondo García Montero, noi siamo il risultato di una conversazione, di ciò che vediamo e sentiamo nella nostra famiglia e nella società di cui facciamo parte: «Nuestra vida se hace poco a poco, se forma gracias a todo lo que intercambiamos con los otros» (*ibid.*). Ecco, allora, che quando il poeta racconta i propri sentimenti, sta parlando anche dei sentimenti degli altri, con il linguaggio degli altri «La poesía es el resumen de una sociedad, de una lengua y de un tiempo» (*ibid.*: 92). Per richiamare l’idea di “conversazione” Juan Vida ritrae una piccola Elisa intenta a parlare al telefono, molto interessata ai discorsi del suo interlocutore (p. 88).

- “Las palabras compartidas”

Condividendo la stessa lingua riusciamo a condividere con gli altri anche l’immaginazione. In ogni lingua, infatti, sono presenti una serie di figure di uso comune (come alcuni modi di dire, ad esempio *No te salgas por los cerros de Úbeda* o metafore condivise, come *ser un lince*) che ci aiutano a esprimere con precisione ciò che vogliamo comunicare e che adoperiamo senza rendercene conto. I poeti, invece, che hanno imparato a guardare, ad ascoltare e a giocare con le parole, sanno utilizzare con consapevolezza questi importanti strumenti poetici, rinnovandoli, modificandoli, inventando figure simili, cercando l’aggettivo più appropriato o il paragone più allusivo. All’inizio del capitolo è raffigurato un ponte sotto le cui arcate scorre l’acqua del fiume (p. 94).

- “Canción para dormir a Elisa”

Questa poesia è una ninna nanna scritta da García Montero per la figlia Elisa. L’autore si rivolge a un uccellino che canta, chiedendogli di non disturbare il sonno e soprattutto i sogni della figlioletta che si è appena addormentata.

La poesia è strutturata in sette quartine in cui si alternano settenari e quinari. La caratteristica principale della poesia sono i parallelismi con cui il poeta crea le strofe: «Pajarillo que cantas / en la ventana / ten cuidado que Elisa / ya está acostada», «Pajarillo que cantas / en el almendro / ten cuidado que Elisa / se está durmiendo», «Ten cuidado que Elisa / va por las barcas/ Si la despiertas puede / caerse al agua», Ten cuidado que Elisa / va por los pinos. / Si la despiertas puede / llorar de frío». La poesia è corredata da uno schizzo a matita che ritrae Elisa quando era ancora piccola, mentre dorme beatamente avvolta in una coperta (p. 100).

- “La escritura”

García Montero sostiene che le parole si dissolvono, svaniscono, si perdono se non le fissiamo con la scrittura: «La escritura es como una nieve que no se deshace, una maravilla que consigue durar, una conversación que suele mantenerse en el tiempo» (*ibid.*: 106). Grazie alla scrittura riusciamo a pensare con più precisione alle parole, a far sì che arrivino nei posti più lontani e a molti anni di distanza. L'autore insiste anche sulla sensazione di intimità che ci procura un buon libro: «La literatura es como tener un cuarto propio, un fuego personal para calentarnos cuando sentimos frío» (*ibid.*: 108). L'illustrazione che accompagna questo capitolo si ispira alla metafora sopra citata, infatti rappresenta un'automobile su cui cadono copiosi fiocchi di neve (p. 105).

- “La imaginación”

Un altro aspetto di fondamentale importanza per poter leggere o creare poesie è l'immaginazione: «El pensamiento, también tiene ojos y cuando aprendemos a mirar con ellos empezamos a ver las cosas que sólo viven en las ciudades de la imaginación» (*ibid.*: 112). Grazie ad essa, secondo García Montero, possiamo adattare la realtà e plasmarla alle nostre esigenze; l'immaginazione, inoltre, ci aiuta a trovare soluzioni alternative ai nostri problemi. Un buon poeta, però, deve essere responsabile della propria immaginazione, perché essa è vera quanto la realtà. Come illustrazione da affiancare al capitolo, Vida ha scelto di ritrarre Irene davanti alla stampa di uno specchio dalla cornice riccamente lavorata, dal cui angolo spunta l'immagine di un leopardo.

- “La rima”

I poeti utilizzano la rima «para delimitar el espacio del poema, un lugar intermedio entre ficción y la realidad, que nos invita a levantar historias en nuestra imaginación» (*ibid.*: 117). Nella poesia la rima ha diverse funzioni. Innanzitutto serve per richiamare l'attenzione del lettore su ciò che si vuole comunicare, sulle sensazioni e le emozioni che gli si vuole trasmettere, in secondo luogo serve per creare una “musica” che arrivi al lettore, lo seduca, lo affascini. L'autore, inoltre, ci invita ad una riflessione sui due tipi di rima: la rima consonante e quella assonante; la prima va usata quando si vogliono dare sensazioni forti, l'altra quando si vogliono comunicare delle sensazioni delicate. Per esemplificare il suo pensiero riporta esempi tratti da *La casa de Bernarda Alba* di García Lorca: «Bernarda, cara de leoparda» o ancora «Magdalena, cara de hiena», o strofe di poesie di Lope de Vega, Luis Cernuda, Antonio Machado, Jaime Gil de Biedma e Rafael Alberti.

Probabilmente proprio ispirandosi al componimento di quest'ultimo, il quale parla dei balconi di casa sua che gli appaiono tanto alti, ma nel contempo bassi in quanto non gli consentono di vedere il mare, il pittore rappresenta un faro tra le onde.

- “Leer un poema”

In questo capitolo l'autore ci invita a leggere le poesie per il piacere di emozionarsi, cogliendo in esse le relazioni tra ciò che viene raccontato e la nostra vita. Lo fa proponendo la celebre poesia *Tiovivo* di García Lorca, a cui affianca una stampa dal fondo nero su cui si stagliano dei cavallini bianchi che, partendo dalla Terra, raffigurata nella pagina precedente, vanno in cerchio verso la luna collocata in alto a sinistra (pp. 124-125). La cosa più importante è godersi la poesia scoprendo in essa una personale verità; il lettore, infatti, secondo García Montero non è più un semplice fruitore passivo dei sentimenti, delle emozioni e dei pensieri del poeta, ma partecipa attivamente alla lettura del testo poetico. Nel corso del capitolo l'autore ribadisce più volte l'importanza di leggere poesie: più si legge più si diventa capaci di cogliere in esse i nostri sentimenti e le nostre idee. E, per farci comprendere meglio il suo pensiero, ci porta un esempio concreto, raccontandoci cosa gli suggerisce in termini di sensazioni ed emozioni la poesia citata di García Lorca.

- “Escribir un poema”

Dopo aver fornito al lettore tutti gli strumenti per una lettura creativa, García Montero dà alcuni consigli che riguardano invece la scrittura. Per diventare poeti bisogna pervenire ad un modo proprio di scrivere poesie, ad una propria coscienza poetica, che suggerisca «las palabras, las metáforas, y las músicas que se deben elegir» (*ibid.*: 134) e aggiunge che il modo migliore per far questo è l'imitazione di un poeta che ci piace, di un maestro che ammiriamo. L'autore racconta di aver formato la sua coscienza poetica grazie alla lettura e all'imitazione di poeti famosi, primo fra tutti il conterraneo Federico García Lorca. L'ultima illustrazione presente nel libro rappresenta un bambino appoggiato su una stampa della Terra, intento a scrivere su un quaderno. Questa immagine, a mio avviso, vuole comunicarci che dopo aver imparato a guardare e ad ascoltare e aver appreso le strategie per creare poesie, il bambino può finalmente cimentarsi nella scrittura poetica.

A conclusione del libro García Montero ci regala una bellissima metafora che racchiude in una manciata di parole tutto il senso del libro e che abbiamo utilizzato anche per introdurre la trattazione di questo paragrafo: «La poesía es un barco que nos lleva hasta nosotros mismos».

CAPITOLO III
PROPOSTA DI TRADUZIONE
DI
LECCIONES DE POESÍA PARA NIÑOS INQUIETOS

LeZioNi
Di PoEsia
PeR bAmBiNi
CuRiOsi

A Irene ed Elisa, che

a scrivere

mi hanno aiutato

questo libro.

E a Mauro,

lettore appassionato di Antonio Machado

e Gustavo Adolfo Bécquer



Non siamo

degli stupidi

Non cominceremo questo libro facendo gli stupidi. Questa è la prima cosa che dobbiamo tenere presente: noi non siamo stupidi. Quando si pensa a un libro per bambini sulla poesia, tutti si aspettano che nella nostra mente inizi a sfilare una parata di animali: il gattino, il cagnolino, l'orsettino, tutta una serie di animaletti in rima grazie al diminutivo. È come se i bambini poeti dovessero sempre trovarsi tra gli animali di una fattoria o di uno zoo, o a pensare al cane del vicino.

Una poesia, bisogna scrivere una poesia! Sembriamo condannati a immaginarci la storia di un cavallino che ha visto un uccellino fare capolino per dire a un agnellino che un lupo piccolino voleva farne un bocconcino. E se sostituiamo la fattoria con lo zoo, avremo una gabbietta con una scimmietta, un orsetto che fa il bagno in un laghetto e una foca piccolina che gioca con una pallina. Con così tanti diminutivi le nostre labbra finiranno per assomigliare al musetto di un formichiere. A voi piace mangiare le formiche? Invece di mettere le labbra o il naso in un formicaio, i poeti preferiscono guardare attraverso la serratura per vedere ciò che succede dietro le porte. Sono molto curiosi.

Alcune delle poesie che hanno come protagonista il cane del vicino sono divertenti. A volte esce di corsa per le scale e spaventa la signora del secondo piano che è sempre arrabbiata e ha un naso molto grande, un naso che sembra una portaerei, un naso sul quale possono appoggiarsi dieci mosche grandi quanto dieci elicotteri, un naso che diventa rossissimo quando si arrabbia con il cane del vicino. La signora del secondo piano è affezionata al suo naso. Ma alla gente non piace che i bambini poeti scrivano versi dedicati al grandissimo naso della signora brontolona che vive al secondo piano.

Il cagnolino del vicino deve uscire di corsa per inseguire un gattino, che sale su un abetino e aspetta che se ne vada il cagnolino, continuando ad aspettare fino a quando non apparirà un topolino con un pezzettino di formaggino nel musino.

Che stupidaggini!

Possiamo cambiare i diminutivi con gli accrescitivi. Possiamo scrivere che il cagnolone insegue un gattone e che il topolone ha un pezzettone di formaggione nel musone. Le cose, però, non cambiano molto e, poi, con il peso di un formaggione, il topolino correrebbe in modo goffo e finirebbe subito tra le fauci del gatto. Anche se utilizziamo gli accrescitivi, sono sempre stupidaggini. Credo che la gente sia convinta che noi, bambini e poeti, siamo stupidi. Per questo tutti si aspettano che scriviamo stupidaggini su cagnolini, uccellini, gattoni e topoloni.

Se proprio dobbiamo scrivere storie stupide, preferisco le lavatrici. Vi siete mai accorti di quanto è pazza una lavatrice? Sempre tranquilla colei che oscilla in un angolino del cucinino. Scherzavo, davvero, scherzavo! Non voglio mettermi a fare rime tra angolino e cucinino o tra notte e botte. La rima è importante, perché serve per richiamare l'attenzione su alcune parole e per giocare con la musica del vocabolario. Ma di questo parleremo più avanti perché adesso così, senza un contesto, mettere insieme angolino e cucinino è solo una stupidaggine.

Proseguiamo. Se proprio dobbiamo scrivere delle stupidaggini, vi siete mai accorti di quanto è pazza una lavatrice? Non ci possiamo mai distrarre, perché si mette a girare ci porta via tutto quello che abbiamo nelle tasche: il portamonete, i foglietti con un indirizzo o un numero di telefono, la tessera della biblioteca, una gomma da masticare, qualsiasi cosa. Per non parlare di come le lavatrici si comportano con le fotografie! A volte si mettono a giocare con i colori e le dimensioni del bucato. Ciò che era bianco diventa rosso, e ciò che era grande diventa piccolo. Mettiamo a lavare una camicia bianchissima, una di quelle che si indossano ai battesimi e ai matrimoni, e quando la stendiamo ci ritroviamo con un'uniforme da esploratore indiano o con un costume da pagliaccio. A volte, mettiamo in lavatrice dei pantaloni appena comprati, e una volta lavati diventano piccolissimi, come se fossero di due inverni fa, come se avessero trascorso un secolo nascosti nel cassetto più segreto dell'armadio. Bisogna fare

attenzione all'occhio pazzo della lavatrice, perché oltre all'acqua e alla schiuma, le lavatrici hanno in serbo idee molto pericolose.

Per scrivere una poesia non è obbligatorio parlare di animaletti, né passare il fine settimana in una fattoria. La poesia, a volte, si trova in un angolo della cucina, nell'armadio, nello specchio del bagno, nella strada che si scorge dalla finestra o nelle storie che ci raccontano gli amici. Una poesia può nascondersi nella tasca dell'amico a cui non succede mai nulla o in quella dell'amico a cui invece succede di tutto.

Per questo dobbiamo parlare di tante cose: del tempo, dell'immaginazione, delle parole, della gente, delle città, del mare. E per questo dobbiamo imparare a guardare. Per essere un poeta, bisogna imparare soprattutto a guardare.

OMISSIS

CAPITOLO IV

LECCIONES DE POESÍA PARA NIÑOS INQUIETOS: COMMENTO ALLA TRADUZIONE

4.1 Metodologia traduttiva

Come già accennato nell'introduzione, la scelta di tradurre *Lecciones de poesía para niños inquietos* è avvenuta nel momento in cui ho preso tra le mani il libro e ne ho letto il titolo, un titolo che mi ha incuriosita sia perché trattava di poesia, sia perché era indirizzato a *niños inquietos*: due elementi che rappresentavano una novità rispetto ai libri che avevo letto fino ad allora e di cui avevo tradotto solo dei brani. Perché scrivere un libro di poesia per bambini e che cosa si nascondeva dietro all'aggettivo *inquietos*? Mi sono perciò dedicata ad una prima lettura del testo per dare una risposta a questi interrogativi e per capire di che cosa parlasse esattamente.

Confermata la prima impressione positiva e che si trattasse del libro giusto per il mio lavoro, mi sono immersa nella seconda lettura con l'occhio del traduttore, cercando di individuare e appuntare nella mia mente le possibili difficoltà che avrei incontrato nel processo traduttivo, quindi ho steso una prima bozza di traduzione.

Successivamente mi sono dedicata all'analisi del testo di partenza, focalizzando la mia attenzione sugli elementi paratestuali e testuali del saggio: la copertina, il titolo, le dediche, la presenza delle illustrazioni, la morfosintassi, il lessico, i toponimi e gli antroponimi a cui l'autore fa riferimento. Inoltre, al fine di condurre un'analisi il più possibile completa e dettagliata del testo, ho individuato, annotato e classificato, raccogliendole in macro categorie, i principali problemi traduttivi che, in seguito, ho ripreso e approfondito singolarmente.

Ho quindi inviato alla mia relatrice tutto il mio lavoro, esplicitandole i miei dubbi ed evidenziando le parti che non mi convincevano o che avevo tralasciato, inserendo dei commenti a margine del testo per spiegarle le motivazioni che mi avevano portato a determinate scelte. La sua consulenza è stata a dir poco preziosa: mi ha fatto riflettere su alcune espressioni che non erano del tutto rispondenti al testo originale, mi ha suggerito alcuni termini che risultavano più appropriati e infine, per far sì che la traduzione risultasse conforme al testo di partenza, ma anche adeguata alla nostra realtà culturale, mi ha incoraggiata a sottoporre i miei dubbi all'autore.

L'incontro con Luis García Montero è stato determinante per la risoluzione delle problematiche emerse durante il processo traduttivo. La lunga chiacchierata ed intervista con lui (Cfr. 1.4) mi ha consentito di conoscere la motivazione che lo ha spinto a scrivere questo saggio, di capire alcuni passaggi del libro che non avevo ben compreso e di chiarire i dubbi specifici sulla traduzione. Grazie a lui, infatti, ho potuto trovare la soluzione a quelle espressioni che non sapevo come rendere in modo efficace in italiano e risolvere il problema della trasposizione delle poesie, dei toponimi e degli antroponimi.

Subito dopo l'incontro con l'autore ho avviato la fase di revisione della traduzione che è stata caratterizzata da una sistemazione del testo e dall'integrazione di quelle espressioni che avevo lasciato in sospeso; dopodiché ho messo "a riposo" il lavoro per qualche giorno in modo da rileggerlo, in seguito, con una maggiore lucidità e obiettività, apportandone eventualmente gli ultimi piccoli aggiustamenti, prima di sottoporlo nuovamente alla mia relatrice.

Visto che nell'edizione Comares di *Lecciones de poesía para niños inquietos* sono presentate illustrazioni di Juan Vida, mi è sembrato interessante inserirle anche nella mia proposta di traduzione presentando, così, al lettore, un prodotto editoriale completo.

Per quel che riguarda, infine, gli strumenti utilizzati a supporto della traduzione, va sottolineato che è stato fatto un largo uso sia di risorse cartacee, come dizionari monolingui, bilingui, dei sinonimi e dei contrari, delle collocazioni e dei modi dire, che di risorse digitali di entrambe le lingue. Questi strumenti mi hanno dato la possibilità di effettuare un lavoro imprescindibile per la traduzione letteraria, vale a dire un approfondimento delle parole e una ricerca di tutte le loro possibili e variegata sfumature al fine di poter scegliere quelle più adatte alla traduzione nella lingua di arrivo. Internet, invece, è stato di grande aiuto soprattutto per quanto riguarda le ricerche effettuate sui riferimenti culturali e, in generale, per la documentazione a tutto tondo.

4.2 Problemi traduttivi e strategie di fondo adottate

Anche se, come dicevo prima, la presenza di espressioni lessicali difficili da tradurre in italiano ha rappresentato a volte un ostacolo nel corso della traduzione, in linea di massima non ho incontrato grosse difficoltà per quanto concerne la comprensione del testo di partenza e la relativa trasposizione nella nostra lingua. Le maggiori problematiche che ho dovuto affrontare hanno riguardato, invece, la resa in italiano dei riferimenti extratestuali e culturali

presenti nel libro. All'interno del testo, infatti, sono riportate poesie di autori spagnoli famosi e poesie scritte da García Montero; compaiono, inoltre, parecchi toponimi e antroponimi. Che fare? Avrei dovuto tradurre le poesie o sostituirle con poesie italiane? Questa scelta doveva valere anche per il nome dei luoghi e dei personaggi? Ho potuto risolvere queste perplessità solo grazie al confronto con l'autore. Partiamo dalle poesie.

Certamente non avevo alcun dubbio sull'opportunità di tradurre le poesie scritte da García Montero, con la finalità di «salvaguardar la intención creativa y estilística del autor» (Pascua Febles, 1998: 52). Era infatti impensabile lasciarle in spagnolo, visto il destinatario del testo meta, così come sostituirle con altri versi di poeti italiani. Le poesie che García Montero inserisce nel testo sono le esemplificazioni “poetiche” delle parti in prosa e sono, pertanto, insostituibili. Il dubbio, invece, si è insinuato per la traduzione delle poesie di altri poeti che egli ha inserito nel suo saggio, anch'esse funzionanti come esempi per supportare le sue riflessioni e le sue considerazioni. Nella prima stesura ho preferito produrre una traduzione letterale di queste poesie, sia per vedere se riuscivano a “funzionare” anche nella nostra lingua, sia perché, proponendo testi appartenenti alla nostra cultura, temevo di stravolgere le intenzioni comunicative dell'autore, deludendo le sue aspettative. Il risultato finale, però, non mi convinceva poiché nella traduzione in italiano, quelle poesie perdevano il potere evocativo che hanno nella lingua originale. Ho sottoposto questo dubbio e la mia ipotesi di soluzione a García Montero che ha accettato la mia proposta di inserire poesie di autori italiani all'interno della traduzione del suo saggio, anche perché, a suo avviso, in occasione di un'eventuale pubblicazione del libro nel nostro paese, i lettori italiani avrebbero compreso meglio il testo.

Passiamo ora alla trasposizione dei toponimi e degli antroponimi. A questo riguardo avevo tre possibilità: mantenerli inalterati nella versione italiana, tradurli letteralmente o adattarli con nomi italiani. In un primo momento ho optato per la prima soluzione, in quanto la traduzione letterale non mi convinceva e temevo di osare troppo nel proporre un adattamento personale. Dopo essermi confrontata con l'autore, il cui contributo anche in questo caso si è rivelato risolutore, la mia scelta è ricaduta sul cambiamento dei nomi dei personaggi e dei luoghi. Luis García Montero, infatti, mi ha rassicurata ed incoraggiata ad effettuare questa operazione, dicendomi che non avrebbe avuto nulla in contrario, anche perché «lo spirito del libro si pone come obiettivo la creazione di un mondo vicino a quello del lettore»¹⁵ (Cfr. 1.5).

¹⁵ Traduzione mia

Quando si traduce un libro, soprattutto un testo per bambini, il traduttore si trova davanti a numerosi ostacoli, primo fra tutti il «dilema de tener que decidir si quiere “llevar a los pequeños lectores” hacia la cultura ajena o bien “domesticar” el texto para acercarlo a su público» (Fischer, 2000: 44-45). Il traduttore deve quindi tener conto dei possibili riferimenti connotati culturalmente e cercare di ricreare, anche nei lettori della lingua meta, l'impressione che questi ultimi hanno sui lettori in lingua originale:

Suponiendo que un encargo de traducción estipule que el texto traducido debiera dirigirse a un público de unas características parecidas a las del público del texto de partida (TP) y que se debiera respetar la intención del autor, el mediador buscará una traducción capaz de evocar unas connotaciones similares en los lectores del TM (*ibid.*: 45).

Dandomi la possibilità di intervenire nella traduzione mediante un adattamento dei riferimenti culturali, García Montero si è dimostrato a favore di questa modalità di traduzione che avvicina il testo al lettore.

Nei seguenti paragrafi riporterò i principali problemi traduttivi incontrati nel corso del lavoro e la relativa resa in italiano, suddivisi in diverse categorie: il titolo, le poesie, le figure retoriche, i toponimi e gli antroponimi, i riferimenti culturali ed extratestuali, i modi di dire, la morfologia e il lessico. Verrà infine dedicato un paragrafo all'importanza degli aspetti grafici nella traduzione.

4.2.1 La traduzione del titolo

La questione della traduzione del titolo merita un'attenzione particolare, poiché il titolo, insieme alla copertina, è il primo elemento che colpisce il potenziale lettore. Come accennato nel secondo capitolo (Cfr. 2.4), esso è la definizione sintetica che serve ad identificare un'opera; è una parola, un sintagma, una frase che riassume il contenuto del testo e che contribuisce a renderlo accattivante.

Solitamente, nel caso di testi tradotti da altra lingua, l'assegnazione di un titolo a una determinata opera è un compito rivestito dalle case editrici, in quanto si tratta di «un momento in cui la traduzione in quanto progetto intellettuale si confronta con la traduzione in quanto strumento di transazione commerciale» (Elefante, 2012: 86). Il traduttore, dunque, non è l'unico responsabile della traduzione dei titoli che leggiamo in libreria, anzi, a volte non lo è

affatto, poiché alle sue spalle vi sono strategie di mercato, più o meno efficaci, volte a garantire il successo del prodotto editoriale.

Può accadere allora che non vi sia corrispondenza semantica tra il titolo originale e il titolo tradotto e che quest'ultimo possa essere una creazione parzialmente o totalmente autonoma (Viezzi in Garavini, 2014: 163).

Helen Frank (in Garavini, *ibid.*) ritiene che, nei confronti di un titolo da rendere in altra lingua, il traduttore si trovi essenzialmente davanti a tre scelte:

- 1) Effettuare una traduzione letterale del titolo, conservando l'essenza e lo stile del titolo originale.
- 2) Scegliere un titolo che indichi il genere del testo, mantenendo o aggiungendo parole chiave che riflettano il genere del libro.
- 3) Proporre una libera interpretazione del contenuto (*ibid.*).

Oltre a queste opzioni, nella traduzione di un titolo, bisogna tener conto anche delle varie funzioni rivestite dallo stesso. Christiane Nord segnala che dall'atto comunicativo di intitolazione derivano le seguenti sei funzioni:

- La funzione di identificare un testo (funzione distintiva)
- La funzione di informare dell'esistenza di un testo (funzione metatestuale)
- La funzione di descrivere un testo (funzione descrittiva o referenziale)
- La funzione di esprimere una valutazione del testo (funzione espressiva)
- La funzione di stabilire un primo contatto tra l'emittente e il destinatario (funzione fatica)
- La funzione di attirare l'attenzione o l'interesse dei lettori (funzione operativa) (in Moya, 2000: 140).

La prima, la seconda e la quinta funzione sono proprie di tutti i titoli e non comportano problemi traduttivi. Le difficoltà di traduzione sorgono, invece, quando si utilizzano le funzioni descrittiva, espressiva e operativa.

Affinché sia di effetto e attragga il maggior numero di lettori, il titolo tradotto dovrà riflettere le intenzioni o il mondo interiore dell'autore e allo stesso tempo adattarsi alle norme della cultura meta:

Porque si el autor pretende dar al lector en el título original, por ejemplo una evaluación del texto o una clave para la interpretación, el traductor tiene una

doble responsabilidad: tiene que formular un título que funcione en la cultura terminal para servir lealmente al receptor de la traducción, respetando al mismo tiempo con máxima fidelidad la intención del autor original, ya que este confía en el traductor sin poder comprobar si el resultado de la traducción justifica su confianza o no (*ibid.*: 141).

Nel mio lavoro di traduzione del saggio di García Montero, ho effettuato una traduzione letterale del titolo del testo, in cui sono intervenuta solo sull'aggettivo *inquietos*: “Lezioni di poesia per bambini curiosi”. Sulla traduzione di *inquietos* ho infatti riflettuto abbastanza, tra lasciare l'equivalente italiano ‘inquieti’ e optare, invece, per la soluzione finale, ‘curiosi’.

Il *diccionario de uso del español actual CLAVE* definisce la voce “inquieto/a” in tre modi:

- *Que no puede estar quieto;*
- *Agitado, sin tranquilidad ni reposo;*
- *Interesado por descubrir o conocer cosas nuevas.*

Consultando il dizionario bilingue *Il Grande dizionario di spagnolo*, le prime traduzioni proposte per questo termine sono: ‘inquieto’ e ‘irrequieto’. Come possiamo notare, dunque, il primo significato che si suole attribuire a quest'aggettivo è quello di una persona priva di tranquillità, agitata, ansiosa. Se però leggiamo attentamente le definizioni del *CLAVE*, scopriamo che c'è un terzo significato dell'aggettivo *inquieto* che si discosta completamente dai primi due: “interessato a scoprire o a conoscere cose nuove”. Solitamente, in italiano, una persona desiderosa di scoprire cose nuove, viene definita ‘curiosa’. Infatti, se consultiamo anche un dizionario della lingua italiana, il curioso è «colui che vuole sapere, indagare, conoscere, che vuole istruirsi su qualcosa» (Zingarelli, 2005). Tornando alla traduzione del titolo, una delle proposte iniziali era “Lezioni di poesia per bambini irrequieti”. Durante il processo traduttivo, però, non mi sembrava che l'autore stesse indirizzando il suo saggio a bambini in continuo movimento, che non sanno stare fermi fisicamente. Per una scelta più appropriata del termine mi è stata d'aiuto sia la lettura del capitolo “Aprender a mirar”, in cui l'autore insiste nel ribadire che per imparare a guardare con occhi diversi la realtà che ci circonda è indispensabile la curiosità, sia l'incontro con García Montero, che mi ha confermato la sua intenzione di voler dedicare il saggio a persone ansiosamente desiderose di conoscere e non a persone agitate fisicamente. Grazie alla conferma da parte dell'autore, ogni mio dubbio è svanito: i piccoli destinatari del libro non sono bambini irrequieti, bensì curiosi:

Hay gente que anda por la calle sin curiosidad, con los ojos cerrados y los oídos más duros que una piedra, como si no les interesara nada de lo que pasa a su alrededor [...] (García Montero, 1999: 19).

4.2.2 La traduzione delle poesie

All'interno degli studi di traduzione, il caso del testo poetico è senza ombra di dubbio uno dei più complessi che un traduttore si trova ad affrontare.

Ogni processo di traduzione si basa su due livelli fondamentali: la forma e il contenuto. Mentre nella traduzione di alcuni tipi di testo la forma può essere “scissa” dal contenuto, nel senso che il traduttore può decidere di non rispettare la forma del testo originale, nel caso della poesia ciò è impossibile, poiché forma e contenuto costituiscono un'unica realtà. Come afferma, infatti, Jorge Riechmann:

Todo el problema consiste en saber cuál es el origen de la intraducibilidad poética. Si queremos dar respuesta a este problema, una vez más hemos de distinguir entre la forma y la sustancia del contenido. Mientras la traducción sustancial es posible, la formal no lo es [...] La traducción sería, según esto, una operación lingüística en la cual la sustancia del contenido de un mensaje es trasladada y su forma recreada. En el caso de la traducción poética tenemos, desde luego, la enorme dificultad adicional de que forma y sustancia son en realidad inseparables en los dos planos de la expresión y del contenido (2007: 48).

A proposito del rapporto tra forma e contenuto, Robayna segnala che:

La imposibilidad de mantener en la traducción de un poema la indisoluble alianza entre la representación y lo representado, entre signo y significación,- causa de la intraducibilidad- queda reabsorbida en la creación de un nuevo poema que mantenga con el poema de origen una relación de isomorfía (2007: 231).

Anche Molesini sottolinea l'“impossibilità” della traduzione poetica:

Tradurre un trattato di fisica è relativamente facile, perché si tratta di consegnare solo il significato delle frasi. Tradurre un poema è impossibile perché il suo significare è prigioniero di un particolare corpo fatto di suoni/senso che appartengono ad altri luoghi, ad altro tempo (in Blezza Picherle, 2007: 116).

Quest'ultimo, però, sostiene anche che, pur essendo intraducibile, la poesia deve essere tradotta e fornisce uno spunto di riflessione citando Karl Kraus, il quale afferma che: «Il linguaggio va a tentoni come l'amore nell'oscurità del mondo, alla ricerca di una perduta immagine primordiale. Una poesia non si può fare, ma solo presentire» (*ibid.*). Una poesia tradotta è dunque sempre una nuova poesia, in quanto essa è presentita dal poeta-traduttore nella lingua di cui traduce. Ecco perché Ezra Pound (*ibid.*) ritiene che la traduzione di una poesia debba essere soltanto una sintesi del testo di partenza che riesca a comunicare al nuovo lettore «la sostanza emotiva dell'originale», un contenuto che, molto spesso, è soltanto intuito in modo parziale dal traduttore.

Riechmann fa parte della folta schiera di critici che sostiene che per tradurre veramente bene una poesia bisogna essere poeti.

La traducción de poesía es una operación poética. La calidad estética del poeta traducido depende en gran medida del talento y buen hacer del poeta traductor como el genio que escribió el poema original. [...] Hay que ser poeta para poder verdaderamente traducir poesía (*ibid.*: 48).

Da quanto detto, è molto difficile che un traduttore, a meno che non sia poeta lui stesso, ci possa fornire una buona traduzione della poesia.

A questo proposito, Moreno dice:

El traductor ideal es aquel que anhela haber sido el autor de cuanto pretende traducir, pero que, no pudiendo serlo, se conforma reformulándolo con sus propias palabras, haciéndose así la ilusión de que la versión que realiza su idioma es una creación original suya (2007: 182-183).

Octavio Paz (1971), invece, ritiene che un poeta possa essere un buon traduttore solo dal punto di vista teorico:

En teoría, sólo los poetas deberían traducir poesía; en la realidad, pocas veces los poetas son buenos traductores. No lo son porque casi siempre usan el poema ajeno como un punto de partida para escribir su poema. El buen traductor se mueve en una dirección contraria: su punto de llegada es un poema análogo, ya que no idéntico, al poema original. No se aparta del poema sino para seguirlo más de cerca. La razón de la incapacidad de muchos poetas para traducir poesía no es de orden puramente psicológico, aunque la egolatría tenga su parte, sino funcional: la traducción poética, según me propongo mostrar en seguida, es una operación análoga a la creación poética, solo que se despliega en sentido inverso.¹⁶

¹⁶ Cfr. http://www.occt.ox.ac.uk/sites/default/files/paz_literatura_y_literalidad.pdf

Inoltre aggiunge che una traduzione etica è eccellente solo se risulta convincente nella lingua di arrivo, permettendo al lettore di arrivare al «meollo que el poema, en su lengua original, condensa e fija» (*ibid.*), in altre parole se il lettore di una traduzione poetica, conosca o no la lingua originale, riesce a percepire che sta leggendo una poesia (*ibid.*).

Antonio Prete propone la suggestiva immagine del traduttore di poesia che sta davanti alla poesia come davanti a una foresta di suoni:

Il vento che muove la foresta è, certo il senso, il senso visibile e quello nascosto, il senso alluso e quello i cui riverberi ogni lettore può cogliere secondo gradazioni e sfumature diverse, il senso compiuto e quello aperto, inadempito, rinviato a un tempo che è oltre il tempo della poesia stessa. È questo il vento che muove la foresta. Il senso che trascorre nei versi, che è tessitura e ordine e ragione dei versi, è pur sempre un vento, cioè un suono, un insieme di suoni. Il traduttore non può, accogliendo questo vento, separare il senso dal suono, il significato dalla sua musica, il pensiero dal suo ritmo, la parola dalla sua voce (2011: 29).

L'importante, sempre secondo Prete (*ibid.*: 41) è preservare «l'anima prima che essa si fissi nella frase poetica. Preservare la poesia prima che si raggeli nel verso. Compito estremo, pressoché irrealizzabile: ma si tratta di avere almeno presente questo orizzonte».

L'orizzonte che ha avuto il grande poeta francese Bonnefoy nel tradurre Leopardi:

Ho dunque tradotto A Silvia. Non ho certo immaginato di poter tentare di ricreare nella mia lingua la bellezza infinita, e infinitamente italiana, di versi come: «Sonavan le quiete / Stanze, e le vie dintorno, / Al tuo perpetuo canto», versi che neanche paiono di «lingua mortal». E soprattutto mi affascinava l'inizio del canto, questo quasi ossimoro, sorprendente, degli «occhi ridenti e fuggitivi» della fanciulla «lieta e pensosa». Se la poesia è intraducibile, lo è appunto in tali momenti. E non pretendo aver fatto intendere tutta quella musica. ... E forse, dopo tutto, è così che bisogna tradurre, con l'oscura coscienza cioè che in ogni traduzione non si è che se stessi, nel nostro proprio giorno; e che questa transitorietà avvolge tuttavia una testimonianza. Per quanto insufficiente sia la traduzione, e attraverso questa stessa insufficienza che la rivela cosa mortale, essa ha dato forma a un desiderio, rivelato un affetto, designato il poeta che meritava questa profonda fedeltà. Non è poco. Se solo avessi fatto intendere che amo Leopardi, che la sua opera più che da ammirare è da amare, questo potrebbe bastarmi.¹⁷

¹⁷http://www.ilsole24ore.com/art/cultura/2011-07-17/silvia-souvienstu-165832_PRN.shtml

Con grande umiltà, mi sono quindi cimentata nel provare a proporre una traduzione delle poesie di García Montero presenti in *Lecciones de poesía para niños inquietos*.

Come accennato in precedenza, dopo il capitolo “Leer en voz alta”, troviamo quattro poesie dedicate alle stagioni dell’anno; dopo il capitolo “Más cosas y más tiempo sobre el tiempo”, una poesia sul tempo e dopo il capitolo “Las palabras compartidas”, una ninna nanna per sua figlia Elisa.

Nella mia traduzione ho per prima cosa cercato di rispettare la metrica proposta del testo originale, così come le figure retoriche, preservando, per quanto possibile, anche il contenuto. Essendo l’italiano e lo spagnolo lingue affini, l’operazione non è impossibile. Chiaramente, per far tornare il numero di sillabe, a volte, oltre a ricorrere all’uso della sinalefe o della dialefe, sono state necessarie delle operazioni di adattamento metrico come il passaggio da frase implicita a frase esplicita e viceversa, aggiunte ed eliminazioni di aggettivi, avverbi e congiunzioni e cambiamenti di lessico tra le più frequenti. Vediamo alcuni esempi:

- El invierno

La mano inteligente de la calefacción (7+7) acaricia los libros de la casa, (11) las cortinas de paño, (7) el equipo de música, (8-1) los almohadones rojos del sofá (10+1) donde se duerme el gato de la tarde. (11)	La mano intelligente che è il riscaldamento (7+7) accarezza i libri che sono in casa, (11) le tende di cotone, (7) lo stereo per la musica, (8-1) i cuscini di lino sul sofà (10+1) dove la sera s’addormenta il gatto. (11)
--	---

Nella traduzione del primo verso in tabella si è resa necessaria una esplicitazione della metafora, in quanto non era possibile riportarla in italiano rispettando la metrica adottata dal poeta; lo stesso intervento è stato fatto anche nel verso seguente con l’aggiunta di una subordinata relativa. Al fine di comporre l’endecasillabo, nel penultimo verso della prima strofa è stata effettuata una sostituzione lessicale, da ‘rojos’ a ‘di lino’; mentre nell’ultimo verso è stato cambiato l’ordine della frase.

- “La primavera”

<p>El sol de abril sueña espigas (8) doradas en la pradera (8) y el alacrán del invierno (8) se muere de la vergüenza. (8)</p>	<p>Il sole ad aprile sogna (8) dorate spighe sul prato (8) lo scorpione dell'inverno (8) sta morendo di vergogna. (8)</p>
<p>El sol de mayo suspira (8) porque no hay aparcamiento, (8) mientras los coches que pasan (8) dejan de tener secretos. (8)</p>	<p>Il sole a maggio sospira (8) perché non trova un parcheggio, (8) mentre passano le auto (8) senza avere più segreti. (8)</p>

La difficoltà di questa traduzione consiste nel ricreare tutti versi ottonari. Per questo, nei primi due versi della prima quartina è stato cambiato l'enjambement presente nella versione spagnola, spostando al verso sottostante la parola 'spighe' per rispetto della metrica, posizionandolo dopo l'aggettivo 'dorate' per dare sonorità al verso.

Nell'ultimo verso, sempre per ragioni metriche, invece, si è intervenuti sul modo del verbo, che è stato trasformato da presente indicativo a gerundio.

In merito alla seconda quartina, al fine di comporre un ottonario, nel secondo verso è stato necessario individuare un verbo che avesse una sillaba in più di 'hay' per compensare la sillaba mancante della parola 'parcheggio' rispetto all'originale 'aparcamiento'; in questo caso la scelta è ricaduta sulla parola 'trova'. Nel verso seguente la relativa 'que pasan' è stata sostituita con il verbo 'passare' all'indicativo presente, mentre l'ultimo verso è stato trasformato da esplicito in implicito.

- El verano

<p>Sobre las nueve y media (7) iluminan el agua, (7) nadan sobre el reflejo de los álamos, (12-1) bucean por debajo del ciprés (10+1) y juegan a subirse al barco de la luna. (7+7)</p>	<p>Poi verso le otto e mezza (7) illuminano l'acqua, (7) e nuotano sul riflesso dei pioppi, (11) immergendosi giù sotto al cipresso (11) per risalire sopra la barca della luna. (7+7)</p>
<p>Si las estrellas bajan a la tierra (11)</p>	<p>Se le stelle discendono giù in terra (11)</p>

para bañarse en las piscinas, (9) yo me pregunto entonces: (7) ¿qué vemos por la noche (7) nosotros en el cielo? (7)	per sguazzare nella piscina, (9) allora mi domando: (7) cosa vediamo tutti (7) la notte su nel cielo? (7)
Yo no lo sé. Pero en algunas noches (11) hermosas de verano, (7) mientras el mar se duerme y la ciudades (11) apagan sus ventanas, (7) se me enciende una luz, (6+1) y pienso seriamente en las bombillas. (11)	Io non lo so. Ma durante le notti (11) più belle dell'estate, (7) con il mare che dorme e le città (10+1) spengono le finestre (7) mi si accende una luce, (7) che mi fa pensare alle lampadine. (11)

Come si può notare osservando la prima strofa, nella traduzione degli ultimi due versi è stata modificata la proposizione, che da coordinata è stata resa implicita, ed è stata eliminata la parola 'juegan'; in questo modo è stata rispettata la metrica e si è creata una continuità tra i due versi.

Negli ultimi due versi della seconda strofa, invece, è stato modificato l'enjambement dei versi originali, è stato eliminato il soggetto 'nosotros' ed è stato aggiunto il pronome indefinito 'tutti'.

Per quanto riguarda l'ultima strofa, è stata eliminata la parola 'algunas' del primo verso, mentre l'aggettivo 'hermosas' del verso seguente è stato trasformato da grado positivo a superlativo relativo; in questo modo sono stati rispettati sia la metrica che il senso. Negli ultimi due versi della stessa, infine, c'è stata una trasformazione della proposizione da coordinata a subordinata relativa per mantenere l'endecasillabo.

- El otoño

¡Gaviotas amarillas! (7) Son las hojas que vuelan (7) Y caen lentamente (7) hasta pisar la tierra. (7)	Come gabbiani gialli (7) son le foglie che volano (8-1) cadendo lentamente (7) fino a toccar la terra. (7)
Por la ramas desnudas, (7)	Sopra gli alberi spogli, (7)

Por el agua secreta, (7)	sopra l'acqua segreta, (7)
Por los abrigos grises, (7)	sopra i cappotti grigi, (7)
El otoño navega (7)	li naviga l'autunno (7)
Como un barco perdido (7)	barca che si è perduta (7)
sobre las arboledas. (7)	lassù sopra i giardini. (7)

Per poter mantenere tutti versi settenari del TO, nel primo verso della prima strofa, è stato necessario sacrificare il vocativo del primo verso creando una similitudine; per quanto riguarda invece il terzo verso, è stato cambiato il modo del verbo (da indicativo a gerundio), modificando la frase da esplicita a implicita; sono state infine eliminate le vocali finali dei verbi 'sono' e 'toccare'.

Nella seconda strofa, sempre per esigenze metriche e per mantenere l'anafora dei primi tre versi è stato necessario sostituire *por* con 'sopra'.

Nel quarto verso, poiché mancava una sillaba per completare il settenario, è stato aggiunto l'avverbio 'li' e si è proceduto a cambiare l'ordine delle parole, mentre il penultimo verso è stato trasformato da implicito a esplicito e da similitudine a metafora. Nell'ultimo verso, infine, si è poi aggiunto l'avverbio 'lassù' all'avverbio 'sopra' anche per non creare un'anafora inesistente nel TO.

- Poema sobre el tiempo

Al salir del portal (6+1)	Uscendo dal portone (7)
la ciudad boca abajo. (7)	la città, sottosopra. (7)
Los coches atropellan (7)	Le macchine che investono (8-1)
las casas de los charcos. (7)	le case e le pozzanghere.(8-1)
Todo gira en la noche. (7)	Tutto gira di notte. (7)
Fotografías viejas, (7)	Vecchie fotografie, (7)
Motores lejanísimos, (8-1)	motori lontanissimi, (8-1)
Historias imperfectas. (7)	oltre a storie imperfette. (7)
A la una el futuro (7)	All'una c'è il futuro (7)
Y el tiovivo del tiempo. (7)	e la giostra del tempo. (7)
A las dos el presente (7)	Alle due c'è il presente, (7)
A las tres el recuerdo. (7)	mentre alle tre il ricordo.(7)

Per mantenere il verso settenario presente in tutto il componimento, sono intervenuta nel penultimo verso della prima strofa che è stato tradotto in italiano mediante una relativa; nell'ultimo verso è stata eliminata la metafora e i due termini della stessa, 'case' e 'pozzanghere', sono state legate tramite una congiunzione.

Nella seconda strofa sono state effettuate delle aggiunte lessicali: nel quarto verso la locuzione 'oltre a', nel quinto e nel settimo il verbo 'c'è' e nell'ultimo la parola "mentre".

4.2.3 Figure retoriche

Le figure retoriche vengono impiegate nel libro di García Montero non solo nelle poesie, ma anche nella prosa, allo scopo di incantare il suo piccolo lettore con abbinamenti insoliti, specie attraverso le similitudini, le personificazioni e le metafore. Come afferma, Cervera:

El niño, por descontado, no es poeta; a veces ni siquiera entiende los juegos de palabras, pero le divierten las asonancias y las aliteraciones; ante esto el niño, si no entiende, crea. Así una palabra desconocida lo empuja a una interpretación personal que lo arrastra al sueño. Así, el juego poético se transforma en juego fantástico (1992: 87).

Nella mia traduzione sono stata attenta a mantenere le varie figure retoriche, come si può evincere dai seguenti esempi:

Similitudini	
Abrir la puerta de la calle será como abrir la puerta de la nevera. (p. 29)	Aprire la porta che dà sulla strada sarà come aprire la porta del frigorifero.
[...] muy compungidos y antipáticos como los frascos de jarabe para la tos. (p. 29)	[...] afflitti e antipatici, come i flaconi di sciroppo per la tosse.
[...] Saltará de un día a otro como un delfín simpático y maleducado. (p. 29)	[...] Salterà da un giorno a un altro come un delfino simpatico e maleducato.
[...] como si fuesen gaviotas amarillas, y luego bajarán al suelo, como palomas que nos piden de comer. (p. 29)	[...] come se fossero gabbiani gialli, e infine scenderanno al suolo come piccioni che ci chiedono da mangiare.

Metafore	
Y es que el mundo es una conversación (p. 92)	Perché il mondo è una conversazione .
Así es la realidad, una caja de sorpresas , una competición sorprendente de trucos de magia, una sopa de ilusiones y desengaños que se enfría en la cuchara cuando vamos a tomárnosla. (p. 112)	Così è la realtà, una scatola di sorprese , una gara sorprendente di trucchi di magia, una zuppa di illusioni e disinganni che si raffredda nel cucchiaino quando la mangiamo.
El tiempo es el agua de un río que pasa por debajo de un puente, el coche que corre por las autopistas, el barco que navega en busca de su puerto. (p. 127)	Il tempo è l'acqua di un fiume che passa sotto un ponte, la macchina che corre in autostrada, la barca che naviga in cerca del suo porto.

Personificazioni	
Los libros perderán su sonrisa de amigos recién conocidos y la habitación estará demasiado loca, no habrá quien sepa ordenarla. (p. 28)	I libri perderanno il loro sorriso di amici appena conosciuti e la camera sarà sottosopra, impossibile per chiunque riordinarla.
El cielo está azul, aunque un poco más serio que en el mes de agosto. [...] El cielo de septiembre se parece al mar de las siete de la tarde, cuando le dice adiós a los bañistas con sus olas , que parecen pañuelos blancos y se pone un albornoz azul oscuro [...] y los árboles del parque le dan los buenos días, muy repeinados y vestidos con una camisa verde, limpia, bien remetida por sus pantalones [...] (p. 28)	Il cielo è azzurro, anche se è un po' più serio che ad agosto. [...] Il cielo di settembre assomiglia al mare delle sette di sera, quando si congela dai bagnanti con le sue onde , che sembrano fazzoletti bianchi, e si mette un accappatoio blu scuro [...] e gli alberi del parco gli danno il buongiorno, pettinati e vestiti con una camicia verde, pulita, ben infilata nei loro pantaloni [...]
Los árboles del parque organizarán una fiesta de disfraces . Primero se vestirán de reyes, con unas grandes capas de terciopelo rojizo. Luego se pondrán unas grandísimas barbas amarillas, cada vez más sucias para imitar a los mendigos viejos que piden limosna mientras murmuran que están enfermos. Las hojas de los árboles enfermos saltarán de las ramas y viajarán por el aire [...] (p. 29)	Gli alberi del parco organizzeranno una festa in maschera . Prima si vestiranno da re, con grandi strati di velluto rossiccio. Poi si metteranno delle grandissime barbe gialle, ogni volta più sporche per imitare i vecchi mendicanti che chiedono l'elemosina mentre mormorano di essere malati. Le foglie degli alberi malati salteranno dai rami e viaggeranno nell'aria [...]

Metonimie	
Estoy enamorado de aquellos ojos verdes (p. 39)	Sono innamorato di quegli occhi verdi.

4.2.4 Toponimi e antroponimi

La traduzione dei toponimi e degli antroponimi è uno dei problemi più delicati che il traduttore deve affrontare, indipendentemente dal tema o dalla materia su cui sta lavorando.

Come spiega Marcelo Wirnitzer, i nomi propri sono utilizzati per identificare personaggi, posti, istituzioni etc. e sono scelti dal loro autore per svariate ragioni, prima fra tutte il fatto di avvicinare il bambino lettore ai personaggi e ai luoghi fin dall'inizio della storia (2008). Si tratta dunque di un elemento di fondamentale importanza, perché i nomi propri, soprattutto quelli dei personaggi, sono la prima cosa che i giovani lettori ricordano.

Come afferma Garavini, nonostante alcuni antroponimi possano essere ritenuti universali, in quanto utilizzati da più di un sistema linguistico, i nomi sono da considerarsi elementi culturalmente e linguisticamente specifici e aggiunge che, per quanto concerne la trasposizione nella lingua meta, gli approcci traduttivi adottati possono essere vari, ma al tempo stesso opposti, perché vanno dal mantenimento del nome straniero all'adattamento alla lingua di arrivo (2014: 233).

La maggior parte degli studiosi che hanno affrontato l'argomento, sono concordi nell'affermare che i nomi propri non devono mai essere tradotti. Uno dei primi studiosi a sostenere con fermezza questa tesi è stato Luis Vives. Nel suo *De arte dicendi*, infatti, l'umanista afferma che:

Los nombres propios de persona o lugar deben pasar íntegros de una lengua a otra, sin cambio que intente reproducir su significado etimológico; [...] (in Moya, 2000: 26).

Qualche anno più tardi, lo studioso rivede in parte la sua affermazione ammettendo l'adattamento del nome tramite l'elisione o l'aggiunta di una lettera o di una sillaba «para que resulten conformes y acordes con la lengua» (*ibid.*). Un altro difensore dell'intraducibilità delle due categorie grammaticali prese in esame è stato Newmark, il quale sostiene che:

En teoría los nombres pertenecientes a personas u objetos únicos se encuentran ‘fuera’ de las lenguas, pertenecen, si acaso, a la enciclopedia y no al diccionario, no tienen significado o connotación [...] son, por tanto, intraducibles y no deben ser traducidos (in Moya, *ibid.*: 26-27).

Dopo aver analizzato un consistente corpus di opere con le relative traduzioni, Nord è giunta alla conclusione che i traduttori non usano sempre le stesse tecniche di traduzione nei confronti degli antroponomi che si trovano di fronte. La stessa ha indicato le strategie più frequenti adottate dai traduttori: non-traduzione, non traduzione con differente pronuncia nella lingua di arrivo, trascrizione o traslitterazione, adattamento morfologico alla lingua di arrivo, adattamento culturale e sostituzione (in Garavini, 2014: 234).

Van Coillie sostiene che, solitamente, i traduttori scelgono la strategia più idonea in base al tipo di storia che devono tradurre, privilegiando la riconoscibilità emotiva o, di contro, l’arricchimento interculturale (*ibid.*: 236).

Se si vuole che il lettore si riconosca e si identifichi in un personaggio del racconto, si tenderà a modificare i nomi dei personaggi per renderli più vicini alla sua realtà culturale. Lo studioso aggiunge che il criterio della riconoscibilità ha come conseguenza l’adattamento degli altri elementi culturali presenti nel testo, come ad esempio: i nomi dei luoghi, delle pietanze, delle unità di misura e dei pesi, così come i titoli dei libri, al fine di rendere più familiare il contesto agli occhi e all’orecchio del lettore. Se, invece, si vuole stabilire un contatto, attraverso la traduzione, tra il piccolo lettore e la cultura straniera in questione, allora si opta per il mantenimento dei nomi e degli altri elementi culturali, conservando un legame con la lingua e la cultura di partenza. In questo caso, le opere tradotte servono al lettore come mezzo per ampliare la propria visione del mondo e raggiungere un personale arricchimento culturale (*ibid.*).

Nel suo saggio *Lecciones de poesía para niños inquietos*, García Montero ricorre spesso alla narrazione di esperienze quotidiane vissute da personaggi inventati che agiscono in luoghi reali, al fine di facilitare la comprensione del suo pensiero sulla poesia e per far sì che i giovani lettori possano ritrovarsi in quelle situazioni.

Come sostiene Nord, dietro la scelta di ogni antroponomo presente in un libro, si nasconde sempre una precisa intenzione autoriale:

To find a name for their fictional characters, authors can draw on the whole repertoire of names existing in their culture, and they can invent new, fantastic, absurd or descriptive names for the characters they create. We may

safely assume, therefore, that there is no name in fiction without some kind of auctorial intention behind it, although, of course, this intention may be more obvious to the readers in one case than in another (2003: 183).

Difatti, quasi tutti i personaggi creati da García Montero hanno i nomi delle persone a cui lui è più legato. Come mi ha spiegato nell'intervista, la scelta di assegnare ai suoi personaggi nomi che per lui hanno una valenza affettiva, risiede nell'intenzione di partire da un ambito particolare per raggiungere zone di significato più ampie. Facciamo un esempio: quando racconta vicende legate a sua madre, che si chiama Elisa, l'autore parte da questi episodi per parlare di tutte le madri di un'epoca o di un determinato periodo della storia spagnola e del ruolo che esse rivestivano in quel determinato momento storico (Cfr. 1.5).

Come ho spiegato sopra, la scelta relativa alla resa in italiano dei toponimi e degli antroponimi culturalmente connotati del saggio mi ha fatto riflettere molto. Da una parte avrei voluto mantenere i nomi in lingua originale per non perdere le peculiarità culturali e i riferimenti toponimici del libro, inserendo eventualmente a piè di pagina le note esplicative degli stessi; dall'altra sapevo che questa scelta avrebbe compromesso la scorrevolezza del testo da parte dei lettori italiani.

Partendo da quest'ultima riflessione e confortata dal parere positivo dell'autore ho deciso di optare per la riconoscibilità emotiva esaminata da Van Coillie e di trasformare i nomi spagnoli in nomi italiani.

Nel processo di sostituzione degli antroponimi ho pensato a tanti possibili nomi da dare a Juan, Maribel, Mari Carmen, Chiqui e Almudena. Alla fine, a parte Juan e Mari Carmen, che sono stati tradotti nei corrispettivi nomi italiani di Giovanni e Maria Carmen, ho scelto dei nomi che si avvicinassero, come suono, ai nomi originali, per non distaccarmi completamente dal testo originale. Maribel allora è diventata Marilù, Chiqui Chicca e Almudena Adele.

Di seguito si riporta una tabella con le proposte di traduzione degli antroponimi presenti nel libro:

¿Qué nombre le ponemos? Juan , le ponemos Juan , como su padre, [...] (p. 22)	Che nome gli mettiamo? Giovanni , si chiamerà Giovanni , come suo padre, [...]
La niña que vamos a inventarnos se llamará Maribel , [...] (p. 60)	La bambina che ci inventeremo si chiamerà Marilù , [...]
¿Cómo llamaremos a la madre de Maribel? Mari Carmen , le vamos a llamar Mari Carmen, [...]	Come chiamiamo la mamma di Marilù? Maria Carmen , la chiameremo così, [...]

(p. 65)	
[...] ni el abrigo azul marino que le compró su abuela Chiqui [...] (p. 68)	[...] né il cappotto blu che le ha comprato sua nonna Chicca [...]
A estas preguntas contestará ahora Almudena , [...] (p. 90)	A queste domande risponderà Adele , [...]

Oltre a questi cinque nomi, ne sono presenti altri che però non hanno comportato alcun problema a livello di traduzione poiché appartengono sia alla cultura spagnola che a quella italiana: tra questi troviamo Rosa, Marisa, Antonia, Irene ed Elisa. Nel caso di Carlos (p. 23) ho semplicemente eliso la “s” finale e, infine, nel caso di Ernestito (p. 60), ho riportato lo stesso nome con la suffissazione in diminutivo, trasformandolo dunque in Ernestino.

Per quanto concerne i toponimi, il problema maggiore ha riguardato la traduzione dei riferimenti che rimandano alla città di Granada.

Come possiamo notare dalla lettura della tabella, nella maggior parte dei casi la scelta è stata quella di “neutralizzare” le rese in italiano, optando per riferimenti vaghi, per non privilegiare una città italiana al posto di un’altra, il che non avrebbe avuto un significato particolare. Diverso è il caso della trasposizione delle città di Burgos e Granada (ultimi due blocchi della tabella), dove si è reso necessario un adattamento con le città di Bologna e Firenze in quanto si è verificato un problema di traduzione legato a un preciso riferimento culturale che analizzeremo nel paragrafo dedicato.

¿Será el de su primo Carlos, que está en la Plaza Nueva? (p. 23)	Sarà la scuola di suo cugino Carlo, che si trova a due passi dalla piazza ?
[...] las casas altas y viejas de la Gran Vía [...] (p. 26)	[...] le case alte e vecchie del quartiere [...]
[...] en la casa grande del Paseo del Salón , [...] (p. 71)	[...] mattina nella grande casa che s’affaccia sul parco [...]
[...] de la Pastelería Mezquita , [...] (p. 71)	[...] ricorderà la colazione in casa di nonna Chicca [...]
[...] que pronuncia muy bien las eses porque nació en Burgos , [...] (p. 91)	[...] che pronuncia molto bene la C perché è nata a Bologna , [...]
[...] resultan un verdadero chapoteo en Granada , donde casi todo el mundo se las come. (p. 91)	[...] risultano una vera stranezza a Firenze , dove tutti le aspirano.

Gli unici toponimi che invece non hanno costituito nessun problema traduttivo, avendo una traduzione esistente nella lingua di arrivo, sono París, Sena, Torre Eiffel e Campos Eliseos.

[...] en otra ciudad, nada menos que a París , [...] (p. 61)	[...] in un'altra città, niente di meno che a Parigi , [...]
[...] pero que es tan grande como una ciudad, como el río Sena y como la Torre Eiffel y como los Campos Elíseos . (p. 61)	[...] ma che in realtà è grande tanto quanto una città, come la Senna e come la torre Eiffel o come i Campi Elisi .

4.2.5 Espressioni metaforiche e modi di dire

Durante la traduzione del saggio e precisamente nel capitolo dedicato alle «palabras compartidas», mi sono imbattuta in alcuni modi di dire e alcune costruzioni di senso metaforico per le quali ho dovuto cercare soluzioni corrispondenti in italiano o, in mancanza di esse, ricorrere a strategie traduttive che evocassero lo stesso significato.

Nelle prime righe del capitolo, l'autore ci fa notare che i poeti utilizzano le stesse espressioni idiomatiche usate dalla gente comune quando intrattiene una normale conversazione (la maggior parte delle volte senza neanche rendersene conto), e questo «gracias a la imaginación del idioma compartido» (1999: 95).

Il primo esempio che egli riporta è una frase che immagina di ascoltare durante una chiacchierata tra un bambino e suo padre, seduti al tavolino di un bar.

Hay que arreglar el alero de la casa (p. 97)	Bisogna aggiustare il cornicione di casa
---	---

Gli spagnoli usano la parola *alero* per indicare ciò che in italiano si potrebbe tradurre con 'gronda', ossia la parte del tetto che sporge per proteggere i muri dalla pioggia. García Montero si sofferma su questo termine per mettere in evidenza la presenza della parola *ala* al suo interno. Il termine *alero*, dunque, deriverebbe dalla forma spiovente dell'elemento che connota e che ricorda le ali degli uccelli. Nella prima bozza di traduzione, avevo tradotto il termine *alero* con il suo significato primario di 'gronda'; in seguito, nel processo di correzione e revisione, mi sono accorta che così facendo, si sarebbe perso il significato

“poetico” che l’autore gli attribuisce, così ho pensato di sostituirlo con ‘cornicione’, che potrebbe farci ricordare le grandi cornici dei quadri. Come possiamo notare nella tabella sottostante, la parola ‘cornicione’ funziona in modo ottimale, dal momento che rispetta sia il riferimento ad un elemento architettonico del testo originale, sia l’intenzione dell’autore di voler fornire un esempio di come alcune parole abbiano preso origine da una similitudine e rivelano significati di cui spesso non ci rendiamo conto.

La palabra alero es muy poetica. La parte de los tejados que sobresale de las casas recuerda a las alas de un pájaro que vuela en el cielo. Por eso utilizamos la palabra alero . (p. 96)	La parola cornicione è molto poetica. La parte superiore del tetto che corona la facciata di un edificio ricorda la cornice di un quadro. Per questo usiamo la parola cornicione .
--	---

Ad un certo punto del capitolo, il poeta ci fornisce una lista di modi di dire o espressioni metaforiche che possiamo ascoltare se prestiamo attenzione alle conversazioni che avvengono nel tavolo accanto al nostro. Lo spagnolo, come l’italiano, è una lingua ricchissima di modi di dire ed espressioni metaforiche, molti dei quali trovano un’esatta corrispondenza nella nostra lingua. Di seguito si riportano i casi che, dal punto di vista traduttivo, non hanno comportato problemi:

Esta niña es un lince (p. 97)	Questa bambina è una lince
Antonio es un lobo de mar	Antonio è un lupo di mare
Estoy hablando con el corazón en la mano	Ti parlo con il cuore in mano
Llueve a cántaros	Piove a catinelle
Llueve a mares	Piove a diretto
Estás más sordo que un tapia	Non c’è peggior sordo di chi non vuol sentire
Eres más malo que el vinagre	Sei più acido di un limone
Vas pisando huevos	Camminare sulle uova
Hace una tarde de perros	C’è un tempo da cani
El mar está como un plato	Il mare è liscio come l’olio

Nel saggio sono però presenti anche alcune espressioni idiomatiche che hanno richiesto un approfondimento di significato e hanno comportato un adattamento alla nostra lingua:

Tiene siete gatos en la barriga	È un lupo in veste di agnello
No te salgas por los cerros de Úbeda	Non menare il can per l'aia!
Tienes la cabeza a pájaros	Non ci sei con la testa!
Estás en Babia	Hai la testa fra le nuvole!
Tienes los colmillos retorcidos	La sai lunga!

Secondo la definizione de la Real Academia Española, *tener siete gatos en la barriga* ha il significato di ‘*tener malas intenciones*’, vale a dire ‘avere cattive intenzioni’. Trovare un’esatta corrispondenza in italiano non è stato semplice; cercando però in rete, mi sono imbattuta in un riferimento biblico nel quale Gesù Cristo dice ai suoi discepoli: “Guardatevi dai falsi profeti che vengono a voi in veste di pecore, ma dentro sono lupi rapaci.” (Mt 7,15-16). Ho approfondito quest’espressione attraverso ulteriori ricerche e, alla fine, ho trovato una costruzione idiomatica italiana che esprime il concetto di avere cattive intenzioni, ossia ‘essere un lupo in veste d’agnello’.

Nel secondo blocco della tabella troviamo la singolare espressione *salirse por los cerros de Úbeda*. Secondo una leggenda, quando venne chiesto al re Ferdinando III che fine avesse fatto Álvaro Fañez, un famoso capitano al suo servizio scomparso durante una missione, egli avrebbe risposto *se ha ido por los cerros de Úbeda* (letteralmente: Si è perso tra le montagne di Úbeda). Da quel momento l’espressione ha preso l’accezione di ‘evitare di rispondere direttamente a una domanda, divagare’. Anche in questo caso, è stata necessaria la ricerca di un modo di dire italiano che si avvicinasse il più possibile al significato di quello spagnolo.

Grazie al *Dizionario dei modi di dire*, ho trovato l’espressione che mi è sembrata più appropriata per definire l’azione di deviare da un argomento, cioè ‘menare il can per l’aia’, che in italiano si usa per descrivere il comportamento di chi usa lunghi giri di parole senza arrivare al nocciolo di una questione.

Altri modi di dire che hanno richiesto un adattamento in italiano sono stati *Tienes la cabeza a pájaros* ed *Estás en Babia*, che in spagnolo si utilizzano per definire una persona con poco giudizio in testa oppure distratta e sbadata. Per la resa in italiano di *Tienes la cabeza a pájaros*, ho utilizzato una frase molto comune nel nostro linguaggio, vale a dire ‘non ci sei con la testa’, mentre per quanto concerne *Estás en Babia*, dopo un’attenta ricerca sull’origine di questo modo di dire, ho optato per la soluzione ‘avere la testa fra le nuvole’. Bisogna

sapere che la costruzione spagnola *Estar en Babia* allude a una comarca della Comunidad de León, dove i reali di León si recavano per distrarsi e allontanarsi dagli affari della corte. A quel tempo, dunque, si diceva che “los reyes estaban en Babia”, quando erano fisicamente e mentalmente distanti dai problemi del regno.

Analizziamo, infine, l’ultimo modo di dire della tabella, cioè *los colmillos retorcidos*, che letteralmente significa ‘avere i denti storti’. Si dice che questa locuzione idiomatica derivi dalla dentatura dei cinghiali che, con l’avanzare dell’età, diventa storta e talmente affilata da essere temibile per qualsiasi preda. Il *DRAE* descrive con questa costruzione «un ser astuto y sagaz por la edad o experiencia, y difícil de engañar»¹⁸. La traduzione che ho scelto per quest’espressione è ‘saperla lunga’ su qualcosa, che presuppone grande astuzia e furbizia, nonché grande capacità nel non lasciarsi ingannare dagli altri, anche grazie all’esperienza.

4.2.6 Riferimenti culturali

Vista la scelta di adattamento operata in altri punti del testo (sostituzione delle poesie di poeti spagnoli con poesie italiane, antroponimi e toponimi), ho deciso di comportarmi nello stesso modo anche per quei riferimenti connotati culturalmente che si possono trovare in *Lecciones de poesía para niños inquietos*.

Il primo è un riferimento a una figura tradizionale di molte barzellette popolari spagnole: *Jaimito*. A seconda dei casi viene presentato come un alunno impertinente, chiassoso e pasticcione che si pone in contrasto con la maestra o come un ragazzo maleducato e a volte scurrile. Dovendo trovare un corrispettivo italiano, mi è balzata subito alla mente l’immagine del “nostro” terribile Pierino che, nelle barzellette italiane, ne combina di cotte e di crude, facendo disperare la sua maestra e gli adulti con cui si relaziona:

Venga, venga, Fulanita , cuenta ese chiste tan gracioso, el de Jaimito y la profesora . (p. 15)	Dai , su, racconta quella barzelletta che fa tanto ridere, quella di Pierino e la maestra .
---	---

Nei capitoli “El tiempo” e “Más cosas y más tiempo sobre el tiempo” si fa poi accenno alla famosa catena di grandi magazzini, *El Corte Inglés* che ho generalizzato:

¹⁸<http://dle.rae.es/?id=9oooCin>

[...] cuando la madre de Maribel coge el camino de El Corte Inglés con la palabra equipar en la boca. (p. 67)	[...] quando la madre di Marilù prende la strada dei grandi magazzini con la parola “attrezzarsi” in bocca.
--	--

Vi è poi un accenno alla festa de *Los Reyes*, celebrata in Spagna nella notte tra il 5 e il 6 gennaio, in occasione della quale tre persone travestite da Re Magi, sfilano a cavallo in tutte le piazze spagnole, portando regali ai bambini. Avrei potuto tradurre con l'esatto equivalente 'Epifania', ma visto il contesto ho preferito mantenere l'immagine di chi porta i regali, quindi l'italianissima: 'Befana'.

Ni las zapatillas de deporte que le trajeron los Reyes el año pasado. (p. 68)	Né le scarpe da ginnastica che le ha portato la Befana l'anno scorso.
--	--

Passiamo ora ad altri due riferimenti culturali che hanno costituito qualche problema nella traduzione, poiché riguardano il sistema scolastico spagnolo, il quale presenta delle differenze rispetto a quello italiano. I riferimenti sono *colegio* e *quinto/sesto*.

Il *colegio* corrisponde alle nostre scuole elementari e medie, mentre *quinto/sesto* sono gli ultimi due anni della scuola elementare. A differenza della scuola primaria italiana, che ha una durata di cinque anni, in Spagna la scuola elementare dura 6 anni e si divide in tre cicli scolastici di due anni ciascuno. Mentre i passaggi all'interno dei cicli sono automatici, i passaggi dal primo al secondo ciclo e da questo al terzo sono possibili solo nel caso dell'avvenuto raggiungimento degli obiettivi specifici prefissati.

Per quanto riguarda il termine *colegio*, vista la non corrispondenza dei sistemi, ho scelto di generalizzare la resa in italiano proponendo l'iperonimo di 'scuola', il quale riesce a ottenere lo stesso effetto della parola spagnola, senza compromettere il messaggio globale del testo.

Per la traduzione di *sexto año*, invece, ho pensato che fosse meglio specificare che si trattava dell'ultimo anno della scuola elementare, per dare un'idea dell'età del personaggio di cui si parla, e di conseguenza ho aggiunto che dovrà lasciare i suoi maestri.

Maribel irá al colegio con otras preocupaciones.	Marilù andrà a scuola con altre preoccupazioni
Este año hace sexto , así que la cambiarán de profesor.	Questo è il suo ultimo anno di scuola elementare e lascerà i suoi maestri.

Nel capitolo “¿Nace o se hace?”, l’autore fa riferimento ad alcuni poeti spagnoli che hanno fatto la storia della poesia in Spagna, per spiegare al lettore che si diventa bravi poeti solo con l’impegno, la disciplina e lo sforzo. García Montero, infatti, lo invita a prendere tra le mani una *Historia de la literatura española* e a cercare le foto di Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, Rafael Alberti e Luis Cernuda per osservare attentamente i loro occhi e cogliere nei loro sguardi la cultura del paese in cui sono cresciuti e l’amore per loro lingua. Per la traduzione di *Historia de la literatura española*, che è il titolo di un volume riguardante la letteratura spagnola, ho scelto di adottare la soluzione più generica di ‘libro di letteratura’ poiché, anche se in italiano esistono numerose edizioni con svariati titoli, non tutti le conoscono. Per quanto riguarda i poeti, invece, ho sostituito i loro nomi con quelli di famosi “collegi” italiani che si studiano nelle scuole di primo e secondo grado: Giacomo Leopardi, Giuseppe Ungaretti, Giovanni Pascoli, Eugenio Montale, Salvatore Quasimodo.

<p>Tienes una Historia de la literatura a mano? Cogela, busca una fotografía de Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Luis Cernuda, de cualquier poeta de verdad. (p. 79)</p>	<p>Hai un libro di letteratura a portata di mano? Prendilo e cerca una foto di Giacomo Leopardi, Giuseppe Ungaretti, Giovanni Pascoli, Eugenio Montale, Salvatore Quasimodo o di un qualsiasi altro poeta.</p>
---	--

Un altro riferimento culturale che è stato adattato è la sostituzione di una filastrocca per bambini presente nel saggio con uno scioglilingua italiano che, anche se più corto, si è rivelato un ottimo equivalente funzionale:

<p>Una vaca, meda, peda, rechupeteada, gorda, y ciega, tenía unos hijos, medos, pedos, rechupeteados, gordos y ciegos. Si la vaca, meda, peda, rechupeteada, gorda,</p>	<p>La serva conserva la conserva. Ma a che serve che la serva conservi la conserva se poi la conserva conservata dalla serva non serve alla serva?</p>
---	--

y ciega, no hubiese sido meda, peda, rechupeteada, gorda, y ciega, no hubiese tenido los hijos medos, pedos, rechupeteados, gordos y ciegos. (pp. 98-99)	
---	--

Come ultimo riferimento culturale, verrà presa in esame una situazione particolare raccontata nel capitolo “Siamo una conversazione”, in cui l’autore nel descrivere Almudena, una bambina che ha molta immaginazione, la definisce alta e magra e con una particolare caratteristica linguistica. Almudena, infatti, pur vivendo a Granada, pronuncia bene le –s perché è originaria di Burgos e per questa sua peculiarità è presa in giro da tutti i suoi compagni granadini. Ciò nasce dal fatto che mentre gli abitanti di Burgos, (la città in cui si dice che si parli uno spagnolo “puro”), pronunciano bene le –s finali delle parole, quelli di Granada (e gli andalusi in generale) se le “mangiano”.

In Italia si verifica una situazione simile a Firenze e, in generale, in tutta la Toscana; gli abitanti di questa regione, infatti, tendono in molti casi ad aspirare la “c”, soprattutto quando questa consonante si trova all’inizio o all’interno di una parola ed è preceduta da una vocale e seguita dalle vocali A-O-U (es. la ’asa). Per questo motivo, come succede anche ai granadini, i fiorentini sono spesso oggetto di canzonatura bonaria da parte degli abitanti delle altre regioni. Dopo essermi consultata con l’autore, che ha apprezzato la mia idea di sostituire il riferimento culturale spagnolo relativo alla parlata andalusa con l’equivalente italiano, ho provveduto a modificare tutta la parte del testo che si riferiva a questa situazione, adattandola alla nostra realtà.

Ovviamente, in questo adattamento rientrano anche i toponimi di Burgos e Granada che sono stati sostituiti con Bologna e Firenze. (Cfr. 4.2.4). La decisione di tradurre Burgos con Bologna è stata presa sia per mantenere la stessa lettera iniziale della città spagnola, sia per rispettare il rapporto geografico che intercorre tra le due città spagnole. Infatti, Bologna si trova a nord rispetto a Firenze così come Burgos lo è rispetto a Granada.

Nella seguente tabella si riporta la parte originale del saggio e la sua resa in italiano:

Almudena habla como las niñas que nacen en Burgos y viven en Granada . Sus amigos del colegio se lo recuerdan: [...] (p. 91)	Adele parla come le bambine nate a Bologna , ma vive a Firenze . I suoi compagni di scuola la prendono in giro: [...]
Almudena, ¿ hassss traído lossss librosss ? ¿ Hassss hecho lossss deberesss ? Y Almudena responde con humor, jugando a imitar la pronunciación de los andaluces de Granada: No, no he traío loo libroo . No he hecho loo deberee . (p. 91)	Adele, hai Colorato il Calendario ? Hai bevuto la Coca-Cola Con la Cannuccia Corta ? E Adele risponde con ironia, giocando a imitare la pronuncia dei fiorentini: No, non ho holorato il halenario . Non ho bevuto la hoha-hola hon la hannuccia horta .
[...] de los motivos por los que siempre acaba levantando muchossss castillossss de arena. (p. 93)	[...] dei motivi per cui finisce sempre per costruire molti hastelli di sabbia.

4.2.7 Riferimenti extratestuali

Come abbiamo detto nel primo capitolo di questo lavoro, nella formazione poetica di Luis García Montero hanno rivestito un'importanza decisiva alcuni grandi nomi del panorama letterario spagnolo compreso tra la fine del diciannovesimo secolo fino a tutto il ventesimo, tra cui Lope de Vega, Luis Cernuda, Antonio Machado, Jaime Gil de Biedma e Rafael Alberti.

Nel capitolo “La rima” l'autore riporta alcuni versi di cinque componimenti scritti da questi ultimi, per avvalorare la sua convinzione che le poesie possono suggerire molte cose grazie alla musicalità creata dalle parole, un effetto che si può ottenere con o senza il ricorso alla rima:

Lo importante es la música, conseguir llamar la atención con las palabras, dibujar una historia y un tiempo en la imaginación, convertir una mirada o una idea en algo memorable. A todo esto ayuda la rima, pero hay otras formas de lograrlo, porque la música permite muchas libertades y las palabras tienen más recursos para enseñarnos a mirar (1999: 121).

Come ho specificato anche nel paragrafo introduttivo dedicato ai problemi traduttivi (Cfr 4.2), per quanto riguarda la traduzione di questi riferimenti extratestuali, ho deciso di adattare i versi delle poesie presenti nel saggio di García Montero sostituendoli con altri di

famosi poeti italiani, sicuramente più vicini al destinatario del testo meta che può facilmente riconoscerli:

Noche fabricadora de embelecos , loca, imaginativa, quimerista, que muestras al que en ti su bien conquista los montes llanos y los mares secos... (p. 121)	Il giorno fu pieno di lampi, ma ora verranno le stelle , le tacite stelle. Nei campi c'è un breve gre gre di ranelle .
Estar cansado tiene plumas, tiene plumas graciosas como un loro , plumas que desde luego nunca vuelan, mas balbucean igual que loro . (p. 121)	Taci. Su le soglie del bosco non odo parole che dici umane; ma odo parole più nuove che parlano gocciole e foglie lontane.
Mi corazón espera también, hacia la luz y hacia la vida, Otro milagro de la primavera. (p. 121)	Ognuno sta solo sul cuor della terra trafitto da un raggio di sole: ed è subito sera
La luz usada deja polvo de mariposa entre las manos. (p. 121)	Si sta come d'autunno, sugli alberi le foglie.
¡Qué altos Los balcones de mi casa! Pero no se ve la mar. ¡Qué bajos! (p. 122)	D'in su la vetta della torre antica, Passero solitario, alla campagna Cantando vai finché non more il giorno; Ed erra l'armonia per questa valle .

La scelta dei versi delle poesie italiane non è stata un'operazione facile. Dopo aver preso in considerazione diverse poesie, si è deciso di tener conto di alcune somiglianze tra queste e le poesie di García Montero, delle suggestioni che riescono a creare, ma soprattutto della loro popolarità tra i lettori.

I versi di Lope de Vega e di Luis Cernuda, trascritti nei primi due blocchi della tabella, sono stati sostituiti rispettivamente con altri delle poesie “La mia sera” di Pascoli e “La pioggia nel pineto” di D'Annunzio, per il ritmo creato dalle rime al loro interno, mentre i versi di Antonio Machado, riportati nel terzo blocco, sono stati scambiati con la poesia “Ed è

subito sera” di Salvatore Quasimodo poiché, pur comunicando pensieri ed esprimendo sensazioni molto diverse tra loro (i versi di Machado sono un inno alla speranza, mentre quelli di Quasimodo esprimono la solitudine dell’uomo) sono una riflessione sulla vita e hanno in comune la parola “cuore”.

Al posto dei versi di Gil de Biedma sono stati riportati quelli della poesia “Soldati” di Ungaretti che, in qualche modo, si assomigliano in quanto parlano della fragilità della vita umana, i primi attraverso una metafora, gli altri mediante una similitudine.

Infine per sostituire i versi di Alberti, ho scelto alcuni versi de “Il passero solitario” di Leopardi. Entrambi i gruppi di versi, infatti, presentano la contrapposizione “alto/basso”: *Qué altos! -¡Qué bajos!* nella poesia di Alberti, *D’in su/ per questa valle* in quella di Leopardi, che si trovano rispettivamente all’inizio del primo verso e alla fine del quarto.

Sempre nel capitolo “La rima” si è reso necessario un consistente adattamento per quanto riguarda il riferimento tratto dall’opera teatrale *La casa de Bernarda Alba* di Federico García Lorca, che García Montero riporta per far riflettere su come poter giocare con le rime. Anche in questo caso, consapevole del fatto che un futuro lettore non avrebbe potuto cogliere il significato del riferimento, ho pensato di riportare alcuni celebri versi in rima tratti dalla raccolta *Ossi di seppia* di Eugenio Montale, riscrivendo, di conseguenza, tutta la parte che, nel testo originale, funge da introduzione alle rime di García Lorca:

<p>Si queremos hablar mal de Bernarda, una mujer muy antipática, podemos explicar que es agresiva, peligrosa, maleducada. Pero somos mucho más expresivos con una rima acertada, con una repetición de sonidos que parezca un dardo, con una música capaz de dar en el blanco:</p> <p>Bernarda, cara de leoparda</p>	<p>Se vogliamo dire che stiamo riposando all’aria aperta, ma che fuori fa molto caldo, possiamo esprimerci con una rima precisa, con una ripetizione di suoni che sembri una freccetta, con una musica capace di colpire il centro:</p> <p>Merigiare pallido e assorto presso un rovente muro d’orto</p>
<p>Si queremos comunicarle a Magdalena, una amiga hipócrita, que ya hemos descubierto sus mentiras, que su amabilidad es falsa, que no volveremos a fiarnos de ella, la rima nos ayuda a decírselo de una manera tajante:</p> <p>Magdalena,</p>	<p>E se mentre stiamo riposando udiamo il canto delle cicale dalle colline spoglie, la rima ci aiuta a comunicarlo in modo chiaro.</p> <p>si levano tremuli scricchi di cicale dai calvi picchi.</p>

L'ultimo riferimento extratestuale con il quale mi sono dovuta confrontare, riguarda la poesia di Federico García Lorca "El tiiovivo", riportata nel penultimo capitolo del testo. In questo caso era molto importante mantenere il riferimento, per via della lunga e dettagliata spiegazione che ne fornisce l'autore. Per fortuna le poesie di Federico García Lorca sono conosciute in tutto il mondo e ho scelto la versione italiana di Lorenzo Blini e Renato Bruno¹⁹.

Di seguito si riporta la prima strofa:

Los días de fiesta van sobre ruedas. El tiiovivo los trae Y los lleva	I giorni di festa vanno sulle ruote. La giostra li porta e li prende.
Corpus Domini azul Blanca Nochebuena.	Corpus Domini azzurro. Bianca notte di Natale.

4.2.8 Morfosintassi

Dal punto di vista morfosintattico, durante il mio lavoro di traduzione ho cercato, dove possibile, di non apportare sostanziali modifiche alla struttura del testo originale, rispettando lo stile semplice e lineare dell'autore, caratterizzato da frasi brevi legate tra loro mediante paratassi. Ciò è stato possibile anche grazie all'affinità linguistica tra lo spagnolo e l'italiano.

In alcuni casi, però, ho dovuto optare per la costruzione di frasi più vicine alla lingua italiana, in quanto la paratassi impediva la lettura e la scorrevolezza del testo, come si può notare dai seguenti esempi:

Con tanto diminutivo se nos van a quedar los labios como la trompita de un osito hormiguerito. (p. 9)	Con così tanti diminutivi le nostre labbra finiranno per assomigliare al musetto di un formichiere.
---	--

¹⁹ Cfr. <https://goo.gl/WUjQxx>

Puestos a escribir historias tontas , a mí me gustan más las lavadoras. ¿Os habéis fijado en lo loca que está una lavadora? (p. 11)	Se proprio dobbiamo scrivere storie stupide , preferisco le lavatrici. Vi siete mai accorti di quanto è pazza una lavatrice?
¡De qué manera más rara se portan las lavadoras con las fotografías! (p. 11)	Per non parlare di come le lavatrici si comportano con le fotografie!
[...] cuando todos parecen tontos de alegría, como si llevaran escondida una metralleta de dar besos y abrazos . (p. 14)	[...] quando tutti sembrano pazzi dalla gioia, come se nascondessero una mitraglietta pronta a sparare baci e abbracci a tutti .
Hay una pregunta tópica, una brillantísima tontería filosófica que siempre le plantean a los poetas . (p. 77)	Ai poeti viene spesso posta una domanda che è una colossale stupidaggine filosofica.

Anche per quanto riguarda la punteggiatura, ho mantenuto quella adottata da García Montero, rispettando il ritmo, spesso pausato, che ha voluto imprimere alla sua narrazione. Solo in un caso, relativo ad un periodo del capitolo “Más cosas y más tiempo sobre el tiempo”, al fine di rendere il periodo più scorrevole, ho modificato completamente la sintassi della frase originale, unendo due frasi che nel testo di partenza erano separate da un punto. Sono ricorsa a questo intervento perché la proposizione coordinata introdotta dalla congiunzione “ma”, di solito, in italiano, è separata dalla principale tramite una virgola e non un punto.

La abuela Chiqui tiene más de sesenta años . Pero en su memoria no vive sólo una mujer de sesenta años [...] (p. 70)	La nonna Chicca ha più di sessant’anni, ma nella sua memoria non vive solo una donna di settant’anni [...]
--	---

Per quanto riguarda la morfologia, pur rimanendo abbastanza vicina al TO, ho dovuto apportare alcune modifiche nell’area relativa all’uso dei diminutivi e degli accrescitivi. Nella lingua spagnola, l’uso della suffissazione è molto comune, soprattutto se si tratta della *sufijación apreciativa*, che attribuisce alla radice del sostantivo, aggettivo e (a volte) avverbio, una funzione semantica particolare. Nella fattispecie, lo spagnolo predilige i suffissi diminutivi e accrescitivi, che possono servire per attribuire all’enunciato funzioni diverse: esprimere sentimenti di affetto, tenerezza o compassione, enfatizzare, sminuire o ridimensionare qualcosa. In italiano, invece, l’uso dei nomi alterati è più ridotto: pertanto, ho mantenuto la suffissazione laddove non ostacolava la lettura e la comprensione e ho invece

elaborato altre soluzioni dove la loro resa in italiano sarebbe risultata poco naturale. Vediamo alcuni esempi:

<p>[...] todo el mundo espera que empiece a pasar por nuestra imaginación un desfile de animales, el gatito, el perrito, el osito, muchos animales rimando en diminutivo. (p. 9)</p>	<p>[...] tutti si aspettano che nella nostra mente inizi a sfilare una parata di animali: il gattino, il cagnolino, l'orsettino, tutta una serie di animalletti in rima grazie al diminutivo.</p>
<p>[...] Parecemos condenados a imaginar la historia de un caballito que vio a un patito volar muy alto por encima de la granjita para avisar a una ovejita de que había bajado del monte un lobito con mucho apetito. (p. 9)</p>	<p>[...] Sembriamo condannati a immaginarci la storia di un cavallino che ha visto un uccellino fare capolino sopra la fattoria per dire a un agnellino che un lupo piccolino voleva farne un bocconcino.</p>
<p>Y si cambiamos la granja por el zoo, enseguida vemos una jaulita llena de monitas, un osito que se baña en un laguito y una foquita jugando con una pelotita. [...] (p. 9)</p>	<p>E se sostituiamo la fattoria con lo zoo, avremo una gabbietta con una scimmietta, un orsetto che fa il bagno in un laghetto e una foca piccolina che gioca con una pallina. [...]</p>

Come si può evincere dalla tabella, nel secondo blocco è stato necessario riscrivere completamente il periodo poiché la traduzione dei diminutivi spagnoli non terminava allo stesso modo in italiano. Dal momento che la nostra lingua ammette diversi tipi di suffissi diminutivi, tra cui *-etto*, *-ino* ed *-ello*, ho scelto di mantenere la suffissazione in *-ino* e ho sostituito quei sostantivi per cui non era possibile riuscire a rimanere coerente con la decisione presa. Nell'ultimo blocco invece, ho mantenuto gli stessi animalletti con il loro diminutivo in italiano, in quanto le coppie 'gabbietta/scimmietta' e 'orsetto/laghetto' mantengono le rime anche nella nostra lingua. Per fare rima con 'pallina', infine, dato che il diminutivo di foca sarebbe stato 'fochetta', ho aggiunto al sostantivo l'aggettivo 'piccolina'.

Per quanto riguarda i suffissi accrescitivi, che in spagnolo sono più vari rispetto alla lingua italiana, sono stati tradotti tutti con l'accrescitivo italiano *-one/oni*:

<p>Podemos cambiar los diminutivos por los aumentativos. Podemos escribir que el perrazo persigue a un gatazo y que el ratonazo lleva un quesazo en el morrazo. (p. 10)</p>	<p>Possiamo cambiare i diminutivi con gli accrescitivi. Possiamo scrivere che il cagnolone insegue un gattone e che il topolone ha un pezzettone di formaggione nel musone.</p>
--	---

Un aspetto caratteristico della Letteratura per bambini di cui García Montero fa un uso frequente nel corso del saggio, è la ripetizione di verbi o parole, anche in chiave anaforica. Generalmente, quest'ultima serve per conferire ritmo alla frase o per ribadire l'importanza di alcuni concetti fondamentali. In questo caso, la scelta traduttiva è stata quella di non eliminare le ripetizioni, ma di lasciarle come nella versione spagnola, al fine di mantenere anche in italiano il ritmo voluto dall'autore.

<p>El peligro está en la palabra DEMASIADO. [...] A la palabra DEMASIADA es conveniente atarla muy bien, [...]. Nadie nos toma en serio si somos demasiado dulces, demasiado llorones, demasiado quejicas, demasiado poéticos. (p. 14)</p>	<p>Il pericolo è nella parola TROPPO. [...] La parola TROPPO dovrebbe essere tenuta ben legata, [...]. Nessuno ci prende sul serio se siamo troppo dolci, troppo piagnucoloni, troppo lamentosi, troppo poetici.</p>
<p>¡Qué bonita está la luna! ¡Qué bonita está la mar! ¡Qué bonita está la sierra! ¡Qué bonita mi ciudad! (p. 16)</p>	<p>Che bella la luna! Che bello il mare! Che bella la montagna! Che bella la mia città!</p>
<p>Ahí van: metáfora, prosopopeya y metonimia. Vamos a repetir las para perderles el miedo: metáfora, prosopopeya y metonimia. (p. 33)</p>	<p>Tra queste abbiamo: metafora, prosopopea e metonimia. Ripetiamole per non spaventarci: metafora, prosopopea e metonimia.</p>
<p>¿Cómo se siente una niña? ¿Cómo se siente un niño? ¿Cómo se siente un hermano pequeño? ¿Cómo se siente un perro? ¿Cómo se sienten un pájaro, un coche, un barco, un árbol? (p. 36)</p>	<p>Come si sente una bambina? Come si sente un bambino? Come si sente un fratellino piccolo? Come si sente un cane? Come si sentono un uccellino, una macchina, una barca, un albero?</p>
<p>¿El honor es una palabra peligrosa? Entonces por qué nos hablas tanto del honor? (p. 83)</p>	<p>L'onore è una parola pericolosa? Allora perché ci parli tanto dell'onore?</p>

Un altro aspetto molto interessante dal punto di vista morfologico è quello che riguarda la differenza nell'uso dei tempi verbali fra spagnolo e italiano, soprattutto del gerundio e del passato. Il gerundio spagnolo è molto simile al gerundio italiano per morfologia e uso. Esso viene impiegato più comunemente nella perifrasi *estar + gerundio*, che corrisponde all'italiano 'star facendo', ossia un'azione che si svolge in un preciso istante o con continuità nel tempo; nel testo ne troviamo alcuni esempi:

Primer consejo: que no se note que estás oyendo o mirando , [...] (p. 20)	Primo consiglio: non far notare a nessuno che stai ascoltando o guardando .
Vamos a inventarnos a un niño muy curioso que está aprendiendo a mirar. (p. 22)	Immaginiamo un bambino molto curioso, che sta imparando a guardare.
Para que los lectores adivinen lo que estamos diciendo? (p. 35)	Affinché i lettori possano indovinare ciò che stiamo dicendo?

Nel testo, però, si trovano con maggiore frequenza, esempi di perifrasi formata da *ir + gerundio* che descrive un'azione che si sviluppa in tappe o si fa evidente in maniera graduale. In italiano, questo tipo di costruzione è intraducibile, perciò, in questo caso, bisogna ricorrere o ad altrettante perifrasi in italiano o a forme verbali coniugate all'indicativo. Nella seguente tabella vengono riportati alcuni esempi:

A veces sale corriendo por la escalera y asusta a la señora del segundo, que siempre está enfadada [...] (p. 10)	A volte esce di corsa per le scale e spaventa la signora del secondo piano che è sempre arrabbiata [...]
Las cosas conservan un tamaño infantil en la memoria, aunque nosotros vayamos creciendo . (p. 68)	Le cose conservano una dimensione infantile nella memoria, anche se noi man mano cresciamo .
Las ideas que han ido surgiendo en este libro te ayudarán como lector. (p. 123)	Le idee che hanno preso forma in questo libro ti aiuteranno come lettore
Poco a poco irás formándote una conciencia poética. (p. 136)	A poco a poco formerai la tua coscienza poetica

Per quanto riguarda invece i tempi verbali del passato, vorrei focalizzare la mia attenzione sull'uso del *pretérito perfecto* e del *pretérito indefinido* che descrivono azioni accadute nel passato e che corrispondono, rispettivamente, al passato prossimo e al passato remoto italiani.

Mentre non ci sono problemi per la traduzione del *pretérito perfecto*, che si può tradurre tranquillamente con il nostro passato prossimo, si possono incontrare alcune difficoltà nella traduzione del *pretérito indefinido*. In italiano, infatti, l'uso del passato, soprattutto di quello remoto, è influenzato dal luogo di provenienza del parlante, vale a dire dalla variante diatopica; il passato remoto, ad esempio, è molto diffuso e comune nell'Italia

meridionale, anche per riferirsi a eventi accaduti in un passato vicino, mentre al nord il suo uso è praticamente nullo. Di seguito riporterò degli esempi e illustrerò come ho deciso di tradurre i pochissimi casi di verbi al passato che ho incontrato:

<p>Si fuese por Maribel, no se tiraría nada, ni el jersey de Rosa, ni el abrigo azul marino que le comprò su abuela Chiqui, ni las zapatillas de deporte que le trajeron los Reyes el año pasado. (p. 68)</p>	<p>Se fosse per Marilù, non butterebbe via niente, né il maglione di Rosa, né il cappotto blu che le ha comprato sua nonna Chicca né le scarpe da ginnastica che le ha portato la Befana l'anno scorso.</p>
<p>[...] porque vive también la niña que fue al colegio, la muchacha que quiso ser maestra, la mujer que se casó y que tuvo una hija llamada Mari Carmen y una nieta que se llama Maribel. (p. 70)</p>	<p>[...] perché vive anche la bambina che andava a scuola, la ragazza che voleva diventare maestra, la donna che si è sposata, che ha avuto una figlia di nome Maria Carmen e una nipote di nome Marilù.</p>
<p>Como yo nací en Granada, mis primeros versos eran una imitación de los poemas de Federico García Lorca. (p. 134)</p>	<p>Siccome io sono nato a Granada, i miei primi versi erano un'imitazione delle poesie di Federico García Lorca</p>
<p>Con García Lorca aprendí también a escribir sobre la plata verde de los estanques [...]. Con este tipo de imitaciones me formé una idea de lo que significaba escribir poesía [...] (p. 134-135)</p>	<p>Con García Lorca ho imparato anche a scrivere sull'argento verde degli stagni [...]. Con questo tipo di imitazioni, mi sono fatto un'idea di quello che significava scrivere poesie [...]</p>

Nei casi riportati in tabella, ho scelto di usare il passato prossimo perché non ho avvertito una lontananza nel tempo tale da dover ricorrere a un passato remoto, anche perché le sensazioni e i ricordi di cui si parla permangono vivi nella mente dei personaggi inventati da García Montero o nel poeta stesso. L'unico caso in cui ho deciso di mantenere il passato remoto è dato da un'azione che si percepisce molto lontana nel tempo, che risale almeno a qualche secolo fa:

<p>Luego los poetas descubrieron la escritura como una forma de luchar contra el tiempo, de llegar a más sitios, de pensar con más precisión en las</p>	<p>Poi i poeti scoprirono la scrittura come un modo per lottare contro il tempo, di arrivare in più posti, di pensare con più precisione alle parole.</p>
--	--

4.2.9 Lessico

Come si può constatare dalla lettura del libro, il lessico di *Lecciones de poesía para niños inquietos* è molto semplice poiché comprende parole tratte dalla vita quotidiana che non hanno richiesto un'attenzione particolare. Nonostante ciò, si tratta pur sempre della scrittura in prosa di un poeta che, in diversi casi, ricorre a parole polisemiche o connotative, come si può evincere dai seguenti casi:

Tengo un amigo cubano que llama “niños góticos” a los niños demasiado cursis [...], que se dan mucha importancia por utilizar palabras raras o por emocionarse ante una flor. (p. 13)	Ho un amico cubano che definisce “bambini gotici” quei bambini troppo leziosi , [...] che si vantano di utilizzare parole strane o che si emozionano davanti a un fiore.
[...] (Las cosas bonitas que dan dolor de pies son una cursilada demasiado cursi). (p. 18)	[...] (Le cose belle che causano dolore ai piedi sono una leziosaggine troppo leziosa).
Las iglesias góticas levantan al cielo unas torres llenas de agujas y filigranas. (p. 13)	Le chiese gotiche innalzano al cielo torri piene guglie appuntite che sembrano aghi , finemente lavorate... Sembrano fare punture persino alle nuvole.

La traduzione di *cursi* e *cursilada* non è stata immediata. Il *DRAE* definisce *cursi* una persona o una cosa:

1. Que pretende ser elegante y refinada sinconseguirlo.
2. Que, con apariencia de elegancia o riqueza, espretenciosa y de mal gusto²⁰.

Il Grande dizionario di Spagnolo ci fornisce una varietà di traduzioni in italiano di questo termine tra cui troviamo: ‘ridicolo’, ‘pacchiano’, ‘lezioso’, ‘affettato’, ‘smorfioso’, *kitsch*. Tra tanti sinonimi è facile perdersi, ma provandoli tutti nei vari contesti in cui l’aggettivo ricorre mi è parso che l’aggettivo più adatto fosse ‘lezioso’, meno negativo di

²⁰ <http://dle.rae.es/?id=BkfJV86>

‘ridicolo’, ‘pacchiano’ o ‘smorfioso’, consentendomi anche di impiegare ‘leziosaggine’ come sostantivo.

Per quanto riguarda il terzo esempio, la parola *aguja* mi ha creato problemi per il suo essere polisemica, poiché significa sia ‘ago’ (per le punture) che ‘guglia’. Per quel che concerne la sua traduzione nel saggio, la situazione si è complicata più del dovuto, poiché in spagnolo si tratta di un gioco di parole che in italiano non regge: nella nostra lingua, infatti, suona innaturale dire che le chiese innalzano aghi o che le guglie fanno punture al cielo. Per risolvere dunque questo problema, mi sono affidata ai consigli di García Montero che mi ha suggerito di inserire una similitudine per far funzionare la frase anche in italiano:

Las iglesias góticas levantan al cielo unas torres llenas de agujas y filigranas. (p. 13)	Le chiese gotiche innalzano al cielo torri piene di guglie finemente lavorate e talmente appuntite da sembrare aghi .
--	--

Per quanto riguarda invece gli aggettivi, una particolarità della lingua spagnola è l’uso della costruzione “*lo + adjetivo*”, che in italiano richiede una traduzione mediante perifrasi. Ho cercato, in questo caso, di usare il meno possibile l’abusata ‘cosa’, ma non sempre ne ho potuto fare a meno.

Lo peor para la poesía es ser demasiado cursi. (p. 14)	La cosa peggiore per la poesia essere troppo leziosi.
Lo mismo ocurre con las personas que confunden la poesía con las cosas bonitas. (p. 18)	La stessa cosa succede alle persone che confondono la poesia con le cose belle, troppo belle
Lo más importante para cualquier artista es aprender a mirar. (p. 19)	La cosa più importante per qualunque artista è imparare a guardare.
Ocurre lo mismo con la vida. Si aprendemos a mirar, si llegamos a conocer sus fundamentos, su técnica, sus reglas nos lo pasaremos muy bien, [...] (p. 32)	Lo stesso accade con la vita. Se impariamo a guardare, se ne conosciamo i fondamenti, la sua tecnica e le sue regole, ci divertiremo tantissimo, [...]

Per quanto concerne invece i verbi, ha meritato una particolare attenzione la traduzione dei verbi sensoriali *oír* e *sentir*.

In spagnolo il verbo *sentir* si usa soltanto per esprimere una sensazione fisica o emozionale, mentre il termine *oír* per indicare l'azione di 'udire' o di 'ascoltare'. Nella nostra lingua, invece, questi significati si possono ritrovare tutti in un solo termine, vale a dire 'sentire', anche se possiamo contare su una varietà di sinonimi con interessanti sfumature di significato, come 'ascoltare', 'udire', 'percepire', 'provare' (un sentimento o una sensazione fisica).

Nel corso della traduzione mi è capitato varie volte di imbattermi nelle forme verbali di *sentir* e *oír*; in questi casi ho scelto, di volta in volta, la forma italiana che mi sembrava più idonea a seconda del contesto:

Cominciamo con osservare i due esempi riportati nella tabella sottostante:

<p>Cada vez que abro un libro, gracias a la escritura, siento todavía la misma sensación de intimidad que descubrí cuando mis padres cambiaron de casa y tuve un cuarto para mí solo. (p. 108)</p>	<p>Ogni volta che apro un libro, grazie alla scrittura, sento ancora la stessa sensazione di intimità che ho provato quando i miei genitori cambiarono casa ed ebbi una stanza tutta mia.</p>
<p>Pondrás por escrito lo que veas y lo que sientas, ofreciéndole a los demás las ilusiones secretas de tu imaginación. (p. 133)</p>	<p>Metterai per iscritto quello che vedi e quello che provi, offrendo agli altri le emozioni segrete della tua immaginazione.</p>

Nel primo caso, che è un chiaro esempio del significato che gli spagnoli attribuiscono al verbo *sentir*, ho lasciato il termine 'sentire' anche nella traduzione italiana, anche perché è specificata la sensazione provata dall'autore; mentre nell'altro ho preferito adoperare il verbo 'provare', poiché 'sentire' poteva dar adito a fraintendimenti.

Il verbo *sentir*, in spagnolo, è utilizzato anche per esprimere pentimento e compassione, come possiamo notare da questo esempio:

<p>Le explicamos a nuestro primo [...] que lo sentimos mucho, que debemos estudiar un examen difícilísimo, [...] (p. 83)</p>	<p>Spieghiamo al nostro cugino antipatico [...] che ci dispiace tantissimo, che dobbiamo studiare per un esame difficilissimo, [...]</p>
---	---

Un'espressione che ha causato qualche problema è *Habilitación de clases pasivas*. Per trovare una soluzione alla sua traduzione ho effettuato una ricerca su Internet e ho trovato che si tratta di un concetto con cui: «se hace referencia al sistema de cobertura que integra el Régimen Especial de Seguridad Social de los Funcionarios Civiles de la Administración

General del Estado y del Personal de las Fuerzas Armadas, y que contempla las prestaciones de previsión social ante las contingencias de muerte y supervivencia. Además incluye en su ámbito de cobertura algunas pensiones de retiro y en favor de los familiares de personas que no tienen la consideración de funcionarios, como es el caso de la tropa no profesional que cumple el servicio militar obligatorio o de algunos ex altos cargos (ex presidentes, Vicepresidentes y Ministro del Gobierno, ex presidentes del Congreso de los Diputados y del Senado, etc.)»²¹. Ho quindi cercato un possibile equivalente italiano e, dopo una ricerca in rete, sono arrivata alla figura del Consulente delle cosiddette Categorie Protette, proponendo la soluzione: “Cercasi Consulente Categorie Protette”. In effetti, tra le “pensioni” liquidate dal *Ministerio de Hacienda*, oltre alla classica pensione dei lavoratori, ne troviamo molte altre:

- Las pensiones a favor de los familiares (viudedad, orfandad, en favor de los padres)
- Las pensiones militares
- Las pensiones extraordinarias
- Las pensiones derivadas de actos de terrorismo²²

Nel capitolo “La parola”, García Montero inserisce nel testo due elenchi di parole “stravaganti” con l’obiettivo di farci riflettere sulle immense possibilità che ci offre la nostra lingua e che noi non conosciamo e, di conseguenza, non utilizziamo. Per quel che riguarda la loro trasposizione in italiano, ho pensato di tradurre letteralmente quelle parole che continuavano a “suonare” strane anche nella versione italiana, mentre ho provveduto a sostituire quei termini che, durante il passaggio da una lingua all’altra, perdevano la loro simpatica caratteristica. L’unico criterio che è stato rispettato è relativo alla lettera iniziale di ogni parola e all’ordine alfabetico con cui vengono presentate:

Hoploteca, suite, rusificar, trinitoto-lueno, usgo, zacear. (p. 81)	Oploteca, salangana, russificare, trinitrotoluene, ustorio e zetacismo.
Apiolar, campés, cuérrago, entorcimiento y garrofal. (p. 82)	Aggiotaggio, culaccino, cuoiaio, eleagno e granciporro.

4.3 Gli aspetti grafici

²¹ <http://www.enciclopedia-juridica.biz14.com/d/clases-pasivas/clases-pasivas.htm>

²² https://issuu.com/consejojhcp/docs/guia__qu__es_un_habilitado

Gli aspetti grafici, e in particolar modo le illustrazioni, costituiscono un elemento molto importante nei libri per bambini: oltre a stabilire un contatto immediato con il destinatario, accompagnano la sua lettura e l'arricchiscono enormemente.

Uno dei compiti più difficili per un traduttore, consiste nel riuscire a ricreare nel testo di arrivo lo stesso rapporto armonico che sussiste, o dovrebbe sussistere, nel testo originale, tra la parola e l'immagine. Oittinen sostiene che quello visivo è un linguaggio a tutti gli effetti e i traduttori di letteratura illustrata «tienen que poseer la habilidad de leer imágenes en la misma medida en que tienen que leer y escribir en idiomas extranjeros hablados y escritos» (Oittinen, 2005: 123).

Al traduttore di testi illustrati, dunque, è richiesta anche una specifica competenza per quel che riguarda l'analisi e l'interpretazione delle immagini. A tal proposito la studiosa finlandese afferma che:

Los traductores interactúan con las ilustraciones de muchas formas. En concreto, los traductores tratan de unir el texto y las ilustraciones, en otro sentido [...] han interiorizado las imágenes de sus lecturas de las palabras y las imágenes. En la interacción entre palabras, sonidos, movimientos e ilustración, cada detalle contribuye al todo. Para tener éxito, los traductores necesitan tener conocimientos de cómo interpretar el todo que está “escrito” en todos estos lenguajes diferentes (*ibid.*: 135).

Il traduttore, quindi, deve essere in grado di interiorizzare e interpretare il testo scritto e le illustrazioni che lo rappresentano e di stabilire un collegamento tra loro. Per far questo deve riuscire a cogliere in entrambi i linguaggi ogni piccolo dettaglio che contribuisca a ricreare, in un'unità armonica, tutto ciò che il libro vuole comunicare o suscitare. Nella mia traduzione, devo dire che l'apporto delle immagini è stato molto importante e, oltre a tradurre senza contraddire la parte grafica, mi sono lasciata ispirare dalla bellezza delle illustrazioni di Juan Vida che, insieme al testo, costituiscono un *unicum* davvero perfetto.

Oltre alle illustrazioni, però, il traduttore deve tener conto anche di tutti gli altri espedienti grafici che concorrono alla realizzazione del progetto visivo dell'opera, vale a dire il layout, l'impaginazione, il carattere e la dimensione del testo e dei titoli.

Nella mia proposta di traduzione di *Lecciones de poesía para niños inquietos* ho cercato, per quanto possibile, di rispettare e riportare tutti gli aspetti grafici del testo originale, al fine di presentare un prodotto che susciti nel lettore italiano, la stessa impressione visiva

che produce nel lettore spagnolo. Purtroppo, però, per esigenze di stampa non tutte le immagini sono state collocate nella loro posizione originale.

Visto che ho già parlato delle illustrazioni in un altro capitolo (Cfr. 2.5), in questa sede vorrei soffermarmi su tre elementi grafici particolari che accompagnano altrettante illustrazioni presenti nel libro.

A pagina 8 è rappresentato il ritratto del figlio di García Montero in bicicletta dal cui orecchio sinistro parte il titolo del primo capitolo: “No somos tontos”, che si snoda come un’onda dalla pagina 8 alla pagina 9. La prima parola del titolo è scritta in carattere normale, quella centrale è in corsivo ed appare di dimensione maggiore rispetto alle altre due, mentre l’ultima, anch’essa in carattere normale, sfuma verso un carattere più piccolo. Il verbo *somos*, che si differenzia nettamente dalle altre due, vuole attirare l’attenzione del lettore per coinvolgerlo in un ‘noi’ molto efficace.

Un elemento analogo si trova tra le pagine 16 e 17, all’interno del capitolo “Tampoco somos niños góticos”. Anche qui sono presenti quattro frasi scritte in modo curvilineo una sotto l’altra, secondo una dimensione di carattere crescente e un andamento rientrante da sinistra verso destra. Tutte e quattro le frasi sono esclamative ed iniziano con *Qué bonita*. L’ultima occupa entrambe le pagine ed arriva fino alla guancia del bambino che vi è rappresentato. Sempre nell’ultima frase risultano ulteriormente ingrandite le lettere finali della parola *bonita*, la quale è già scritta in una dimensione più grande e più marcata rispetto alle altre parole della frase, probabilmente per mettere in risalto la leziosaggine della stessa. Ricordiamo, infatti che in questo capitolo l’autore critica le persone che esagerano quando descrivono le cose, mettendo “troppo zucchero” nelle parole.

L’ultimo elemento grafico particolare di cui vogliamo occuparci si trova nel capitolo “Ya sabemos mirar” e precisamente a pag. 41. Anche in questo caso si tratta di una scritta curvilinea, la quale vuole rappresentare una strada percorsa da un ciclista professionista. La scritta, infatti, è *Maillot amarillo*, il simbolo distintivo del tour de France, mentre il ciclista pedala una bicicletta su cui è riportato il numero **1**.

Sempre in questo capitolo l’autore evidenzia alcune parole mediante il carattere in stampato maiuscolo, affinché i piccoli lettori possano memorizzarle e interiorizzarle. Queste parole rivestono un’importanza fondamentale all’interno del testo e sono le figure retoriche METAFORA, PROSOPOPEYA e METONIMIA. Da ultime vogliamo citare anche quelle parole evidenziate in grassetto nei capitoli XIV e XV. Esse sono *Historia de la literatura*, **onore**, e tutte le parole stravaganti e quelle di uso comune che compaiono nei rispettivi elenchi del capitolo “La palabra”.

In una eventuale pubblicazione in italiano, qualora si decidesse di mantenere le bellissime illustrazioni di Juan Veda, sarebbe importante anche riprodurre gli effetti grafici sopra riportati.

CONCLUSIONI

*Senza la traduzione, abiteremmo province
confinanti con il silenzio.*

George Steiner

Vorrei iniziare le mie conclusioni a questo lavoro impegnativo e coinvolgente accennando, in primis, alle sensazioni che mi hanno accompagnato in questi mesi, prima fra tutte l'emozione che ho provato quando ho preso per la prima volta tra le mani quello che sarebbe diventato il mio compagno di viaggio, un compagno di viaggio solo apparentemente silenzioso, ma che mi ha raccontato tanto di sé, del suo autore e anche di me; un compagno di viaggio con il quale sono dovuta entrare in sintonia, che mi ha provocato e con il quale, a volte, ho anche litigato, ma che mi ha dato l'opportunità di mettermi in gioco e di sperimentare le mie capacità. La traduzione di *Lecciones de poesía para niños inquietos* di Luis García Montero è stata, infatti, prima di tutto, una sfida con me stessa.

Dopo il primo momento di entusiasmo per il lavoro che stavo per cominciare, però, è subentrato il senso di responsabilità verso l'autore. Durante il processo traduttivo sarei stata in grado di rimanere fedele a ciò che il poeta voleva comunicare attraverso le pagine del suo libro? Io penso che quello del traduttore sia un lavoro bellissimo, perché dà la possibilità a tutti di conoscere e apprezzare ciò che viene creato da persone che parlano lingue e appartengono a culture diverse dalla propria, ma allo stesso tempo molto difficile perché egli deve essere un tramite tra due mondi, a volte anche molto lontani tra loro, a cui deve accostarsi con umiltà ed onestà. Per fortuna, durante questo percorso non mi sono mai sentita sola e ho potuto contare sul sostegno e sull'appoggio incondizionato di García Montero e della mia relatrice. È a loro che ho sottoposto i miei dubbi e le mie perplessità, ricevendo sempre in cambio, con sollecitudine e gentilezza, una conferma, uno spunto di riflessione o una critica costruttiva.

Tradurre *Lecciones de poesía para niños inquietos* è stato un po' come riscriverlo perché ha richiesto numerosi interventi da parte mia, soprattutto per quanto riguarda la traduzione delle poesie dell'autore e l'adattamento dei riferimenti culturali e extratestuali, senza tralasciare la ricerca lessicale e la cura per la morfosintassi. Questa operazione, però, non sarebbe stata possibile senza un'analisi approfondita del testo di partenza e una ricerca teorica sulla Letteratura per l'infanzia, con particolare riferimento alla poesia per bambini e alla sua traduzione. In questo, il soggiorno a Vigo, le indicazioni delle docenti di Anilij e i documenti

bibliografici a cui ho avuto accesso sono stati molto importanti, dal momento che ho potuto contare su solide basi su cui poggiare.

Durante questo studio ho anche avuto modo di riflettere sul poco spazio che la poesia per bambini occupa tra gli scaffali delle librerie e, in generale, in ambito scolastico. In questo senso, *Lezioni di poesia per bambini curiosi, potrebbe* diventare un ottimo strumento poiché si tratta di un testo in grado di spiegare, con semplicità e chiarezza, cos'è la poesia e su quali artifici linguistici si costruisce, fornendo, allo stesso tempo, diversi esempi pratici per “fare poesia”. E non si tratta solo di uno scopo didattico, perché per García Montero «la poesia es un barco que nos lleva hasta nuestros mismos» (1999: 137), uno strumento per conoscerci e per conoscere il mondo. Proprio in questi giorni, in Spagna, è uscito un nuovo libro di García Montero sulla poesia, che ho menzionato brevemente nel primo capitolo (*Cfr.* 1.1) anch'esso illustrato da Juan Vida: *Balada en la muerte de la poesía* (Visor).

BIBLIOGRAFIA

- Arqués, R., Padonan, A. (2012). *Il Grande Dizionario di Spagnolo*. Bologna: Zanichelli.
- Barbanera, F. (2007). *La memoria in Luis García Montero*. Tesi di laurea discussa presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università di Bologna, A.A. 2014/2015.
- Bazzocchi, G., Tonin, R. (a cura di) (2015). *Mi traduci una storia? Riflessioni nell'ambito della traduzione della letteratura per l'infanzia e per ragazzi*. Bologna: Bup
- Beseghi, E., Grilli, G. (2011). *La letteratura invisibile*. Roma: Carocci Editore
- Bleza Picherle, S. (2003). *Letteratura per l'infanzia. Ambiti, caratteristiche, tematiche*. Verona: Libreria Editrice Universitaria.
- Bleza Picherle, S. (2007). *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cerrillo, P., García Padrino, J. (eds.) (1990). *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha
- Cervera J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Cervera, J. (1990). "Aproximación lúdica a la poesía infantil" en Cerrillo, P. y J. García Padrino (eds.), *Poesía infantil. Teoría, crítica e investigación*, 119-144.
- Clave. (2006). *Diccionario de uso del español actual*. Madrid: SM.
- Demaria, C., Fedriga, R. (a cura di) (2001). *Il paratesto*. Milano: Edizioni Sylvestre Bonnard
- Di Giovanni, E., Elefante C., Pederzoli, R. (a cura di) (2010). *Écrire et traduire pour les enfants. Voix, images et mots. / Writing and Translating for Children. Voices, Images and Texts*. Bruxelles: Peter Lang
- Doce, J., Gallego Roca, M. et al. (2007). *Poesía en Traducción. Edición Arte y Estética*. Madrid: Círculo de Bellas Artes
- Elefante, C. (2012). *Traduzione e paratesto*. Bologna: Bononia University Press
- Ezpeleta Aguilar, F. (2014). *Literatura infantil y juvenil. La crítica del siglo XXI*. Sevilla: Editorial Alegoría.

Fischer, M. B. (2000). “Referencias culturales reflejadas en la traducción de la literatura infantil y juvenil” en V. Ruzicka Kenfel, C. García, L. Lorenzo (eds.), *Literatura Infantil y Juvenil: Tendencias actuales en investigación*, 44-45

Garavini, M. (2014). *La traduzione della letteratura per l'infanzia dal finlandese all'italiano: l'esempio degli albi illustrati di Mauri Kunnas*. Tesi di dottorato discussa presso il Dipartimento di lingua italiana dell'Università di Turku, Finlandia

García Montero, L. (1999). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Editorial Comares, Granada.

García Montero, L. (2013). *Una forma de resistencia*. Madrid: Santillana Ediciones

García Montero, L. (2016) *Balada en la muerte de la poesía*. Madrid: Visor

García Padrino, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

Genette, G. (1989). *Soglie. I dintorni del testo*. Torino: Einaudi.

González Rodríguez, M. J., Muñoz Raya, E. (2015). “La famosa invasión. Buzzati en español” in G. Bazzocchi e R. Tonin (a cura di) *Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*, 119-149.

Lathey, G. (ed.) (2006). *The Translation of Children's Literature. A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.

Lefèvre M., Testaverde T. (2011). *Tradurre lo spagnolo*. Roma: Carocci Editore.

Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla –La Mancha.

Lluch, G. (2009). *Textos y paratextos en los libros infantiles*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/textos-y-paratextos-en-los-libros-infantiles--0/html/361ad18e-783d-4c44-be20-83a92e797681_2.html#I_5_

Lorenzo, L., Pereira, A., Ruzicka, V. (eds.) (2002). *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Cie Dossat.

Maraña, J. (2015). *Conversación con Luis García Montero*. Madrid: Ediciones Turpial.

Marcelo Winitzer, G. (2007). *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Moya, V. (2000). *La traducción de los nombres propios*. Madrid: Cátedra.

Munita, F. (2013) “El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española”, *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 10, 105-116

Natale, C. (2015). *Tradurre l'interazione tra parole, suoni e immagini: Qué hacer cuando en la pantalla aparece The end di Paula Bonet*. Tesi di laurea discussa presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università di Bologna, A.A. 2014/2015.

Nord, C. (2003). *Proper Names in Translations for Children* in *Translators' Journal*, vol. 48, n°1-2, 182:
<http://id.erudit.org/iderudit/006966ar>

O'Sullivan, E. (2005). *Comparative children's literature*. London/New York: Routledge.

Oittinen, R. (2005). *Traducir para niños*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Pascua Febles, I. (1998). *La adaptación dentro de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Pascua Febles, I. (2002). “Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales” en L. Lorenzo, A. Pereira y V. Ruzicka (eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*,. 91-113.

Pascua Febles, I. (2003). *Traducción y literatura infantil*. Las Palmas: Anaga.

Pelegrín, A. (1969). *Poesía española para niños*. Madrid: Taurus.

Pennac, D. (1992). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.

Pizzol, O. (2015) *Sentieri di parole nel bosco della vita: temi difficili nella Letteratura per l'infanzia. Proposta di traduzione in italiano di En un bosque de hoja caduca di Gonzalo Moure*. Tesi di laurea discussa presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università di Bologna, A.A. 2014/2015.

Prete, A. (2011). *All'ombra dell'altra lingua: per una poetica della traduzione*. Torino: Bollati Boringhieri

Rodari, G. (1983). *La grammatica della fantasia*. Milano: P Einaudi

Ruiz Campos, A. (2000). *Literatura infantil: introducción a su teoría y práctica*. Sevilla: Editorial Guadalmena.

Ruzicka Kenfel, V. , García, C, Lorenzo, L. (eds.) (2000). *Literatura Infantil y Juvenil: Tendencias actuales en investigación*. Vigo: Universidade de Vigo.

Sáiz Ripoll, A. (2012). “Educando a la sensibilidad: introducción a la poesía infantil”, *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 11, 207-219

Salvador, A. (1994). “Con la pasión que da el conocimiento: notas acerca de la llamada ‘otra sentimentalidad’”, *Zurgai*, 44-56

Segura Fernández, E. (2000). “La tarea del traductor de LIJ: la realidad del niño o el problema de subestimar la sabiduría” en V. Ruzicka Kenfel, C. García y L. Lorenzo (eds.), *Literatura Infantil y Juvenil: Tendencias actuales en investigación*, 231-239

Senni, G. (2014). *Parole in forma di gatto. Gatos y leones di Xosé Antonio Neira Cruz: proposta di traduzione in italiano*. Tesi di laurea discussa presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori, Università di Bologna, A.A. 2013/2014.

Tiberii, P. (2012). *Dizionario delle collocazioni. Le combinazioni delle parole in italiano*. Bologna: Zanichelli

Trifone. M (2013). *Il Devoto-Oli dei sinonimi e contrari*. Firenze: Le Monnier

Venuti, L. (2008). *The translator’s invisibility: a history of translation*. London: Routhledge.

SITOGRAFIA

Associazione italiana Editori: Rapporto sullo stato dell'editoria in Italia 2015

http://www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105-3554-2015.10.13/3_Rapporto2015_LaSintesi.pdf

Bajour, C. Nadar en aguas inquietas: una aproximación a la poesía infantil de hoy. Conferencia presentada por la autora en la Biblioteca Luis Ángel Arango, dentro del marco del Congreso Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil (CILELIJ), en Bogotá, el 8 de marzo de 2013 en Imaginaria: Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil.

<http://www.imaginaria.com.ar/2013/09/nadar-en-aguas-inquietas-una-aproximacion-a-la-poesia-infantil-de-hoy/>

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

<http://www.cervantesvirtual.com/>

Cuentos imaginados: el arte de la ilustración infantil: La ilustración en los libros infantiles

<http://catalogo.artium.org/dossieres/4/cuentos-imaginados-el-arte-de-la-ilustracion-infantil-en-construccion/introduccion/la-il>

Diario de Sevilla, 11 noviembre 2008 “Luis García Montero deja la Universidad de Granada tras su condena por injurias”

<http://www.diariodesevilla.es/>

Di Giacinto, A. (2015) I bambini e la poesia: due mondi che si assomigliano.

<https://www.liscianigroup.com/blog/club-degli-insegnanti/1/post/i-bambini-e-la-poesia-due-mondi-che-si-assomigliano/52#.WBdlHvnhDIU>

Diccionario CLAVE online:

<http://www.smdiccionarios.com/home.php> Diccionario de la Real Academia Española:
<http://lema.rae.es/drae/>

Dizionario della lingua italiana Il Sabatini Coletti online

http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/

Dizionario Treccani online

<http://www.treccani.it/vocabolario/>

Dizionario dei sinonimi e dei contrari Treccani online

<http://www.treccani.it/sinonimi/>

Enciclopedia Treccani online

<http://www.treccani.it/enciclopedia/>

García de Toro, C. (2014). "Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica". *TRANS. Revista de Traductología*. 15 de junio de 2015.
http://www.trans.uma.es/Trans_18/Trans18_123-137_doss7.pdf

García Montero, L. (2010) *Despedida*
http://elpais.com/diario/2003/12/03/andalucia/1070407346_850215.html

González Gil, D. (1979). "Literatura infantil: necesidad de una caracterización y de una crítica literaria". En *CAUCE* n. 2. 275–300
http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce02/cauce_02_011.pdf

Grenci, R. (2009) *I bambini e la poesia*
<http://www.rossellagrenci.com/2009/10/21/i-bambini-e-la-poesia/>

Literatura infantil y juvenil: una introducción. 11 de mayo de 2015.
http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Literatura_Infantil/Introduccion/

López Valero, A. (1993) *Poesía infantil: esbozo de una problemática*
<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/poesa-infantil---esbozo-de-una-problematica-0/html/ç>

Paz, Octavio (1971) *Traducción: Literatura y literalidad*.
http://www.occt.ox.ac.uk/sites/default/files/paz_literatura_y_literalidad.pdf

Quílez Bagué, L (2016) *Canción triste de García Montero*
http://cultura.elpais.com/cultura/2016/04/19/babelia/1461075866_143355.html

Sartor, E. (2013) *Recupero delle forme tradizionali nella poesia spagnola contemporanea: Javier Egea e Luis García Montero*
http://orillas.cab.unipd.it/orillas/articoli/numero_2/16Sartor_arribos.pdf

Scarano, L. (2016) *Luis García Montero, «Balada en la muerte de la poesía»*
<https://ojs.uv.es/index.php/diablotexto/article/view/8973/8590>

Taus, S. (2016) *Balada en la muerte de la poesía, de Luis García Montero*
<http://www.ritmos21.com/14637/balada-en-la-muerte-de-la-poesia-de-luis-garcia-montero.html>

Von Prellwitz, N. (A cura di) *Tutte le poesie di Federico García Lorca*
https://books.google.it/books?id=cUWGAAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=it&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

INTERVISTE A LUIS GARCÍA MONTERO

<https://www.youtube.com/watch?v=MbkLn5OLNx8>

<https://www.youtube.com/watch?v=fXDxLl75JQY>

<https://www.youtube.com/watch?v=ksvBPG9RRME>

<https://www.youtube.com/watch?v=4iHGyb15XwA>

<https://www.youtube.com/watch?v=LZdvjrnELyw>

<https://www.youtube.com/watch?v=IBI9HcqUgdY>

https://www.youtube.com/watch?v=Tao0sEX_2fg

<https://www.youtube.com/watch?v=wrUgHroXAAE>

<https://www.youtube.com/watch?v=vbWtkyN9Wbg>

<https://www.youtube.com/watch?v=tXrXv59A32g>

RINGRAZIAMENTI

Se dovessi ringraziare una a una tutte le persone che mi sono state accanto durante questi cinque anni di università e, soprattutto, durante la stesura dell'elaborato, probabilmente scriverei una tesi di laurea solo su questo.

In primis vorrei ringraziare la mia relattrice, la professoressa Gloria Bazzocchi, per aver trasmesso, a me e ad altri compagni del corso di spagnolo, la passione per la traduzione editoriale e per avermi fatto conoscere autori ed opere che meritano assolutamente di essere letti. Grazie a lei ho riscoperto la mia passione per la letteratura, passione che stavo rischiando di perdere nel corso degli anni. Grazie per la disponibilità, la pazienza (e con me ce ne vuole tanta!) il sostegno e l'aiuto che mi ha fornito.

Grazie al MIO autore, Luis García Montero, per la sua dolcezza e la sua sensibilità, per avermi aiutata sin dall'inizio di questo momento così importante qual è la scrittura della tesi e per essersi reso così disponibile a chiarire ogni mio singolo dubbio che, senza di lui, non avrei mai potuto risolvere.

Grazie mamma, ogni altra parola sarebbe superflua.

Grazie papà per essere, insieme alla mamma, il mio punto di riferimento più importante, per non avermi fatto mai mancare nulla e per avermi sempre appoggiata in ogni mia scelta.

Grazie Martina, perché dopo undici anni sei ancora qui a combinare guai e a condividere gioie e dolori con me, proprio come quando eravamo al liceo. *Whenever the road is too long, whenever the wind is too strong, wherever this journey may lead to, I will be there for you, Crostatina.*

Grazie Stefano, perché mi sopporti da quasi cinque anni ormai e mi hai sempre saputo ascoltare e consigliare durante i miei momenti di indecisione assoluta o quando navigavo per mari poco sicuri. Grazie per esserci stato sempre e per esserci ancora, fratellone mio.

Grazie Chiarina Mangiera, Silvia, Guga, Guenda, Francesca e Roberto, per aver reso i miei due anni di magistrale incredibili, pazzi, divertenti e meno pesanti. E ricordatevi che è il nostro Corpus che cambia, ma un Micione è per sempre, basta che non manchi la Moooseca. Vi voglio bene! A Chiara Rudzhi va un ringraziamento speciale per essere stata, oltre che collega di università durante questi due anni di specialistica, una meravigliosa e gentilissima

vicina di casa, offrendomi “asilo politico” quando ne avevo bisogno e innumerevoli dolci, caffè, tè e tisane. *Mi casa es tu casa*. Ma ora... *Dansons la capucine!*

Grazie Clarissa, per i pranzi, le cene, le ospitate a casa tua e per la forte amicizia che da due anni a questa parte si è creata. Spero che continui per molti anni ancora.

Grazie Jerry, perché con la tua allegria e la tua solarità riesci sempre a strappare un sorriso a tutti, me compresa, anche quando tutto va a rotoli. AnnaSchiava ti vuole tanto bene.

Grazie anche ai colleghi di vecchia data, in particolare Luca, Giovanni, Sissi, Leo, Francesco e la traditrice passata alla concorrenza, Emilia, per le pazzie combinate assieme, per le mille risate e per i viaggi a Trieste. Vi voglio tanto bene.

Grazie anche agli altri compagni per aver condiviso due, tre o cinque anni insieme, tra risate e disagi vari, ma in particolare ringrazio Barbara, senza la quale la numerazione delle pagine della tesi non sarebbe stata possibile.

Grazie a tutte le persone che ho incontrato in questo percorso, dai compagni di teatro portoghese a coloro che ho incontrato fuori dal contesto universitario. Ognuno di voi ha lasciato un'impronta nel mio cuore che difficilmente andrà via.

Un ringraziamento speciale lo vorrei dedicare anche a due delle responsabili dell'associazione ANILIJ dell'Universidade de Vigo, Veljka e Ana per avermi guidato nella ricerca bibliografica e per avermi fornito strumenti preziosi per la redazione del mio elaborato.

Infine vorrei ringraziare tutte quelle persone che pensavano di potermi ostacolare credendo che non ce l'avrei mai fatta. Ma io sono ancora qui, col mio carattere, la mia determinazione e la mia esperienza da vendere. *What doesn't kill me, can only make me stronger.*

