CONFERENCE PROCEEDINGS

1st Internacional Conference on

CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE IN THE CONTEXT OF WAR AND DISPLACEMENT: COMPARATIVE PERSPECTIVES BETWEEN THE 20TH AND THE 21ST CENTURIES

28 - 30 April 2025
Bergische Universität Wuppertal

Edited by
Silvia Núñez-Vivar,
Elena Guerzoni,
Johari Imani Murray

BERGISCHE UNIVERSITÄT WUPPERTAL

FAKULTÄT FÜR GEISTES- UND KULTURWISSENSCHAFTEN

1.— THE CROATIAN CHILDREN'S MAGAZINE "MLADI HRVAT"
BETWEEN THE FIRST BALKAN WAR AND WORLD WAR I.…...……7
Vjekoslava Jurdana, Alen Klančar, and Mariela Tomičić

2. — THE INFLUENCE OF THE MYTH OF THE GREAT PATRIOTIC WAR:
YURI SMOLYCH'S AUTHENTIC (1935) AND EDITED (1947) NOVEL FOR
ADOLESCENTS *OUR SECRETS* …...……27
Snizhana Zhygun

3.— ECHOES OF SURVIVAL: UNDERSTANDING RESILIENCE IN
CHILDREN'S NARRATIVES FROM THE JAPANESE AMERICAN
INTERNMENT AND THE ROHINGYA REFUGEE CRISIS…....……44
Anamika Sukul

4.— „DER EISSTOSS" – EINE ANTHOLOGIE IM SPANNUNGSFELD
VON LITERATUR, ERINNERUNG UND POLITIK……..……65
Anita Konrad

5.— THE DYNAMICS OF CULTURAL MEMORY…..……..……88
Erga Heller

6.— MONDES CROISÉS : LE MULTILINGUISME DANS LA LITTÉRATURE
JEUNESSE DE GUERRE ET D'EXIL..……..……104
Annie Gupta

7.— *MON VERCORS EN FEU,* BRAISES ET CENDRES : TROIS ÉDITIONS
D'UN ROMAN DE PAUL-JACQUE BONZON....……136
Michaël Wilhelm and Anne Schneider

8. — À LA RECHERCHE D'UNE « PATRIE ». LA REPRÉSENTATION DE JEUNES EXILÉS ET DE
LEUR ERRANCE DANS LE MONDE DANS LA DRAMATURGIE CONTEMPORAINE.
L'EXEMPLE DE MARIE-PIERRE CATTINO ET CATHERINE TINIVELLA
AESCHIMANN…....……...……165
Panagiota Kalogeropoulou

9.— L'EXIL RACONTÉ AUX JEUNES : *A(NI)MAL* DE CÉCILE ALIX……..……184
Bouftouh Ahmed

10.— RACONTER, EXPLIQUER LA VIOLENCE GUERRIÈRE ET GÉNOCIDARIE
À LA JEUNESSE…….195
Eva Raynal

11.— CREAR A «NIÑOS-POETAS» O CÓMO PROMOVER UNA «CULTURA CORAZONAL»
EN GUERRA: LAS CARTAS PÚBLICAS DE GLORIA FUERTES COMO MODELOS
FORMATIVOS INFANTILES……208
Lucía Alonso Ramírez

12.— *CELIA, INSTITUTRIZ EN AMÉRICA*: DESARRAIGO, DISOCIACIÓN E IDENTIDAD
CULTURAL EN EL EXILIO DE ELENA FORTÚN…..……223
María José González Dávila

13.— TRAUMA, MEMORIA E IDENTIDAD EN LA LITERATURA JUVENIL DE LA
POSGUERRA ESPAÑOLA: ANÁLISIS DE *JARAMA* Y *LA MADRE DE FRANKENSTEIN*…...241
Wisem Mahi

14.— INFANCIA, CONFLICTO Y DESPLAZAMIENTO. LA LITERATURA INFANTIL
Y JUVENIL Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL...……255
Maite Aperribay-Bermejo

15.— SECOND WORLD WAR IN BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE:
A CHAVE DO TAMANHO (THE SIZE SWITCH), FROM MONTEIRO LOBATO...……275
Francisco Camêlo

16.— LA BANDE DESSINNÉE JEUNESSE FRANÇAISE SUR LA GUERRE CIVILE ESPAGNOLE
ET LA *RETIRADA* : L'EXEMPLE D'*ERNESTO* (2017) DE MARION DUCLOS ……..……287
Camille Baudry

17.— MEMORIA HISTÓRICA RECIENTE Y CANON LITERARIO EN LA ESCUELA
SECUNDARIA ARGENTINA: EL EXILIO EN LA PERIFERIA DEL DECIR……...……312
Elina Alejandra Giménez

18.— LA REDENCIÓN EN LA LITERATURA INFANTIL SOBRE EL CONFLICTO
ARMADO COLOMBIANO…...……329
Ana Jimena Giraldo Rendón

19.— VOCES PARA NARRAR EL CONFLICTO: ALGUNOS ASPECTOS DEL NARRADOR
EN LA NARRATIVA JUVENIL DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA…..……..……350
Lillyam Rosalba González-Espinosa

1. THE CROATIAN CHILDREN'S MAGAZINE "MLADI HRVAT" BETWEEN THE FIRST BALKAN WAR AND WORLD WAR I

Vjekoslava Jurdana
vjurdana@unipu.hr
orcid.org/0000-0003-2277-3795
Alen Klančar
alen.klancar93@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0856-2556
Mariela Tomičić
mariela.tomicic@gmail.com
orcid.org/0009-0004-2912-6958
Juraj Dobrila University, Faculty of Education, Pula, Croatia

ABSTRACT

Istria, the westernmost Croatian peninsula, has a complex multinational history. At the turn of the 20th century, as part of the Habsburg Monarchy, its Croatian majority faced intense Italianization and limited education. Within the Croatian national revival led by Bishop Juraj Dobrila, the Society of Sts. Cyril and Methodius for Istria was founded in 1893 to promote Croatian education. Its long-time secretary, writer Viktor Car Emin, launched the children's magazine *Mladi Hrvat* (Young Croat), published from 1909 to 1914. This paper examines how the magazine reflected political and social events surrounding the First Balkan War (1912), depicting solidarity and empathy among oppressed nations rather than conflict. It also explores how the magazine's educational and literary mission intertwined with Croatian national identity and the struggle against Italianization in Istria. Finally, it discusses the magazine's end in 1914, coinciding with World War I and the collapse of its broader cultural mission.

KEYWORDS: Balkan Wars, children's magazines, Mladi Hrvat, Mladi Istranin, Viktor Car emin.

1. INTRODUCTION

The Istrian Peninsula has a long and complex history shaped by numerous rulers and cultural influences. Before the Roman conquest, it was inhabited by the Illyrian tribes of the Histri and Liburni. Following the Roman era, Slavic peoples — Croats and Slovenes — settled in the area. Over the centuries, Istria came under the control of various powers: the Byzantine Empire, the Franks, and several German noble families, including the Eppenstein, Weimar-Orlamünde, Spanheim, and Andechs-Meran dynasties, who ruled as margraves. Later, Venetian influence expanded, leading to centuries of Venetian rule and a prolonged division of Istria between the Republic of Venice and the Habsburg Monarchy. After the fall of Venice under Napoleon, Istria came under Austrian administration. However, growing Italian territorial ambitions soon gave rise to irredentist movements, foreshadowing the political tensions that would mark the region's modern history.

During World War I, Istrians fought on the Russian, Serbian, and Italian fronts as part of the Austro-Hungarian army. By the Treaty of Rapallo between the Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes and Italy (November 13, 1920), Istria, together with the islands of Cres and Lošinj but without the district of Kastav, was assigned to Italy.

Despite solemn declarations about respecting the rights of the Slavic population, repressive measures and Italianization began almost immediately. Under Italian rule Croatian intellectuals were persecuted, schools were closed, Slavic associations banned, and Slavic national homes[1] burned down. Violence increased after the fascist government was established in 1922.

Under these specific circumstances in Istria, children's literature held particular political importance. One of the most prominent figures of this cultural awakening was Viktor Car Emin, a writer, publicist, and national activist whose literary and journalistic work profoundly influenced the development of Croatian literature in Istria. Through his novels, essays, and articles, Car Emin portrayed the social and economic struggles of the Istrian people and emphasized the importance of education, cultural self-determination, and moral responsibility. His engagement with both adult and youth readerships

[1] Slavic homes were social and economic centres where Slavic people gathered for social and cultural practices.

contributed to shaping a distinct Istrian branch of Croatian literature that served not only aesthetic but also educational and patriotic purposes.

This paper explores the political implications surrounding the emergence and development of Croatian children's literature in Istria, tracing its roots in the national movement of Istrian Croats and examining its role in shaping collective identity and cultural consciousness during the second half of the 19th and the first half of the 20th century.

2. YEARS LEADING UP TO THE WAR

Istria, during the late 19th and early 20th century, was one of the provinces of the multiethnic Habsburg Monarchy, ruled by the Austrian emperor but administratively governed by a provincial assembly dominated by a powerful Italian minority. According to the census of 1846, Istria had 228,033 inhabitants, including 134,455 Croats, 60,040 Italians, and 31,995 Slovenes. However, the public cultural and political life in the first half of the 19th century bore a distinctly Italian character. Italians, mainly city dwellers, controlled both capital and the education system. Some Italian intellectuals viewed Italians as the true natives of the region, heirs to ancient Rome and bearers of a high civilization.

Croats, on the other hand, were predominantly peasants—uneducated and without schools in their own language. They lacked a developed cultural and political elite and the few representatives they did have were mostly priests. The majority Croatian population was disenfranchised, uneducated, and exposed to intense Italianization. Therefore, within the Croatian national revival in Istria, which was led by Bishop Juraj Dobrila, the educational and cultural development of Croatian children and youth was established as a fundamental goal. To support the development of Croatian education in Istria, the Society of St. Cyril and Methodius for Istria (Picture 1) [2] (Družba sv. Ćirila i Metoda za Istru) was founded in Pula on February 24, 1893, as an association dedicated to advancing Croatian schooling in the region.

[2] The Society of St. Cyril and Methodius was first established in Ljubljana, Slovenia in 1985. The same society was established in Pula, Istria in 1893 as a response to the growing number of Italian schools in Croatian villages in Istria. The Society was very successful and it managed to open 38 Croatian schools until 1910. It is important to note that schools were opened and built mostly through donations (Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2025).



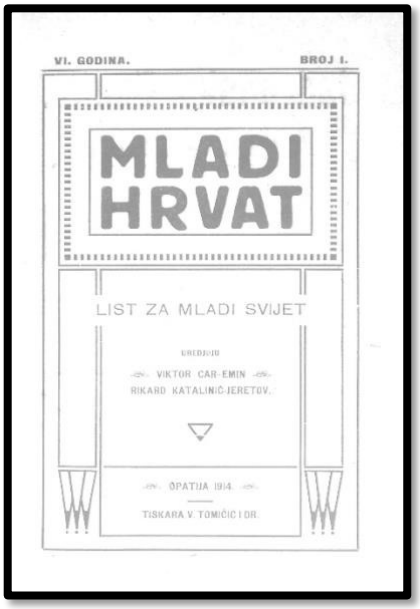
Picture 1 Society of St. Cyril and Methodius for Istria
<https://istra.lzmk.hr/userfiles/image/slike_istra/IE_0706.jpg>

The long-time secretary of the Society was Viktor Car Emin (Picture 2), a Croatian writer and national revivalist in Istria, who founded a magazine for children and youth in the region. Viktor Car Emin, under whose leadership the Society achieved remarkable success, also played a key role in the development of Croatian literary expression for children and youth[3]. In this mission, Car Emin distinguished himself as a central figure. In 1909, in Opatija, he founded the literary monthly magazine *Mladi Istranin* (The Young Istrian), subtitled List za mladi svijet (A Magazine for the Young Generation). It was printed in the Opatija Printing House "V. Tomičić i dr.", with Viktor Car Emin himself serving as its owner and editor. In 1910, the magazine changed its name to *Mladi Hrvat* (Picture 3) [4] (The Young Croat) and it continued to be published until the outbreak of the First World War in 1914 (Šetić 2011, p. 260). Both authored many of the texts and became key figures in the Istrian national revival and a writers of children's literature.

[3] "With Mladi Istranin/Mladi Hrvat, a high-quality magazine was established, which also played a significant role in continuing the national struggle in Istria and for Istria." (Strčić 1985, p. 100).
[4] Mladi Istranin was published for only one year (1909). In its final, 12th issue, a notice was printed stating that the magazine would continue under the name Mladi Hrvat – because the title Mladi Istranin could be understood to mean that the magazine was intended for all young people of Istria: Croats, Slovenes and Italians, while in reality, it was intended only for young Croats in Istria. (Šetić, 2011, p. 258)



Picture 2 Viktor Car Emin
<https://hr.wikipedia.org/wiki/Viktor_Car_Emin>



Picture 3 Mladi Hrvat
<http://virtualna.nsk.hr/1914/mladi-hrvat/>

Given that the magazine consistently emphasized the upbringing of national consciousness and the spirit of resistance among young people, it directly reflected the principles of the national struggle — much in the same way as the revivalist literature did during the Balkan Wars (Strčić, 1985). Within this context, it is important to highlight that the final issues of *Mladi Hrvat* are indicative for a broader consideration of the national movement among Istrian Croats in the concluding stage of the revival. It was precisely in this magazine that the idea of Yugoslavism[5] was affirmed—an idea that became increasingly present and stronger in the years leading up to the war in Istria. A considerable number of poems and short stories conveyed these ideas, and it is therefore no coincidence that in 1914 *Mladi Hrvat* was among the first publications to be placed on the list of banned newspapers in Istria (Car Emin 1956, p. 468).

At that time, on the Balkan Peninsula, also known as the Slavic South, the Balkan Wars broke out. The period between the Congress of Berlin and the First World War in the Balkans was marked by the emergence and maturation of nation-states formed through the gradual disintegration of the Ottoman Empire.

[5] This idea of Yugoslavism was based on a supranational Yugoslav ideology within Croatian national politics, which envisioned relationships among several South Slavic nations. It assumed the existence of Croatian, Slovenian, Serbian, and Bulgarian national identities and encouraged the further process of integration among the individual Yugoslav nations. In the face of external threats, it sought the establishment and strengthening of their mutual relations.

The First Balkan War began with Montenegro's declaration of war on the Ottoman Empire on October 8, 1912. Serbia, Bulgaria, and Greece joined the war ten days later, on October 18. The Ottoman Empire was completely defeated. This loss was undoubtedly influenced by a prolonged period of the Empire's declining power, as well as chaotic internal circumstances. Peace between the Ottoman Empire and the Balkan allies was signed in London on May 30, 1913.

3. FIRST BALK WAR THROUGH THE LENSE OF THE MAGAZINE

In the years 1912 and 1913, the magazine *Mladi Hrvat* published a wealth of texts and contributions related to the wartime events in the Balkans. In this paper, we present selected texts and contributions—primarily connected to the First Balkan War—while exploring how the Balkans were described and how the war events from that region were portrayed in distant Istria. Within this context, it is important to highlight that the victories of Serbia, Montenegro, and Bulgaria sparked genuine enthusiasm among Croats and Slovenes in Istria. These victories boosted their national consciousness and encouraged the spread of the idea of uniting all South Slavs.

3.1. ZA KRST ČASNI I SLOBODU ZLATNU

In 1912, issue no. 11 of *Mladi Hrvat* published a series of texts related to the First Balkan War. Most notably, a lengthy article by Viktor Car Emin titled *Za krst časni i slobodu zlatnu* (For the Honorable Cross and the Golden Freedom) (Picture 4): "Great events are unfolding in the Balkans. The unfortunate peninsula has risen up against the centuries-old oppressor—the Turk. Everywhere there is blood and fire, horror and terror." The article then describes Turkish atrocities and the growing desire for freedom, emphasizing a collective cry that "shook the land from the Adriatic to the Black Sea. The hearts of the free brothers were stirred, and all—Bulgarians, Serbs, Montenegrins, and Greeks—rose up as one." The Balkan countries are described in separately titled sections. For instance, Bulgaria is depicted in the part *Šumi Marica okrvavljena…* (Blood-Stained Maritsa Flows), written in a highly emotional and dramatic tone. The very title of the story signals deep solidarity with the Balkan peoples, especially through its reference to Christianity and liberation from the Turks.

A multi-panel drawing, resembling a comic strip, titled *Vojnici balkanskih država* (Soldiers of the Balkan States) (Picture 5) was also featured, depicting a Montenegrin infantryman, Greek infantrymen, a Bulgarian engineer, and Bulgarian soldiers and officers. The text concludes with a section titled *Molitva naroda!* (The Prayer of the People!): "Church bells ring across the Christian Balkans. The people fall to their knees – from kings to the humblest peasants. All are praying (…)."

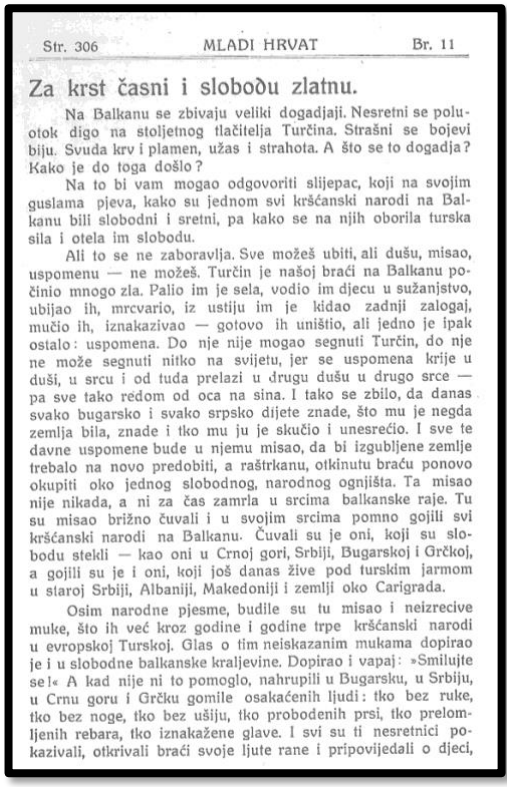
A direct appeal is then made to young Croatian readers:

> "And you, my little Croatian falcons, who warm yourselves by your hearth alongside your good father and dear mother, think of your peers—those little Bulgarians and Serbs. How many of those poor children will suffer from hunger and the harsh winter! How many will never again see or embrace their grandfather! How many are already wandering alone, for the Turks have burned their homes and killed their beloved parents! Think of them, and learn from their fathers how one should love the homeland and die for it." (Car Emin, 1912, p. 310)

At that time, the political situation in Istria was different. In 1907, the Croatian-Slovene Party won the elections for the Imperial Council and became the strongest party in Istria. With this victory, Croats and Slovenes strengthened the position of education, culture, and the economy. Riding the wave of this hard-earned success, the children's magazine *Mladi Hrvat*, which operated in accordance with the Society of St. Cyril and Methodius for Istria, followed the liberation events in the oppressed Balkans with particular interest and great sympathy.

In the story *Za krst časni i slobodu zlatnu*, one can detect a subtle emphasis on two nations—Bulgarians and Serbs—presented as a pair and in connection with childhood: "And so it came to be that today every Bulgarian and every Serbian child knows what their homeland once was, and knows who confined and harmed it." This is especially evident in the final section, which calls upon young Croatian readers to show solidarity and follow the example of others: "Think of your peers, those little Bulgarians and Serbs." (Car Emin, 1912, p. 310)

With this message, the story shows that the news of the outbreak of the Balkan War served to further unify the local population in their own struggle against the conditions in their homeland.



Str. 306 MLADI HRVAT Br. 11

Za krst časni i slobodu zlatnu.

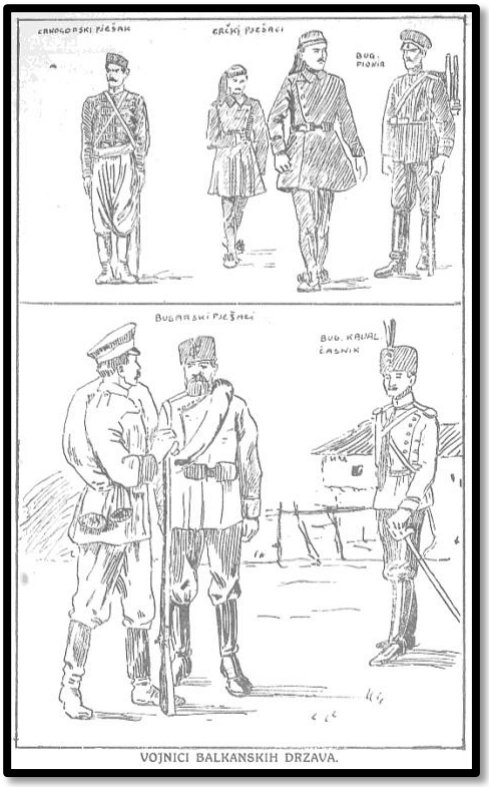
Na Balkanu se zbivaju veliki događaji. Nesretni se poluotok digo na stoljetnog tlačitelja Turčina. Strašni se bojevi biju. Svuda krv i plamen, užas i strahota. A što se to događa? Kako je do toga došlo?

Na to bi vam mogao odgovoriti slijepac, koji na svojim guslama pjeva, kako su jednom svi kršćanski narodi na Balkanu bili slobodni i sretni, pa kako se na njih oborila turska sila i otela im slobodu.

Ali to se ne zaboravlja. Sve možeš ubiti, ali dušu, misao, uspomenu — ne možeš. Turčin je našoj braći na Balkanu počinio mnogo zla. Palio im je sela, vodio im djecu u sužanjstvo, ubijao ih, mrcvario, iz ustiju im je kidao zadnji zalogaj, mučio ih, iznakazivao — gotovo ih uništio, ali jedno je ipak ostalo: uspomena. Do nje nije mogao segnuti Turčin, do nje ne može segnuti nitko na svijetu, jer se uspomena krije u duši, u srcu i od tuda prelazi u drugu dušu u drugo srce — pa sve tako redom od oca na sina. I tako se zbilo, da danas svako bugarsko i svako srpsko dijete znade, što mu je negda zemlja bila, znade i tko mu ju je skučio i unesrećio. I sve te davne uspomene bude u njemu misao, da bi izgubljene zemlje trebalo na novo predobiti, a raštrkanu, otkinutu braću ponovo okupiti oko jednog slobodnog, narodnog ognjišta. Ta misao nije nikada, a ni za čas zamrla u srcima balkanske raje. Tu su misao brižno čuvali i u svojim srcima pomno gojili svi kršćanski narodi na Balkanu. Čuvali su je oni, koji su slobodu stekli — kao oni u Crnoj gori, Srbiji, Bugarskoj i Grčkoj, a gojili su je i oni, koji još danas žive pod turskim jarmom u staroj Srbiji, Albaniji, Makedoniji i zemlji oko Carigrada.

Osim narodne pjesme, budile su tu misao i neizrecive muke, što ih već kroz godine i godine trpe kršćanski narodi u evropskoj Turskoj. Glas o tim neiskazanim mukama dopirao je i u slobodne balkanske kraljevine. Dopirao i vapaj: »Smilujte se!« A kad nije ni to pomoglo, nahrupili u Bugarsku, u Srbiju, u Crnu goru i Grčku gomile osakaćenih ljudi: tko bez ruke, tko bez noge, tko bez ušiju, tko probodenih prsi, tko prelomljenih rebara, tko iznakažene glave. I svi su ti nesretnici pokazivali, otkrivali braći svoje ljute rane i pripovijedali o djeci,

Picture 4 Za krst časni i slobodu zlatnu <http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=b14eb492-9a65-48e8-ac18-39fdd3eb8af8>

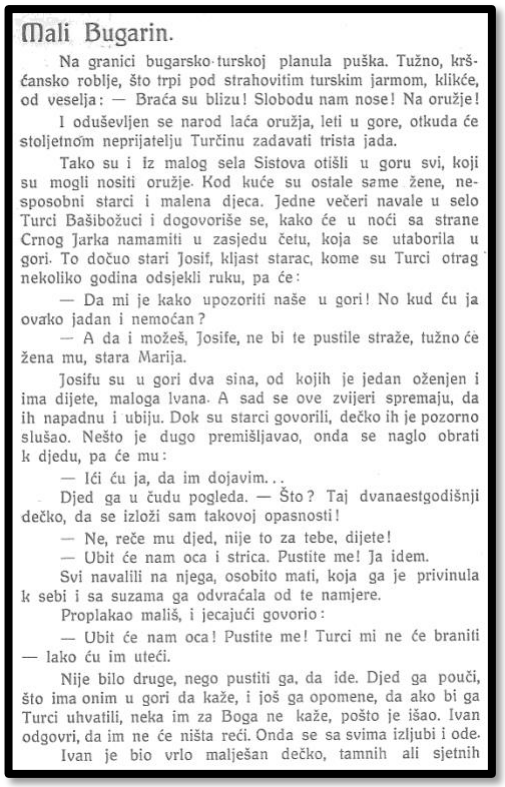


VOJNICI BALKANSKIH DRZAVA.

Picture 5 Balkan soldiers <http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=27a5d4b2-897f-4690-91fd-81838b2d4aa0>

3.2. MALI BUGARIN

There is also the story *Mali Bugarin* (The Little Bulgarian) (Picture 6) by Viktor Car Emin, who signed it using one of his many pseudonyms: Lujo Dorčić. The story unfolds around a mission to warn armed Bulgarian villagers in the mountains of a Turkish ambush. This task is carried out by a boy named Ivan. However, on his return, he is captured and subsequently executed. (Dorčić 1912, p. 312–315) Alongside this short story, an illustration was published titled *Crnogorski brigadir Vukotić osvaja Visitor* (Montenegrin Brigadier Vukotić Captures Visitor) (Picture 7).



Mali Bugarin.

Na granici bugarsko-turskoj planula puška. Tužno, kršćansko roblje, što trpi pod strahovitim turskim jarmom, klikće, od veselja: — Braća su blizu! Slobodu nam nose! Na oružje!

I oduševljen se narod laća oružja, leti u gore, otkuda će stoljetnom neprijatelju Turčinu zadavati trista jada.

Tako su i iz malog sela Sistova otišli u goru svi, koji su mogli nositi oružje. Kod kuće su ostale same žene, nesposobni starci i malena djeca. Jedne večeri navale u selo Turci Bašibožuci i dogovoriše se, kako će u noći sa strane Crnog Jarka namamiti u zasjedu četu, koja se utaborila u gori. To dočuo stari Josif, kljast starac, kome su Turci otrag nekoliko godina odsjekli ruku, pa će:

— Da mi je kako upozoriti naše u gori! No kud ću ja ovako jadan i nemoćan?

— A da i možeš, Josife, ne bi te pustile straže, tužno će žena mu, stara Marija.

Josifu su u gori dva sina, od kojih je jedan oženjen i ima dijete, maloga Ivana. A sad se ove zvijeri spremaju, da ih napadnu i ubiju. Dok su starci govorili, dečko ih je pozorno slušao. Nešto je dugo premišljavao, onda se naglo obrati k djedu, pa će mu:

— Ići ću ja, da im dojavim...

Djed ga u čudu pogleda. — Što? Taj dvanaestgodišnji dečko, da se izloži sam takovoj opasnosti!

— Ne, reče mu djed, nije to za tebe, dijete!

— Ubit će nam oca i strica. Pustite me! Ja idem.

Svi navalili na njega, osobito mati, koja ga je privinula k sebi i sa suzama ga odvraćala od te namjere.

Proplakao mališ, i jecajući govorio:

— Ubit će nam oca! Pustite me! Turci mi ne će braniti — lako ću im uteći.

Nije bilo druge, nego pustiti ga, da ide. Djed ga pouči, što ima onim u gori da kaže, i još ga opomene, da ako bi ga Turci uhvatili, neka im za Boga ne kaže, pošto je išao. Ivan odgovri, da im ne će ništa reći. Onda se sa svima izljubi i ode.

Ivan je bio vrlo malješan dečko, tamnih ali sjetnih

Picture 6 Mali Bugarin
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=e739796a-8527-491a-918a-5aaaabe34f6c>



Picture 7 Montenegrin Brigadier
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=3ee21d62-a6d5-40b6-8490-90cf1b47aa48>

3.3. IZ MOJE TORBICE

The Balkans are also referenced in the regularly featured, humorous, and very popular column *Iz moje torbice* (From My Satchel) (Picture 8) in the magazine, written by Tončić, another pseudonym of Viktor Car Emin.

The main character, Jurić, is portrayed as having no knowledge of geography:

"The whole class was amazed, and so was the teacher, who continued to question him:

'And the capital of Bulgaria?'

'Sofia,' answered Jurić.

'And of Greece, Montenegro, Turkey?' the teacher asked, increasingly astonished.

'Athens, Cetinje, Constantinople,' Jurić responded, as if reading from a book.

The teacher couldn't believe his ears. What? That lazybones, that Jurić, and he knows the capitals of the Balkan states?" (Tončić/Car Emin, 1912, p. 335)

Jurić then goes on to list a long string of cities across the Balkans: Bijelo Polje, Tuzi, Podgorica, Shkodër, Prizren, Sjenica, Mitrovica, Novi Pazar, Priština, Vranje, Kumanovo, Skopje, Thessaloniki, Stara Zagora, Elassona, Plovdiv, Burgas, Varna, Kavarna, Adrianople, Kırklareli, Tarabosh, Eski, Baba… The text ends with a telling sentence: "My God," the teacher thought, "it took five countries going to war and over a million soldiers for our Jurić to learn a few names…" (Tončić/Car Emin 1912, p. 335)



Iz moje torbice.

Jurić nema pojma o zemljopisu. On misli, da je Amerika nekakav veliki grad, Afrika gora, Azija rijeka i tako redom. No kad ga je ovih dana učitelj zapitao, da mu imenuje glavni grad Srbije, Jurić je kao iz puške odgovorio: — Beograd.

Čitava se škola začudila a bogme i učitelj, koji ga nastavi pitati:

— A glavni grad Bugarske?

— Sofija — odgovori Jurić.

— A Grčke, Crne Gore, Turske? pitao učitelj u sve većem čudu.

— Atena, Cetinje, Carigrad — odgovarao Jurić kao da iz knjige čita.

Učitelj nije htio vjerovati svojim ušima. Šta? Ona lijenčina, onaj Jurić, pa da znade glavne gradove balkanskih država?

— Znam ih još punu čitulju, odgovori Jurić i uze drobiti: Bijelopolje, Tuzi, Podgorica, Skadar, Prizren, Sjenica, Mitrovica, Novi Pazar, Priština, Vranja, Kumanovo, Škopje, Solun, Stara Zagora, Elassona, Plovdiv, Burgas, Varna, Kavarna, Muštafa Paša, Drinopolje, Kirkilise, Taraboš, Eski Baba — — —

— Prestani, prestani — reče učitelj, koji se medjutim dosjetio, da je ta imena Jurić naučio iz ratnih opisa. — Bože moj, pomišljaše učitelj, trebalo je, da se zarati pet država i preko milijun vojnika e da naš Jurić nauči nekoliko imena...

Tončić.

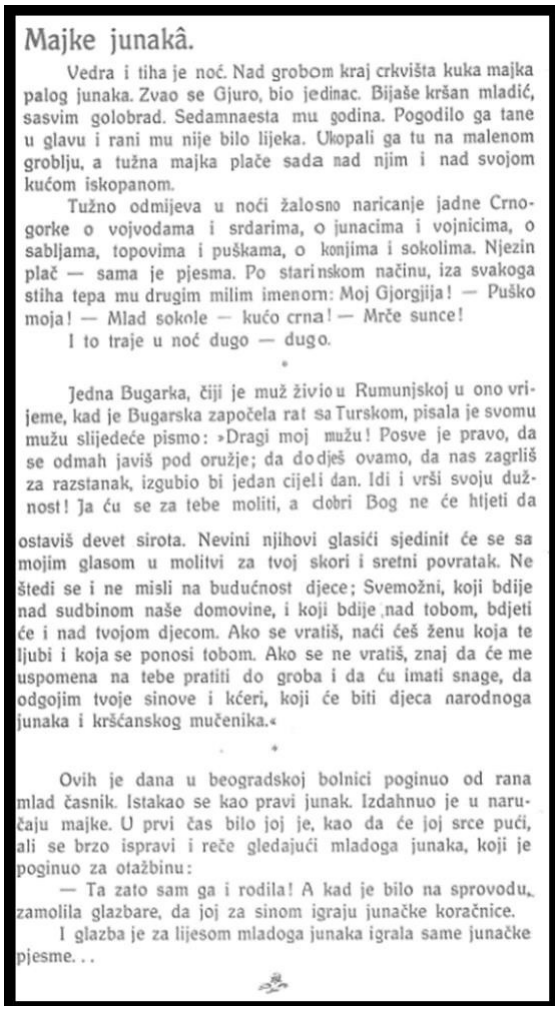
Picture 8 Iz moje torbice
http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=9c97a364-9339-4d6e-81b1-568f85b8dba9

3.4. MAJKE JUNAKA

In issue no. 12 from the year 1912, the unsigned text *Majke junaka* (Mothers of Heroes) (Picture 9) was published. At the beginning, the story portrays a Montenegrin mother mourning the loss of her seventeen-year-old son Gjuro: "The night is calm and clear. By the grave near the old church, the mother of a fallen hero weeps." (Anon, 1912, p. 342–343).

In the second section (following the Montenegrin mother), the pain and tragedy of a Bulgarian mother are described. She writes a letter to her husband who is in Romania, urging him to go into battle and renouncing even the final comfort of having him return to bid farewell to her and their children.

In the final part, the text presents a closing scene of a young officer who died from war wounds in a Belgrade hospital. His mother, in her grief, asks that heroic songs be played at his funeral.



Majke junakâ.

Vedra i tiha je noć. Nad grobom kraj crkvišta kuka majka palog junaka. Zvao se Gjuro, bio jedinac. Bijaše kršan mladić, sasvim golobrad. Sedamnaesta mu godina. Pogodilo ga tane u glavu i rani mu nije bilo lijeka. Ukopali ga tu na malenom groblju, a tužna majka plače sada nad njim i nad svojom kućom iskopanom.

Tužno odmijeva u noći žalosno naricanje jadne Crnogorke o vojvodama i srdarima, o junacima i vojnicima, o sabljama, topovima i puškama, o konjima i sokolima. Njezin plač — sama je pjesma. Po starinskom načinu, iza svakoga stiha tepa mu drugim milim imenom: Moj Gjorgjija! — Puško moja! — Mlad sokole — kućo crna! — Mrče sunce!

I to traje u noć dugo — dugo.

*

Jedna Bugarka, čiji je muž živio u Rumunjskoj u ono vrijeme, kad je Bugarska započela rat sa Turskom, pisala je svomu mužu slijedeće pismo: »Dragi moj mužu! Posve je pravo, da se odmah javiš pod oružje; da dodješ ovamo, da nas zagrliš za razstanak, izgubio bi jedan cijeli dan. Idi i vrši svoju dužnost! Ja ću se za tebe moliti, a dobri Bog ne će htjeti da ostaviš devet sirota. Nevini njihovi glasići sjedinit će se sa mojim glasom u molitvi za tvoj skori i sretni povratak. Ne štedi se i ne misli na budućnost djece; Svemožni, koji bdije nad sudbinom naše domovine, i koji bdije nad tobom, bdjeti će i nad tvojom djecom. Ako se vratiš, naći ćeš ženu koja te ljubi i koja se ponosi tobom. Ako se ne vratiš, znaj da će me uspomena na tebe pratiti do groba i da ću imati snage, da odgojim tvoje sinove i kćeri, koji će biti djeca narodnoga junaka i kršćanskog mučenika.«

*

Ovih je dana u beogradskoj bolnici poginuo od rana mlad časnik. Istakao se kao pravi junak. Izdahnuo je u naručaju majke. U prvi čas bilo joj je, kao da će joj srce pući, ali se brzo ispravi i reče gledajući mladoga junaka, koji je poginuo za otažbinu:

— Ta zato sam ga i rodila! A kad je bilo na sprovodu, zamolila glazbare, da joj za sinom igraju junačke koračnice.

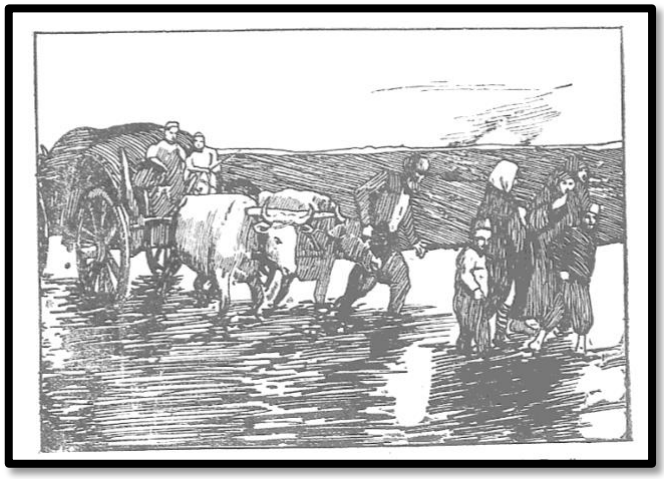
I glazba je za lijesom mladoga junaka igrala same junačke pjesme...

Picture 9 Majke junaka
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=b1495d42-1515-4673-b27a-50ae4e47cfcf>

3.5. TUŽAN POVRATAK POBIJEDJENIH

The previous text is followed by another unsigned text, *Tužan povratak pobijeđenih* (The Sad Return of the Defeated). It recounts the return of defeated Ottoman forces and civilians retreating from the now-liberated Balkan territories back to their homeland. The text includes descriptions of the regions they are leaving behind.

A particularly telling illustration accompanies the article, titled: "Turkish families fleeing the victorious Bulgarian army from Thrace." (Picture 10)



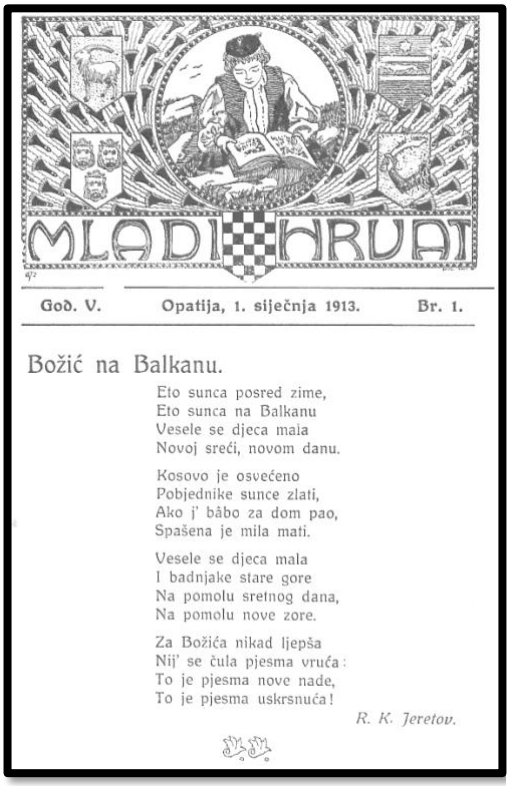
Picture 10 Turkish families fleeing the victorious Bulgarian army from Thrace
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=09ceae62-d86a-4286-93f6-206bfb19d110>

3.6. 1913'S NARRATIVES

In the first issue of Mladi Hrvat from 1913, several contributions concerning the First Balkan War are featured. Most prominent is the opening poem *Božić na Balkanu* (Christmas in the Balkans) (Picture 11) by Rikard Katalinić Jeretov, followed by a three-page narrative by Viktor Car Emin titled *Hristos se rodi* (Christ is Born) (Picture 12). In this story, Car Emin (1913, p. 2–5) describes the liberation of Kosovo from Ottoman rule. The text mentions several places: Skopje, Prilep, Prizren, Peć, and the whole land "from the sea to Palanka, from Pljevlja to Bitola."

A striking photograph accompanies the story, titled: "Bulgarian officers escorting captured Turkish officers to headquarters."

Next follows a short, almost encyclopedic article titled Drinopolje (1913, p. 10) (Picture 13), unsigned. It offers a brief, documentary-style history of the city of Drinopolje, or as it is referred to, the Bulgarian Edirne. The information is concisely connected to the current events of the Balkan War. On the next page, a photograph of the local mosque is included (Picture 14).



MLADI HRVAT

God. V. Opatija, 1. siječnja 1913. Br. 1.

Božić na Balkanu.

Eto sunca posred zime,
Eto sunca na Balkanu
Vesele se djeca mala
Novoj sreći, novom danu.

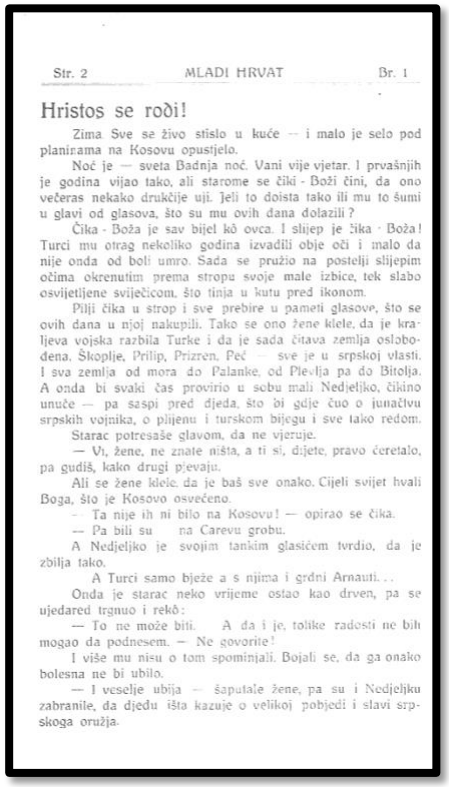
Kosovo je osvećeno
Pobjednike sunce zlati,
Ako j' bâbo za dom pao,
Spašena je mila mati.

Vesele se djeca mala
I badnjake stare gore
Na pomolu sretnog dana,
Na pomolu nove zore.

Za Božića nikad ljepša
Nij' se čula pjesma vruća:
To je pjesma nove nade,
To je pjesma uskrsnuća!

R. K. Jeretov.

Picture 11 Božić na Balkanu
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=d44a43cd-1980-4236-9d25-052715e27fa7>



Str. 2 MLADI HRVAT Br. 1

Hristos se rodi!

Zima. Sve se živo stislo u kuće — i malo je selo pod planinama na Kosovu opustjelo.

Noć je — sveta Badnja noć. Vani vije vjetar. I prvašnjih je godina vijao tako, ali starome se čiki - Boži čini, da ono večeras nekako drukčije uji. Jeli to doista tako ili mu to šumi u glavi od glasova, što su mu ovih dana dolazili?

Čika - Boža je sav bijel kô ovca. I slijep je čika - Boža! Turci mu otrag nekoliko godina izvadili obje oči i malo da nije onda od boli umro. Sada se pružio na postelji slijepim očima okrenutim prema stropu svoje male izbice, tek slabo osvijetljene sviječicom, što tinja u kutu pred ikonom.

Pilji čika u strop i sve prebire u pameti glasove, što se ovih dana u njoj nakupili. Tako se ono žene klele, da je kraljeva vojska razbila Turke i da je sada čitava zemlja oslobođena. Škoplje, Prilip, Prizren, Peć — sve je u srpskoj vlasti. I sva zemlja od mora do Palanke, od Plevlja pa do Bitolja. A onda bi svaki čas provirio u sobu mali Nedjeljko, čikino unuče — pa saspi pred djeda, što bi gdje čuo o junačtvu srpskih vojnika, o plijenu i turskom bijegu i sve tako redom.

Starac potresaše glavom, da ne vjeruje.

— Vi, žene, ne znate ništa, a ti si, dijete, pravo ćeretalo, pa gudiš, kako drugi pjevaju.

Ali se žene klele, da je baš sve onako. Cijeli svijet hvali Boga, što je Kosovo osvećeno.

— Ta nije ih ni bilo na Kosovu! — opirao se čika.

— Pa bili su na Carevu grobu.

A Nedjeljko je svojim tankim glasićem tvrdio, da je zbilja tako.

A Turci samo bježe a s njima i grdni Arnauti...

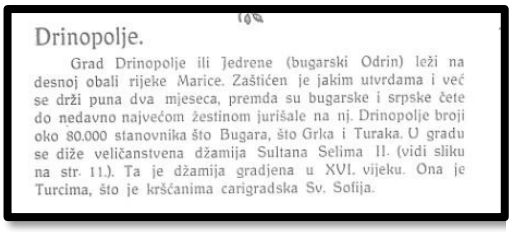
Onda je starac neko vrijeme ostao kao drven, pa se ujedared trgnuo i rekô:

— To ne može biti. A da i je, tolike radosti ne bih mogao da podnesem. — Ne govorite!

I više mu nisu o tom spominjali. Bojali se, da ga onako bolesna ne bi ubilo.

— I veselje ubija — šaputale žene, pa su i Nedjeljku zabranile, da djedu išta kazuje o velikoj pobjedi i slavi srpskoga oružja.

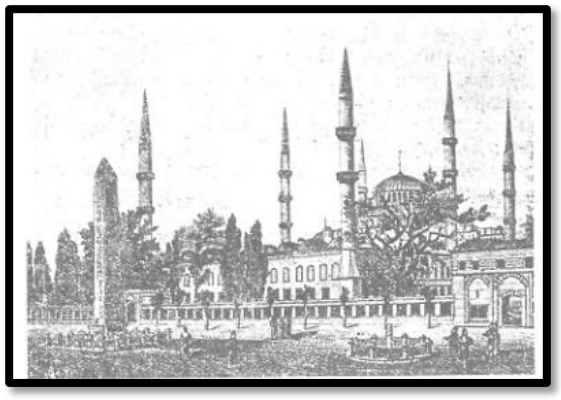
Picture 12 Hristos se rodi!
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=b96342bd-9545-41fa-a6a8-d25816e9d636>



Drinopolje.

Grad Drinopolje ili Jedrene (bugarski Odrin) leži na desnoj obali rijeke Marice. Zaštićen je jakim utvrdama i već se drži puna dva mjeseca, premda su bugarske i srpske čete do nedavno najvećom žestinom jurišale na nj. Drinopolje broji oko 80.000 stanovnika što Bugara, što Grka i Turaka. U gradu se diže veličanstvena džamija Sultana Selima II. (vidi sliku na str. 11.). Ta je džamija gradjena u XVI. vijeku. Ona je Turcima, što je kršćanima carigradska Sv. Sofija.

Picture 13 Drinopolje
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=1b07c8a7-85c8-4833-bf72-5d510f41e357>



Picture 14 Mosque
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=fe303814-86b7-4831-afdc-17443f49b917>

3.7. TRI ZNAMENITA TURČINA: NAZIM PAŠA, ENVER BEJ I ŠUKRI PAŠA

In issue 3 of Mladi Hrvat from 1913, an unsigned article titled *Tri znamenita Turčina: Nazim paša* (Picture 15)*, Enver bej* (Picture 16) *i Šukri paša* (Picture 17) (Three Notable Turks: Nazim Pasha, Enver Bey, and Shukri Pasha) (1913, p. 83–85) is published. The article recounts the retreat of the Ottoman army from Bulgaria after their defeat at the

Battle of Lule Burgas. Moreover, the Bulgarian army is already near Constantinople, and the city is on the verge of being taken.



Picture 15 Nazim paša
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=
c89b7caa-0582-41b6-96e1-2098d8e6632a>



Picture 16 Enver bej
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=
49cdeb03-af63-4599-b771-8d0a750fb74f>



Picture 17 Šukri paša
<http://dnc.nsk.hr/DataServices/ImageView.aspx?id=
5d1f1c01-ff0a-447c-bdb3-9246c1de14d4>

In front of the frightened Ottoman troops stands Nazim Pasha, then Minister of War. He manages to gather the army but fails to reinforce the defense against the Bulgarians. Ultimately, he concludes an armistice with both the Bulgarians and the Serbs. Peace

negotiations were set to take place in London, where the representatives of the Balkan states and the Ottoman Empire had already arrived.

However, the peace talks in London, which are described in detail, collapse following a coup d'état in Turkey on January 23, 1913, led by the Young Turks under the leadership of the young Enver Bey.

A battle follows at Edirne (Drinopolje), where the Ottomans struggle under heavy Bulgarian and Serbian pressure. They are commanded by Shukri Pasha, who earns admiration not only from the Bulgarians but also from the international public.

The article also includes the photographs of those mentioned leaders as well as their titles.

4. THE IMPACT OF WARS ON THE MAGAZINE

4.1. FIRST BALKAN WAR

In all the contributions (of which we have presented only a selection here), the situation of the Balkan peoples in their struggle for liberation, especially the Slavic nations, is vividly and extensively portrayed. These depictions are filled with sympathy, affection, and warm fraternal and friendly sentiments.

The literary contributions related to the First Balkan War follow the events in the Balkans with factual precision, thereby acquiring the character of everyday actuality. The editorial team (namely Viktor Car Emin and Rikard Katalinić Jeretov) demonstrates clear awareness of the events in the Balkans. Their editorial approach aims to present these events as vividly and expressively as possible to the young readership in Istria.

Thus, the informative role of the periodical medium is particularly prominent, as also evidenced by the accompanying visual materials. At the same time, the texts are shaped with strong literary elements, imbued with emotional and Romantic pathos that underscores a black-and-white narrative: a just struggle of the allied nations against a common, centuries-old oppressor.

Literature is given the function of active participation in a political struggle taking place under entirely different social conditions. A strong appellative tone is evident in the direct communication to young readers, urging them to show solidarity with the peoples of the Balkans in their fight for liberation and to follow their example in loving their own homeland. Serbia and Bulgaria are particularly highlighted as role models, in accordance

with the fact that they were the strongest allied forces and achieved the greatest successes during the First Balkan War.

The Istrian press contributions related to the Balkan Wars have not yet been studied scientifically, nor are they included in broader scholarly research (which is typically limited to the Kingdom of Croatia and Dalmatia). Moreover, this is a children's magazine, so the political and wartime events are also presented through the lens of the young reader. This is evident in the literary concept of the texts, in which the main characters are boys, young men, their mothers and fathers, grandfathers and grandmothers, and their life stories amid the turmoil of war.

The First Balkan War completely destroyed the Ottoman Empire's dominance in the region. However, due to renewed interference by Austria-Hungary and the creation of an independent Albania, Serbia lost access to parts of the Adriatic coast and sought to revise the treaty, which Bulgaria refused. The former allies became enemies, and the Second Balkan War was fought between Serbia, Greece, Montenegro, Romania, and even the Ottoman Empire against Bulgaria. This war marked the collapse of the Balkan League, the destruction of any foundation for future cooperation, and the breakdown of relations that could have led to strong Balkan states. Alongside the two Moroccan crises and the Annexation Crisis, the Balkan Wars were one of the key preludes to the bloody First World War.

4.2. FIRST WORLD WAR

World War I broke out in the summer of 1914, and the political and military events had a significant impact on education in Istria, as much of the male teaching staff was conscripted and sent to the front, mostly to Galicia. Many of them also perished during the war.

Despite numerous obstacles caused by the outbreak of World War I, the 1914/15 school year began on September 15, 1914. Since Pula was a major naval port of vital importance to the Austro-Hungarian Empire, there was also a potential war threat to the local population. For this reason, in early 1915, around 50,000 people from southern Istria were evacuated to Austria, Hungary, the Czech Republic, and Moravia, where school education was also organized. During this period, many schools in Istria that taught in Croatian and Slovenian were closed, and their teachers were sent to the front.

In the last published issue (No. 7) of the magazine *Mladi Hrvat* in July 1914, a notice appeared on the last pages: “Issues 8 and 9 of Mladi Hrvat will be published as usual on September 1 of this year.”

However, this did not happen. In the central magazine for Istrian Croats, *Naša sloga*, which was published in Pula, we learn what happened to the children's magazine *Mladi Hrvat* that September, along with the outbreak of World War I.

The last mention of *Mladi Hrvat* in Naša sloga appears in Issue 34 (Picture 18), published on September 3, 1914. Since World War I had begun in 1914, the notice about *Mladi Hrvat* was written in the atmosphere of this complex historical moment. The management of the magazine informs its readers and friends that it has been forced to suspend all activities related to the publication of the magazine due to the war's outbreak: “Mladi Hrvat. The management of Mladi Hrvat informs all its subscribers and friends that it has been compelled, due to higher orders, to suspend the publication of the magazine for the duration of the war.” (Anon, 1914, p. 6)



Picture 18 Naša sloga - reported suspension of Mladi Hrvat <https://ino.unipu.hr/data/nasa_sloga/1914/34.pdf>

Despite this sad news, the editorial board maintained a positive outlook on the future of the magazine: "When normal conditions return, *Mladi Hrvat* will once again visit its dear friends." Unfortunately, this did not come to pass, as with the end of World War I, Istria became part of Italy, which made it impossible to publish in the Croatian language.

5. CONCLUSION

The final phase of the Croatian National Revival in Istria, particularly the period between the First Balkan War (1912) and the outbreak of the First World War (1914),

was marked by intensified political tensions, growing national awareness, and the increasingly prominent role of the printed word. Newspapers and journals became central instruments of cultural affirmation and national struggle, serving both as vehicles of education and as platforms for the articulation of Croatian identity under the multiethnic and politically divided rule of the Habsburg Monarchy.

Within this context, the magazine *Mladi Hrvat* played a vital role. Building upon the legacy of its predecessor *Mladi Istran*, the magazine embodied the educational and patriotic mission of Croatian cultural institutions in Istria, particularly that of the Society of St. Cyril and Methodius for Istria, which sought to promote Croatian language, education and literacy. *Mladi Hrvat* was not merely a literary periodical for children and youth; it was a deliberate pedagogical and ideological project aimed at nurturing national consciousness, moral values, and resistance to assimilation among young readers.

The magazine's content (including poems, short stories, and didactic texts) reflected the spirit of the time, aligning itself with the broader national struggle and the ideals of cultural self-determination. As noted by contemporary sources such as *Naša sloga*, which closely followed Car Emin's work, *Mladi Hrvat* represented a continuation of the Revivalist efforts through literature, now adapted to the younger generation. Its explicit patriotic tone and advocacy for Croatian identity ultimately led to its suppression. In 1914, the magazine was among the first Croatian publications to be banned in Istria, illustrating both its cultural influence and its perceived political threat.

Thus, the example of *Mladi Hrvat* demonstrates that the Croatian National Revival in Istria was not only a linguistic or political movement but also a modern and multifaceted cultural project, consciously integrating literature, education, and national ideology. In the formative years preceding the First World War, children's literature in Istria functioned as a subtle yet powerful medium of cultural resistance and identity preservation.

6. BIBLIOGRAPHY

Anon (1913). *Drinopolje*. *Mladi Hrvat: List za mladi svijet*, (1), 10. <http://dnc.nsk.hr/journals/LibraryTitle.aspx?id=0d00748f-0a15-49d2-96fa-2ed35a3835b9#>

Anon. (1912). *Majke junaka*. *Mladi Hrvat: List za mladi svijet*, (12), 342–343. <http://dnc.nsk.hr/journals/LibraryTitle.aspx?id=0d00748f-0a15-49d2-96fa-2ed35a3835b9#>

Anon. (1914, September 3). *Mladi Hrvat*. *Naša sloga*, (34), 6. https://ino.unipu.hr/data/nasa_sloga/1914/34.pdf

Anon (1914). *Notice about new issue*. *Mladi Hrvat: List za mladi svijet*, (7), 225. <http://dnc.nsk.hr/journals/LibraryTitle.aspx?id=0d00748f-0a15-49d2-96fa-2ed35a3835b9#>

Anon. (1912). *Tužan povratak pobijedjenih*. *Mladi Hrvat: List za mladi svijet*, (12), 343–345. <http://dnc.nsk.hr/journals/LibraryTitle.aspx?id=0d00748f-0a15-49d2-96fa-2ed35a3835b9#>

Anon (1913). *Tri znamenita Turčina: Nazim paša, Enver bej i Šukri paša*. *Mladi Hrvat: List za mladi svijet*, (3), 83-85. <http://dnc.nsk.hr/journals/LibraryTitle.aspx?id=0d00748f-0a15-49d2-96fa-2ed35a3835b9#>

Car-Emin, V. (1913). *Hristos se rodi*. *Mladi Hrvat: List za mladi svijet*, (1), 2-5. <http://dnc.nsk.hr/journals/LibraryTitle.aspx?id=0d00748f-0a15-49d2-96fa-2ed35a3835b9#>

Car-Emin, V. (1912). *Za krst časni i slobodu zlatnu*. *Mladi Hrvat: List za mladi svijet*, (11), 306–310. <http://dnc.nsk.hr/journals/LibraryTitle.aspx?id=0d00748f-0a15-49d2-96fa-2ed35a3835b9#>

Car Emin, V. (1956.) *Dijela I*. Zagreb: Zora.

Dorčić, L. (1912). *Mali Bugarin*. *Mladi Hrvat: List za mladi svijet*, (11), 312-315. <http://dnc.nsk.hr/journals/LibraryTitle.aspx?id=0d00748f-0a15-49d2-96fa-2ed35a3835b9#>

Jeretov, R. K. (1913). *Božić na Balkanu*. *Mladi Hrvat: List za mladi svijet*, (1), 1. <http://dnc.nsk.hr/journals/LibraryTitle.aspx?id=0d00748f-0a15-49d2-96fa-2ed35a3835b9#>

Leksikografski zavod Miroslav Krleža. (2025). *Society of St. Cyril and Methodius for Istria*. In *Istrian Encyclopedia* (2005, online ed.). https://istra.lzmk.hr/clanak/druzba-sv-cirila-i-metoda-za-istru

Strčić, Mirjana. 1985. Istarska beseda i pobuna II. Pula: Istarska naklada.

Šetić, Nevio. 2011. O periodičkom tisku za hrvatsku mladež u Istri početkom XX. stoljeća. Časopis za suvremenu povijest 43 (1): 249–263.

Tončić (1912). *Iz moje torbice*. *Mladi Hrvat: List za mladi svijet*, (11), 335. <http://dnc.nsk.hr/journals/LibraryTitle.aspx?id=0d00748f-0a15-49d2-96fa-2ed35a3835b9#>

2. THE INFLUENCE OF THE MYTH OF THE GREAT PATRIOTIC WAR: YURI SMOLYCH'S AUTHENTIC (1935) AND EDITED (1947) NOVEL FOR ADOLESCENTS *OUR SECRETS*

Snizhana Zhygun
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Ukraine
s.zhyhun@kubg.edu.ua
https://orcid.org/0000-0003-1193-2949

ABSTRACT

The cult of the 'Great Patriotic War' in the Soviet Union became the basis for the formation of Soviet identity, and since literature in the Soviet Union was an instrument of ideology, it reproduced the war according to a single, ideologically defined template. The myth of the 'Great Patriotic War' also influenced the depiction of the First World War, forcing authors to make new editions of previous works, as it happened to Yuri Smolych's novel *Our Secrets* (1935). It is a story of 11 teenagers who experience the First World War in a frontline town, who are growing up and developing as individuals. War becomes a factor in this maturation, destroying school and ideological authorities, exacerbating differences in national experience, and influencing gender socialisation. The second edition of the novel not only brought it closer to the socialist realist model, but also aligned the depiction of World War I with the new political myth.

KEYWORDS: socrealism, bildungsroman, myth of the great patriotic war, literature for adolescents, Ukrainian literature.

1. INTRODUCTION

In 1935, a year after a large wave of arrests of Ukrainian intellectuals, the writer Yurii Smolych, known for his science fiction and adventure novels, published a new book, *Our Secrets*, in the Kharkiv magazine *Chervonyi Shlyakh*. The novel is an autodiegetic story about the coming of age of 11 teenagers (between the ages of 14 and 17 years old) during World War I. Its publication in an 'adult' magazine looked like a gesture of farewell to the generation of participants in the Ukrainian liberation struggle (1917-1921), which was disappearing in the NKVD's torture chambers. It is unclear if he published *Our Secrets* because he did not realise what the consequences could be, or whether Smolych felt

secure after becoming a secret informant for the NKVD earlier that year. However, the sequel, *The Eighteen-Year-Olds*, no longer recounted the experience of a generation but reproduced the mythical structure of the story of the 'civil war'.

After World War II, during which Smolych was in evacuation, when pressure on Ukrainian writers resumed, he decided to rewrite the novel. After the new edition was published in the late 1940s, Yurii Smolych received a letter from a reader, and with it a reject label – a coupon that was sent to the publisher when defects were found in the book. The reader wrote:

> I read the novel *Our Secrets* when I was still in the 8th grade, in 1938. This work impressed me greatly with its genuine, strong truth of life... Perhaps, every conscious boy or girl who read your book had to reconsider (as they had never done before!) their secrets, their attitude to everything and everyone...
>
> And now, after the Patriotic War, having learnt a lot in the 'school of life', now, when I am no longer a boy and am studying at the institute, I accidentally saw your book in a bookshop. To be frank, I was as happy as if I had seen an old, dear childhood friend. And it was true. And once again I wanted to be one-on-one with the book that had touched me so much in my time... (Smolych, 1959, p. 93)

But the new edition did not satisfy the reader: "I felt personally offended by the fact that you have now cut off this section... You wanted to 'trim' your literary 'child' to make it more elegant, but it turned out that you cut off your child's ears while 'trimming' it" (Smolych, 1959, p. 94)

Smolych replies that during this time he developed as a writer, and while editing the book, focused on readers' and critics' comments, but most importantly, sought to update the novel in new conditions.

Why and what changes did new conditions require? I will seek to answer these questions by comparing the two versions of the text. I hypothesize that the new version of the novel arose from a desire to bring the novel into line with the new ideological agenda, dominated by the political myth of the Great Patriotic War, which was so powerful that it influenced not only works written after 1945, but also, as in Smolych's case, earlier ones. To this end, I will first outline the function of political myths, and in particular the myth of the Great Patriotic War in Soviet culture. Then, after analysing the array of edits that Smolich made in the 1940s, I will focus on three groups of topics that

were cut: 1) the individualisation of war experience, 2) national experiences, and 3) gender socialisation, considering these topics as contradictory to the myth of the Great Patriotic War. In conclusion, I will demonstrate how the overall message of the text changes when reflection on the real experience of war is replaced by a ready-made template.

2. WARS IN THE POLITICAL MYTHOLOGY OF SOVIET CULTURE

It is generally accepted that the memory of war can unite society around the idea of a common sacrifice for the homeland, shaping emotional narratives about the events and heroes of the war. The interpretation of war events often becomes the basis for the creation of a political myth – a rational story that pursues a specific goal. Political myths incorporated into state ideology make public dialogue impossible and marginalise real experience. In Soviet times, ideological frameworks determined the normativity of socialist realism aesthetics, and their strength was guaranteed by the institution of criticism, closely linked to ideological (party) departments. State control ensured the fusion of political myths with the plots of works of art.

The myth of the Great Patriotic War, along with the myth of the civil war, belongs to the central political myths of Soviet culture, becoming projects of identity. The fundamental myth of this culture was the myth of the Great October (M. Dovina), which embodies the story of the 'beginning of time' and the 'creation of the world': the October uprising of the Bolsheviks is interpreted as the beginning of a new era of justice – the era of socialism. Marina Dovina demonstrates that the new world required people to reassess their values and change on that basis. The new person believes in ideological dogmas, evaluates 'good' from the point of view of the expediency of the interests of the state/collective, and admires labour. New values make it possible to level individuality and encourage it to merge into the collective, becoming a 'new cultural hero – a man of the masses' (Dovina, 2017, p. 111). The October myth imposes a 'noble goal' on the masses and realises artificially formed 'dreams' – to defeat the hostile bourgeois forces (Dovina, 2017, p. 110).

The realisation of this dream is embodied in the myth of the Civil War, which emerged from the selection of optimistic ideas and images from the 1920s that aligned with the ideology codified by socialist realism. Embodied in a system of 'signs, codes and meanings,' the myth of the Civil War 'taught Soviet citizens how to be proper

socialists and live under the regime' (Hartzok, 2009, p.1). Y. Hartzok argues that the dominant meaning of this system was sacrifice: symbols and rituals commemorating the war were used to legitimise the state, encouraging citizens to follow their example: 'the visual and literary elements that accompanied the heroes of the Stalinist regime's civil war were intended to turn Soviet citizens into voluntary soldiers of a single socialist state' (Hartzok, 2009, p. 295).

The creation of these myths was accompanied by the erasure of history: the Bolshevik uprising supplanted the memory of the February Revolution and the national revolutions it had made possible, and the 'civil war' was only a civil war in Russia; in other newly proclaimed republics, the war of 1918-1921 was a defence of sovereignty against imperialist aggression. In addition, the portrayal of the Bolshevik Revolution and the civil war as the creation of a new world marginalised the experience of World War I, which was not given due attention. Documentary and artistic evidence of these events was systematically removed in the 1930s, and their witnesses and participants were repressed. The unified narrative of the civil war was a tool for shaping Soviet identity, which involved not only a socialist worldview but also a rejection of national background, which was particularly painful in Ukraine, where the policy of 'national equalisation' (Terry Martin) from 1923 to 1932 was particularly successful and ensured the rapid development of Ukrainian culture, which we now call the Ukrainian Renaissance. This cultural upswing was halted by the mass arrests of the Ukrainian intelligentsia from 1934 to 1938, with most of those arrested at that time being shot or dying in camps.

The experience of introducing a political myth instead of reflecting on what had been experienced proved useful in the following decade, when the trauma and scale of World War II temporarily destroyed the usual Soviet ritual formulas. This myth began to take shape as early as 1941, but after 1945, the Soviet authorities felt an acute need to "justify, post factum, the enormous sacrifice of the entire society and millions of victims, and legitimise the communist government" (Opulski, 2023, p. 52). The need to rebuild the ideological foundations of Soviet power was particularly acute in Ukraine, the main arena of military operations and the site of the national underground movement. Therefore, as early as 1946-47, the so-called 'Zhdanov ideological purges' took place among writers, the main task of which was "to discipline the Soviet intelligentsia 'spoiled by the war' and restore pre-war ideological orthodoxy" (Kysla, 2019). Critics attacked works about the war and post-war reconstruction (by Y. Yanovsky, V. Cherednychenko, O. Gonchar and others), thwarting attempts by Ukrainian writers to reflect on their experiences.

Since then, a single, ideologically defined template has been formed, which, as Hodgson points out, reproduces the myth of the Great Patriotic War without fail (Hodgson, 2009). Thus, works about the Great Patriotic War were stories of the struggle of the forces of good (the Soviet people led by the Russians) against the forces of evil (the German-fascist invaders). Therefore, the inner world of these stories was clearly and unambiguously opposed, allowing no duality or contradictions. The main components of the story were an extremely cruel enemy, idealised Soviet soldiers (heroic in battle and helpful to civilians), the idea of the messianism of the Soviet army as liberators, the unity of the Soviet people and the universality of their experience.

As evidenced by the works of Jonathan Brunstedt (2011) and Oleksandr Melnyk (2023), the myth of the Great Patriotic War became a new identity project. Like the myth of the civil war, it encourages citizens to prove their loyalty to the socialist homeland at the cost of their own lives. In literature, exemplary novels about the civil war and the Great Patriotic War have a common initiation plot: as the plot unfolds, the character moves from unconsciousness to conscious idealism and, through trials and tribulations, proves his loyalty to the 'big family,' that is, acquires a Soviet identity (Clark, 1981). However, while the myth of the Civil War emphasised social issues, the myth of the Great Patriotic War indirectly problematised national issues. The idea of the 'Soviet people,' which, according to Jonathan Brunstedt, is central to this myth, marginalised or even silenced the national experiences of Ukrainians, Jews, Crimean Tatars, 'Soviet Germans' and others. In addition, the emphasis on the 'Soviet people' transformed the conflict between two totalitarian systems during the world war into a clash between the 'Soviet people' and the 'Germans.'

The fact that the influence of the myth of the Great Patriotic War continued after the collapse of the USSR has been proven repeatedly (see f.e. N. Tumarkin 2003, Fedor, J. et al. 2017), framing the promotion of reality in authoritarian countries, but the story of the novel *Our Secrets* reveals that its influence reached into the past, rewriting World War I, which did not have its own myth in Soviet culture.

3. WAR AS A FACTOR IN THE BILDUNGSROMAN

The 'new Soviet man' was an inherent soldier, ready at any moment to defend his socialist homeland. Novels about war (civil or World War II) in socialist realism literature were intended to cultivate this self-sacrifice, presenting it as a test of 'integrity.' Teenage

bildungsromans depicted characters who were involved in armed struggle, thus proving their adulthood. The coming-of-age novel *Our Secrets* (subtitled *School, Friendship, War and Revolution*), although written during the strengthening of socialist realism, does not correspond to it either ideologically or formally. While the socialist realist novel told the story of the character overcoming personal motives and consciously merging with the collective, *Our Secrets* (1935) tells the opposite story: war sharpens the individuality of each member of the football team's experience, and their coming of age means choosing their own path in life. The second edition shifted the emphasis: the writer interpreted the choice of the Bolshevik supporters as correct and the others as a fault and immaturity.

The work presents a homodiegetic narrative about the coming of age of 11 boys aged 14-17 in the frontline town of Zhmerynka. The story begins with the outbreak of World War I and ends with the start of the so-called 'civil war'. This dramatic period changes the lives of the teenagers: the rules at school, football competitions, relationships with others, how they spend their time and their interests. The war becomes a catalyst for growing up, which manifests itself in breaking free from the influence of authority figures and forming their own opinions, the emergence of national consciousness and gender socialisation.

If you look at the edits made by the writer, their uniformity is striking: apart from replacing individual words and adding a few sentences, Smolych did not revise the novel, but shortened it. By about a third. He cut out entire chapters, episodes and certain phrases. This immediately refutes the explanation that the edits were made to improve the writer's craft or to satisfy the wishes of readers and critics. Smolych cut out what had no place in the new ideological programme: themes of individual perceptions of war and national and gender experiences of it.

The first aspect of growing up, breaking free from the authority of school and empire, is catalysed by war. Both versions of the novel begin with youthful enthusiasm at the start of the war: "Oh! We knew what war was. We had even been taught about it for eight years from Ilovaisky's textbook. War is a generous source of glory for the fatherland. Besides, it is a wonderful and exciting adventure" (Smolych, 1935, p.11/Smolych, 1987, p.137). The Russian Empire raised young men to be soldiers of expansion. In the first three parts of the novel (out of six), the characters dream of going to the front, but cannot, so they resort to childish antics to demonstrate their courage, patriotism, bravado, and disregard for danger (chapters 'Our First Victories,' 'The First Benefit of the War with the Germans,' 'The War Begins'). They use the word 'war' to describe the destruction of

a warehouse, the insulting of a confectionery shop owner, and resistance to the gymnasium authorities. However, involved in the work of the hospital, the students quickly discover war as mass mutilation and death, which turns from possible to inevitable. When one of them (Vasya Zhayvoronok) finally runs away to the front, he returns without an arm and dies in the hospital on the same day that the rest of the team comes to visit him. The chapter ‘The Triumph of the Right Fullback’ is a turning point — one of the best in the novel and the least edited. However, the few edits that Smolich made removed the complexity of emotions from the chapter, because the friends first envy their comrade, now a St. George's Knight: “Poor Vaska! Happy Vaska! Are you suffering? We sympathise with you and envy you! We are proud of you, our hero!” (Smolych, 1935, p.92). And so later, the discovery is perceived even more dramatically:

> Horror seized us. We looked there, past Vaska's left eye, past his left ear, there, at his left shoulder... The blanket slipped, and Vaska's left shoulder was exposed. His arm was gone... Above his upper lip, on each side of the corners of his mouth, five or ten hairs were growing on... Vaska Zhayvoronok had never shaved in his life, not even as a joke. But Vaska Zhayvoronok's left arm was gone (Smolych, 1935, p. 93/Smolych, 1987, p. 266).

However, after this discovery and realisation of the complexity of the situation, the characters feel a ‘strange, exuberant feeling’ — the understanding that they themselves are alive! In the original version, this feeling was called joy, ‘wild, disgusting, animalistic joy’ (Smolych, 1935, p. 97), which contrasted with the bitterness of loss.

This joy is key to understanding the subsequent picture of moral decline experienced by everyone: from the military (who turn the frontline city into a place of entertainment before death) to the high school students themselves, who follow their example, because after graduating from high school, they too will be sent to the front. Mass casualties and the ‘banquet during the plague’ (and in the novel, the balls held daily for the military) contrast sharply with the pompous speeches of city and high school officials, which lose their value with each episode. These speeches were striking in their hypocrisy, calling for sacrifice ‘for faith, tsar and fatherland,’ and the characters' conviction in the need for ‘war until victory’ turns into reflections on the benefits of the empire's defeat (this fragment was removed in the second edition).

After World War II, expressing disappointment with official discourse became dangerous, as the gap between Soviet propaganda and reality was also striking. To avoid analogies, Smolich discarded phrases such as:

> "Indeed, for a good half hour, the director unfolded before us the distant horizons of his patriotic worldview. He spoke of the 'beloved monarch', the 'Christ-loving army', and 'German barbarism'. In addition, he soared to the highest heights of pathos, his voice trembling at the expressions 'the high mission of the Russian people' and 'the great Messiah of the new civilisation'" (Smolych, 1935, p. 26-27).
>
> "The actual state councillor also described the general situation in the country at that moment. He spoke of the great Russian people, the barbarian Swabians, the mission, and the Messiah" (Smolych, 1935, p. 50).

The patriotism and messianism of the Russians were the fundamental ideas of the myth of the Great Patriotic War, the development of which began with Stalin's 1945 toast to 'the most outstanding Russian people' and their role in the victory.

Despite all the cuts, the novel *Our Secrets* was a work about the discovery of the destructive effects of war, which has nothing to do with the 'glory of Russian arms' propagated by the Russian tsarist regime, but destroys society and individual lives. The realisation of this bitter truth about war causes one of the main characters, Khrysanf Serbyn, to become a deserter in order to preserve the value of friendship, which the rest of the team has lost. In the end, confused by the whirlwind of events, he does not join either side of the social unrest, but when he sees his friend Mykola Makar being beaten by opponents, he rushes to his aid. Thus, the novel glorified private values over group values. However, after all the cuts, the novel became a story of 'preparing' young people for civil war, a preparation that Serbin 'failed' and the Bolshevik supporters 'passed.'

The second topic that has been significantly reduced is the experience of different nations during the war: Germans, Jews, Ukrainians, and Russians. Germans are represented through the imaginary figure of the enemy and the images of Russian subjects of ethnic Germans. The residents of the town have never seen German soldiers, but their perception of them is shaped by propaganda: 'German barbarians,' 'German atrocities,' 'German violence.' However, two sections in the structure of the novel undermine this clichéd thinking. In the chapter 'Wolen Sie rauchen?', the first prisoners are brought to the town and the boys involuntarily feel their superiority: "these were people who were

born and lived there, in the west, in Europe, in countries... of progress and civilisation" (Smolych, 1935, p. 41), they note "how well-mannered these damn Germans are" (Smolych, 1935, p. 42). However, the prisoners turn out to be Ukrainians from Galicia. In this way, the author simultaneously introduced the motif of the discovery of Ukrainians as a nation, emphasised the tragedy of subjugated nations that become bargaining chips for empires, but also introduced the motif of recognising oneself in the enemy. In the second edition, all these references to European superiority were shortened, and the section itself (almost half as short) remained only because the episode about the disunity of the Ukrainian nation supported the Soviet occupation of Galicia in 1939.

The second important section, 'What do Germans think about themselves?', was removed from the novel entirely. In it, the story of how war enters the lives of each of the characters ends with a question that Vanya Zilov, having read the newspapers, asks his schoolteacher: "But how, I don't understand, do the Germans write in their newspapers? Do they admit and call themselves rapists and barbarians? Or... how? Or... that... So, yes... they themselves say that the Russians are rapists and the French are barbarians...?" (Smolych, 1935, p. 25). In response, the teacher threatens to expel him from school for asking such questions.

This portrayal of the enemy contradicted the socialist realist myth, in which the enemy was undoubtedly dangerous and dehumanised in order to unite and mobilise society for resistance (Zakharchuk, 2008, p. 84) and justify the violence and aggression of the 'heroes'. So Smolych removed the episodes and phrases that humanised the enemy.

In addition to German soldiers, the novel *Our Secrets* also depicts German subjects of Russia whom the characters knew well: confectionery owner Eliza Frantsivna Banke and German teacher Elfrida Karlivna Islander. The titles of the chapters 'The First Benefit of the War with the Germans,' 'The War Finally Begins,' and 'German Barbarism and Us,' which tell about the conflicts between the boys and ethnic Germans, ironically comment on the speculation of patriotism caused by propaganda.

German teacher Elfrida Karlovna was a demanding but skilled educator, but with the outbreak of war, her own qualities lost their significance. The school administration itself despised the subject she taught: "They tried to hurt and humiliate the poor girl in any way they could, sincerely believing that by doing so they were inflicting irreparable damage on the German people and their barbaric culture" (Smolych, 1935, p. 89). Following the example of the teachers, the students resorted to ignoring her and misbehaving in her lessons:

> Taking advantage of the fact that Elfrida Karlovna did not know Russian well, we misbehaved and spoke obscenities to her. We refused to answer questions, demanded high marks, threw our notebooks with 'ones' in her face, and when she threatened to complain to the inspector, we told the poor girl to go to hell. We knew that the terrorised German woman would not complain to anyone. Elfrida Karlovna lost her confidence, her firmness, her ambition. She was defeated. (Smolych, 1935, p. 28).

The victory over the German teacher compensated the boys for the defeats of the Russian army at the front. In the fifth part of the novel, she is dismissed from school as a German woman, but one of the boys, Mykola Makar, manages to go and apologise to her for everything.

The section 'German barbarism and us,' which describes the atrocities suffered by the teacher, and 'Ende der Lehrerin der Deutsche spracher,' where Makar apologises, were removed from the second edition so as not to encourage readers to sympathise with Soviet Germans who suffered persecution during the war and then many years of discrimination on national grounds.

Taught by their teachers to despise ethnic Germans, the boys bully the owner of their favourite café, where they could feel more at ease than the strict rules of conduct required of high school students. Frau Banke created an atmosphere of trust and kindness in the café, which the boys greatly appreciated. However, after the declaration of war, in the first edition, in a fit of illusory patriotism, Repetyuk calls Banke and her daughters 'Swabian sluts,' the boys cause a ruckus in the confectionery and leave without paying. The boys manage to apologise to Banke before the family is sent to Siberia.

In the second edition, Repetyuk is only indignant about Banke's German relatives and the German language, and the boys leave the café in protest. An outrageous and dishonourable act turns into an exaggerated display of patriotism. Second version does not mention the deportation of Banke's family, as the Soviet Union also deported ethnic Germans (and other peoples) to regions of Russia where life was difficult, and parallels were impossible.

Russians are also represented in two ways in the text: primarily as the proponents of Russian imperialism, and less frequently as its victims. The main embodiment of Russian imperialism in the novel is the gymnasium administration, which educates boys in accordance with the needs of the empire, appealing to loyalty, bravery, and the might of

Russian arms. And although the boys do not respect their teachers and reject the ideology of the Black Hundreds, they are still influenced by imperial narratives, which become a worldview for one of them, Voropaev. Another Russian in the group, Vanya Zilov, the son of a railway foreman, is not concerned with the greatness of the empire, but with social justice, for which he sacrifices national issues. At the end of the novel, he finds himself in the ranks of the Bolsheviks.

The Jew Shaya Pirkes, who also becomes a Bolshevik, witnessed the murder of his parents during a pogrom organised by the Black Hundreds. This grief causes Shaya to have a difficult relationship with his national and religious identity, until he concludes that the world would be better without them. Shaya's character is significantly reduced in the second edition: references to his experiences related to his nationality (to the pogrom in which his parents were killed, to being forced to kneel during Christian prayers, etc) have been removed from the story. Shaya's line 'I hate it,' which was repeated throughout the novel in the first edition and indicated his trauma and disharmonious relationship with the world, was also cut. In addition, Jewish words and cultural markers used by Shaya, Mirel, and the narrator were changed: for example, the section titled 'Kol Nidre' bacame 'What the Violin Sang' (using the words of the Jewish Sabbath prayer, Shaya calls the melody he plays on the violin for his friends 'the song of Jewish sorrow').

Shaya's cultural difference undermined the Soviet myth of the homogeneity of the Soviet people. This belief was part of the myth, denying the differences in national experiences of the war, including the Holocaust. It was the Soviet people who were positioned as the main victims of the Great Patriotic War, so the suffering of communists, partisans and families of fallen Red Army soldiers was allowed into the public sphere, but not that of individual nations that suffered the most.

The story of Ukrainians during World War I is a story of the awakening of national consciousness and the struggle for recognition of national rights. The Galician prisoners of war, the peasants whom the boys help in the summer, and the Kyiv student prompt the Ukrainian high school students to reflect on their own national identity, which becomes apparent in the section 'Riddles' (completely deleted in the second edition). In it, the boys become fascinated with Ukrainian theatre, primarily because they are strictly forbidden from attending it. According to the gymnasium authorities, this is "sedition, Mazepism and separatism, and is punishable by unconditional expulsion from the gymnasium" (Smolych, 1935, p. 66). However, the theatre in their native language captivates not only them, but also the supervisor, who "was so moved that he considered us not as gymnasium

students, but as people" (Smolych, 1935, p. 70), though not so much that he did not report the violation to the director.

The culmination of self-awareness comes in the sections 'Who Was Gogol[1]' (in the 1947 edition – 'Under Two Flags') and 'The First Shot.' After the abdication of Nicholas II, the gymnasium authorities reorient themselves to new slogans, and a demonstration is held in the town to mark the overthrow of the autocracy. Levko Repetyuk and his friends come to it with a Ukrainian flag and deliver a speech in Ukrainian:

> Gentlemen! The tsarist regime has been overthrown and the accursed Russian state has been destroyed! The great people's revolution must give freedom to the Ukrainian people! The best sons of Ukraine have already set out on the path to Ukrainian independence! In Kyiv, the men of our people have already formed a national council that will rule the fate of the great Ukrainian people! (Smolych, 1935, p. 68)

(Only one sentence remains from this speech in the 1947 edition.) At first, the high school students eagerly greet the national flag and march in a column with two of them. But when they are invited to join another group of students, the column splits. In the first edition, 'almost half of the company' and seven of the 11 friends 'crossed over to the yellow and blue flag.' In the second edition, Repetyuk's call is not supported, and only a minority goes with him.

In the next chapter, the student revolutionary committee decided to 'discredit the behaviour of Ukrainians' and Repetyuk in particular. This decision, and procedural violations in particular, provoked protests from the gymnasium students (their indignation is described as follows: "So that's how it was! ... Was that the end of the old regime? Was that the 'old power fallen'? Was that freedom? So much for freedom! This is despotism no worse than before!" (Smolych, 1935, p.75) was removed in the second edition). The quarrel ends with a vote to expel Jews from the gymnasium for attempting to seize power, but the next day this decision is revoked, and Repetyuk and Voropaev are expelled for anti-Semitism. In the second edition, the surname of the head of the student committee is changed from the Jewish Kaplan to the Ukrainian Kaplun, and the conflict becomes less a conflict between subjugated nations and more a political one: revolutionary youth against 'Ukrainian bourgeois nationalists' (as all nationally conscious Ukrainians were called in the USSR) and monarchists.

[1] Mykola Gogol (or Nikolay Gogol) was Ukrainian by origin.

From the perspective of national issues, World War I appeared to be a destroyer of empires, promoting national self-determination. In the context of the late 1940s, this was a dangerous analogy, because by the mid-1950s, the Ukrainian resistance movement (the Ukrainian Insurgent Army) had not been defeated, so demonising it was a separate task for propaganda. Therefore, in the second edition, Levko Repetyuk (leader of the Ukrainian movement among high school students) loses his positive traits and becomes a negative character. The tragedy of the last chapter, in which Shaya Pirkes's detachment fights Levko Repetyuk's detachment, turns into a glorification of the confrontation between positive and negative characters.

The third group of reduction is united by the theme of gaining sexual experience, which becomes an indispensable part of growing up. This topic was generally taboo in socialist realist discourse, as the Soviet authorities had suppressed discussion of sexual issues since the 1930s: every effort was made to restrain, divert, and suppress the sexuality of the younger generation. Asceticism became established as an ideal in schools and among pioneers (Millet, 1998, p. 285). People's private lives were marginalised in favour of the public sphere:

> Heroism was the primary trait of a real man in socialist realist discourse; a man ready to devote his life to fighting the enemy of his homeland, ready to give up his private life and sacrifice it for the sake of the Superpower. (Matusiak, 2013, p.219).

Instead, in the first edition of his novel, Smolych explores the diversity of the war's impact on sexual behaviour: it shapes images of objects of desire, makes them accessible, forms toxic masculinity that implies gendered violence, and turns sex into a means of overcoming the crisis of masculinity caused by war.

On the subject of gaining sexual experience, Smolych maintains his stance of breaking down stereotypes. Appealing to the classic polarisation of female images in war, which are either saints or slut, the writer breaks it down. This contrast is embodied in the novel in the collective image of the ‘woman in white’ (a nurse) and the prostitute Mirel. The ‘woman in white’ appears in the novel as a heroine who sacrifices herself for the sake of ‘love for the fatherland,’ which is exactly how she is presented in Russian literature, the essay on which Repetyuk is preparing, boldly attacking the decency of his theme with ambiguous phrases. As a result, his essay evokes not so much patriotic fervour as lust, with his comrades fantasising about romantic adventures with frontline nurses. The

culmination of the entire storyline of the characters' sexual experiences is the chapter ‘True Love,’ in which the book lover Serbin, after breaking up with Katria, with whom he was tenderly in love, embodies his idealistic impulse in love with a nurse, but experiences disappointment because the ideal turned out to be completely inappropriate. This chapter was shortened in the 1947 edition (and it was this reduction that the reader whose letter was quoted in the introduction called a ‘personal insult’), and in the next edition it was removed altogether, even though Smolych in his reply criticised the silence on the sexual sphere in Soviet literature (Smolych, 1959, p. 98).

Another important character in this storyline is Mirel, a prostitute whom Shaya takes in as a woman of his nation, and whom the boys treat as their ward. Shaya invents a socially acceptable story for her and wants to help her find another profession, but Mirel does not want this; she uses her body as a resource. Mirel appears as part of the war: she arrives in the town as a refugee from the combat zone, serves the military, and commits suicide after contracting a venereal disease. The young men blame the war for Mirel's death, but see her off with a volley of revolver shots. In this section, the story about her reaches its true dramatic climax. In the second edition, Mirel becomes a waitress and dies when her lover, an officer, abandons her pregnant. Thus, all the complexities that required reflection and evaluation are replaced by the motif of social injustice.

Although sex in the novel is positioned as a means of asserting masculinity and compensating for the threat of death, the novel also does not shy away from the issue of gender-based violence. At the beginning of the work, after the declaration of war, Vasya Zhayvoronok attacks a random girl to touch her body. As the narrator notes,

> Under other circumstances, Vasya Zhavoronok would never have dared to do such a thing. He would have died of shame, disgrace, and disgust for himself. But war has been declared, and one must be brave. One must be a hero. You have to be a man. (Smolych, 1935, 13/ Smolych, 1987, p.138).

Such ideas about the connection between masculinity and brutal behaviour towards women form the theme of toxic masculinity in the text, which disappears in the later edition (Zhayvoronok's grab turns into an embrace). The climax of this theme is the episode of Kulchytskyi's rape of Katria, but in the second edition, it is limited to an unwanted kiss, so the conflict that arises between Katria, Kulchytskyi, and Serbyn seems exaggerated. Ultimately, the toxic masculinity that Kulchytsky adopted from the military

is defeated in the novel: indiscriminate casual relationships end in venereal disease, which is discovered when the rest of the characters come together in combat.

Attention to the sexual behaviour of characters in the late 1940s was a very sensitive issue, as it could lead to the deheroisation of Soviet soldiers due to their crimes against women, as well as emphasise specifically female suffering, which had no place in the universal experience of the Soviet people (Styazhkina, 2015, p. 43). Therefore, the writer removed the storyline of coming of age as gender socialisation, removing references to sexual experience and gendered violence. In the later edition of the novel, the characters became reserved young men whose interests were focused on social issues only.

4. CONCLUSIONS

When editing the novel *Our Secrets* after 1945, Smolych took into account the trends towards the formation of a political myth about the Great Patriotic War. The influence of this myth was so strong that it forced the writer to remove any possible analogies between the assessment of the events of World War I and World War II. He edited the image of the soldier, the reproduction of official discourse, the image of the enemy, the images of representatives of different ethnic groups, and the female characters in the novel. This abridged text better suited the requirements of socialist realism, acquired the desired didacticism, instilling in the reader self-sacrifice for the Soviet state, and eliminated historical experience in favour of ideological myths.

In its first edition, the novel encouraged readers to reflect on and evaluate the complex conflicts in the lives of the characters caused by the war. The war was presented as a powerful, destructive force that could not be overcome without losses, but it was important not to lose one's humanity. This conclusion was presented without didacticism: the reader had to determine for themselves to what extent the characters succeeded in this. Each of them matures, separating themselves from the collective (class, team) and forming as individuals.

In the second edition, the war became the factor that exacerbated social confrontation and brought about the revolution. In the second edition, the work became unambiguous: the characters were divided into positive (future supporters of the Bolsheviks) and negative (supporters of the Ukrainian People's Republic and monarchists). The positive characters became soldiers of the motherland and mindless executors of political coercion, which was glorified as a life mission. If the original text aimed to encourage

readers to independently comprehend the complexities of the world, then the aim of the second edition was to strengthen the ideological framework of Soviet teenage education.

5. BIBLIOGRAPHY

Brunstedt, J. (2011). Building a Pan-Soviet Past: The Soviet War Cult and the Turn Away from Ethnic Particularism. *The Soviet and Post-Soviet Review,* 38 (2), 149—171.

Clark, K. (1981). *The Soviet novel: history as ritual*. University of Chicago Press.

Dovina, M. (2017). *Obraz «Velykoho Zhovtnia» v ukrainskii radianskii literaturi: khronolohiia, typolohiia, semiotyka*. [Doctoral thesis, Nizhynskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykoly Hoholia]. [in Ukrainian].

Fedor, J. et al. (eds.) (2017). *War and Memory in Russia, Ukraine and Belarus*. Palgrave Macmillan.

Hartzok, J. (2009). *Children of Chapaev: The Russian civil war cult and the creation of Soviet identity, 1918–194* [PhD dissertation, University of Iowa]

Hodgson K. (2009). The Soviet war. In M. MacKay (ed.). *The Cambridge Companion to the Literature of World War II. Cambridge Companions to Literature* (111-122.). Cambridge University Press.

Kysla, Y. (2019). Сталінські спектаклі віри, або як дисциплінували українських письменників у повоєнні роки. *Ukraina moderna*. https://uamoderna.com/md/kysla-stalinist-perfomances/

Matusiak, A. (2013). Dyskurs maskulinistyczny w literaturze ukraińskiej XX i początku XXI wieku. Wybrane aspecty projektu badawczego. *Porównania*, 12(12), 209–224.

Melnyk, O. (2023). Druha svitova viina yak proiekt identychnosti: istoriia, pamiat ta lehitymnist. 1945—1985 rr. *Ukraina moderna*. https://uamoderna.com/backward/druha-svitova-viyna-iak-proiekt-identychnosti-istoriia-pam-iat-ta-lehitymnist-1945-1985-rr-chastyna-1/ [in Ukrainian].

Milet, K. (1998). *Seksual'na polìtika*. Osnovy.[in Ukrainian]

Opulski, R. (2023). The Roots of the Great Patriotic War Myth. *Institute of National Remembrance Review*, (5), 49–57.

Smolych, Yu. (1987). *Dytynstvo. Nashi tainy. Visimnadtsiatylitni*. Naukova dumka. [in Ukrainian].

Smolych, Yu. (1959). Yarlyk brakuvalnyka. In Yu. Smolych. *Tvory v 6 t. T.6. Publitsystyka*. Derzhavne vydavnytstvo khudozhnoi literatury, 92-98. [in Ukrainian].

Smolych, Yu. (1935). Nashi tainy. *Chervonyi shliakh*, 4–9. [in Ukrainian].

Stiazhkina, O. (2015). Zhinky Ukrainy v povsiakdenni okupatsii: faktory vidminnosti stsenariiv i dosvidiv. *Henderni doslidzhennia, proekt «Donbaski studii»*. Fond «Izoliatsia», 68–84 [in Ukrainian].

Tumarkin N. (2003). The Great Patriotic War as Myth and Memory. *European Review*, 11(4), 595–611.

Zakharchuk, I. (2008). *Viina i slovo (militarna paradyhma literatury sotsrealistychnoho realizmu)*. Tverdynia, [in Ukrainian]

3. ECHOES OF SURVIVAL: UNDERSTANDING RESILIENCE IN CHILDREN'S NARRATIVES FROM THE JAPANESE AMERICAN INTERNMENT AND THE ROHINGYA REFUGEE CRISIS

Dr. Anamika Sukul
St. Mary's College, Hyderabad, India
anamika.sukul@gmail.com , anamika@stmaryscollege.in
https://orcid.org/0000-0003-0052-3146

ABSTRACT

This paper presents a comparative study on the Japanese American internment during the Second World War and the ongoing Rohingya refugee crisis, drawing on narratives centred on children who have lived or are living through these experiences. By contrasting these distinct, yet comparable contexts of state-sanctioned violence, the study examines mechanisms of resilience as manifested in selected children's narratives. It explores how constructing a semblance of normalcy serves as a key strategy for nurturing resilience, underlining the impact of education, storytelling, and imagination; and further highlights how children's acts of managing everyday life in camp settings are intricately linked to resilience. Through literary analysis, the study reflects on innocence and human stories of emotional attachment as counter-narratives to the dominant metanarratives of protest and victimization in adult writings. Building this within a comparative framework helps trace the evolution of crisis-affected children's literature, including shifts in narrative focus across time.

KEYWORDS: Resilience, forced displacement, children's narratives, ordinary magic, agency.

1. CONTEXTUALISING RESILIENCE

The concept of resilience, originating from the Latin word "resilientia," is highly contextual. The theory of resilience has been studied across multiple disciplines, depending upon the domain and the object of analysis. Broadly defined, resilience generally refers to an individual's ability to overcome, learn from and adapt positively to life's adverse events (Riley & Masten, 2005). The *Oxford English Dictionary* simply defines the term as "to rebound" (2025). Though conceptualised differently across

disciplines and defined as a "multidimensional field of study" (Chikoko et al., 2024), at the very root of this concept of resilience lies the idea of adversity or challenging circumstances and an interest in the ways these experiences can affect the concerned individuals (Van Breda, 2018). The process of bouncing back by the individuals and their capacity to cope with such adverse circumstances (Masten, 2018) lies at the core of resilience theory.

It is not surprising, then, that this theory of resilience has often been applied in studies related to forced migration and contexts of conflict-induced displacements. In the framework of this paper, the theme of resilience is applied to study the experiences of children whose lives are affected by forced displacement, namely their stories of perseverance, coping mechanisms and survival strategies when exposed to such conflicting situations. Among the various definitions and meanings of resilience found across different disciplines of study, this paper takes a resilience lens that focuses on two of its pivotal intertwined themes: survival and human agency or resistance (Shaikh & Kauppi, 2010). While much of the existing literature on resilience focuses on adult survivors (Lenette et al., 2013; Darychuk, 2015; Kuttikat et al., 2018), it is in the displaced children's narratives that we find some of the most enduring manifestations of this concept. To this aim, we focus on children's experiences as our central point of reference for understanding the factors that promote resilience during the migratory process.

Across time, children have been consistently impacted in episodes of forced displacements; and they are often affected in diverse ways, depending upon their individual experience or the living conditions being subjected to or even the sociopolitical factors governing their displacement (Masten & Narayan, 2012). No two stories are identical, as Denkowski and Krause (2024) rightly note in their research, and each is getting shaped by specific regional, social, political and cultural contexts of its own. For understanding the myriad experiences and the evolving dynamics of resilience across various timepoints and cultural landscapes, a temporal and cross-regional study becomes necessary.

2. AIM

In pursuit of this objective, this paper is framed through a comparative analysis of the Japanese American internment during the Second World War and the ongoing Rohingya Refugee crisis by drawing on narratives centred on the children who have lived/

are living through the experiences. In contrasting these two distinct, yet comparable contexts of state-sanctioned violence, the study focuses on providing an understanding of the mechanisms of resilience as manifested in selected children's narratives. This is the basic framework in which the study is structured.

In doing so, it aims to specifically analyse how constructing a semblance of normalcy serves as a key strategy in nurturing this resilience, and underlines the impact of education, storytelling and imagination in this entire process. Furthermore, it highlights how the children's act of managing everyday life in the camp setting is intricately linked to the process of resilience. In studies on resilience, it has often been noted that the "Everyday is not simply the vessel in which lives are lived, rather it is the milieu in which the social processes of resilience are enacted daily" (Lenette et al., 2013). Through a literary analysis of the selected works, this study attempts to bring out the innocence and the soft human stories of emotional attachment that can be interpreted as a counter-narrative to the dominant metanarratives of protests and victimization noticed in adult writings on these contexts.

Japanese American[1] internment (1942- 1945) and the ongoing Rohingya exodus are two contexts set in two different time frames and geographical locations, and building up this study within a comparative framework will help to trace the evolution of crisis-affected children's literature: some of the key developments that have happened across time in terms of how their experiences get portrayed in these narratives, including changes in the narrative focus. While most academic researches focus on single events as contexts for discussion, this study offers a broader and cross-contextual understanding of resilience in children's narratives by juxtaposing two distinct historical moments. However, before we delve deep into the discussion, a historical overview of each of the contexts would be useful.

3. HISTORICAL CONTEXTS AND LITERARY TEXTS:

a. The Japanese American Internment

Briefly put, the incident of the Japanese American internment[2] can be outlined as: "The devastation of Pearl Harbour precipitated the evacuation and incarceration of more than 110,000 people of Japanese ancestry from the West Coast of the United States" (Mitson, 1974, p. 32). However, a closer look at this historical incident is needed to situate

the discussion that follows, especially because, like most dominant versions of history, it risks getting reduced toa simplified narrative that glosses over the nuanced realities of those affected.

On December 7, 1941, Japan bombed Pearl Harbor, a major American naval headquarters in the territory of Hawaii[3]. This sudden attack had seriously marred the naval base, and as Gerald Stanley (1992) writes in his article, it "hurled isolationist America into world war, and sent Americans into catatonic shock" (p. 181). Mass hysteria swept the land, and there was a flood of hostility against the ethnic Japanese community (Hirasuna, 2005). "Feelings of anti-Orientalism, especially in California where most of them lived, and an "impulse for revenge" did steer the historical process that ended with the popular slogan "The Japs must go!" (Stanley, 1992, p. 185). Rumours started flowing back and forth that people of Japanese origin who were heavily concentrated there "had settled in stealth and with diabolical intent near vital installations" (Weglyn, 1976, p. 37) on the Pacific coastal region. The decision-makers readily reacted to the public outcry: on February 19, 1942, the President signed Executive Order 9066, which authorized the incarceration of "all persons of Japanese ancestry."

Nearly 110,000 Japanese Americans, two-thirds of whom were US citizens, were forcibly removed from their homes on the West Coast and detained in camps for the duration of the war without any trial or hearing[4]. Western Defense Commander General John De Witt, the man in charge of the internment, echoed the sentiments of the mainstream Americans when he reasoned this step as, "A Jap is a Jap, and it makes no difference if he is an American citizen" (DeWitt, 1942, as cited in Niiya, 2024). By August 7, 1942 – nine months after Pearl Harbour – all the Japanese Americans who lived on the West Coast were forcibly uprooted from their homes and sent to make-shift (so-called) "relocation centres" in desolate inland areas "surrounded by barbed wires and armed sentries" (Hirasuna, 2005, p. 18). All these measures were simply taken in the name of "military necessity[5]" (Hirasuna, 2005, p. 14).

The primary reference chosen for study with reference to this particular context is *Dear Miss Breed: True Stories of the Japanese American Incarceration during World War II* (2006) by Joanne Oppenheim. Clara Estelle Breed was a children's librarian in the San Diego Public Library who supported the Japanese American community during World War II. While most of mainstream America encouraged the incarceration of Japanese Americans during the war, Clara Breed became a lifeline to the outside world

for many children who were imprisoned in the Poston camp. On the day of their departure, Breed met many of the children at the train station and gave them self-addressed postcards with the instruction to write to her while they were in camp. Over the years, the children wrote hundreds of letters to Breed that documented their lives in camp (Kitayama, 2025). Miss Breed kept many of the cards and letters she received, which were later donated to Japanese American National Museum where many of them have been digitized. Joanne Oppenheim's book *Dear Miss Breed* is a collection of all these letters.

A critical reading of these youthful letters reveals not only the mundane realities of camp life, but also serves as a primary reference for representing a range of experiences and attitudes of the young *Nisei*[6] as they contemplated their future (Bush, 2006): their hopes, their fears, the questions relating to their ethnic identity, friendship and much more. This study examines how these everyday writing practices by the children – which began just as a casual way of maintaining ties with their favourite teacher – evolve into an assertion/ enactment of resilience amidst the forced displacement and incarceration. By analysing these children's letters as a narrative expression of their inner feelings, this study situates the act of writing as a form of emotional endurance, an assertion of an agency, and most of all, a kind of survival strategy within those bleak confinement zones.

b. The Rohingya Crisis (2017- present)

Following the Japanese American internment, the discussion now progresses to include a more recent humanitarian crisis: the Rohingya exodus. Starting with a brief note to introduce the context, the Rohingya crisis involves the "systemic expulsion" of the Rohingya population from Myanmar, culminating in "waves of mass exodus" across international borders (mostly) into Bangladesh, where they are subsequently settled in "holding camps on the narrow strip of land in Cox Bazaar district (Bhatia et al., 2018, p. 106). Though this study does not delve deep into the state-sponsored discriminatory mechanisms or the geopolitical dimensions driving the Rohingya exodus, a little explanation is necessary to foreground the structural violence shaping the crisis and to contextualise the narratives that emerge from it.

The Rohingyas are an ethnic Muslim group who lived in the Rakhine province of Western Myanmar (Mithun, 2018). Although the Rohingya situation has only recently entered the global discourse, their tragedy has been "unfolding for decades, going back to 1948, when Myanmar became an independent nation" (Ibrahim, 2017). The State's

"military regime used the concept of a Buddhist identity as the basis of citizenship to deny any rights" to the Rohingya population (Ibrahim, 2017): visibly alien, they were "deemed to be foreigners" and considered "not among the 135 recognised ethnic groups that formed the eight national races" (Habiburahman & Ansel, 2019, pp. 1-2). Left "stateless" (Philips, 2013, p. 31) in their own country, there are many reports of the slow-motion persecution of the Rohingyas, -- how they are pushed to the edge and then systematically compelled to migrate out of the nation space. This crisis escalated significantly in August 2017, when Myanmar's military launched a brutal crackdown in Rakhine State, which led to widespread violence, and the destruction of Rohingya villages. The 2017 crackdown forced over 700,000 Rohingya to flee Myanmar, with most seeking refuge in neighbouring Bangladesh[7]. The persecution of the Rohingyas escalated into what can be correctly termed as "state-sponsored ethnic cleansing and a spreading humanitarian crisis" (Philips, 2013, p. 31). In a report published in 2023, it was noted that "Bangladesh now holds 1.3 million people in what is probably the world's largest refugee camp" (Uddin, 2023). The refugee camps quickly became overcrowded, with poor living conditions, leading to severe humanitarian challenges (Uddin, 2023). Their plight stems from the fact that the Rohingyas have not been granted refugee status by Bangladesh; and without the official recognition, they are denied basic protections and face difficulties in accessing education, healthcare, or other resources. The government continues to classify them as "illegal immigrants" (Bhatia et al., 2018, p. 107). Among those suspended in this "legal vacuum" (Bhatia et al., 2018, p. 119) -- rendered stateless and without any refugee status either -- are thousands of children also, whose futures remain uncertain and unprotected.

James E. Young (1988) once wrote in his writings on the Holocaust narratives: our knowledge and understanding of events like these rely heavily on how they are represented by victims and survivors. There is an emerging body of Rohingya writing now available in public domain, which serve not as a representation of the atrocities suffered, but also can be considered as an act of asserting their agency despite the systemic marginalisation. "Writing for Rohingya people is activism," as the noted Rohingya poet Mayyu Ali once told in an interview (Byrne, Spring 2019, p. 27). James Byrne, in the Introduction to the book *Poetry from Camps* (2019), writes: "Traumatised and stateless, each has a story to tell about the horrific scenes they have experienced" (p. 14). "Creative writing has always played a critical role in shaping public conscience"

(Kannabiran, 2015, p. 76); and for the Rohingyas, these literary expressions are just an act of speaking out -- an important prism for making their voices heard in the larger world.

Despite the growing body of literature on the Rohingya crisis, there is a dearth of representation of children's voices in the published accounts. Unlike the Japanese American internment case, where the children's letters have been well preserved as part of the historical record, the existing Rohingya literature offers few such textual references. This gap – or the absence of children's writing on the issue – mirrors not only their condition of statelessness, but also their limited accessibility to proper education and literary resources within the camp settings. While Japanese American children were placed in separate camps with structured schooling programs in most of them, the number of Rohingya children placed together in single camp is so high that arranging consistent schooling has logistically proven to be difficult, especially without any governmental support. In such a situation, this paper chooses Raya Rahman's[8] *The Unexpected Friend* as a textual reference for studying the Rohingya context. Though not written by a Rohingya child, this is a thoughtfully illustrated picture book, made in partnership with Save the Children, and based on the real lives of Rohingya children living in the refugee camps of Cox's Bazar, Bangladesh. A symbolic story of emotional resilience amidst all the uncertainties and chaos of life, this book is an attempt to engage the children in the camps with a personal story about them (Rahman, 2019) and create an example of an emerging literary space. The story centres around Faisal, a young Rohingya boy in a refugee camp, who finds a bird with a broken wing and decides to take care of it with his sisters. But as the bird's wing slowly heals, they are faced with a difficult choice. Can they let go of something they dearly love? The book provides a child-centred narrative space which talks about emotional endurance in children's lives through a symbolic storytelling amidst all the chaos and uncertainties of camp life.

The two texts—*Dear Miss Breed* and *The Unexpected Friend*—form the literary core of this study. Though one is nonfiction and the other fiction, both reflect on children's experiences of displacement, and help us understand how they articulate crisis within their own historical contexts and narrative frameworks. This sets the stage for a study on understanding modes of resilience in children's narratives through a comparative framework approach.

4. CONTEXTS OF CRISIS, TEXTS OF RESILIENCE: A COMPARATIVE ANALYSIS

What connects the two contexts of study here – though different in historical period, geographical setting and scale or process of displacement – is the "exclusionary citizenship policy" (Guhathakurta, 2017, p. 640) in nation-states that differentiate and discriminate segments of population based on religion, race, ethnicity or caste (Guhathakurta, 2017). This discrimination eventually leads to the forced exile of the "excluded" segment of the population: as Guhathakurta (2017) rightly claims in her article, "a key characteristic of a democratic nation-state is the identification of a people with a national polity" (p. 640). As for the Japanese Americans, their forced removal[9] was part of a wartime measure, and it lasted only for the duration of the Second World War[10] (Hirasuna, 2005). However, for the Rohingyas, "there is a never-ending peril that looms," (Byrne & Doja, 2019, p. 20) with almost no chances of returning to their homeland and a continued uncertainty hanging over their future within those bleak camp spaces of confinement. In situations of forced migration like these, children are among the most vulnerable groups because the trauma, stress and adversity they endure in the process can have a severe impact on their psychosocial well-being (Birman et al., 2005). "In addition, their everyday lives in refugee accommodations are often characterized by insecurity, frequent changes in housing, limited access to school and health institutions, and a lack of interaction with peers or play material, which further restricts children from a stable, age-appropriate environment in a developmentally important phase of life" (Bernhardt et al., 2024, p. 2). However, despite the everyday hardship they experience, there have been studies and reports which suggest that displaced children display high levels of resilience, adaptation and agency in navigating such challenges (UNICEF, 2017; Uddin et al., 2021; Bartlett & Sacks, 2019; Riggs et al., 2024). Without resilience, the developmental challenges would have escalated dramatically, leaving a long-lasting impression on their future ability to form meaningful relationships, learn or simply adhere to basic human values. But, such is normally not the case.

This study explores how children use storytelling, emotional connection, and structured routines to build resilience amid displacement and trauma in each of the crisis context chosen here, and this is done so using Ann Masten's theory of resilience as "ordinary magic" (Masten, 2014). Masten defines resilience as "the capacity of a dynamic system to adapt successfully to disturbances that threaten system function, viability, or development" (Masten, 2014, p. 10). This definition reflects the perspective that individuals do not withstand risk, but change to accommodate risk. Masten is well known

for suggesting that resilience is "ordinary magic," which basically means that resilience stems from common, everyday processes rather than extraordinary or rare qualities. Resilience in this sense, basically refers to everyday adaptive systems that enable the children to cope with adversity (Gray et al., 2015). Like other resilience researchers, Masten has developed a list of protective factors that operate at the individual, family and community level (Masten et al., 2009). She states that protective processes are only basic human protective systems (Masten et al., 2009) that help in the adaptation process. These include: supportive relationships**,** self-regulation, stable family routines and supportive schools and communities. Overall, Masten's research formulates the theory that resilience is not a rare trait but a basic human adaptive system which, when supported by protective factors, helps children survive adversity.

Ann Masten's theory provides a powerful lens through which we can analyse the mechanisms of resilience manifested by the Japanese American children when incarcerated in Poston camp of Arizona. The more than three hundred letters the children wrote to Miss Clara Breed can be interpreted as a way of trying to construct a semblance of normalcy in their everyday lives amidst all the chaos of uprootment and camp detainment. Miss Breed gave them self-addressed postcards, encouraged them to write back to her, and ensured they maintain personal correspondences. In the letters we find topics and issues that are very casual in tone (nothing serious or catastrophic), -- like notifying about the weather, painting a Christmas card, sending Easter greetings, or thanking for a book or a doll they received as a gift from Miss Breed (as cited in Oppenheim, 2006). The letters also documented how Miss Breed continually sent care packages to the children that included many requested items such as books, yarn, sewing materials, and anything else they needed. Most of all, the letters to Breed conveyed the deep appreciation that the children felt for being a friend to them when they needed it most (Kitayama, 2025, as cited in *Densho*[11]).

This act of writing was nothing but part of an everyday adaptive system – or "ordinary magic," as Masten (2014) terms it – that helped the children become resilient to the crisis. This simple habit converted their identities from detainees to curious students and readers who were desperate to share their everyday stories with their favourite librarian Miss Breed. This narrative expression in the form of letters becomes a representation of the children's exercise of agency in shaping their stories, while simultaneously resisting the government's attempts to impose silence and seclusion. Miss Clara Breed acted like a protective factor – a supportive relationship – that helped them

in nurturing this resilience. Kitayama (2025) correctly documents, “she became a lifeline to the outside world for many Japanese American children who were imprisoned in the Poston Camp” (as cited in *Densho Encyclopedia*). Apart from Miss Breed’s support, there were other protective factors also that helped in the everyday adaptation. Delphine Hirasuna (2005) in her research on life inside the cramped camp quarters writes, “From the start, they [the Japanese Americans] sought to foster a community within those camps, with schools, libraries, churches and other recreational activities” (p. 18).

Shifting to the Rohingya context, we have Raya Rahman’s fiction *The Unexpected Friend* as a key reference for studying the mechanisms of resilience displayed by the Rohingya children. Set in a refugee camp of Cox Bazaar, Bangladesh, the story centres around a young Rohingya boy named Faisal who finds emotional refuge through bonding with a small wounded bird. Hearing a “faint chirping noise in the bushes,” Faisal bents down and finds a small bird lying on the ground” (Rahman, 2019, p. 1). “Its wing looked broken,” and the “poor thing couldn’t fly” (p. 1). Faisal decides to take care of the wounded bird -- and “didn’t want to leave the injured bird behind” (Rahman, 2019, p. 3) – together with his sisters. The young Rohingya boy knows it very well that “here no doctor would come or have time to fix a bird there!” (Rahman, 2019, p. 5). So, “holding the bird in his cupped hands, Faisal made his way through the camp,” (p. 5) with a promise to attend the wounded bird and help her fly again. They “bandaged the bird’s wing;” and over the next few weeks, the bird’s wing was healing. “They spent every minute together. Then, one day, the bird spread its wings to show that it was ready to fly” (Rahman, 2019, p. 15). That was a difficult moment for Faisal. Faisal struggled with the idea of releasing the bird he had cared for, and felt a deep reluctance to let it go. Yet, the young boy recognised that the bird too needed her family, and draws a parallel to their own situation of separation and longing for motherland. Then, “Together, they let it go. As it flew away, they heard the call to prayer” (Rahman, 2019, p.19).

Faisal’s nurturing of the injured bird reflects Masten’s theory of how resilience in children emerges from common everyday processes. The act of compassion here is nothing but a representation of Faisal’s resilience, which helps him cultivate emotional stability, feelings of responsibility and hope amid the hostility of the refugee camp. Faisal exercises agency when he decides to act by caring for the wounded bird. There have been studies regarding social practices of refugees dealing with conflicts and restrictions as a "capacity to act" and "power to act" of an individual or a group to achieve change through their own decision to act (Bohme & Schmitz, 2022, p. 2). This discussion offers a “new

perspective to consider refugees not as either vulnerable or active, but as vulnerable and engaged individuals at the same time" (Bohme & Schmitz, 2022, p. 2). Faisal normalises feelings like care, compassion, kindness, friendship and love in day-to-day life even amid the disruption in his own life. Rahman's narrative reflects Faisal's trust in humanness -- he is trying to rebuild relationships, changing camp's despair into hope for something positive – which itself is a sign that he is actively coping up with camp life (or trying to). "Literature opens up the horizons of the mind" (Kannabiran, 2015, p. 76); and Rahman's storytelling functions like a narrative expression here, an agency, that inspires the Rohingya children to see their experiences getting represented in literature. Self-regulation, together with personal traits like empathy, imagination and capacity to connect with nature, acts like a protective factor here which helps in building up this "ordinary magic." Compared to the Japanese American children, who still had access to strong community ties and external support of Miss Clara Breed, the Rohingya children face an even more difficult situation because of the absence of any such formal institutional structure or trusted relationship to help them. Raya Rahman's narrative reminds us that the Rohingya children, like Faisal, devise their own pathway towards survival and building resilience.

In analysing both *Dear Miss Breed* and *The Unexpected Friend*, we observe distinctly different—but equally powerful—forms of resilience. While in *Dear Miss Breed*, the Japanese American children find strength through intellectual engagement. The act of writing letters becomes a structured way of asserting resilience, while simultaneously resisting the erasure of their ethnic identity. By contrast, in *The Unexpected Friend*, the Rohingya child inclines towards a more symbolic and emotional form of resilience. His bond with the wounded bird becomes a metaphor for trust, care, love and the healing power of companionship. What links these narratives is the active construction of normalcy in abnormal settings. It is not a return to the old normal, but the creation of a new type – one that is created with whatever resources the children possess in the camps: books, letters, dolls, or even a small wounded bird.

5. CHANGING FORMS OF REPRESENTATION IN CRISIS CONTEXTS

Throughout history, in moments of crisis, human beings have chosen narrative representation to navigate their hardship, preserve memories and foster resilience. Across wars, displacements, and disasters, the act of recording experiences—whether through

letters, fiction, oral traditions, or diaries – has given opportunities for expression, rumination and cognitive processing (Ramamurthy et al., 2024). “It also contributes to a positive world view, achieving catharsis through learning from other's stories, identifying similarities and finding hope” (Ramamurthy et al., 2024). The young poet Mayu Ali once stated,

> Being a Rohingya in Rakhine State, at an early age, life taught me to take on the role of writing poems and articles that speak to the pain and despair of my people. Thus, writing became a passion in my blood. Writing for Rohingya people is activism (as cited in Byrne, 2019, p. 29).

James Bryne (2019) correctly notes his thoughts on Rohingya poetry, “It struck me quickly that, far from being “hopeless,” your poems read like powerfully active survival mantras” (p. 30). While much critical ink has already been spent to substantiate that storytelling and the process of resilience are deeply interconnected, this study wants to focus on how the form of this storytelling has shifted across time, with particular reference to the two chosen contexts.

Starting with *Dear Miss Breed*, a text grounded in 1940s, we see a deeply realist and personal approach. These are actual letters written by Japanese American children during their wartime internment by the American government. The epistolary form represents their day-to-day life in a strikingly honest and plainspoken manner. This form of representation is rooted in lived reality of the children in the camp spaces. Moving forward to the 2020s, in *The Unexpected Friend*, the narrative takes on a more symbolic and allegorical tone. The story is about a Rohingya child and his bond with a wounded bird inside a refugee camp in Bangladesh. Although the situation is based on a harsh reality, the narrative relies on metaphor and emotional symbolism to portray resilience and survival in children. Rahman’s storytelling, in this sense, is more imaginative.

So, what has changed? Not just the context or the form -- but also the emotional lens through which the subjective experience is analysed and nurtured as a pathway to resilience. While the 1940s nonfiction narrative emphasized structure, education, and communication, contemporary storytelling leans more into emotion, healing, and compassion through symbols and metaphors. This shift may also indicate changes in how current children’s literature approaches trauma: less focused on documenting incidents, more focused on internal suffering and emotional recovery. Moreover, in today’s digital

era, because of the omnipresence of social media and technology, refugee experiences are no longer hidden or under-documented. The factual details of most of the camps are widely known. Contemporary refugee narratives have, thereby, shifted from facts to feelings: focus is more on the inner worlds, the psychological and emotional aspects of their experiences. The narrative pattern may have evolved over time, but the function of storytelling as a means for resilience remains as powerful as ever. This enduring power of narrative is exemplified by the young Kurdish journalist Behrouz Boochani, who reflects on his detainment in Australia's Manus Island imprisonment centre thus: "When I write, I feel as though I am slowly dismantling the walls that imprison me. Each word I write is a step toward freedom, a small victory against the inhumanity of my surroundings" (2018, pp. 38-39).

6. CONCLUSION: CHILDREN'S STORIES AS COUNTER-NARRATIVES TO ADULT DISCOURSES

This study contributes to the growing research on migration, refugees and refugee camps with a comparative and interdisciplinary approach. And, as we draw this study to a conclusion, it is important to situate this comparative study within the larger canvas of war and displacement studies. In such contexts of crisis, adult discourses tend to dominate the production of meaning, portraying children only as passive victims and symbols of innocence. This pattern of representation risks simplifying the multi-layered experiences of the children, thus reducing them to only objects of pity rather than subjects of agency. Children's narratives play a crucial counter-narrative role in this sense. Challenging the hierarchy that facilitates focus on adult discourses, these children's narratives offer an alternate story that reflects on the complexity of *their* realities. They fill the void left by dominant political and historical accounts; in fact, they contest adult-centred metanarratives of protest and trauma by centring softer, human responses. Whether through a letter in a desert camp or friendship with a wounded bird, these young voices teach us that healing often begins with the act of telling stories, stories that insist on the humanity of the displaced when the rest of the world tends to forget about them. Children's narrative reconstruction of their experiences works as a survival strategy for them amidst all the disruption. Reading these stories broadens our understanding of resilience and trauma. At the conclusion of this paper, we would like to quote some words which comes as evidence where a woman, recalling her experience as a young girl during

the Partition of India, speaks about how the simple act of holding onto her doll became her anchor of resilience during all the terror of displacement. She says, "We were children, we did not know what was happening. All I remember is clutching my doll tightly and walking and walking... I thought if I kept her safe, everything would be all right" (as cited in Butalia, 1998, p. 113). Thus, across time and geographies, -- whether be it the 1947 Partition of India, or the 1942 internment in America, or the ongoing Rohingya refugee crisis, these narratives of children reveal emotional realities of war and forced displacement.

Notes:

1. "Japanese American" is used here as a blanket term for all persons of Japanese ancestry living in the United States, and includes both Japanese nationals and American citizens of Japanese ethnicity (by birth or by naturalisation).

2. Though the term "internment" is recognised and widely used in literature, but there are some Asian American scholars (Roger Daniels, for example) and organisations working on the area who encourage the use of the term "incarceration." They believe that the term "internment" is misleading when it comes to the wartime detention of Japanese Americans. Roger Daniels, when asked about the difference between the two terms, states that "internment" was an ordinary aspect of declared wars and is applied to nationals of a country with which the United States was at war, but what happened with the west coast Japanese Americans is different because two-thirds of them were American citizens (by birth or by right) and hence, "incarceration" is a more accurate term ("Words Do Matter: A Note on Inappropriate Terminology and the Incarceration of the Japanese Americans," 2005). The terminology debate continues even today. Moreover, authors like Roger Daniels himself and Michi Weglyn have also used the hard-hitting term "concentration camp" while referring to the wartime treatment of the Japanese Americans: Daniels in *Concentration Camps, U.S.A.: Japanese Americans and World War II*; Weglyn in *Years of Infamy: The Untold Story of America's Concentration Camps*. But there was much opposition from the Jewish community against the use of this term because they associated "concentration camps" with their experience in the Holocaust, and using it to describe the detainment of Japanese Americans, they say, could diminish the

horror of the Nazi slaughter. [For more information in this regard, it is advisable to read "Language and public memorial: 'America's Concentration Camps,'" by Deborah Schiffrin, Discourse & Society, vol. 12, no. 4, July 2001, pp. 505-534, www.jstor.org/stable/42888381] There is still much disagreement and confusion as to what defining term to be used that can best explain the Japanese American treatment and experience during World War II. However, for the convenience and easy understanding of the readers, this study uses the more-commonly-used term "internment" throughout, a terminology that is best understood by most people.

3. A day after the raid, on the morning of December 8, 1941, President Roosevelt made an Address to the Congress of the United States, asking that a state of war be declared between the United States and Japan.

4. Forced uprooting and exclusion of persons of Japanese ancestry occurred simultaneously in other countries like Canada, Alaska, Mexico, Peru, and the Caribbean island of Haiti. In fact, just after Pearl Harbour, the governments of Australia and New Zealand also sent its Japanese residents to confinement camps until the war ended, though the numbers were very few when compared to North America (Greg Robinson, *A Tragedy of Democracy: Japanese Confinement in North America*). The topic of the wartime Japanese internment becomes so broad and complex when all these instances across the globe are considered, that it will be difficult to cover or include them within a single study.

5. United States did construct new camps for this purpose in the "treeless desert" sites of Topaz in Utah, Poston and Gila River in Arizona, Amache in Colorado, Jerome and Rohwer in Arkansas, Minidoka in Idaho, Manzanar and Tule Lake in California, and Heart Mountain in Wyoming. These American internment camps were encircled by barbed wire and military police in watchtowers. Though the WRA report claims that they "never were intended to be places of confinement," (*Relocation of Japanese-Americans* 2) the setting was very much reminiscent of a prison-like atmosphere: compounds of barracks set in deserts, surrounded by barbed wire fences and patrolled by armed guards. No wonder why for most of the Japanese Americans the humiliation of getting "[unjustly] treated more like

prison inmates than individuals," as they entered those WRA-administered sites, became so deep a psychological scar that it would extend even decades after the War (Kitano 154). Yoshiko Uchida, writing in the 1970s, recalls this aspect of her experience clearly: "Even in the midst of the desert, however, they were guarded by a row of armed soldiers as though they were prisoners who might try to escape." (*Journey to Topaz* 93)

6. *Nisei*: Term for the children of Japanese immigrants, originating from the Japanese language term for "second generation." In the American context, the term is generally understood to apply specifically to the American-born—and thus US citizen—children of Japanese immigrants who arrived prior to the Immigration Act of 1924. The bulk of Nisei were thus children or young adults during World War II. *"Nisei"* also implies being raised in the US and speaking English as a first language, with a separate term—*Kibei Nisei* or just *Kibei*—applied to those who were born in the US but mostly raised or educated in Japan (courtesy: *Densho*-- Terminology)

7. During the last influx, approximately 700,000 Rohingya refugees entered Bangladesh, 58% of whom were children under 18 (UNICEF, 2017)

8. Raya Rahman is a children's book author and publisher. She founded a bilingual publishing company in 2017 called Guba Books and is the author of *The Unexpected Friend: A Rohingya Children's Story*. After a decade in a corporate career, she launched Guba to create children's books that celebrate Bengali language, culture and identity, especially for diaspora and bicultural families. Raya works and spends her time between Dhaka, Bangladesh and Oakland, California (asiafoundation.org).

9. This study does not make use of the term "removal" without the adjective "forced." Just the word "relocation" will be insufficient to describe the harshness of what occurred.

10. On December 17, 1944, the United States Supreme Court handed down a decision in response to a case brought by Mitsuye Endo that a loyal Japanese American

can no longer be kept interned without just cause, nor can she/he be excluded from any part of the USA open to other citizens. The continuing internment of persons of Japanese ancestry, who by that time had already given enough proofs of loyalty towards America, was deemed unconstitutional and was therefore not legally defendable. Thus began the rescinding of the internment orders in America, as well as the lifting of the ban excluding the Japanese population from the west coast. In January 1945, even before Japan's surrender, the WRA had already started the process of closing the camps and sending the remaining internees back to their former homes on the coastal regions.

11. *Densho* – the Japanese term meaning "to pass on to the next generation," or to leave a legacy – is a is a non-profit organisation which started in 1996, with the goal of documenting oral histories from the former Japanese American internees. The oral history project slowly evolved into a dedicated mission to educate, preserve and share the history of the WWII internment of Japanese Americans to promote equity and justice today. Densho uses digital technology to preserve, and give access to the global public, the various resources on the subject. The Densho Digital Repository, a multi-partner initiative of Densho, contains interviews, photographs, documents and other materials relating to the Japanese American experience and history.

7. REFERENCES

Bartlett, J. & Sacks V. (2019). *Adverse childhood experiences are different than child trauma, and it's critical to understand why.* Child Trends. https://www.childtrends.org/blog/adverse-childhood-experiences -different-than-child-trauma-critical-to-understand-why

Bernhardt, K., Le Beherec, S., Uppendahl, J.R. et al. (2024). Young children's development after forced displacement: a systematic review. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health, 18*(20). https://doi.org/10.1186/s13034-024-00711-5

Bhatia, A., Mahmud, A., Fuller, A., Shin, R., Rahman, A., Shatil, T., Sultana, M., Morshed, K. A. M., Leaning, J., & Balsari, S. (2018). The Rohingya in Cox's Bazar: When the stateless seek refuge. *Health and Human Rights*, *20*(2), 105–122. https://www.jstor.org/stable/26542064

Birman, D., Ho, J., Pulley, E., Batia, K., Everson, M. L., Ellis, H., Gonzalez, A. (2005). Mental health interventions for refugee children in resettlement (White Paper ii). Washington, DC: National Child Traumatic Stress Network. Retrieved from http://www.nctsnet.org/nctsn_assets/pdfs/promising_practices/MH_interventions_for_Refugee_children.pdf

Böhme, C., Schmitz, A. (2022). Refugee's agency and coping strategies in refugee camps during the coronavirus pandemic: ethnographic perspectives. *Comparative Migration Studies, 10*(34), 1-20. https://doi.org/10.1186/s40878-022-00302-3

Boochani, B. (2018). *No friend but the mountains: The true story of an illegally imprisoned refugee* (O. Tofighian, Trans.). Picador Australia.

Bush, E. (2006). [Review of the book *Dear Miss Breed: True stories of the Japanese American incarceration during World War II and a librarian who made a difference*, by J. Oppenheim]. *Bulletin of the Center for Children's Books, 59*(7), 323. https://dx.doi.org/10.1353/bcc.2006.0153

Butalia, U. (1998). *The other side of silence: Voices from the partition of India*. Penguin Books.

Byrne, J. (2019). Rohingya writing as activism: A conversation with Mayyu Ali. *World Literature Today*, *93*(2), 20–31. https://doi.org/10.7588/worllitetoda.93.2.0026

Byrne, J., & Doja, S. (Eds.). (2019). *I am a Rohingya: Poetry from the camps and beyond*. Arc Publications.

Chikoko, W., Mhlanga, J. & Mwapaura, K. (2024). Resilience of unaccompanied refugee children in foster care at Tongogara Refugee Camp Zimbabwe. *Discov glob soc, 2*(102), https://doi.org/10.1007/s44282-024-00127-8

Darychuk, A., & Jackson, S. (2015). Understanding community resilience through the accounts of women living in West Bank refugee camps. *Affilia*, *30*(4), 447 – 460. https://doi.org/10.1177/0886109915572845

Denkowski, C., & Krause, U. (2024). Agency, resilience and vulnerability of children in contexts of conflict-induced displacement. In M. Denov & M. Fennig (Eds.), *Research handbook of children and armed conflict* (pp. 147–167). Elgar online. https://doi.org/10.4337/9781839104817.00018

Gray, C., Flanigan, L., & Henley, L. (2015). Book Review: Ordinary magic: Resilience in development by Masten, A. S. *Canadian Journal of School Psychology*, *30*(2), 163-165. https://doi.org/10.1177/0829573515574024

Guhathakurta, M. (2017). Understanding Violence, strategising protection: Perspectives from Rohingya refugees in Bangladesh. *Asian Journal of Social Science*, *45*(6), 639–665. https://www.jstor.org/stable/26567209

Habiburahman & Ansel, S. (2019). *First, they erased our name: A Rohingya speaks*. Penguin.

Hirasuna, D. (2005). *The art of Gaman: Arts and crafts from the Japanese American internment camps 1942 –1946*. Ten Speed Press.

Ibrahim, A. (2017). *The Rohingyas: Inside Myanmar's hidden genocide*. Speaking Tiger.

Kannabiran, K. (2015). Storytelling in the time of hate: Deciphering law(s) through literature. *Economic and Political Weekly*, *50*(20), 76–83. http://www.jstor.org/stable/45275685

Kitano, H. H. L. (1991). The effects of the evacuation on the Japanese Americans. In R. Daniels (Ed.), Japanese *Americans: From relocation to redress* (pp. 151-158). University of Washington Press.

Kitayama, G. (2025, June 2). Clara Breed. In *Densho Encyclopedia*. Retrieved from https://encyclopedia.densho.org/Clara%20Breed.

Kuttikat M, Vaillancourt A, Massey M. (2018). Battered but bold: Sri Lankan Tamil refugee war experiences, camp challenges and resilience. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, *14*(3), 245–259. https://doi.org/10.1108/IJMHSC-04-2017-0013

Lenette, C., Brough, M., & Cox, L. (2012). Everyday resilience: Narratives of single refugee women with children. *Qualitative Social Work*, *12*(5), 637-653. https://doi.org/10.1177/1473325012449684

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, *56*(3), 227–238. http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.227

Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E. & Reed, M.-G. J. (2009). Resilience in development. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed., pp. 117–131). Oxford University Press.

Masten, A. S. & Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war, and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology, 63*, 227-257. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, *10*(1), 12–31. https://doi.org/10.1111/jftr.12255

Masten, A. S. (2019). *Resilience in developmental psychology: Ordinary magic in extraordinary circumstances*. Cambridge University Press.

Mithun, M. B. (2018). Ethnic conflict and violence in Myanmar: The exodus of stateless Rohingya people. *International Journal on Minority and Group Rights*, *25*(4), 647–663. https://www.jstor.org/stable/27072161

Mitson, B. E. (1974). Looking back in anguish: Oral history and Japanese-American evacuation. *The Oral History Review*, *2*, 24–51. http://www.jstor.org/stable/3674693

Niiya, B. (2024, January 9). *Final Report, Japanese evacuation from the west coast, 1942*. In *Densho Encyclopedia*. Retrieved from https://encyclopedia.densho.org/Final%20Report,%20Japanese%20Evacuation%20from%20the%20West%20Coast,%201942%20(book).

Oppenheim, J. (2006). *Dear Miss Breed: True stories of the Japanese American incarceration during World War II and a librarian who made a difference.* Scholastic Nonfiction.

Oxford University Press. (n.d.). Resilience, n. In *Oxford English dictionary*. Retrieved October 29, 2025, from https://doi.org/10.1093/OED/3371756822

Phillips, A. (2013). The World's blind spot: Shedding light on the persecuted. *Harvard International Review*, *35*(2), 31–33. http://www.jstor.org/stable/42763572

Rahman, R. R. (2019). *The unexpected friend* (I. S. Russell, Illus.). The Asia Foundation.

Ramamurthy, C., Zuo, P., Armstrong, G., & Andriessen, K. (2024). The impact of storytelling on building resilience in children: A systematic review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, *31*, 525–542. https://doi.org/10.1111/jpm.13008

Riggs, E., Gartland, D., Szwarc, J., Stow, M., Paxton, G., & Brown, S. J. (2024). Resilience and positive wellbeing experienced by 5-12-year-old children with refugee backgrounds in Australia: The childhood resilience study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *21*(5), 627. https://doi.org/10.3390/ijerph21050627

Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In DeVries Peters R, Leadbeater B

and McMahon RJ (Eds.), *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (pp. 13–26). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Robinson, G. (2009). *A tragedy of democracy: Japanese confinement in North America*. Columbia University Press.

Shaikh, A., & Kauppi, C. (2010). Deconstructing resilience: Myriad conceptualizations and interpretations. *International Journal of Arts and Sciences*, *3*(15), 155 – 176. Retrieved from https://www.academia.edu/85658744/Deconstructing_Resilience_Myriad_Conceptualizations_and_Interpretations

Stanley, G. (1992). Justice deferred: A fifty-year perspective on Japanese-internment historiography. *Southern California Quarterly, 74*(2), 181–206. https://doi.org/10.2307/41171622

Uchida, Y. (1971). *Journey to Topaz: A story of the Japanese-American evacuation*. Heyday.

Uddin, R., Philipsborn, R., Smith, D., Mutic, A., & Thompson, L. (2021). A global child health perspective on climate change, migration and human rights. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 51*(6), 1–8. https://doi.org/10.1016/j.cppeds.2021.101029

Uddin, N. (2023). Understanding the Rohingya Crisis. *East-West Center*. http://www.jstor.org/stable/resrep46888

UNICEF (2017). *Bangladesh humanitarian situation report No. 15 (Rohingya influx)*. Retrieved from https://reliefweb.int/report/bangladesh/bangladesh-humanitarian-situation-report-no-15-rohingya-influx-17-december-2017

Van Breda, A. (2018). A critical review of resilience theory and its relevance for social work. *Social Work/Maatskaplike Werk*, *54*(1), 1–18. https://doi.org/10.15270/54-1-611

Weglyn, M. (1976). *Years of infamy: The untold story of America's concentration camps*. Morrow Quill Paperbacks.

Young, J. E. (1988). *Writing and rewriting the Holocaust: Narrative and the consequences of interpretation.* Indiana University Press.

4. „DER EISSTOSS“ – EINE ANTHOLOGIE IM SPANNUNGSFELD VON LITERATUR, ERINNERUNG UND POLITIK

Anita Konrad
Pädagogische Hochschule Tirol, Austria
anita.konrad@ph-tirol.ac.at
https://orcid.org/0009-0003-9607-2198

ZUSAMMENFASSUNG

Die Rolle der Kinder- und Jugendliteratur in der Vermittlung historischer Erfahrungen – insbesondere von Krieg und Flucht – hat in den letzten Jahrzehnten wachsende wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren. Kinder- und Jugendliteratur wurde zunehmend als Akteurin in gesellschaftspolitischen Diskursen und Erinnerungskulturen erkannt und normativ-affektive Implikationen kritisch hinterfragt. Die Anthologie *Der Eisstoß. Erzählungen aus den sieben verlorenen Jahren Österreichs* (1972/1984) stellt dafür ein aufschlussreiches, bislang jedoch kaum erforschtes Beispiel dar. Der Band versammelt 26 Erzählungen, die die Jahre 1938 bis 1945 – vom sogenannten „Anschluss“ bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs – aus unterschiedlichen Perspektiven literarisch aufarbeiten, das gängige Kriegsnarrativ ästhetisch und affektiv adressieren sowie an diskursiven Aushandlungen kollektiver (Nicht-)Erinnerung und der Formierung erinnerungskultureller Deutungsangebote teilhaben. Basierend auf Archivrecherchen und Quellenmaterial untersucht dieser Beitrag, inwiefern die Anthologie in einem umfassenderen, erinnerungs- und bildungspolitischen Paradigmenwechsel zu verorten ist und wie die literarisch-ästhetischen Strategien der Texte mit der demokratie- und friedenspädagogischen Zielsetzung der Anthologie korrespondieren.

KEYWORDS: Kinder- und Jugendliteratur, Erinnerungskultur, Zweiter Weltkrieg, Demokratie- und Friedenspädagogik, Österreich.

‘DER EISSTOSS’ – AN ANTHOLOGY AT THE INTERSECTION OF LITERATURE, MEMORY, AND POLITICS

ABSTRACT

The role of children's and young adult literature in conveying historical experiences, particularly relating to war and displacement, has attracted considerable academic interest in recent decades, and is increasingly recognized as contributing to socio-political discourse and remembrance culture. The anthology *Der Eisstoß. Erzählungen aus den sieben verlorenen Jahren Österreichs* (1972/1984) [The Ice Storm: Stories from Austria's Seven Lost Years], is a notable yet under-researched example of this phenomenon. Bringing together 26 stories dealing with the years 1938–1945 – from the so-called 'Anschluss' to the end of the Second World War – from various perspectives, the volume attempts to address the common war narrative aesthetically and affectively, and to participate in discursive negotiations and the formation of remembrance culture. Based on archival research and source material, this article examines the anthology's goals of promoting democracy and peace, how the literary-aesthetic strategies correspond with these aims, and to what extent the publication is embedded in a broader paradigm shift in education policies and remembrance culture.

KEYWORDS: Children's and young adult literature, remembrance culture, Second World War, democracy and peace education, Austria.

1. EINLEITUNG

Kinder- und Jugendliteratur wird gerade hinsichtlich der Themen Krieg, Flucht, Exil, Widerstand und politischer Gewalt (Hirsch, 2012; Jung, 2019) in den letzten Jahren verstärkt eine besondere Wirkmächtigkeit für ein „kollektives Gedächtnis“ und ihre Bedeutung in gesellschaftlichen Diskursen zugesprochen (Dettmar, 2021). Ein solcher Bedeutungszuwachs verweist darauf, dass Kinder- und Jugendliteratur nicht nur Inhalte vermittelt, sondern aktiv an der Formierung von Erinnerung teilhat und damit gesellschaftliche Deutungsprozesse beeinflusst. Dieser Befund muss allerdings differenziert betrachtet werden. Erinnerungswissen entsteht nicht durch isolierte

literarische Texte, sondern im liminalen Raum literarischer und sozialer Aushandlungsprozesse zwischen Texten, institutionellen Rahmenbedingungen, medialen Vermittlungen und gesellschaftlichen Diskursen (Ewers, 2013).

Vor diesem Hintergrund untersucht dieser Beitrag die 1972 erstmals im Wiener Verlag Jungbrunnen erschienene Anthologie *Der Eisstoß. Erzählungen aus den sieben verlorenen Jahren Österreichs*. Sie versammelt Texte von 26 Autor:innen, die die Jahre 1938 bis 1945 – vom „Anschluss" Österreichs an das nationalsozialistische Deutschland bis zum Kriegsende – zum Ausgangspunkt haben. Diese vermitteln nicht nur Kriegserfahrungen, Exil- und Widerstandsberichte im Österreich der späten 1960er Jahre, sondern verknüpfen und hinterfragen literarisch-narrativ Erinnerungskulturen. *Der Eisstoß*, so die erste These, kann damit als literarisch-friedenspolitisches Projekt gelesen werden, das antifaschistische Erinnerungspraxis mit demokratiepädagogischen Zielsetzungen verknüpft. Die Rekonstruktion und kritische Betrachtung des editorischen Konzepts, der Textauswahl, der Rolle der Vermittlungsinstitutionen sowie der konkreten Rezeptionskontexte kann diesen Zusammenhang bestätigen.

Die zweite These lautet, dass die Anthologie in eine ästhetische und inhaltliche Wende in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur der 1960er- und 1970er-Jahre eingeordnet werden kann. Ein zentrales Merkmal der Texte ist ihre gezielte, intendierte Multiperspektivität. Diese zeigt sich sowohl auf der Ebene der narrativen Gestaltung als auch in den vielfältigen, explizierten Biografien der Autor:innen. Damit wird die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Perspektiven im „kulturellen Gedächtnis"[1] vorherrschen bzw. welche im literarischen und gesellschaftlichen Diskurs der 1960er-Jahre marginalisiert bleiben (Blumesberger et al., 2021; Seibert, 2008), auf mehreren Ebenen angestoßen.

Die dritte und letzte These lautet, dass die Anthologie mit bildungspolitischen Reformprozessen im Zusammenhang steht. Die Einführung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung bot in den 1970er-Jahren neue didaktische Rahmenbedingungen für die Vermittlung historischer, sozialer und demokratischer Inhalte (Blaschitz, 2004). *Der Eisstoß* ist in diesem Kontext nicht nur als literarisch-ästhetisches Werk, sondern auch als Medium literarischen Lernens, das historische Bildung und Friedenserziehung miteinander verknüpft, zu lesen.

[1] Zur Problematisierung des Konzepts vgl. Petry (2015).

Durch die Betrachtung des Entstehungsprozesses, der narrativen Gestaltung sowie institutioneller Vermittlung und Rezeptionsbedingungen soll die Anthologie als exemplarisches Projekt analysiert werden, das sowohl Aufschluss über die Nachkriegsliteratur für junge Leser:innen als auch über die komplexen Wechselwirkungen zwischen Literatur, Bildung und Erinnerungskultur im Österreich der 1960er- und 1970er-Jahre gibt. Dies ist nicht zuletzt ein Plädoyer dafür, bislang unzureichend erforschte Zusammenhänge zwischen literarischer Erinnerungspraxis, institutioneller Vermittlung und gesellschaftlicher Wirkung sichtbar zu machen.

2. KONZEPTION UND KONTEXTE

2.1 DIE IDEENGEBENDEN AKTEUR:INNEN

Der erste Hinweis auf die Anthologie findet sich in einem Werkordner des Verlagsarchivs[2]. Eine Aktennotiz dokumentiert eine Besprechung vom 31. März 1969, an der Oskar Jan Tauschinski, Mira Lobe, Hans Matzenauer und Wolf Harranth teilnahmen (*Besprechungsnotiz vom 31. März 1969 [Typoskript]*, 1969). In dieser Konstellation standen erfahrene und profilierte Akteur:innen am Beginn des Projekts: Tauschinski als designierter Herausgeber, die bekannte und erfahrene Kinderbuchautorin Mira Lobe, sowie von Seiten des Verlags Hans Matzenauer und Wolf Harranth.

Oskar Jan Tauschinski (1914–1995) war Schriftsteller, Übersetzer und langjähriger Mitarbeiter des *Österreichischen Buchklubs der Jugend*, einer bis in die 1980er-Jahre einflussreichen Institution zur Lese- und Literaturförderung (König, 2013; Riss, 1987). Tauschinskis literaturvermittlerische und schriftstellerische Arbeit war konsequent von einer antifaschistischen und friedenspädagogischen Haltung geprägt, die sich auch im Herausgeberkonzept des *Eisstoß* widerspiegeln sollte. Sein Roman *Talmi* (1952/1963) gilt als bemerkenswertes Zeitdokument der realen wie moralischen Ruinenlandschaft der Nachkriegsjahre, als Lebenspartner der im KZ Maly Trostinez ermordeten Lyrikerin Johanna Alma Koenig verwaltete er ihren literarischen Nachlass und arbeitete beharrlich daran, die Autorin sowie ihr Werk vor dem Vergessen zu bewahren (Polt-Heinzl, 2014). Als Jugendautor wurde er Ende der 50er Jahre insbesondere durch biografische Erzählungen bekannt, etwa über Marie Curie (*Wer ist diese Frau?*, Jungbrunnen, 1957)

[2] Mein Dank gilt Frau Mag. Stacher-Gfall (Jungbrunnen-Verlag) und ihrem Team für den gewährten Zugang zum Verlagsarchiv und die umfassende Unterstützung bei den Recherchen.

oder Bertha von Suttner (*Die Liebenden sind stärker*, ÖBV, 1962), wofür er jeweils mit dem Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis ausgezeichnet wurde.

Mit Mira Lobe (1913–1995) war Ende der 1960er-Jahre eine der zentralen Stimmen der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur beteiligt. Ob es vor dieser ersten Besprechung im Verlag bereits gemeinsame Überlegungen zur Anthologie gab, konnte nicht recherchiert werden, jedoch verband die beiden Autor:innen eine langjährige freundschaftliche Beziehung, wie eine umfangreiche Korrespondenz in Tauschinskis Nachlass zeigt (Tauschinski, 1914). Lobe, die 1913 in Görlitz als Hilde Miriam Rosenthal in eine bürgerliche, jüdische Familie geboren wurde, gelang noch 1936 die Emigration ins damalige britische Mandatsgebiet Palästina, wo sie zu schreiben begann und mit Kinderbüchern erste literarische Erfolge erzielte, vor allem mit *I-Ha'Yeladim* (Die Insel der Kinder, Tversky/Tel Aviv, 1948; deutsch: *Insu Pu*, Waldheim & Eberle/Wien, 1951), das unter dem Eindruck der Kinder-Evakuierungsprogramme des Zweiten Weltkriegs entstand. 1951 übersiedelte Lobe mit ihrer Familie nach Wien, wo sie erneut eine Karriere als erfolgreiche und vielfach ausgezeichnete Kinderbuchautorin aufbaute. Bereits 1958 erhielt Mira Lobe erstmals den *Staatspreis für Österreichische Kinder- und Jugendliteratur*; sie verfasste in ihrer langen Karriere mehr als 100 Kinderbücher, die in über 30 Sprachen übersetzt wurden. Ihren eigenen Worten nach schrieb sie ausschließlich für Kinder, was in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur der Nachkriegszeit eher ungewöhnlich war; daher ist ihre Beteiligung an dieser Anthologie besonders bemerkenswert.

Hans Matzenauer war als Generalsekretär der sozialdemokratischen Kinderfreunde für den Verlag Jungbrunnen maßgeblich verantwortlich. Sein dezidiertes Anliegen war es, brisante und politische Themen für junge Menschen zugänglich zu machen. Wolf Harranth, Publizist, Kinderbuchautor und später langjähriger Leiter des Internationalen Kinder- und Jugendbuchdienstes, brachte weitere verlegerische und literaturvermittelnde Expertise ein (*100 Jahre Jungbrunnen – vom Buchvertrieb der Kinderfreunde zum viel ausgezeichneten Kinder- und Jugendbuchverlag*, o. J.). Die Anthologie entstand somit durch die Zusammenarbeit von Akteur:innen, die über institutionelles Gewicht, literarisches Ansehen und politische Positionierung verfügten und in einem dezidiert antifaschistischen sowie politisch engagierten Kontext verortet waren.

2.2 KONZEPTIONELLE LEITLINIEN

In dieser ersten Besprechung Ende März 1969 wurden zentrale Eckpunkte des Projekts festgelegt: die Zielgruppe definiert, die thematische Ausrichtung umrissen, erste potenzielle Autor:innen benannt und Tauschinski als Herausgeber bestimmt. Damit stand ein Grundgerüst bereit, das sowohl inhaltliche als auch organisatorische Leitlinien vorgab. Kurz nach dem ersten Treffen verfasste Tauschinski ein Einladungsschreiben an potenzielle Autor:innen, das er im Entwurf Mira Lobe zur Kommentierung vorlegte, und aus dem sich sowohl die konzeptionellen Leitlinien als auch die gesellschafts- und kulturpolitischen Rahmenbedingungen rekonstruieren lassen, in denen die Anthologie entstand.

Intendiert war die Anthologie für Jugendliche „ab 14 Jahren". Ziel war es, dieser Leser:innengruppe durch erlebnishafte, zeitgeschichtliche Erzählungen die historischen, politischen und sozialen Bedingungen der Kriegsjahre näherzubringen. Davon ausgehend, dass Jugendliche den Berichten von Eltern und Lehrer:innen oft mit Skepsis begegneten, sollten Schriftsteller:innen aus einer Position als „relativ außenstehende" Beobachter:innen das Vertrauen der jungen Leser:innen gewinnen. Diese Perspektive sollte sich auch in der Handlungs- und Erzählperspektive widerspiegeln. Die Autor:innen wurden eingeladen, kurze, auf „wahren Begebenheiten" basierende Erzählungen zu verfassen – sowohl autobiografische Erlebnisse als auch aus ihrem Umfeld. Inhaltliche Vorgaben gab es nicht, es sei „selbstverständlich und wünschenswert", die eigene Meinung, den persönlichen Standpunkt und die persönliche Weltanschauung klar zu deklarieren, jedoch wären „rein parteipolitische Auseinandersetzungen" dem Vorhaben „abträglich". Die Erzählungen sollten, so Tauschinski im Schreiben an potentielle Autor:innen, „jene heilsame Beunruhigung auslösen, deren die Jugendlichen in ihrem Reifungsprozess zu politisch denkenden, demokratisch gesinnten Staatsbürgern bedürfen" (Tauschinski & Matzenauer, 1970).

Das Narrativ des Krieges wird diesem Anschreiben zufolge explizit als ein umfassendes verstanden, das alle gesellschaftlichen Gruppen betrifft. Es sollte die Vielfalt der Schicksale politisch Verfolgter, der Eingezogenen, Flüchtlinge, Deportierten, Evakuierten und der unter Hunger und Bombenangriffen Leidenden einbezogen werden; weiters betonte Tauschinski ausdrücklich, dass auch Autor:innen in die Anthologie aufgenommen werden sollen, die „später bei uns ihre Heimat gefunden haben" (Tauschinski & Matzenauer, 1970). Dies würde die Erfahrungen von Exilierten und

Rückkehrer:innen integrieren, den „globale Charakter der Katastrophe“ hervorheben, und nicht zuletzt dem Vorwurf der Provinzialität zuvorkommen. Tauschinski greift damit Diskurse und Erfahrungen auf, mit denen ehemalige Exilierte im Österreich der späten 1960er-Jahre nach wie vor viktimisiert wurden. Mira Lobe begrüßte ausdrücklich, dass Tauschinski diesen Umstand ansprach: „Als ob du’s gewußt hast, daß ich mir […] tatsächlich ein paar Zuag’rasten-Sorgen machte: ‚Die? Die war ja damals gar nicht hier….!‘“ (Lobe, 1969).

Diese auf den ersten Blick klaren konzeptionellen Leitlinien verweisen allerdings bereits auf einen Balanceakt. Einerseits sollte eine vielfach perspektivierte Darstellung von Krieg, Exil und Widerstand eröffnet werden; andererseits galt es, dem Verdacht parteipolitischer Indoktrination vorzubauen – ein Vorwurf, der die kultur- und bildungspolitischen Debatten jener Zeit prägte (Filla, 2016). Die in den späten 1960er-Jahren aufkommenden Kontroversen um „Indoktrination“ und „Ideologieverdacht“ mündeten in den 1970er-Jahren in breite öffentliche und wissenschaftliche Debatten, die erstmals eine zunehmende Auseinandersetzung über die Rolle von Kinderliteratur in politischen und erinnerungskulturellen Diskursen markierten (Ellbogen, 1997; Filla, 2016). Die Quellen zur Konzeptions- und Vorbereitungsphase der Anthologie geben einen Einblick in diese bildungs- und kulturpolitischen Diskurse der späten 1960er-Jahre. Das Sprechen über Krieg, Kriegsverbrechen und Schuld (Stichwort Opfermythos) war davon – insbesondere in der Kinder- und Jugendliteratur – nicht ausgenommen, und dem Verlag Jungbrunnen waren diese gesellschaftlichen und parteipolitischen Verfasstheiten nicht fremd, im Gegenteil.

2.3 LITERATUR- UND ERINNERUNGSKULTURELLER KONTEXT

Der aus dem sozialdemokratischen Parteiumfeld hervorgegangene Jungbrunnen-Verlag setzte sich bereits seit den frühen 1960er-Jahren mit politisch heiklen Themen auseinander, und zwar in einer Phase, in der sich das Unternehmen zunehmend zu einem eigenständigen Literaturverlag entwickelte. Mit Winfried Bruckners *Die toten Engel* (1963) erschien unter der Leitung von Kurt Biak das erste österreichische Jugendbuch, das die Shoah und die Ermordung der jüdischen Bevölkerung im Warschauer Ghetto thematisierte. Ernst Gehmachers *Wir waren dabei* (1965) behandelte Österreichs nationalsozialistische Vergangenheit, während Kurt Horak und Franz Klars *Hitler ist*

nicht tot (1968) die zunehmende gesellschaftliche Akzeptanz rechtsradikaler Gruppierungen dokumentierte.

Diese Auseinandersetzung mit der jüngeren Geschichte fand sich auch bei zahlreichen der für die Anthologie angefragten und später darin vertretenen Autor:innen wieder, die den Zweiten Weltkrieg und den Nationalsozialismus bereits zuvor in ihren kinder- und jugendliterarischen Texten thematisiert hatten. Besonders Käthe Recheis' *Das Schattennetz* (1964) löste heftige öffentliche Debatten aus, markierte den Beginn einer kritischeren literarischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit und trug maßgeblich zur Neuorientierung einer gesellschaftskritischen Kinder- und Jugendliteratur bei (Ellbogen, 1997).

Diese Kontexte sind mitzudenken, wenn im Einladungsschreiben von einer angestrebten ‚ideologischen Ausgewogenheit' und der Prämisse die Rede ist, alle ‚guten Österreicher:innen' einzubeziehen. Gerade diese Formulierung verweist auf einen weiteren gesellschaftlichen Rahmen der Publikation: die in den 1960er-Jahren zunehmend öffentlich geführte Debatte über Rechtsextremismus und Antisemitismus[3]. Dies macht sichtbar, wie präsent und zugleich konfliktreich die Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit, dem Zweiten Weltkrieg und dem Wiedererstarken rechter Positionen im Österreich der späten 1960er-Jahre war.

3. AUTOR:INNEN, TEXTAUSWAHL UND NARRATIVE GESTALTUNG

3.1 DIE AUTOR:INNEN UND IHRE LITERARISCHEN PROFILE

Die archivalisch überlieferte Einladungsliste bestätigt nochmals den Anspruch, eine große Bandbreite literarischer Stimmen für die Anthologie zu gewinnen (*Vorschlag Autorenliste*, 1970). Tauschinski bzw. der Verlag kontaktierten rund 60 Autor:innen, unter denen sich bekannte und mit renommierten Preisen ausgezeichnete Kinder- und Jugendbuchautor:innen befanden, allen voran Karl Bruckner (1906–1982), Helmut Leiter (Pseudonym Hans Domenego, 1926–1990) oder das „Dreigestirn der antifaschistischen Kinderliteratur" (Hackl, 2020) Friedl Hofbauer (1924–2014), Vera Ferra-Mikkura (1923–1997) und Mira Lobe (1913–1995). Auf der Liste finden sich weiters Namen, die

[3] Besonders ist hier der Borodajkewycz-Skandal zu nennen (Hartmann, 2002).

heute nicht mehr direkt mit Kinder- und Jugendliteratur assoziiert werden, deren Werke jedoch prägend für die österreichkritische Literatur waren und engstens mit der literarischen Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit verbunden sind. Darunter finden sich prägnante Beispiele für die literarische Provokationskraft dieser Generation. Thomas Bernhard hatte 1968 mit der sogenannten „Staatspreis-Affäre“ für Aufsehen gesorgt: Seine nur knapp 300 Wörter umfassende Rede wurde von politischer Seite als antiösterreichischer Affront aufgefasst. Als Ernst Jandl 1957 das Kriegsgedicht *schtzngrmm* mit fünf weiteren experimentellen Lautgedichten in der Zeitschrift *neue wege* veröffentlichte, schlug ihm ein beispielloser Entrüstungssturm entgegen. Die Empörung machte sich besonders daran fest, dass Jandl als Deutschlehrer tätig war und die Zeitschrift unter der Schirmherrschaft des Unterrichtsministeriums an Schulen verteilt wurde. Die Texte wurden als „kulturelle Provokation sondergleichen“ bezeichnet und Jandl öffentlich als „Verderber der Jugend“ geschmäht (Siblewski, 2000, S. 76). Lehrerverbände protestierten insbesondere gegen die Verteilung an Schüler:innen und bezeichneten dies als „Verantwortungslosigkeit“, die einer „Verbildung und Verwilderung des ästhetischen Geschmacks Tür und Tor“ öffne und „nahe an das herankommt, was man als ‚Schmutz und Schund‘ seit Jahren mit Recht und Erfolg bekämpft“ (Schweiger, 2010, S. 102).

Interessanterweise fehlt mit Christine Nöstlinger (1936–2018) eine der heute bekanntesten Autor:innen der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur, in deren Werk die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus von Beginn an eine zentrale Rolle spielt. Nach ihrem Erstlingswerk *Die feuerrote Friederike* (1970) erschien 1972 *Wir pfeifen auf den Gurkenkönig*, eine Satire auf die Anfälligkeit für autokratische Tendenzen und die daraus resultierende Spaltung einer österreichischen Durchschnittsfamilie. Bereits 1973 verarbeitet Nöstlinger in *Maikäfer, flieg! Mein Vater, das Kriegsende, Cohn und ich*—ihrem ersten explizit autobiografischen Buch—ihre Erinnerungen an Kriegsende und Nachkriegszeit als neunjähriges Kind.

Insofern hätte die Anthologie das Potenzial zu einer noch kontroverseren Publikation gehabt. Warum sich letztlich Schriftsteller:innen wie Jandl oder Bernhard, aber auch Nöstlinger oder Christine Busta, mit der Tauschinski in regem Austausch stand, nicht beteiligten, ließ sich auch durch Archivrecherchen bislang nicht rekonstruieren.

3.2 EDITORISCHES KONZEPT UND ERINNERUNGSNARRATIV

Tauschinski entschied sich letztlich für 26 Texte, wobei er selbst eine Erzählung unter seinem Pseudonym Leopold Wiedenthaler beisteuerte, und relativ spät im Redaktionsprozess noch eine Erzählung Siegfried Freiberg (1901–1980)[4] einlangte. (Matzenauer, 1970). Damit stammen die Texte von Autor:innen mit vielfältigen, mitunter sogar konträren biografischen Hintergründen und Bezugspunkten zu Kriegserfahrungen: Exilierten und Rückkehrer:innen, Zeitzeug:innen des Widerstands sowie Nachgeborenen, die die Kriegsjahre als Kinder erlebten. Dies war zwar kein völliges Novum, sondern durchaus eine in der Nachkriegszeit bekannte Konstellation, so Seibert. Sie „repräsentieren in diesem Nebeneinander noch eine Homogenität der Autorenschaft, wie sie [...] in der österreichischen Literatur der Nachkriegszeit noch völlig selbstverständlich war“ (Seibert, 2008, S. 104) und verdeutlichten, dass Krieg und Diktatur keine monolithischen Erfahrungen darstellen, sondern unterschiedliche soziale Gruppen in spezifischer Weise betrafen (Filla, 2016, S. 47–49).

Die Texte wurden in sieben Kapiteln angeordnet, die von der Vorgeschichte des „Anschlusses“ 1938 über die Kriegszeit bis zu den frühen Nachkriegsjahren einer chronologisch-narrativen Logik folgen. Diese Gliederung erzeugt einen quasi-narrativen Verlauf, der im Sinne eines spezifischen literarischen Gedächtniskonzepts und Erinnerungsnarrativs, das das kollektive Konzept der Mehrheitsgesellschaft hinterfragt, lesbar wird. Die Strukturierung trägt eine deutliche erinnerungspolitische Dimension: Sie erlaubt eine Lesart, in der die einzelnen Stimmen gemeinsam eine übergeordnete Gesamterzählung bilden – ohne ihre Eigenständigkeit und Vielperspektivität zu verlieren. „Sagen, wie es kam“ (Polt-Heinzl, 2014) ist dabei eines der leitenden Motive.

Die schlichte Gestaltung des Buches verstärkt diesen Effekt und lenkt den Fokus auf den Text. Abgesehen von der Umschlaggestaltung enthält der Band keine Illustrationen. Bemerkenswert ist weiters, dass sich das Inhaltsverzeichnis in beiden Ausgaben erst am Ende des Buches befindet. In der ersten Auflage, die kein Vorwort enthält, führt dies dazu, dass Leser:innen ohne Einführung, ohne kontextualisierende Vorbemerkung oder Leseanleitung unmittelbar mit dem ersten Text konfrontiert werden.

[4] Freiberg wurde nach archivalischen Hinweisen vergleichsweise spät und „auf eigenen Wunsch“ eingeladen (*Vorschlag Autorenliste*, 1970). Er zählt zu jenen Autor:innen, die im österreichischen Nachkriegs-Literaturbetrieb bis in die 70er Jahre zentrale Personen waren, und deren Wechsel zwischen ideologischen Orientierungen und Anpassungen an politische Umbrüche erst langsam kritisch erfasst wird (Baur & Gradwohl-Schlacher, 2018, S. 648–653).

Die Neuauflage von 1984, die im Zeichen des Gedenkens an den Februaraufstand von 1934 stand, wich in einzelnen Punkten vom ursprünglichen gestalterischen Konzept ab. Im Zuge dieser thematischen Neuausrichtung schlug der Verlag vor, eine zusätzliche Erzählung aus dem Jahr 1934 aufzunehmen. Tauschinski zeigte sich diesem Vorschlag gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen, wies jedoch darauf hin, dass dies eine geringfügige Anpassung des Titels erforderlich mache. Zudem äußerte er Bedenken hinsichtlich der Verwendung des ursprünglichen Covers, das Soldatenkappen aus beiden Weltkriegen zeigte (Tauschinski, 1983). Schließlich erschien die Neuauflage mit einem namentlich nicht gekennzeichneten, vermutlich von Harranth verfassten Vorwort sowie mit einem neuen Umschlag; der Vorsatz wurde jeweils mit Faksimiles von Zeitungsmeldungen der Jahre 1938 und 1945 gestaltet. An der Gliederung und der Textauswahl wurden hingegen keine Änderungen vorgenommen (Tauschinski, 1984).

3.3 (AUTO)BIOGRAFISCHES ERZÄHLEN ALS LITERARISCHE STRATEGIE

Das Spektrum der in der Anthologie versammelten Texte reicht von schlicht aufgebauten, linear geführten Erzählungen bis zu äußerst komplexen narrativen Konstruktionen, die mithilfe von Verfremdungseffekten, Rückblenden und reflektierenden Passagen verschiedene Formen emotionaler Distanz miteinander verbinden. Die Beiträge operieren mit einem breiten Spektrum an Erzählhaltungen, wobei die Ich-Perspektive besonders häufig eingesetzt wird. Viele Texte nutzen personalisierte Erzähler:innenstimmen, die Hunger, Bombenangriffe, Deportationen, Flucht und Verlust als unmittelbare Erfahrungen schildern. Dadurch werden individuelle Erfahrungshorizonte geöffnet, Authentizität erzeugt und zugleich die inhaltliche wie narrative Komplexität gewahrt. Damit eröffnet die Anthologie Jugendlichen nicht nur geschichts- und demokratiedidaktische Perspektiven, sondern führt zugleich in literarisch vielschichtige Erfahrungsräume ein.

Neben klar ausgewiesenen autobiografischen Texten (Bruckner, Junker, Plakolb, Mellach, Spiel) finden sich zahlreiche literarisierte Erfahrungsberichte, in denen reale Begegnungen transformiert und durch fiktionale Rahmungen neu akzentuiert werden. Die personale Ich-Perspektive fungiert dabei als verbindendes gestalterisches Prinzip, das sowohl besondere Spannung als auch erzählerische Brisanz erzeugt. Die autobiografische Dimension wird vielfach explizit markiert – etwa bei Karl Bruckner, Stella Junker oder

Bertrand Alfred Egger –, während andere wie Mira Lobe oder Friedl Hofbauer Erlebnisse aus ihrem Umfeld literarisch transformieren (C. Lobe-Janz, persönliche Kommunikation, 9. August 2021). Die Glaubwürdigkeit der Beiträge entsteht damit weniger aus institutionellen oder generationellen Hierarchien als vielmehr aus der Nähe der Erzähler:innen zu den geschilderten Ereignissen. Subjektive Wahrheit, Authentizität und Reflexionspotenzial werden so zu zentralen Funktionen (Seibert, 2008). Dass Autor:innen sich als Exilierte (Lobe, Spiel, Junker), Widerstandskämpfer:innen (Melach, Dor) oder als Zeug:innen von Begegnungen mit Deserteuren, Mitläufern oder Soldaten positionierten (Egger, Kein, Wiedenthaler), war im Österreich der 1970er-Jahre weiterhin risikobehaftet und mit Tabus, Anfeindungen und Sanktionen verbunden. Dieses Sprechen über bislang „Unsagbares" gelingt insbesondere durch die Nähe zur (auto)biografischen Erzählweise.

Diese Erzählstrategie verknüpft die Anthologie zugleich mit dem Feld der friedens- und politischen Bildung. Sie erzeugt eine dialogische Nähe zwischen Autor:innen und jungen Leser:innen und transformiert den im Einladungsschreiben noch unhinterfragt verwendeten Begriff der „Autorität" in ein partizipatives Kommunikationsverhältnis. Es klingt hier bereits ein Ansatz an, der später in Zeitzeug:innenprogrammen, Erzählinitiativen und erinnerungspädagogischen Formaten institutionalisiert wurde. Das autobiografische Erzählen übernimmt eine genuin erinnerungspädagogische Funktion: Subjektive Perspektiven werden in den Mittelpunkt gerückt und machen Prozesse der Vergangenheitsbewältigung literarisch erfahrbar (Dahrendorf, 1996).

Gleichzeitig besitzt das autobiografische Erzählen eine poetologische Dimension. So beschreibt Helmut Leiter Tauschinskis eigenen literarischen Zugang als zutiefst autobiografisch grundiert, getragen von der „lebhaften Erinnerung an die eigene Jugend" und von der Erkenntnis, „wie sorgenvoll, schwierig, mitunter verzweifelt schwierig" diese Lebensphase sein könne (Leiter, o. J., S. 3). Darüber hinaus steht der biografische Zugang zum Schreiben im Einklang mit einem breiteren Trend, der sich in der österreichischen Literatur seit den 1960er-Jahren beobachten lässt. Seibert (2008) diagnostiziert für die österreichische Literatur dieser Zeit eine mit dem Anti-Heimatroman verbun dene „autobiografische Tendenz", die „schockartige Wirkung" des *Herrn Karl* (1961) markiere dabei einen paradigmatischen Wendepunkt. In der Kinder-und Jugendliteratur zeigte sich diese Entwicklung bereits in den frühen 1960er-Jahren, etwa im bereits erwähnten Roman *Das Schattennetz* (1964) von Käthe Recheis, und fand in den 1970er-Jahren mit Christine Nöstlinger (*Maikäfer flieg*, 1973) und Renate Welsh

(*Johanna*, 1979) eine weitere nachhaltige Vertiefung. Damit ist das autobiografische Erzählen eine innerliterarische Referenz, mit der *Der Eisstoß* die noch enge Verzahnung zwischen Kinder- und Erwachsenenliteratur in den 1960er- und 1970er Jahren sichtbar macht.

Seiberts Einschätzung der Anthologie als „Kristallisationspunkt in der neueren Geschichte der österreichischen Jugendliteratur“ (2008, S. 104) lässt sich somit in mehrfacher Hinsicht nachvollziehen: Die Vielfalt des Autor:innenfeldes und das editorische Konzept unterlaufen systematisch ein monolithisches Vergangenheitsbild des Krieges. Das (auto)biografische Erzählen wird konsequent in den Mittelpunkt gerückt, erzeugt Nähe und Authentizität und bricht zugleich zentrale Tabus. Eine paratextuelle Reduktion unterstützt diesen Fokus zusätzlich. Damit steht die Anthologie an einem Schnittpunkt zwischen neuen erinnerungskulturellen Ansätzen, poetologischen Entwicklungen und der systemischen Durchlässigkeit zwischen Kinder- und Erwachsenenliteratur der frühen 1970er-Jahre.

4. KONFLIKTE, TABUS UND PRODUKTIONSBEDINGUNGEN

Nach der Abgabe des Manuskripts ging die Fertigstellung der Anthologie eher langsam voran; für die Vorlage bei der Jugendschriftenkommission wurden 1972 noch die Bürstenabzüge eingereicht. Zwischen dem Konzept und der Veröffentlichung vergingen somit mehr als drei Jahre – eine für Tauschinski, wie er in seiner Korrespondenz mit mindestens zwei Autor:innen betonte, frustrierend lange Zeit. Die Verzögerungen waren für ihn von verlegerischer Seite kaum nachvollziehbar, sehr wohl erkannte er jedoch die teilweise unter den Erwartungen gebliebene Qualität einzelner Beiträge (Tauschinski, 1971a, 1971b). Archivrecherchen legen nahe, dass die lange Dauer bis zur Veröffentlichung sowohl auf Unstimmigkeiten über einzelne Texte als auch auf Unsicherheiten in Finanzierung, Vertrieb und Absatz zurückzuführen war.

Zu den inhaltlichen Konfliktpunkten gehörte vor allem der Umgang mit Themen, die für die Kinder- und Jugendliteratur der frühen 1970er-Jahre als grenzwertig galten. Rückblickend gilt es als besondere Stärke der Publikation, dass die Autor:innen thematisch und ästhetisch an die Grenzen des in der Kinder- und Jugendliteratur der frühen 1970er-Jahre Sagbaren vorstießen; während der Entstehungszeit wurde gerade dies jedoch als potenziell problematisch wahrgenommen. Vor allem die Autorinnen der

Anthologie griffen kontroverse und tabuisierte Themen auf und gingen an die Grenzen dessen, was bisher als thematisch angemessen für kinderliterarische Texte erachtet wurde. Marlen Haushofers Der Staatsfeind stellt einen gebrochenen Mann ins Zentrum, der vom widerständigen Familienvater zum Mitläufer und Täter wird und einen wehrlosen alten Mann erschießt. Mira Lobes Die Lüge thematisiert ein bis weit nach den 1970er-Jahren nahezu absolutes Tabu: Zwangsprostitution als Kriegsgewalt. Ihre Erzählung ist in Tel Aviv angesiedelt und schildert die Begegnung der Erzählerin mit einer zutiefst traumatisierten jungen Frau, die Zwangsprostitution und Lagerhaft überlebt hat, deren Rückkehr in ein „normales Leben" jedoch sowohl an ihrer Traumatisierung als auch an gesellschaftlicher Tabuisierung und Ausgrenzung scheitert.

Dass solche Grenzüberschreitungen Konfliktpotenzial bargen, belegen archivalische Dokumente. Jeannie Ebner (1918–2004), Übersetzerin, Autorin, Herausgeberin und Schlüsselfigur der Wiener literarischen Szene, erzählt aus auktorialer Perspektive in Erfrorene Rosen, wie sie einen obdachlosen Soldaten aufnimmt, ihm Essen und eine warme Dusche gewährt – und sich anschließend gegen eine versuchte Vergewaltigung zur Wehr setzen muss. Dieser Beitrag rief bei Verlagsleiter Hans Matzenauer offenbar Einwände hervor. Mira Lobe ergreift in einem Brief an Tauschinski vom 8. Juli 1970 für Ebners Text Partei und bestärkt Tauschinski ausdrücklich, dafür „in den Kampf zu ziehen": „[…] Jeannies Geschichte finde ich also gut! Und den Matzenauer finde ich blöd, wenn er sie nicht will. Wetzen wir die Schwerter und rüsten uns zum Kampf (muss man leider. Ohne geht's nicht.)[…]" (Lobe, 1970). Tauschinski und Lobe setzten sich offenbar durch, der Text erschien wie geplant in der Anthologie.

Neben den inhaltlichen Auseinandersetzungen trugen auch finanzielle und organisatorische Faktoren zur Verzögerung bei. Ein im Verlagsarchiv erhaltener Bericht verweist auf eine von den Kinderfreunden einberufene „Krisensitzung", in der Absatzstrategien diskutiert wurden. Die erste Auflage von 1972 wurde im Rahmen einer bundesweiten Weihnachtsaktion exklusiv an SPÖ-nahe Vereine und Organisationen vertrieben; der Reinerlös kam den Kinderfreunden zugute. Die Anthologie erhielt bereits in der ersten Auflage eine ISBN-Nummer und hätte somit grundsätzlich auch über den Buchhandel verkauft werden können; sie wurde jedoch nicht ins allgemeine Verlagsprogramm des Jahres 1972 aufgenommen – auch nicht in späteren Jahren. Dies sei für derartige Sonderausgaben üblich gewesen, die oft als klein bezeichnete Auflagezahl von rund 7000 Exemplaren sei eine für solche Exklusivausgaben durchaus

typische Menge, die auf einen relativ gut kalkulierbaren und gesicherten Absatz schließen lässt (A. Stacher-Gfall, persönliche Kommunikation, 16. April 2025).

Im Rückblick zeigt sich, dass die Verzögerungen nicht nur technische oder finanzielle Ursachen hatten, sondern im Kern auf die konzeptionelle Ambivalenz des Projekts verwiesen. Der Eisstoß entstand im Spannungsfeld zwischen pädagogischem Anspruch, literarischer Gestaltung und politischer Sensibilität. Die Anthologie sollte Jugendlichen historische Zusammenhänge vermitteln und zugleich eine pluralistische, kritische Erinnerungskultur fördern – ein doppelter Anspruch, der Innovation ermöglichte, aber auch interne Konflikte auslöste. Die thematische Bandbreite verdeutlichte dieses Spannungsfeld besonders: Gewalt, Zwangsprostitution, Mitläufertum und antisemitische Übergriffe überschritten die damals üblichen Grenzen der Kinder- und Jugendliteratur. Die strukturelle Vielstimmigkeit der Anthologie – heute eine ihrer größten Stärken – wurde damals als Risiko wahrgenommen, sowohl hinsichtlich politischer Implikationen als auch der Frage, was einer jugendlichen Leserschaft zugemutet werden konnte.

Zugleich verband die Anthologie die Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus mit poetologischen Neuerungen der 1960er- und 1970er-Jahre und integrierte autobiografische sowie dokumentarische Erzählverfahren. Dadurch positioniert sich Der Eisstoß an einem Schnittpunkt literarischer und erinnerungskultureller Entwicklungen dieser Zeit. Trotz aller internen Diskussionen und Verzögerungen entstand ein Werk, das sich als bedeutsames Dokument österreichischer Erinnerungskultur erweist und eine markante Wegmarke in der Entwicklung einer kritischeren und literarisch anspruchsvolleren Kinder- und Jugendliteratur darstellt.

5. REZEPTION UND WIRKUNG: “WERTVOLL” ODER “KEIN JUGENDBUCH”?

5.1 ZEITGENÖSSISCHE GUTACHTEN DER JUGENDSCHRIFTENKOMMISSION

Die Wirkung der Anthologie im literarischen und pädagogischen Umfeld ihrer Zeit lässt sich anhand zeitgenössischer Rezensionen sowie mehrerer Gutachten der Österreichischen Jugendschriftenkommission zumindest teilweise nachvollziehen. Diese

Dokumente, überliefert im Archiv des Verlags Jungbrunnen sowie im Nachlass Tauschinskis (Tauschinski, 1914), geben Einblick in die unmittelbare Rezeption des Bandes und verdeutlichen zugleich die maßgeblichen Kriterien für die Beurteilung von Jugendlektüre zu Beginn der 1970er-Jahre.

Die Österreichische Jugendschriftenkommission, 1947 unter Beteiligung mehrerer Ministerien gegründet, war bis Ende der 1960er-Jahre vor allem mit Begutachtungen und Rezensionen von Kinder- und Jugendbüchern betraut. Ihre Bewertungen folgten einer deutlich pädagogisch-moralisch normierten Logik, die neben inhaltlichen auch äußere Kriterien – etwa Ausstattung und Materialqualität – einbezog. Die Empfehlungen der Kommission hatten hohe Relevanz für Buchklublisten und war eine Voraussetzung für die Vergabe des Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreises (Lercher, 1983; Steuer, 1986).

Drei der überlieferten Gutachten datieren auf 1972 und beziehen sich auf die Druckfahnen; zwei weitere Gutachten wurden 1973 zum gedruckten Buch erstellt. Die Stellungnahmen sind nicht namentlich gekennzeichnet. Alle Gutachten empfehlen die Lektüre ab etwa 15/16 Jahren, unterscheiden sich jedoch durchaus deutlich in der Beurteilung: Zwei vergeben die Höchstbewertung „wertvoll“, ein weiteres die Kategorie „empfehlenswert“. Ein Gutachten hält fest: „Drucklegung in vorliegender Form empfohlen.“ Ein anderes gelangt hingegen zu einer ablehnenden Einschätzung: „kein Jugendbuch“.

Dieses negative Gutachten verweist vordergründig auf die heterogene Qualität der Beiträge, kritisiert jedoch insbesondere jene Texte, die den Tod von Kindern oder sexuelle Gewalt thematisieren, als „diffus“ und „unkindlich“. Zwei weitere Erzählungen gelten wegen „Haß“ und „Befangenheit“ als ungeeignet. Zudem werden komplexe erzählerische Strukturen, etwa Rückblenden, und vermeintlich „unklare Aussagen“ bemängelt (Österreichische Jugendschriftenkommission, 1972). Diese Position blieb jedoch singulär. Ein anderes Gutachten hält zwar einleitend fest, dass es sich um „kein ausgesprochenes Jugendbuch“ handle, betont aber zugleich, dass man „die Jugend nicht oft genug erinnern“ könne. Hervorgehoben werden spannende und fesselnde Erzählungen, die Interesse wecken. Das Gutachten schließt mit dem Satz: „Es wäre wünschenswert, dieses Buch in viele junge Hände legen zu können.“ Ein weiteres kritisiert ebenfalls gestalterische und literarische Mängel, betont jedoch den Wert der Publikation, insbesondere im Zusammenhang mit einer literarischen Anschlusskommunikation. Man könne es sich „[…] sehr gut als Lektüre für

zeitgeschichtlichen Unterricht oder als Diskussionsgrundlage für interessierte Jugendgruppen vorstellen“, so ein vom Verlag selbst in Auftrag gegebenes Gutachten (Patat, 1972).

In ihrer Gesamtheit zeigen die Gutachten damit weniger ein einheitliches Urteil als vielmehr ein Spannungsfeld zwischen pädagogisch-normativer Vorsicht und der Anerkennung der literarischen, mehr aber noch der erinnerungspädagogischen Relevanz der Anthologie. Die divergierenden Bewertungen verweisen auf die Übergangsphase im Verständnis von Jugendlektüre, in der vor allem in der Österreichischen Jugendschriftenkommission traditionelle bewahrpädagogische Erwartungen und neue literarische wie gesellschaftspolitische Ansprüche nebeneinanderstanden.

1.2 ÖFFENTLICHE REZEPTION UND MEDIALE RESONANZ

Auch in der öffentlichen Rezeption fanden sich Einschätzungen, die den Ergebnissen der Gutachten entsprechen und die besondere Wirkung der Anthologie auf ein jugendliches Publikum hervorhoben. Ein im Jahr 1973 österreichweit über den Radiosender Ö1 ausgestrahlter Beitrag betont insbesondere das Anliegen der „Aufrichtigkeit“ im Umgang mit Zeitgeschichte, da nach wie vor „die geistige Kapazität von Kindern“ unterschätzt werde, diese jedoch „empfindlich auf Unechtes reagieren“ (Tielsch Feltzmann, 1973). Die Redakteurin kommt zum Schluss, dass dieses Buch „zur Pflichtlektüre an den österreichischen Schulen“ werden müsse und für den „Geschichtsunterricht an höheren Schulen“ dringend zu empfehlen sei – sofern Lehrer:innen bereit seien, auf die Fragen der Schüler:innen ehrliche Antworten zu geben. Ähnlich positive Akzente finden sich in mehreren Rezensionen in österreichischen Printmedien, die die Beiträge als „schlicht, ohne Pathos“ und „unter die Haut gehend“ charakterisieren. Das Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes (DÖW) würdigt im Mitteilungsblatt vom Dezember 1972 sowohl die literarische Qualität als auch den Beitrag zur friedens- und politischen Bildung: „Ein wertvolles Buch neuer österreichischer Literatur, ein gutes Buch zum Verständnis der österreichischen Zeitgeschichte, ein notwendiges Buch“ (Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes, 1972). Abgesehen von einer negativen Rezension in einem Journal einer in New York ansässigen Universität von 1974 war die Aufnahme insgesamt äußerst

positiv, wozu die gezielte Medienarbeit und Bewerbung durch den Verlag sowie der Bekanntheitsgrad vieler Autor:innen maßgeblich beigetragen haben dürften.

5.3 BILDUNGS- UND ERINNERUNGSPOLITISCHE KONTEXTE

Auffallend ist dennoch die wiederkehrende Betonung der hohen Relevanz für den schulischen Unterricht sowie der Notwendigkeit einer begleitenden Diskussion, die im Kontext breiterer erinnerungs- und bildungspolitischer Konstellationen zu sehen ist. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde für Österreich – anders als für Deutschland – primär eine „Re-Orientation" angestrebt, deren Ziel die Entnazifizierung der Schulen war. Die alliierten Besatzungsmächte, insbesondere die US-Amerikaner in Wien und Ostösterreich, setzten wichtige Impulse; ein prägendes außerschulisches Beispiel war die Gründung des Österreichischen Buchklubs der Jugend 1948, bei dem Tauschinski selbst zwischen 1952 und 1979 tätig war. Während die westlichen Besatzungszonen unterschiedliche bildungspolitische Akzente setzten, blieben umfassende gesamtösterreichische Schulreformen begrenzt (Blaschitz, 2004).

Mit der sozialdemokratischen Reformperiode ab 1970 setzte eine Phase intensiver Modernisierungsbestrebungen ein. Mit dem Schuljahr 1970/71 wurde erstmals die unverbindliche Übung „Politische Bildung" für achte Klassen der AHS eingeführt. Ein eigener Unterrichtsgegenstand scheiterte 1974 trotz absoluter Mehrheit im Nationalrat; der 1978 verabschiedete Grundsatzerlass zur Politischen Bildung ersetzte schließlich den Erlass zur „Staatsbürgerlichen Erziehung" von 1949 (Blaschitz, 2004). Damit wurde politische Bildung als allgemeines Unterrichtsprinzip in allen Schultypen und Schulstufen verankert – ein Kompromiss, der „den kleinstmöglichen gemeinsamen Nenner" zwischen den weiterhin von Misstrauen geprägten Parteien darstellte (Breser & Berger, 2019, S. 76).

Diese Entwicklungen dürften sowohl die Publikation der ersten Auflage 1972 als auch die auf Initiative des Verlags realisierte Neuauflage von 1984 maßgeblich beeinflusst haben. Die zweite Auflage wurde ausdrücklich in den Kontext des Gedenkjahres „50 Jahre Februaraufstand" gestellt – ein in der österreichischen Erinnerungskultur weiterhin randständiges, gleichwohl zentrales Ereignis. Anders als die Erstauflage wurde die Neuauflage regulär über den Buchhandel vertrieben und prominent beworben. Der wirtschaftliche Erfolg zeichnete sich bereits während der Produktion ab: Die geplante Auflage von 3000 Exemplaren wurde aufgrund der erwarteten Nachfrage

auf 6000 erhöht. 1985 wurde *Der Eisstoß* schließlich auf die Ehrenliste der Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreise aufgenommen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, 1985).

6. FAZIT

Die Archivrecherchen und Analysen bestätigen, dass *Der Eisstoß* als bewusst gestaltetes, gleichermaßen literarisches wie erinnerungskulturelles Projekt im Spannungsfeld von Literaturvermittlung, politischer Bildung und Geschichtsunterricht der 1970er-Jahre steht. Die Anthologie verbindet autobiografische und dokumentarische Erzählweisen mit einem demokratiepädagogischen Anspruch, der auf eine offene und multiperspektivische Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und ihren Vorereignissen zielt.

Zentral ist dabei die editorisch intendierte Multiperspektivität: Die Vielfalt der Autor:innen, ihre divergierenden biografischen Erfahrungen sowie die bewusste Verknüpfung personaler und (auto)biografischer Erzählhaltungen erzeugen ein vielstimmiges literarisches Gedächtnis, das Ambivalenzen sichtbar macht und gängige Erinnerungsschablonen irritiert. Die Anthologie überschreitet damit die bis dahin für die Kinder- und Jugendliteratur üblichen thematischen Grenzen und setzt ein Gegenzeichen zu traditionellen Schonraumvorstellungen und konservativen Erinnerungsnarrativen.

Gleichzeitig verweist die Entstehungsgeschichte des Bandes auf die Spannungen zwischen pädagogischem Anspruch, literarischer Gestaltung und politischer Sensibilität. Die internen Auseinandersetzungen um Textqualität, thematische Zumutbarkeit und institutionelle Rückendeckung zeigen, wie stark das Projekt in die kultur- und bildungspolitischen Debatten der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre eingebunden war. Dass sich die Anthologie dennoch realisieren ließ, verweist auf ein wachsendes Bedürfnis nach kritisch-reflexiven Formen historischer Bildung.

Vor dem Hintergrund der beginnenden Reformperiode und der Einführung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung erhält *Der Eisstoß* zusätzliche Bedeutung: Die Publikation steht exemplarisch für eine Phase, in der neue pädagogische Ansätze, erinnerungskulturelle Öffnungen und literarische Innovationen ineinandergriffen. Sie zeigt, wie Literatur zugleich ästhetische Erfahrung, historische Orientierung und demokratiepädagogische Impulse vermitteln kann – und damit im Bildungsdiskurs der 1970er-Jahre weit über die unmittelbare Jugendliteratur hinaus wirksam wurde.

Die überwiegend positive zeitgenössische Rezeption unterstreicht diese Positionierung. *Der Eisstoß* wurde als literarisch wie pädagogisch wertvoll gewürdigt, 1984 erneut aufgelegt und 1985 ausgezeichnet. Die Anthologie markiert damit ein wichtiges Übergangsmoment in der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur, in dem literarische Ästhetik, subjektive Erinnerung und politische Bildung eng miteinander verschränkt wurden – und wirkt gerade dadurch bis heute als bemerkenswertes Dokument österreichischer Erinnerungskultur fort.

7. LITERATURVERZEICHNIS

100 Jahre Jungbrunnen – vom Buchvertrieb der Kinderfreunde zum viel ausgezeichneten Kinder- und Jugendbuchverlag. (o. J.). https://www.jungbrunnen.co.at/wp-content/uploads/2025/04/100-Jahre-Jungbrunnen_Verlagsgeschichte.pdf

Baur, U., & Gradwohl-Schlacher, K. (2018). *Literatur in Österreich 1938–1945. Band 4: Wien*. Böhlau.

Besprechungsnotiz vom 31. März 1969 [Typoskript] (Werkordner Tauschinski). (1969). Verlagsarchiv Jungbrunnen.

Blaschitz, E. (2004). Mit deinen Altersgefährten wirst du an Österreich weiterbauen. Österreichische und alliierte Bildungsmaßnahmen zur Demokratisierung von Kindern und Jugendlichen (1945–1955). *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik.*, *Nr. 50*, 15–23.

Blumesberger, S., Kriegleder, W., & Seibert, E. (Hrsg.). (2021). *Kinderliteratur als kulturelles Gedächtnis*. Praesens Verlag.

Breser, B., & Berger, M. (2019). *Politische Bildung als Unterrichtsprinzip im österreichischen Schulsystem: Fokus: Religionsunterricht aus politikdidaktischer Perspektive*. https://doi.org/10.25364/10.27:2019.1.6

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport. (1985). *Mitteilung Aufnahme Ehrenliste 1985* [Brief]. Literaturhaus Wien / Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur, Signatur N 1.66/B3.M1 2.1 Sch-St.

Dahrendorf, M. (1996). Was leistet die „zeitgeschichtliche“ Kinder- und Jugendliteratur für die Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit? In *Neue Sammlung* (Bd. 36, Nummer 3, S. 333–353).

Dettmar, U. (2021). Kindsein – Erinnern – Erzählen: (Selbst-)Beschreibungen von Kindheiten in ›Wendezeiten‹ in erinnerungskultureller und generationeller Perspektive. *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung*, 127–141. https://doi.org/10.21248/gkjf-jb.71

Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes. (1972, Dezember). *Mitteilungen – Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes* (Werkordner Tauschinski). Verlagsarchiv Jungbrunnen.

Ellbogen, C. (1997). Die ist ganz anders, als ihr glaubt: Österreichische Kinder- und Jugendliteratur in der Zweiten Republik. In H.-H. Ewers & E. Seibert (Hrsg.), *Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur von 1800 bis zur Gegenwart* (S. 128–139). Buchkultur.

Ewers, H.-H. (2013). Zwischen geschichtlicher Belehrung und autobiographischer Erinnerungsarbeit: Zeitgeschichtliche Kinder- und Jugendliteratur von Autorinnen und Autoren der Generation der Kriegs- und Nachkriegskinder. In H.-H. Ewers (Hrsg.), *Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht: Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. Und frühen 21. Jahrhundert* (S. 97–128). Peter Lang.

Filla, W. (2016). Politische Bildung in Österreich: Parteienzentriert und großorganisationsbezogen. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *39*(1), 27–42. https://doi.org/10.1007/s40955-016-0056-y

Hackl, E. (2020). Die leise Laute. Zur Erinnerung an die Schriftstellerin Friedl Hofbauer. In *Im Leben mehr Glück: Reden und Schriften* (1. Auflage, S. 162–173). Diogenes.

Hartmann, D. (2002). Der Fall Borodajkewycz. *Siegfrieds Köpfe. Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus an der Universität Wien*, *1*, 135–145.

Hirsch, M. (2012). *The Generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust*. Columbia University Press.

Jung, B. C. (2019). *Komplexe Lebenswelten – multidirektionale Erinnerungsdiskurse: Jugendliteratur zum Nationalsozialismus, Zweiten Weltkrieg und Holocaust im Spiegel des postmemorialen Wandels* (Bd. 24). VetR unipress.

König, C. (2013). *Gefährdet und gefährlich: Jugend und Massenkultur in Österreich von 1945 bis 1950* [Magisterarbeit (Mag. phil.)]. Universität Wien.

Leiter, H. (o. J.). Oskar Jan Tauschinski. In *Oskar Jan Tauschinski* (Personenmappe; S. 1–4). Literaturhaus Wien / Dokumentationsstelle für neuere österreichische Literatur.

Lercher, E. (1983). *...aber dennoch nicht kindgemäß. Ideologiekritische Studien zu den österreichischen Jugendbuchinstitutionen*. Innsbruck.

Lobe, M. (1969). *Mira Lobe an Oskar Jan Tauschinski* (Teilnachlass Oskar Jan Tauschinski) [Brief]. Wienbibliothek im Rathaus, Signatur ZPH 796/1.

Lobe, M. (1970). *Mira Lobe an Oskar Jan Tauschinski* (Teilnachlass Oskar Jan Tauschinski) [Brief]. Wienbibliothek im Rathaus, Signatur ZPH 796/1.

Lobe-Janz, C. (2021, August 9). *Persönliche Mitteilung* [Persönliche Kommunikation].

Matzenauer, H. (1970). *Anschreiben Siegfried Freiberg [Einladung zur Mitarbeit]* (Werkordner Tauschinski). Verlagsarchiv Jungbrunnen.

Österreichische Jugendschriftenkommission. (1972). *Lektorengutachten* (Werkordner Tauschinski). Verlagsarchiv Jungbrunnen.

Patat, G. (1972). *Manuskript zur Begutachtung* (Werkordner Tauschinski). Verlagsarchiv Jungbrunnen.

Petry, E. (2015). Gibt es ein kollektives Gedächtnis? »Honest lie« und »false memory« in der Geschichtswissenschaft. In E. Angehrn & J. Küchenhoff (Hrsg.), *Das unerledigte Vergangene* (S. 31–46). Velbrück Wissenschaft. https://doi.org/10.5771/9783845277370-31

Polt-Heinzl, E. (2014, Juni 7). Oskar Jan Tauschinski. Der Chronist im Hintergrund. *2014*, 38.

Riss, B. (1987). *Der Österreichische Buchklub der Jugend: Untersuchungen zur Entstehung des Vereins und seiner kulturpolitischen Funktion zwischen 1948 und 1958* [Diplomarbeit]. Universität Wien.

Schweiger, H. (2010). Erziehung zur Widerständigkeit: Ernst Jandls Schule der Literatur. In B. Fetz & H. Schweiger (Hrsg.), *Die Ernst Jandl Show: Katalog zur 366. Sonderausstellung des Wien Museums* (S. 101–113). Residenz Verlag.

Seibert, E. (2008). Kriegs- und Nachkriegskindheit in Autobiographien österreichischer Autorinnen und Autoren. In G. Von Glasenapp & H.-H. Ewers-Uhlmann (Hrsg.), *Kriegs- und Nachkriegskindheiten. Studien zur literarischen Erinnerungskultur für junge Leser.* (Bd. 57, S. 93–116). Peter Lang.

Siblewski, K. (2000). *a komma punkt ernst jandl. Ein Leben in Texten und Bildern.* Luchterhand.

Stacher-Gfall, A. (2025, April 16). *Persönliche Mitteilung* [Persönliche Kommunikation].

Steuer, H. (1986). *Die Unterlagen der Kommission für Kinder- und Jugendliteratur*. https://phaidra.univie.ac.at/download/o:967083

Tauschinski, O. J. (1914). *Teilnachlass Oskar Jan Tauschinski*. Wienbibliothek im Rathaus, Signatur ZPH 796/1.

Tauschinski, O. J. (1971a). *Oskar Jan Tauschinski an Hans Matzenauer* (Werkordner Tauschinski) [Brief]. Verlagsarchiv Jungbrunnen.

Tauschinski, O. J. (1971b). *Oskar Jan Tauschinski an Hermann Schreiber* (Teilnachlass Oskar Jan Tauschinski) [Brief]. Wienbibliothek im Rathaus, Signatur ZPH 796/1.

Tauschinski, O. J. (1983). *Korrespondenz Harranth-Tauschinski [2. Auflage]* (Werkordner Tauschinski). Verlagsarchiv Jungbrunnen.

Tauschinski, O. J. (Hrsg.). (1984). *Der Eisstoß. Erzählungen aus den sieben verlorenen Jahren Österreichs* (2., erg. Aufl). Verlag Jungbrunnen.

Tauschinski, O. J., & Matzenauer, H. (1970). *Verlagsschreiben [Einladung zur Mitarbeit]* (Werkordner Tauschinski). Verlagsarchiv Jungbrunnen.

Tielsch Feltzmann, I. (1973). *Sprechtext zur Radiosendung „Ex Libris“ vom 25.8.1973, Ö1 [Typoskript]* (Werkordner Tauschinski). Verlagsarchiv Jungbrunnen.

Vorschlag Autorenliste (Werkordner Tauschinski). (1970). Verlagsarchiv Jungbrunnen.

5. THE DYNAMICS OF CULTURAL MEMORY

Erga Heller
Kaye Academic College of Education, Beer Sheva, Israel
heller@kaye.ac.il
https://orcid.org/0000-0002-8330-7782

ABSTRACT

This article explores how modern Hebrew children's and young adult literature constructs and transforms cultural memory in the face of trauma and war. Drawing on Jan Assmann's theory of cultural memory and Israeli examples after October 7th, 2023, it examines how new narratives adopt verbal and visual patterns developed in Holocaust literature. Through textual and visual analysis of picturebooks and graphic novellas, the article demonstrates how cultural continuity and national identity are sustained through repetition of familiar tropes—especially the use of "safe zones," human-animal companionship, and metaphoric closure. By comparing post-Holocaust and post-October 7th representations, the study argues that Hebrew children's literature reuses canonical Holocaust imagery to process new collective traumas and to construct a visual and emotional bridge between past and present, collective and individual memory.

KEYWORDS: cultural memory, Hebrew children's literature, trauma, visual narrative, Holocaust and war.

1. INTRODUCTION

Modern Hebrew children's and young adult literature has represented trauma, displacement, and war since its inception at the end of the nineteenth century, reflecting the impact of local and international circumstances on narrative and cultural memory. Officially, according to the Israeli educational system, the Holocaust is regarded as a mandatory central interdisciplinary subject, taught in K-12 in history, language, and literature classes accordingly (Sacerdoti, 2023). Writing about the Holocaust for children and young adults in Hebrew has developed specific patterns, verbally and visually (Heller, in print). On October 7th, 2023, Hamas and other affiliated terrorist groups attacked in the southern part of Israel, killing more than 1,200, rapping, and kidnapping

more than 250 civilians and soldiers, in a mega terror attack Israel had known and the most unprecedented scale and brutality in the worst anti-Semitic massacre since the Holocaust. Then a new war started. As an immediate response, Israeli juvenile authors and illustrators engaged with the latest war by drawing on the symbolic language of Hebrew literature from earlier children's and young adult texts, creating new works.

Verbal and visual cultural memories are essential components of memory culture, and they are shaped and transformed by specific cultural dynamics. Memory culture refers to the societal systems that sustain cultural continuity. By utilizing cultural memories, communities transmit collective knowledge across generations, aiming to help future generations reconstruct and reaffirm their cultural identity (Haase, 2010, p. 2). Therefore, although trauma is a universal human response to unnatural and violent events, the way trauma is represented in literature, especially in children's literature, can differ from one culture to another.

Through a comparative literary study, I will examine how the new texts for young audiences portray recent trauma and create memories of it in relation to an older one, the collective memory of the Holocaust. Since the Holocaust literature has an iconic status in Israel, and since specific texts about the Holocaust for young readers gain an iconic status in the education system, the theoretical framework on cultural memories, suggested by Jan Assmann, is of relevance. As Assmann suggested, cultural memory is a societal way of referring to the past; communicative memory is a personal form that transforms into cultural memory (Assmann, 2011, p. 22). Therefore, the personnel become collective, and a dynamic canonization process of cultural memories starts (Erll & Rigney, 2009).

When wars become part of the national narrative, children's literature inevitably develops and spreads war stories as a literary theme, addressing the educational and social challenges that arise during and after such conflicts (Maslinskaia & Maslinsky, 2024). The educational and cultural attitude towards war is to create a literary norm that will protect the innocence of children, enabling the literary works to bridge the traumatic events of war and the following displacement. However, Israeli researcher Yael Darr has shown that the representations of Israeli collective trauma after the Yom Kippur War (1973) changed (Darr, 2012, p. 613). There was a shift from collective representation, as found in group adventure narratives for children, such as many stories about groups of children in Kibbutzim, to personal narratives, even when they occur in socialist communities, like Kibbutzim.

Consequently, the focus on a unique personal war trauma expanded the empathy of the young reader, enabling them to identify with a specific child rather than a collective, as seen in Uri Orlev's *The Thing in the Dark* (1976). A young war orphan, Assaf, fears the dark, convinced that a "Thing" lives under his bed—small by day but monstrous at night. When he finally speaks to it, the Thing becomes his friend, protector, scapegoat, and confessor. Assaf uses the Thing to send messages to his dead father. When his father's friend Shlomo moves in, the Thing returns with a final message: the father is glad—Shlomo is a good man.

Since October 7th, 2023, that day's terror attack is regarded as the most traumatic Israeli civilian experience, and children's and young adult literature has started referring to it and its following war in new texts, which surprisingly adopted more patterns from Holocaust children's literature.

The inevitable question is, why has the children's literature about the new atrocity and trauma adopted the old set of narratives of the Holocaust, and no less important, adopted their *visual* aspects? To answer this question, I will examine a few visual examples from Israeli culture and children's literature. However, before that, I would like to highlight a broader intra-cultural process of crystallizing cultural memories that impacts more than just local juvenile culture. When Israelis were waiting for the release of the kidnapped citizens and soldiers taken by Hamas to Gaza on October 7th, 2023, Israeli caricaturist Guy Morad created a drawing that illustrates the process of forming cultural memories. It mainly shows how an iconic Holocaust symbol, like the tattooed numbers, becomes connected to a recent trauma also linked to numbers and counting. Depicting the hand of an older, tattooed Holocaust survivor in front of an electronic board that counts the days and hours since October 7th, 2023, 6:29, with the hashtag "#bring them home now," forces Israelis to confront two traumatic events—one from the past and one from the present (see image 1). Morad's work illustrates how old and new collective memories create similarities between two entirely different cultural narratives, suggesting that the phenomenon is cross-Israeli and not limited to children's and young adult literature.

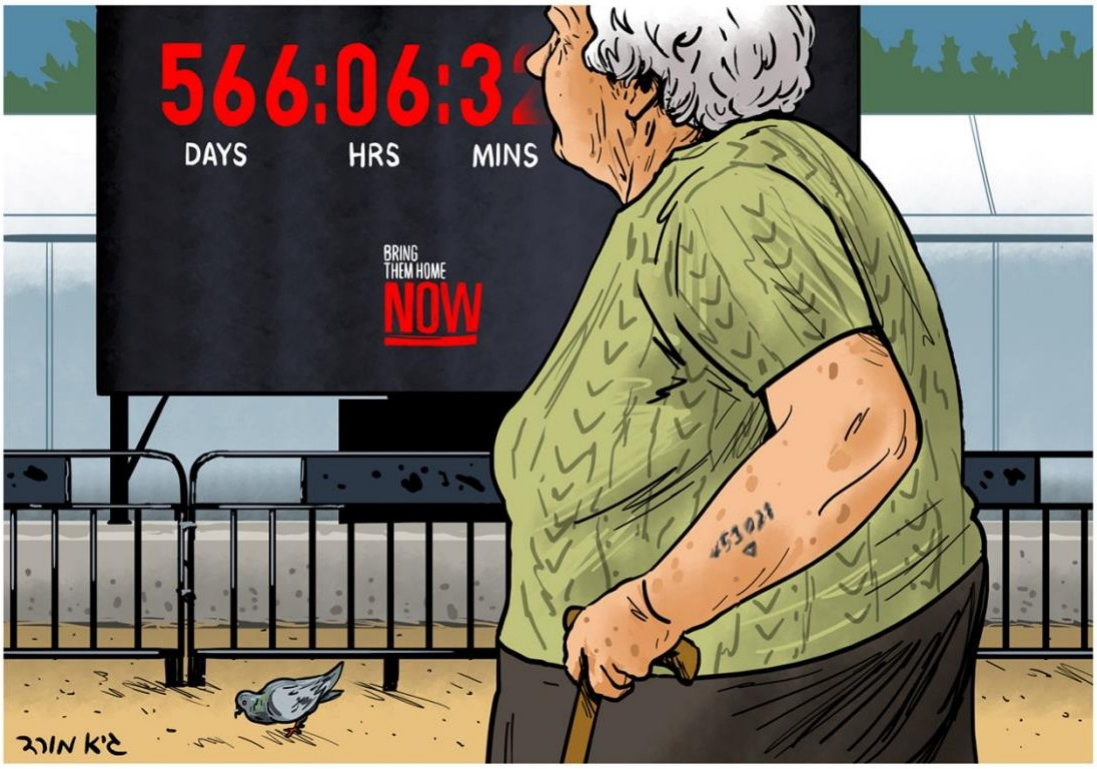


Image 1: Guy Morad, *untitled*, 2025

2. THE COLLECTIVE VERSUS THE INDIVIDUAL

The collective visual memory of the Holocaust consists of both individual and group images, such as the iconic photograph of "Mengele Twins" taken in Auschwitz in 1945, showing a group of Jewish children with stripped uniforms behind a wired fence, or the 1943 photograph of the seven-years Jewish boy, Tzvi Nussbaum, in Warsaw with his hands raised, separate from a large crowd, known as "The Warsaw Ghetto Boy" or "The Boy in the Warsaw Ghetto". While these monochromatic photos were originally part of the documentation and therefore an act of communication, their iconic narrative, once photographed, transformed into a cultural memory. Both photos, along with similar ones, are part of a printable educational exhibition by the Yad Vashem Museum for Israeli schools. This exhibition focuses on children's perspectives and reflects on the horrific contents for post-Holocaust readers (Kokkola, 2003, p. 202). Targeting a child's understanding and emotional capacities, especially when addressing pre-readers or early readers (aged 4 to 8) with a picturebook, the narrative is reduced to an individual's episodic story, not even a whole life story, even though he or she is part of a family or a small community (Heller, 2022, pp.114-116), as one can read in Batsheva Dagan's *Chika,*

the Dog in the Ghetto (1993) that narrates about Michael, a five-years Jewish boy, and his forced separation from his beloved dog during the Holocaust rather than a story of the daily life in the ghetto; or in *Broomsticks Dance in Winter* by Hadas Leibovich (2020), where the focus is on Jewish Alice, whom the Nazis take with her blind father during a raid at his workplace, a broomstick factory, rather than on the historical story of Otto Weidt, the Berliner Righteous Among the Nations, and his efforts to save Jews in his workshop for the blind deaf (see image 2).



Image 2: Jewish Alice walks with her father in Nazi Berlin, a scene from *Broomsticks Dance in Winter* by Hadas Leibovich, illustrated by Noa Paran (2020, Zeltner Publishing)

2.2 THE COLLECTIVE TRAUMA AND THE INDIVIDUAL EXPERIENCE

Visual representations of collective war trauma and children's fears in children's literature challenge the adults' defense of protecting their innocence. Hence, Israeli texts for children and young adults published after October 7th, which draw on authentic testimonies and stories of young people witnessing rape, killing, and kidnapping of their parents, siblings, and themselves, naturally cannot be presented realistically. Instead, verbal and visual adaptation is necessary. The need for literary "bridges" that help young

readers understand extremely traumatic and violent historical narratives has already been established in Hebrew children's literature through the current repertoire of Holocaust stories and illustrations, which defines its limits and taboos (Heller, 2022, p. 117; Sacerdoti, 2023, p. 236). Inspired by an existing repertoire of Holocaust texts disseminated through mandatory educational programs, visual elements are adapted from the approved texts to create new ones. For example, the almost monochromatic picturebook *Kaleidoscope*, based on the autobiographical childhood memories of its author, Hava Nissimov (2015), tells the story of a five-year-old Eva who was separated from her family and hidden in a Polish household during the Holocaust until she met her mother on the safe shore of Israel. Frightened by the unfamiliar and hostile situation, after her father was taken, she comforts herself with "the traces [of memory]" of her father (Nissimov, 2017, n.p.). The illustrator, Kinneret Gildar, captures the troubled, fearful sleep of the little girl as the darkness evolves around (see image 3).

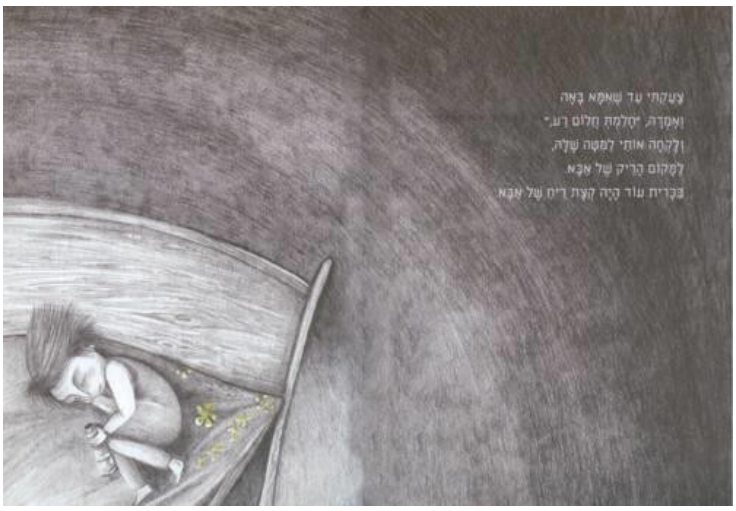


Image 3: The dream scene from *Kaleidoscope*
by Hava Nissimov, illustrated by Kinneret Gildar
(2017, Tal-May Publishing House)

The illustrated book *Friday* by Meira Firon (2025), addressed to early readers, is a first-person narrative, like *Kaleidoscope*. It tells the story of a young girl whose father is being drafted into the reserves for the post-October 7th war. She is expected to continue with her normal life, even though she misses her father, who is supposed to come back home on Friday. She fears imagined accidents and is troubled by the frequent sirens. She cannot fall asleep and calls her grandmother, but her grandmother does not answer. She believes she hears a siren, but it is just a motorcycle passing by on the street. Jenny

Meilihove, the illustrator, presents the frightening condition in a similar composition. Although it is very colorful, the dominance of red corresponds to the sirens (in parts of Israel, sirens are called "TZEVA ADOM", meaning "Red Color"). In contrast, blue presents the girl's imitating unescapable thoughts, suggesting no comfort (see image 4).

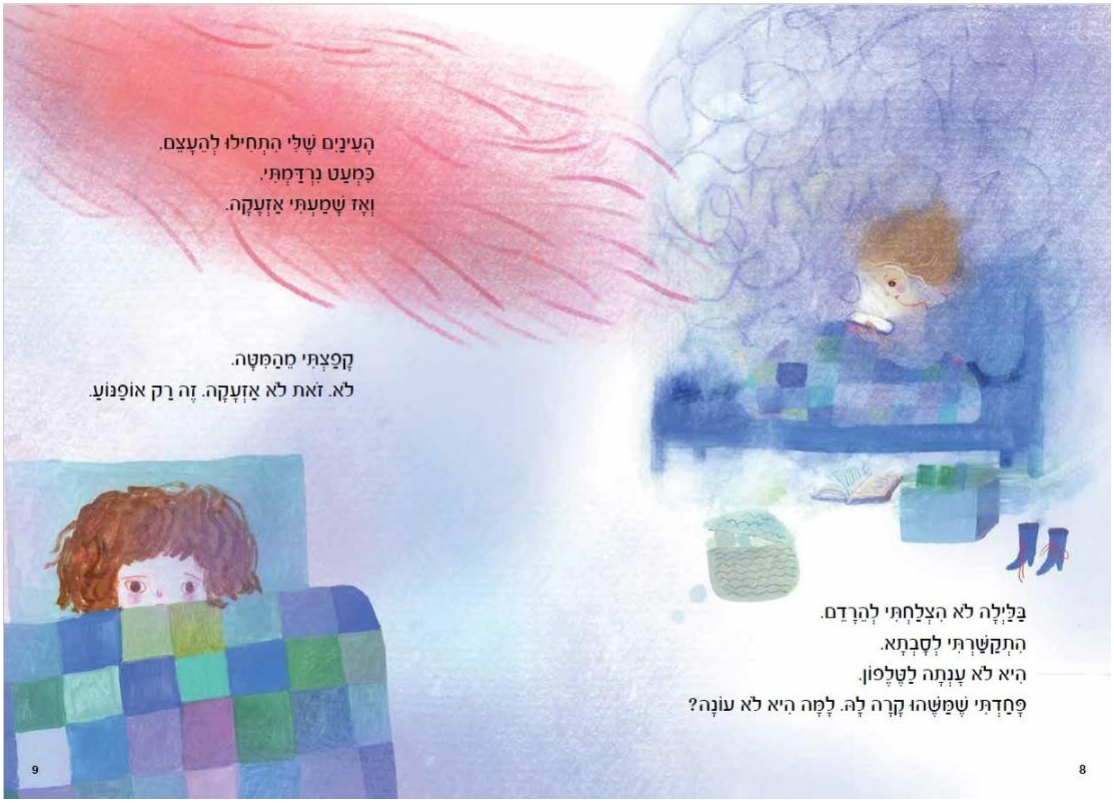


Image 4: The false siren scene from *Friday* by Meira Firon
illustrated by Jenny Meilihove (2025, Tal-May Publishing House)

Although young readers, like the fictional characters themselves, experience emotional responses to events, the expectation of a happy ending must prevail. This expectation holds regardless of real-life events and, in the case of very young readers, even without referring to established historical or cultural narratives. However, there is a significant difference between a cultural memory of past events and depicting a current war that the young readers are witnessing and suffering from, knowing there is no "happy ending" in reality. Once again, engaging the familiar visual language of Holocaust narratives resolves the paradox between reality and fiction.

2.3 SAFE ZONES AND HAPPY ENDINGS

The Hebrew phrase for "a safe zone," suggesting a refuge from war and trauma, is "HOF MIVTAXHIM", literally meaning a safe shore. A large number of Holocaust stories conclude with a happy ending scene at the Mediterranean shores of Israel, illustrating an actual or an imaginary family reunion between a child survivor and a lost parent. Such an optimistic scene is presented at *Kaleidoscope* (see image 5).

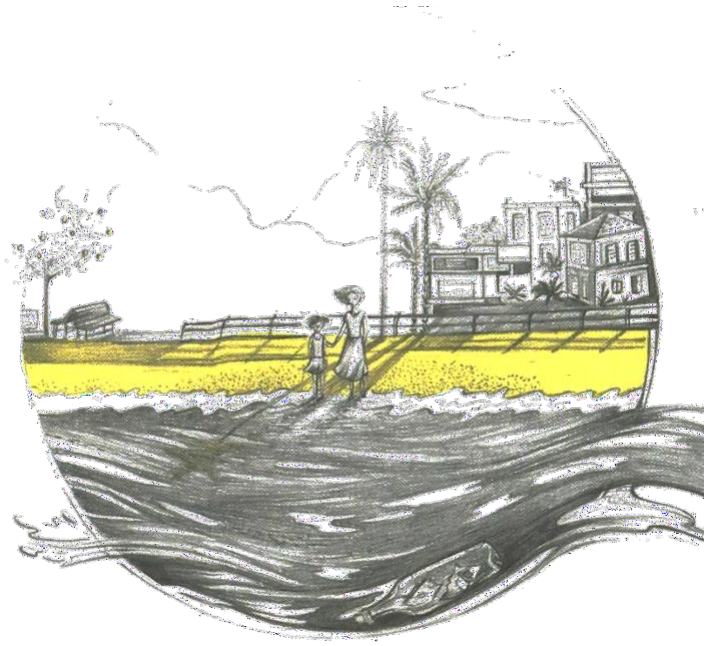


Image 5: The mother-daughter reunion at the shore from *Kaleidoscope*
by Hava Nissimov, illustrated by Kinneret Gildar
(2017, Tal-May Publishing House)

The interpretation of the verbal phrase as a visual metaphor also has historical roots because most Jewish immigrants to Israel after the Holocaust arrived by sea at Haifa port, and even though not all the families succeeded in reuniting in real life, such a scene remains a common narrative closure in Holocaust stories for children in Hebrew (Heller, in print). The reuse of Holocaust literature's solution of a "safe zone" for closure is bold when studying the post-October 7th texts for the young, since the reality, which the readers are familiar with, contains ongoing war, death, and orphanage. The graphic novella "Kfar Aza, 6:29" by Aviel Basil (2024) is a distinguished example of the adoption of these older narrative and visual solutions.

"Kfar Azza, 6:29" tells the true story of the three Idan siblings during the Terror Attack on their Kibbutz. Michael (nine-year-old) and Amalya (six-year-old) witnessed the Hamas terrorists murdering their parents. They hid in a closet, calling the emergency services, but their little sister, the three-year-old Avigail, ran to their neighbors and was kidnapped from there to Gaza by Hamas (she was released on November 23, 2023). The graphic novella concludes with Michael and Amalya's rescue, a bittersweet closure, as the traumatized children are left to become orphans and are now alone in the world. Even though this is a "happy ending".

Basil depicts a fantastic rescue scene in which Michael and Amalya sail alone in a stormy sea toward an island, which serves as a metaphor for both a safe zone and a Hebrew "safe shore", where Tamar, a female rescuer, awaits them (see image 6). However, the image of a clear shore (while there is no shore in this kibbutz) is a visual cultural translation of both a realistic and metaphoric ending known from the Holocaust literature. Although Basil's visual and narratological approach is drawn from a fantastical realm, it echoes existing cultural memories of the Holocaust through children's literature, thus facilitating the acceptance of new, traumatizing cultural memories that are presented in the same pattern. The physical contact between an adult and the child/children, such as the mother and daughter holding hands in *Kaleidoscope* or Tamar's hug of Michael and Amalya in "Kfar Azza, 6:29" while she is saying "I'm with you until it ends" (Basil, 2024, p. 71), is a visual element with a powerful emotional quality, suggesting safety and security for the young reader.



Image 6: The rescue scene at the shore from "Kfar Azza, 6:29"
by Aviel Basil (2024, Yuka Books)

3. DOGS AND EMPOWERING

Within the context of war and displacement in Hebrew children's literature, dog characters often serve as a child's best friend and a source of safety and security for young readers, frequently appearing in literary texts during and after wartime (Heller, 2024, p. 122). In wartime, children need comforting stories. Small dogs are featured in texts about the Holocaust and wars, including contemporary stories about the events that followed the October 7, 2023, events. Similar to Batsheva Dagan's *Chika, the Dog in the Ghetto* (1993), the comforting wartime dog is often a small to medium-sized dog that a child can easily hug and cuddle. Moreover, even if this body-to-body intimacy is not explicitly verbalized, it is always visually conveyed, as seen, for example, in the illustrations of Aya Shmueli for *Daddy is in the Army, Soldier!* by Yemima Sharon (1977); in Avi Friedman's illustrations for *Dad is on Reserve Duty* by Yoaz Hendel (2012); or in Michal Devora Abersin *Alon's Dad is Going to the Army* by Nitsan Weiss (2024).

However, Hebrew children's literature presents another example of dogs in war and trauma stories for the young: a loyal warrior that bravely fights against all odds. Due to the historical background related to Rudolphina Menzel's canine institute, which links her work to both the Nazi and Israeli Army canine units, the national protection and combat

canine hero, in both life and fiction, is almost always depicted as a German Shepherd (Koriat, 2022). Menzel left her canine institute in Vienna, where she had trained military dogs for the Third Reich. However, as a Jew who could predict the atrocious future, she left her successful Austrian institute and immigrated to Mandatory Palestine in the mid-1930s. There, she continued to train dogs, but this time for the Jewish community (Koriat, 2022). Concerning the Holocaust literature context, German Shepherds are a Nazi symbol. Their emergence in Israeli children's literature as protectors and saviors is significantly related to the work of Dr. Menzel, a canine specialist. Menzel's dogs appeared in Hebrew children's stories from the early 1940s, serving as warriors and protectors in lullabies and toddlers' stories, such as those by Anda Anir-Finkerfeld, Fania Begstein, and Levin Kipnis. They also appeared in chapter stories by Lea Goldberg and Yemima Avidar-Tchernovitz. However, the most well-known Israeli canine fictional representative is Azit, an army service dog, the protagonist of a literary series by the Israeli Chief of Staff, Mota Gur (1969, 1972) that gained multiple adaptations to theatre, cinema, radio, and a board game due to its author's military record in the Six-Day War (1967). Although the Azit series was fiction, Gur included some autobiographical and autofictional narratives that became integral to cultural memory. The *Azit* series tells the story of Azit (literally meaning "Brave"), a loyal German Shepherd trained by a teenager who later became a paratrooper officer in the Israeli army, serving alongside Israeli paratroopers in dangerous missions and combat (Heller, 2024, pp. 133-138). However, Azit's resistance and portrayal of nearly unreliable survival, which make her a national heroine, cannot always be realistically attributed in depictions of other military dogs; this may be the reason for the disappearance of service German Shepherds from Hebrew children's literature until recently. The tragic story of Naro's bravery and sacrifice, as he gave his life for the sake of his comrades and citizens on October 7, 2023, in Kibbutz Kfar Azza, is authentic. Naro was the only one on the unconventional battlefield, which was held in the Kibbutz's homes, who could tell friends from enemies. The Israeli soldiers had to send him ahead of them, knowing he might die on the mission.

Naro appears in several post-October 7th literary and media texts. The author Shira Segal tells the story of "Naro, a Warrior on Four," a concise, one-page illustrated story about the value of friendship during wartime, for toddlers to early readers. In contrast to Segal's short story, the graphic novella "Naro" by Ovadia Benishu (2024) is intended for young adults and adults and, therefore, is much more detailed in presenting Naro's death as he was deployed ahead of the soldiers to identify potential threats and was killed by a

terrorist (see image 7). Nevertheless, the most interesting aspect is that Benishu reuses similar compositions to those of Nahum Guttman, the original illustrator of Motta Gur's glorified Azit, hence corresponds with a cultural memory within the context of war. While a fictional character like Azit can survive all dangers and fights, a mortal dog cannot; therefore, all of Naro's stories for all ages end with his death.



Image 7: Naro jumps to his death, "Naro"
by Ovadia Benishu (2024, Yuka Books)

4. CONCLUSIONS AND SUMMARY

Hebrew children's and young adult literature functions as an essential tool for shaping and passing down Israel's cultural memory during crises. By reusing and reinterpreting the verbal and visual language of Holocaust stories, post–October 7th texts show a cultural tendency to process current trauma through the lens of established collective memories. This approach helps young readers and Israeli society itself understand and contain new atrocities by framing them within familiar symbolic and emotional resources. At the same time, the repetition of Holocaust imagery—such as the frightened child, the monochromatic palette, the "safe shore" (meaning a safe zone), and the protective dog—does not merely reproduce the past patterns but transforms them into the 21st-century world. These elements become adaptive cultural tools that allow new generations to encounter violence and loss without complete exposure to their horror. Through the mediation of literature and primarily through illustration, traumatic experiences are aestheticized, recontextualized, and made pedagogically approachable. The latest texts show how the child reader, as a symbolic figure of national continuity, becomes both witness and participant in the process of memorial construction.

The shift from collective to individual representation, already noted in Israeli literature after the Yom Kippur War, becomes even more pronounced in post–October 7th works. The recent narratives privilege solitary figures—children, parents (although mainly fathers), or animals—whose emotional realities embody the unique condition of the violent experience. This personalization of trauma aligns with Hebrew Children's literature trends while remaining deeply rooted in local memory culture, where individual suffering is constantly woven into a larger national narrative.

The recurring motif of the dog—from the fictional paratrooper *Azit* to the real military dog *Naro*—illuminates the complex relationship between myth and victory in Israeli cultural memory. Azit, who miraculously survives every mission, represents the heroic myth of the indestructible nation; Naro, who dies in action, exposes the limits of that myth in the face of real war and death in the price of a combat victory. The literary reappearance of canine figures suggests both continuity and revision: while they retain their function as protectors and emotional companions, their mortality now foregrounds vulnerability and ethical complexity. In this sense, the figure of Naro bridges the gap between the heroic fiction of national founding and the tragic realism of current events.

Furthermore, the transformation of the visual language—from monochrome Holocaust imagery to the bright yet symbolically coded palettes of post–October 7th picturebooks—reflects a negotiation between reality and the didactic imperative to protect childhood innocence. Illustrators like Jenny Meilihove and Aviel Basil use color, framing, and repetition to evoke both fear and hope simultaneously, enabling young readers to engage with trauma on a symbolic rather than mimetic level.

Ultimately, the study highlights that the dynamics of cultural memory in Hebrew children's literature are dialogic rather than static. They evolve through intertextuality, visual quotation, and emotional resonance across historical periods. By translating the collective trauma of the present into the familiar language of the past, these works reaffirm literature's dual role: to safeguard identity and to humanize pain. In doing so, they contribute to the ongoing negotiation between remembrance and renewal, offering young readers—and the culture that educates them—a means to imagine continuity in the face of violent times and wars.

5. BIBLIOGRAPHY

Assmann, J. (2011). Communicative and cultural memory. In *Cultural Memories: The Geographical Point of View* (pp. 15–27). Springer Netherlands.

Basil, A. (2024). "Kfar Azza, 6:29" (KFAR AZA SHESH ESRIM VE-TESHA). In N. Gurevich and A. Hanuka (eds.), *The Day Everything Changed* (HA'YOM SHE'BO HA'COL HISHTANA). Yuka Books. [in Hebrew]

Benishu, O. (2024). "Naro" (NARO). In N. Gurevich and A. Hanuka (eds.), *The Day Everything Changed* (HA'YOM SHE'BO HA'COL HISHTANA). Yuka Books. [in Hebrew]

Dagan, B. (1993). *Chika, the Dog in the Ghetto*, illustrated by A. Katz. Kay Tee.

Darr, Y. (2012). Nation-building and war narratives for children: War and militarism in Hebrew 1940s and 1950s children's literature. *Paedagogica Historica, 48*(4), 601–613. https://doi.org/10.1080/00309230.2011.633921

Erll, A., & Rigney, A. (2009). Cultural memory and its dynamics. In *Mediation, Remediation, and the Dynamics of Cultural Memory* (pp. 1–11). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110217384

Firon, M. (2025). *Friday* (YOM SHISHI), illustrated by J. Meilihove. Tal-May Publishing House. [in Hebrew]

Gur, M. (1972). *Azeet, Paratrooper Dog*. Thomas Nelson.

Gur, M. (1969). *Azit the Paratrooper Dog* (*AZIT HA'KALBA HA'TZANXHANIT*), illustrated by N. Gutman. Maarachot [in Hebrew].

Haase, F.-A. (2010). Visual culture as "cultural visualization": Cross-cultural studies on meanings of visuality as the non-visual conditions of esthetics in language as cultural memory. *Semuisphera, 10*, 1–38.

Heller, E. (2022). Letting the Monster In? Illustrating the Holocaust in Contemporary Israeli Children's Picture Books. In R. Alfandary & J. T. Baumel-Schwartz (eds.), *Psychoanalytic and Cultural Aspects of Trauma and the Holocaust* (pp. 111–123). Routledge.

Heller, E. (2024). *To the Bone: Representations of Dogs in Hebrew Children's Literature and Culture. From the 1930s to the 1970s.* Resling. [in Hebrew]

Heller, E. (in print). The Never-ending Search for the Truth in Fictional Testimonies: Presenting the Holocaust in Contemporary Hebrew Children and Young Adult Literature. In S. Minslow & S. Żurek (eds.), *Contemporary International Literature and the Shoah* (pp. n.a.). Peter Lang.

Hendel, Y. (2012). *Dad is on Reserve Duty* (*ABA HOLECH LAMILUYIM*), illustration by Avi Friedman. Miskal. [in Hebrew]

Kokkola, L. (2003). *Representing the Holocaust in children's literature*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203953075

Koriat, R. (2022). Rudolphina Menzel's Invention of Modern Dog Culture in Israel. In S. M. Kahn (ed.) *Canine Pioneer: The Extraordinary Life of Rudolphina Menzel* (pp. 91–108). Brandeis University Press.

Leibovich, H. (2020). *Broomsticks Dance in Winter* (METATIM ROKDIM BA'HOREF), illustrated by N. Paran. Zeltner Publishing. [in Hebrew]

Maslinskaia, S., & Maslinsky, K. (2024). Children's literature in times of war: Ruptures and continuities. *Strenæ, 25*. https://doi.org/10.4000/130th

Nissimov, H. (2017). *Kaleidoscope* (*KALEIDOSCOP*), illustrated by K. Gildar. Tal-May Publishing House. [in Hebrew]

Orlev, U. (1976). *The Thing in the Dark (HAYAT HA'HOSHECH)*, illustrated by M. Cizik. Am Oved. [in Hebrew]

Sacerdoti, Y. (2023). *What Shall We Tell the Little Ones? Literature of the Holocaust for Young Children* (*MA NESAPER LA'TAF*). Magness. [in Hebrew]

Segal, S. (2024). Naro, a Warrior on Four (*NARO LOXHEM AL AR'BA*), illustrated by T. Bar Hama. In H. Ben Ari, *A War of Heroes* (*MILXHAMA SHEL GUIBORIM*) (p. 179). Yediot Ahronot and Hemed Books. [in Hebrew].

Sharon, Y. (1977). *Daddy is in the Army, Soldier!* (*ABA BA'TZAVA, XHAYAL*), illustrated by A. Shmueli. A. Levin-Epstein-Modan. [in Hebrew]

Weiss, N. (2024). *Alon's Dad is Going to the Army* (*ABA SHEL ALON HOLECH LA'TZA'VA*), illustrated by M. D. Abersin. Orion. [in Hebrew]

6. MONDES CROISES : LE MULTILINGUISME DANS LA LITTERATURE JEUNESSE DE GUERRE ET D'EXIL

Dr. Annie GUPTA
Assistant Professor, Department of French,
Post Graduate Government College for Girls-11, Chandigarh, India
annie.reine@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9943-1630

RÉSUMÉ

Dans un contexte mondial marqué par des conflits et des déplacements forcés, la littérature jeunesse émerge comme un outil essentiel pour représenter les récits d'exil, de résilience et de diversité. Le multilinguisme et la transculturalité y jouent un rôle central, permettant non seulement de refléter la pluralité des voix, mais aussi d'encourager l'empathie et la compréhension interculturelle. Cette étude vise à explorer comment ces dimensions sont intégrées dans les récits jeunesse et leur impact sur les jeunes lecteurs. L'objectif principal de cette recherche est de mettre en lumière les stratégies narratives et linguistiques utilisées pour représenter les réalités du déplacement. À travers l'analyse d'un corpus d'œuvres jeunesse, publiées dans différents contextes historiques et géographiques, nous étudierons comment le multilinguisme (usage de dialogues bilingues, inclusion de glossaires ou expressions locales) et la transculturalité (représentation des interactions entre cultures) participent à la construction de récits universels. Ces récits, tout en respectant les spécificités culturelles, offrent une approche pédagogique précieuse pour sensibiliser les enfants aux enjeux de diversité.

La méthodologie repose sur une analyse comparative des œuvres sélectionnées, combinée à des enquêtes auprès de jeunes lecteurs et de leurs éducateurs. Cette double approche permettra de mesurer à la fois les choix narratifs des auteurs et la réception des récits par le public cible. Une attention particulière sera accordée aux effets du multilinguisme sur l'accessibilité des textes et à la manière dont les personnages transculturels créent des ponts entre différentes réalités.

Les résultats attendus incluent une identification des pratiques les plus efficaces pour traiter de ces thématiques complexes dans la littérature jeunesse, des recommandations pour les auteurs et éditeurs, et des outils pédagogiques pour promouvoir le dialogue interculturel. Cette étude contribuera également à la visibilité des récits d'enfants déplacés, souvent marginalisés, et à leur intégration dans les mémoires collectives.

En plaçant le multilinguisme et la transculturalité au cœur des récits de guerre et d'exil, cette recherche met en avant la capacité de la littérature jeunesse à transformer les expériences individuelles en apprentissages universels, favorisant ainsi un avenir plus inclusif et empathique.

MOTS-CLÉS : multilinguisme, transculturalité, littérature jeunesse, exil, diversité culturelle.

INTERSECTING WORLDS: MULTILINGUALISM IN CHILDREN'S LITERATURE ON WAR AND EXILE

ABSTRACT

In a global context marked by conflict and forced displacement, children's literature emerges as a vital medium for representing narratives of exile, resilience, and diversity. Multilingualism and transculturality play a central role, not only reflecting the plurality of voices but also fostering empathy and intercultural understanding. This study seeks to explore how these dimensions are integrated into children's narratives and their impact on young readers.

The primary objective of this research is to shed light on the narrative and linguistic strategies used to portray the realities of displacement. Through the analysis of a corpus of children's books published in various historical and geographical contexts, we examine how multilingualism (use of bilingual dialogues, inclusion of glossaries or local expressions) and transculturality (representation of interactions between cultures) contribute to the construction of universal narratives. These works, while respecting cultural specificities, offer valuable pedagogical tools for raising children's awareness of diversity issues.

The methodology combines a comparative analysis of selected works with surveys conducted among young readers and their educators. This dual approach makes it possible to assess both the narrative choices of the authors and the reception of the stories by the target audience. Particular attention is given to the effects of multilingualism on the accessibility of the texts and to the ways in which transcultural characters build bridges between different realities.

Expected outcomes include identifying the most effective practices for addressing these complex themes in children's literature, providing recommendations for authors and

publishers, and offering pedagogical resources to promote intercultural dialogue. This study will also contribute to increasing the visibility of displaced children's narratives—often marginalized—and to integrating them into collective memory.
By placing multilingualism and transculturality at the heart of narratives on war and exile, this research highlights the capacity of children's literature to transform individual experiences into universal learning, thereby fostering a more inclusive and empathetic future.

KEY WORDS: multilingualism, transculturality, children's literature, exile, cultural diversity.

1. INTRODUCTION

Dans un monde contemporain en constante mutation, marqué par les guerres, les déplacements forcés, les crises migratoires et les tensions identitaires, la littérature jeunesse émerge comme un puissant levier de sensibilisation et de dialogue interculturel. Loin d'édulcorer les réalités, elle s'emploie à les traduire dans un langage accessible, profondément humain, capable de toucher les jeunes lecteurs tout en leur offrant des clés de compréhension du monde dans lequel ils grandissent.

Les récits traitant de l'exil, du déracinement et de la reconstruction identitaire occupent une place de plus en plus centrale dans cette production littéraire. Portés par des auteurs et illustrateurs venus d'horizons divers — Royaume-Uni, France, Syrie, Inde, Australie ou encore Canada — ces ouvrages explorent les sentiments d'arrachement, la quête de refuge, l'importance de l'accueil, la barrière ou la richesse de la langue, et les ponts possibles entre les cultures. Ils racontent, chacun à leur manière, l'épreuve de quitter un chez-soi, le choc du nouveau, mais aussi la résilience, l'amitié, l'apprentissage et l'espoir.

Les sept œuvres sélectionnées dans cette étude — *Azzi In Between*, *Ma Vallée*, *Stepping Stones*, *La Valise*, *Orphelins de guerre*, *We Come Apart* et *Mon chez-moi est partout* — proposent des visions complémentaires de l'exil, filtrées par le regard d'enfants et d'adolescents. Ces livres, aux formes narratives et graphiques variées (albums, romans en vers, bandes dessinées, œuvres poétiques ou réalistes), mettent en lumière le rôle du **multilinguisme** et de la **transculturalité** comme outils de représentation mais aussi de médiation.

En confrontant ces récits, l'objectif de cette recherche est double : interroger les **stratégies narratives et linguistiques** qui sous-tendent ces ouvrages, et évaluer leur **impact sur les jeunes lecteurs**, dans une perspective didactique et interculturelle.

2. CADRE THEORIQUE

Le présent travail s'inscrit à l'intersection de la didactique du FLE, des études en littérature jeunesse et des approches interculturelles et multilingues de l'enseignement. Il s'appuie sur les théories du **récit comme outil de médiation culturelle** (Bruner, 1996 ; Todorov, 2009) et sur la **pédagogie de l'empathie** développée par Martha Nussbaum (2010), selon laquelle la fiction permet aux apprenants de se projeter dans l'expérience de l'autre.

L'étude convoque également les apports de la **littérature comparée** et des **sciences du langage**, notamment autour du multilinguisme, de la construction identitaire en contexte migratoire (Kramsch, 2009), et du rôle de la langue comme vecteur d'intégration ou d'exclusion. Le recours aux **albums illustrés** et aux **récits plurilingues** comme supports pédagogiques en classe de langue s'inscrit dans une approche actionnelle du CECRL, visant à favoriser la compétence interculturelle et la compréhension globale du monde.

Enfin, cette recherche dialogue avec les travaux sur la **littérature engagée pour la jeunesse**, en explorant comment celle-ci aborde des thématiques complexes (exil, guerre, perte, reconstruction) sans tomber dans le didactisme, en mobilisant des formes narratives sensibles, imagées, poétiques ou fragmentaires.

L'analyse des œuvres de littérature jeunesse abordant les thématiques de la guerre, de l'exil et de la diversité culturelle s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire croisant **plusieurs courants théoriques complémentaires**.

1. La littérature jeunesse comme miroir du monde et outil d'engagement

Selon **Perry Nodelman** et **Maria Nikolajeva**, la littérature destinée aux jeunes lecteurs n'est pas qu'un simple divertissement : elle reflète et transmet des représentations du monde. Les œuvres abordant des réalités complexes (conflits, migrations, exil) permettent ainsi une première sensibilisation aux enjeux sociaux et géopolitiques. *Elle devient un lieu d'engagement éthique et de formation à la citoyenneté*.

2. Le plurilinguisme et la diversité linguistique en littérature jeunesse

Les travaux de **Claire Doquet-Lacoste** et de **Christine Hélot** montrent combien le plurilinguisme dans les albums jeunesse reflète la réalité sociolinguistique des enfants du monde contemporain. L'introduction de mots issus d'autres langues (arabe, dari, kurde…) n'est pas anodine : *Elle valorise les langues minorées, favorise l'inclusion, et stimule la curiosité linguistique chez les jeunes lecteurs.*

3. La transculturalité : au-delà du multiculturalisme

Inspirée de **Wolfgang Welsch**, la transculturalité ne se contente pas de juxtaposer des cultures, elle fait apparaître des zones de fusion, d'hybridation. Cette approche est particulièrement pertinente dans les récits d'exil, où les personnages naviguent entre deux mondes. *Les œuvres étudiées deviennent des lieux de négociation identitaire, où se jouent des passerelles symboliques entre les "chez-soi".*

4. La résilience à travers la fiction

Dans la lignée des travaux de **Boris Cyrulnik**, le récit est un outil de reconstruction. Les albums et romans jeunesse mettant en scène l'exil offrent aux jeunes lecteurs la possibilité de reconnaître, nommer et transformer la douleur, la peur ou la perte. *La fiction devient un espace de catharsis et d'apprentissage de l'espoir.*

5. La réception de la littérature jeunesse dans des contextes multilingues

Des chercheurs comme **Jean-Marie Tremblay** et **Viviane Alary** soulignent l'importance du contexte de lecture. Dans des écoles multilingues et multiculturelles, les œuvres qui font écho aux réalités vécues par les élèves (exil, pluralité identitaire) permettent une identification forte. *Le sens du récit se construit autant par l'histoire que par la résonance personnelle du lecteur.*

6. Didactique du FLE et Approche Interculturelle : favoriser la rencontre avec l'Autre

a. L'approche actionnelle et les compétences interculturelles

Introduite par le **Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)**, l'approche actionnelle encourage l'apprenant à devenir un **acteur social**, en interaction avec autrui dans des contextes plurilingues et multiculturels. Les œuvres littéraires traitant de l'exil et du déracinement deviennent des supports authentiques permettant de développer des compétences langagières **et** interculturelles :

→ *Comprendre l'autre, se situer soi-même, interpréter des références culturelles multiples*.

Référence : Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*.

b. La compétence plurilingue et pluriculturelle

Daniel Coste (Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle – vers une didactique du plurilinguisme*) et **Jean-Claude Beacco** (Beacco, J.-C. (2005). *Les dimensions culturelles de l'enseignement des langues : des objectifs à l'évaluation*) insistent sur l'importance d'exploiter les savoirs linguistiques et culturels que les apprenants apportent en classe.

Les récits d'exil, par leurs langues insérées (arabe, dari, kurde, etc.), encouragent une **pédagogie de la valorisation des langues d'origine** et favorisent l'émergence d'une **identité plurilingue assumée**.

c. Littérature de jeunesse et éducation à l'interculturel

Selon **Jean-Marc Defays** (Defays, J.-M. (2010). *Littérature de jeunesse et formation interculturelle en classe de langue*), la littérature jeunesse constitue un outil de prédilection pour l'**éducation à l'interculturel** en classe de FLE :

→ *elle met en scène des conflits culturels, des rencontres, des malentendus, mais aussi des processus d'ouverture et de compréhension mutuelle*.

Cela permet de stimuler l'**empathie**, l'**écoute active** et la **réflexion sur les stéréotypes**.

d. Approche socio-didactique : construire une posture réflexive

Des chercheurs comme **Jean-Jacques Weber** (Weber, J.-J. (2014). *Flexible Multilingual Education: Putting Children's Needs First*) ou **Martine Abdallah-Pretceille** (Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*) défendent une didactique interculturelle fondée sur une posture critique. L'idée est de déconstruire les imaginaires figés (les "bons réfugiés", les "victimes silencieuses") et de **favoriser des récits pluriels et nuancés**.

La rencontre avec des personnages exilés devient l'occasion de réfléchir aux **rapports de pouvoir**, aux **enjeux identitaires**, et à l'**altérité vécue**.

Alors, en croisant les approches littéraires, psychologiques et didactiques, cette étude articule une **analyse esthétique et pédagogique** de la littérature jeunesse. Ces récits, au-delà de leur fonction narrative, deviennent des **leviers puissants d'éducation linguistique, culturelle et émotionnelle**, notamment dans les classes multilingues du FLE.

Objectifs de recherche

Ce travail poursuit plusieurs objectifs complémentaires :

1. Analyser comment la littérature jeunesse contemporaine aborde les thèmes de la guerre, de l'exil et du déracinement à travers des récits accessibles aux jeunes lecteurs.
2. Étudier la manière dont le multilinguisme et la transculturalité sont intégrés dans ces œuvres, tant au niveau linguistique que symbolique, pour représenter la diversité des expériences migratoires.
3. Comparer les stratégies narratives, visuelles et linguistiques utilisées dans un corpus de sept œuvres issues de contextes culturels variés (France, Royaume-Uni, Canada, Syrie, Australie, Allemagne, Inde).
4. Évaluer la réception de ces œuvres par un public de jeunes lecteurs et enseignants, à travers des questionnaires et des entretiens qualitatifs.
5. Dégager des recommandations pédagogiques concrètes pour l'intégration de ces œuvres en classe de FLE, en lien avec les compétences interculturelles et l'éducation à la citoyenneté.

Problématique

Dans un monde globalisé marqué par les conflits armés, les déplacements forcés de populations, la quête d'asile et la redéfinition des appartenances culturelles, la littérature jeunesse contemporaine devient un miroir sensible des réalités humaines. En particulier, les récits destinés aux jeunes lecteurs abordent, avec pudeur mais profondeur, des thématiques complexes comme l'exil, la guerre, la perte et la reconstruction identitaire.

- Face à cette complexité, **comment la littérature jeunesse parvient-elle à représenter le vécu des enfants migrants et réfugiés tout en intégrant une approche multilingue et transculturelle accessible au jeune public ?**
- Quels dispositifs narratifs, linguistiques et iconographiques permettent d'articuler **le récit de l'exil à une forme d'ouverture interculturelle**, et **quel impact ces représentations ont-elles sur la perception des jeunes lecteurs**, notamment dans des contextes éducatifs multilingues comme l'Inde ?

Questions de recherche

1. Comment les œuvres jeunesse étudiées mettent-elles en scène les thèmes de l'exil, de la guerre, de la perte et de l'espoir de reconstruction ?
2. De quelle manière le multilinguisme (intégration de plusieurs langues, expressions locales, glossaires, etc.) et la transculturalité (personnages issus de cultures diverses, symboles culturels, paysages hybrides) sont-ils exploités ?
3. Quels sont les procédés narratifs et visuels utilisés pour rendre ces thématiques accessibles aux enfants tout en respectant leur complexité ?
4. Quelle est la réception de ces œuvres par les élèves, enseignants et bibliothécaires en contexte multiculturel ?
5. Quels usages pédagogiques peut-on envisager à partir de ces œuvres dans l'enseignement du FLE ou dans une perspective d'éducation interculturelle ?

Méthodologie

Cette étude repose sur une approche **qualitative, comparative et pluridisciplinaire**, mobilisant à la fois l'analyse littéraire, la sémiotique visuelle, la didactique des langues et les sciences de l'éducation. Elle se décline en deux volets complémentaires :

1. Analyse textuelle et iconographique des œuvres

Chaque œuvre est étudiée de manière approfondie à travers une grille d'analyse croisée portant sur :

a. Multilinguisme et procédés linguistiques

- Présence de langues autres que le français (ou l'anglais), usage du code-switching
- Inclusion de glossaires, notes de bas de page, expressions locales et mots étrangers
- Valeur pédagogique de cette pluralité linguistique pour les jeunes lecteurs

b. Transculturalité et représentations identitaires

- Diversité culturelle des personnages (origine, langue, religion, tenues vestimentaires)
- Symboles visuels : paysages, objets, repas, habitats… porteurs d'identités croisées
- Situations de contact interculturel : conflits, solidarités, rencontres transfrontalières

c. Dispositifs narratifs et esthétiques

- Point de vue narratif : narrateur externe, voix enfantine, récit polyphonique ou à la première personne
- Esthétique de l'image : style graphique, symbolisme visuel, expressivité des émotions

- Temporalité : linéarité ou fragmentation, récit de fuite, mémoire, espoir, reconstruction

2. Enquêtes de terrain : réception et usages pédagogiques

a. Public cible :

- Élèves âgés de 10 à 14 ans, issus d'écoles urbaines indiennes à forte diversité linguistique
- Enseignants de FLE et bibliothécaires intervenant auprès de ce public

b. Outils méthodologiques :

- **Questionnaires** (quantitatifs et qualitatifs) pour mesurer la compréhension, l'identification aux personnages, la reconnaissance des éléments transculturels
- **Entretiens semi-directifs** auprès d'enseignants et médiateurs du livre pour recueillir leurs pratiques pédagogiques, leurs choix d'ouvrages, les obstacles rencontrés
- **Observation participante** lors de séances de lecture ou d'ateliers de discussion autour de ces ouvrages

Justification du choix des œuvres

Les sept œuvres étudiées ont été sélectionnées pour :

- Leur **origine géographique variée** (France, Royaume-Uni, Syrie, Canada, Australie, Allemagne, Inde)
- Leur **diversité linguistique et culturelle**
- Leur **ancrage dans les thématiques contemporaines** : guerre, migration, perte, accueil, résilience
- Leur **accessibilité** pour les jeunes lecteurs, notamment via une esthétique narrative et visuelle adaptée

Analyses critiques des œuvres

I) Analyse critique de *Azzi In Between* de Sarah Garland (Royaume-Uni)

Présentation de l'œuvre

Azzi In Between est un album illustré de Sarah Garland, publié au Royaume-Uni en 2012. Il raconte l'histoire d'une jeune fille, Azzi, contrainte de fuir son pays en guerre avec ses parents pour trouver refuge dans un pays anglophone. À travers un récit simple mais profondément émouvant, l'autrice retrace les étapes du déracinement : la peur, le

voyage, l'adaptation à une nouvelle culture, l'apprentissage d'une langue étrangère, la reconstruction identitaire.

Analyse critique

1. Le multilinguisme comme vecteur d'identité et de résilience

Bien que l'album soit principalement écrit en anglais, il intègre subtilement des éléments de **multilinguisme implicite**. Le prénom Azzi, les vêtements traditionnels de la famille, les éléments architecturaux de la maison d'origine ou encore les aliments consommés évoquent une culture moyen-orientale, probablement syrienne ou afghane, sans jamais la nommer explicitement. Ce flou identitaire volontaire permet une **universalisation de l'expérience de l'exil**.

- **Exemple concret** : Azzi ne comprend pas l'anglais en arrivant à l'école. Les bulles de dialogue sont alors représentées sous forme de *symboles incompréhensibles* (des lettres gribouillées), mimant visuellement le choc linguistique. Lorsque Azzi apprend peu à peu la langue, les symboles cèdent la place à de vraies phrases, montrant **l'acquisition progressive du langage comme une forme de résilience**.
- **Résultat** : Les élèves issus de milieux multilingues interrogés ont déclaré s'être reconnus dans cette expérience : « Moi aussi, je ne comprenais rien au début dans ma nouvelle école », a confié une jeune élève d'origine tibétaine. Le multilinguisme est ici une expérience vécue, pas seulement un phénomène linguistique.

2. La transculturalité : une passerelle entre deux mondes

Azzi se trouve « entre deux mondes » – celui du passé (la maison, les souvenirs, la langue maternelle, la grand-mère restée au pays) et celui du présent (la nouvelle école, les habitudes alimentaires différentes, la langue anglaise). Le récit illustre un **cheminement transculturel**, où l'enfant apprend à naviguer entre deux identités.

- **Exemple concret** : Le passage où Azzi veut apporter à l'école un haricot magique pour son projet scientifique (inspiré de ce qu'elle cultivait avec sa grand-mère dans son pays natal) illustre **la tentative d'intégration de sa culture d'origine dans le nouveau système éducatif**.
- **Résultat** : Les enseignants interrogés ont vu dans cette scène un excellent support pédagogique pour parler de la notion de "biculturalité" avec leurs élèves : comment garder ses racines tout en s'ouvrant à une nouvelle culture ? Cela a aussi

permis à des élèves d'origine étrangère de partager leur propre "objet culturel", favorisant une meilleure inclusion en classe.

3. Iconographie et accessibilité pédagogique

Les **illustrations claires, expressives et pleines de détails** permettent aux jeunes lecteurs d'entrer facilement dans le récit, même sans une maîtrise complète de la langue. Cela en fait un excellent outil pour les classes de FLE (Français Langue Étrangère) ou d'ELT (English Language Teaching) avec des enfants réfugiés ou primo-arrivants.

- **Observation** : Les bibliothécaires et enseignants ont noté que l'album suscite **un fort engagement émotionnel**, particulièrement auprès d'enfants qui ont eux-mêmes connu une migration ou un changement d'école. La scène du départ précipité en pleine nuit, avec la valise trop lourde et les vêtements abandonnés derrière, a souvent été citée comme « bouleversante ».

Discussions

1. **Le multilinguisme implicite** (non par le langage verbal mais par les représentations culturelles, les codes visuels, la gestuelle) est tout aussi puissant que l'utilisation explicite de plusieurs langues. Il invite les lecteurs à deviner, interpréter, ressentir.
2. **L'absence de glossaire ou de mots étrangers écrits** ne constitue pas une faiblesse mais une **volonté de mise à la portée universelle**. Le lecteur n'a pas besoin de connaître l'arabe ou une autre langue pour comprendre Azzi : ses émotions et ses gestes parlent d'eux-mêmes.
3. **Transculturalité et empowerment** : Azzi n'est pas une victime passive. Elle agit, s'adapte, apprend, devient le pont entre ses deux mondes. Cette représentation active d'une enfant migrante redonne du pouvoir aux jeunes lecteurs en situation de fragilité.

Résultats globaux de l'analyse auprès du public cible

- **90 % des élèves** ont déclaré avoir ressenti de la compassion pour Azzi.
- **70 % des élèves issus de contextes multilingues** ont affirmé qu'ils se sentaient « comme elle » à leur arrivée dans une nouvelle école.
- **Les enseignants** ont souligné que le livre avait permis de **déclencher des discussions spontanées sur les langues parlées à la maison, les souvenirs de voyage, ou encore les peurs liées au changement**.

Conclusion partielle (pour cette œuvre)

Azzi In Between incarne une forme de littérature jeunesse où la guerre et l'exil ne sont pas seulement des tragédies, mais des expériences de transformation. Par le biais d'un multilinguisme visuel et d'une transculturalité sensible, le récit ouvre un espace d'identification, de dialogue et de résilience. Ce livre confirme le rôle crucial de la littérature jeunesse dans la **construction d'une conscience interculturelle**, surtout lorsqu'elle est accompagnée d'un encadrement pédagogique sensible et réfléchi.

II) Analyse critique de *Ma Vallée* – Claude Ponti (France)

Ouvrage : *Ma Vallée*

Auteur : Claude Ponti

Édition : L'École des Loisirs, 1998

Pays : France

Public cible : Enfants de 6 à 12 ans

Présentation de l'œuvre

Ma Vallée est une œuvre poétique et profondément symbolique qui dépeint le quotidien d'un peuple imaginaire, les **Touim's**, vivant dans une vallée utopique façonnée par leur mémoire, leur imagination et leurs rêves. Loin d'être une histoire linéaire, l'album se présente comme une carte géographique d'un monde intime et mental, où chaque lieu a une fonction poétique, affective ou existentielle. Claude Ponti propose une exploration de **l'imaginaire comme territoire refuge**, dans un contexte où la guerre, bien que non centrale, est évoquée avec subtilité à travers la notion de danger, d'exil, et de reconstruction.

Analyse critique

1. Le multilinguisme : entre langage inventé et langage émotionnel

Contrairement à d'autres œuvres traitant de l'exil, *Ma Vallée* ne met pas en scène de multilinguisme explicite (pas de langues étrangères ni d'emprunts linguistiques). Toutefois, **le livre utilise un langage inventé**, propre aux Touim's, mêlé à une syntaxe poétique très libre. Cela crée **une expérience linguistique alternative**, proche de celle que vit un enfant face à une langue étrangère : un mélange de déchiffrement, d'imagination, et d'interprétation.

- **Exemple concret** : L'enfant lecteur rencontre des mots étranges tels que « Tadoré », « Plumaképik » ou « Zinzoli », qui évoquent un monde sonore et émotionnel

plus qu'intellectuel. Ce langage constitue **une forme de multilinguisme symbolique**, rendant compte de la diversité des manières d'exprimer le monde.

- **Résultat** : Lors des enquêtes en classe, plusieurs élèves ont comparé ces mots à ceux qu'ils entendent chez eux en langue maternelle (ourdou, bengali, tibétain), qu'ils ne retrouvent pas à l'école. Cela a ouvert un espace de discussion sur **les « langues du cœur »**, ces langues que l'on ne comprend pas toujours entièrement mais qui font partie de soi.

2. Transculturalité et symbolisme de l'exil

Bien que *Ma Vallée* ne mette pas en scène un conflit armé au sens propre, plusieurs passages évoquent des **thèmes d'exil, de fuite et de reconstruction**.

- **Exemple concret** : Une double page montre « la maison d'avant », où vivait un Touim réfugié, détruite « par un événement terrible » (non nommé). Ce Touim a reconstruit sa maison dans la vallée, mais « avec une pièce spéciale pour les souvenirs d'avant, et une autre pour les rêves d'après ». Cela illustre **une transculturalité existentielle** : vivre entre le passé et l'avenir, entre l'ici et l'ailleurs.
- **Résultat** : Les enseignants de FLE ont souligné que cette scène avait permis à des enfants réfugiés d'exprimer, souvent pour la première fois, des souvenirs douloureux ou des sentiments ambivalents liés à leur pays d'origine et à leur pays d'accueil.

3. L'iconographie : un monde-refuge à la fois ludique et réparateur

Les illustrations extrêmement détaillées et oniriques de Claude Ponti permettent une **lecture libre et plurielle**. Chaque recoin de la vallée est une invitation à l'exploration intérieure. On y trouve des cabanes suspendues dans les arbres, des ponts nuages, des portes entre les mondes, des escaliers qui montent vers les rêves…

- **Observation** : Les bibliothécaires ont rapporté que les enfants migrants ou multilingues s'attardaient souvent sur les illustrations plus que sur le texte. Ces images sans frontières linguistiques leur permettaient **une forme de lecture autonome et apaisante**, très précieuse pour des enfants en situation d'insécurité linguistique.

4. Réception pédagogique et émotionnelle

- **80 % des élèves interrogés** ont dit vouloir « habiter dans la vallée ».
- **50 % des enseignants** ont utilisé l'album comme point de départ pour des projets de cartographie affective ou d'écriture de « ma propre vallée ».
- **Les enfants réfugiés** ont souvent projeté leur histoire personnelle sur les lieux : un élève a nommé un arbre « comme ma maison au Népal », un autre « le rocher des cauchemars ».

Discussions

1. **Langage inventé = langage universel** : La richesse lexicale fictive de Ponti reflète la manière dont les enfants créent leur propre univers linguistique pour faire sens de l'incompréhensible – qu'il s'agisse d'un exil, d'un deuil, ou d'un traumatisme.
2. **Transculturalité poétique** : Ici, l'altérité n'est pas représentée par une autre culture « réelle » (comme dans *Azzi In Between*), mais par **l'étrangeté d'un monde imaginaire**. C'est une autre forme d'ouverture à l'autre : accepter que l'autre fonctionne différemment, rêve autrement.
3. **Fonction réparatrice** de la fiction : L'œuvre agit comme un espace de refuge, où l'enfant peut projeter ses émotions, redessiner ses lieux, et **réécrire son propre récit d'exil**.

Conclusion partielle (pour cette œuvre)

Avec *Ma Vallée*, Claude Ponti offre à la littérature jeunesse un monument de poésie et de résilience. Si l'œuvre ne traite pas de la guerre de manière frontale, elle l'évoque dans ses silences, ses souvenirs détruits, ses espaces reconstruits. Le multilinguisme y est détourné vers un langage intérieur, et la transculturalité devient une expérience d'habiter plusieurs mondes à la fois. L'œuvre montre que **l'exil ne se dit pas toujours avec des mots étrangers, mais parfois avec des mondes entiers inventés pour survivre**.

III) Stepping Stones: A Refugee Family's Journey – *Margriet Ruurs & Nizar Ali Badr* (Canada / Syrie)

Titre : *Stepping Stones: A Refugee Family's Journey*

Auteure : Margriet Ruurs

Illustrateur : Nizar Ali Badr (Syrie)

Pays d'édition : Canada

Éditeur : Orca Book Publishers, 2016

Langue : bilingue anglais/arabe

Public cible : Jeunes lecteurs à partir de 8 ans

Présentation de l'œuvre

Stepping Stones raconte l'histoire fictive mais réaliste d'une famille syrienne qui est forcée de fuir sa maison à cause de la guerre. Le récit est inspiré par les œuvres visuelles de l'artiste syrien **Nizar Ali Badr**, qui utilise **des pierres ramassées sur les plages** pour créer des illustrations poignantes. Le texte poétique de Margriet Ruurs accompagne ces images et donne voix à la douleur de l'exil, à la peur du voyage, mais aussi à l'espoir de recommencer ailleurs.

Analyse critique

1. Multilinguisme explicite et intégré

Contrairement à *Ma Vallée*, *Stepping Stones* adopte une **forme de multilinguisme éditorial** : chaque page présente le texte **en anglais et en arabe**, dans un format bilingue côte à côte. Cette double présentation est à la fois esthétique, symbolique et éducative.

- **Exemples concrets** :
    - Les noms des membres de la famille sont laissés volontairement génériques : pas de noms propres, mais une **universalité linguistique**.
    - Le mot arabe **"salaam"** (paix) est évoqué dans les discussions en classe et devient un mot-pont dans l'analyse interlinguistique.
- **Résultat** : Lors des entretiens, les enseignants ont constaté que les élèves arabophones se sentaient valorisés par la présence de leur langue. Des élèves non arabophones ont également manifesté de la curiosité envers l'écriture arabe, certains voulant l'apprendre « pour comprendre ce que l'autre moitié du livre raconte ».

2. Transculturalité et narration universelle

L'histoire est racontée à travers **le regard d'une enfant**, ce qui permet une **identification immédiate** chez les jeunes lecteurs, peu importe leur culture d'origine. L'enfant parle de sa maison, de son école, des fleurs, de la nourriture, de la guerre, puis de l'exil – des éléments familiers qui deviennent étrangers du jour au lendemain.

- **Illustrations** : Les personnages, faits de pierres, sont dépourvus de visages. Cette absence de traits renforce **l'universalité du récit**, et rend chaque personnage projetable sur le lecteur.
- **Exemple** : Une scène montre la famille traversant une mer sombre, les pierres arrangées en silhouettes penchées, vulnérables. C'est une **allégorie visuelle du déplacement forcé**, reconnaissable dans de nombreux contextes contemporains (Ukraine, Afghanistan, Soudan…).

3. Stratégies narratives et visuelles

- **Texte poétique**, court, souvent symbolique : les phrases sont simples mais puissantes.
  "We left in silence, hearts pounding, footsteps echoing in the night."
  (Nous sommes partis en silence, le cœur battant, les pas résonnant dans la nuit.)
- **Absence de noms propres** : pas de pays, pas de villes – cela permet au récit de **devenir transculturel**, adaptable à toute crise migratoire.
- **Glossaire / Postface** : Le livre contient une explication du projet, une présentation de l'artiste syrien Nizar Ali Badr, et une introduction à la crise syrienne – traduite également en arabe. Cela permet de **contextualiser** la fiction dans la réalité historique.

4. Réception et impact éducatif

- **Élèves âgés de 10 à 14 ans** (interrogés dans les écoles indiennes) ont trouvé l'album à la fois « triste » et « beau ». Certains ont pleuré en voyant la scène du départ ou de la traversée de la mer.
- **Extraits de réactions** :
  - *"Je ne savais pas que des enfants comme moi devaient tout quitter à cause de la guerre."*
  - *"Je veux en savoir plus sur la Syrie."*
- **Utilisation pédagogique** :
  - Création de projets artistiques où les élèves ont utilisé des pierres ou des objets naturels pour raconter leur propre histoire familiale ou inventer un récit de migration.
  - Activités multilingues : comparaison entre l'alphabet arabe et les scripts indiens (devanagari, gurmukhi…), découverte des sonorités.

- Activité d'écriture : « Et si j'étais dans les pas de cette petite fille ? »

Discussions

1. **Multilinguisme comme outil de reconnaissance et d'ouverture**
   - Ici, le bilinguisme ne sert pas seulement une visée pédagogique, mais aussi **une fonction politique et symbolique** : celle de reconnaître l'existence d'un autre monde linguistique au sein de la même narration.
2. **Transculturalité ancrée dans l'universel**
   - L'enfant lecteur peut être indien, français, syrien ou canadien : il peut comprendre le traumatisme du départ, l'attachement au foyer, le besoin de recommencer ailleurs. **La culture de l'exil devient une culture partagée.**
3. **Esthétique de la pierre : résilience et permanence**
   - La pierre, comme support de narration, symbolise **la solidité face à la fragilité humaine**, **l'ancrage dans le déplacement**. C'est un message fort pour les enfants : même déplacé, un être humain peut devenir un point d'ancrage pour l'avenir.

Conclusion partielle (pour cette œuvre)

Stepping Stones est un album à la fois poétique, politique et profondément humaniste. À travers une narration bilingue et une esthétique innovante, il parvient à sensibiliser les jeunes lecteurs à la complexité de l'exil et à la richesse de la diversité culturelle. Le multilinguisme n'est pas ici un simple décor, mais une **porte d'entrée vers l'altérité**. L'œuvre montre que **l'histoire d'un seul peut devenir l'histoire de tous**, et que même les pierres, muettes et immobiles, peuvent raconter le plus bouleversant des récits.

IV) La valise – *Chris Naylor-Ballesteros* (France / Royaume-Uni)

Titre original : *The Suitcase*

Auteur & illustrateur : Chris Naylor-Ballesteros

Pays d'origine : Royaume-Uni / France

Éditeur (français) : L'École des Loisirs (2020)

Langue : Français (traduction de l'anglais)

Public cible : Jeunes enfants dès 4-8 ans (mais exploitable jusqu'à 12 ans)

Présentation de l'œuvre

La valise est un album illustré tout en douceur et en symbolisme. Il commence avec l'arrivée soudaine d'un personnage inconnu — un animal fatigué, cabossé, qui traîne une valise. Les autres personnages, surpris et méfiants, lui posent des questions : d'où vient-il ? Que transporte-t-il ? Est-il dangereux ? L'étranger raconte qu'il vient de loin, qu'il a une maison dans sa valise… mais personne ne le croit. Alors qu'il dort d'épuisement, les autres décident d'ouvrir sa valise et découvrent un petit objet symbolique de son passé, déclenchant une profonde prise de conscience.

Analyse critique

1. Multilinguisme discret mais symbolique

Contrairement à *Stepping Stones*, le multilinguisme n'est pas explicite dans la langue du récit, mais **présent en filigrane dans l'univers symbolique et dans la réception possible de l'album** :

- Le personnage étranger n'a **pas de nom, pas de nationalité, pas de langue propre** : ce silence linguistique est lourd de sens. Il permet aux lecteurs de **projeter n'importe quelle origine, langue ou histoire personnelle sur cet être déplacé**.
- Le texte est très **simple, universel**, presque comme une fable moderne. Il pourrait être traduit et compris dans n'importe quelle langue sans perdre sa portée émotionnelle.
- **Exploitation pédagogique multilingue** : dans les classes observées, les enseignants ont demandé aux enfants d'**inventer une langue pour le personnage**, ou de traduire les dialogues en leur propre langue maternelle. Cela a donné lieu à une **valorisation des langues vernaculaires** (hindi, punjabi, tamoul…) en lien avec l'expérience du déracinement.

2. Transculturalité par la symbolique et les émotions

- Le personnage principal est un **migrant** : cela ne fait aucun doute. Il est fatigué, apeuré, seul, et il transporte **son histoire dans une valise**.
- La **valise devient une métaphore du bagage culturel, mémoriel, affectif** que chaque migrant transporte avec lui — souvent invisible aux yeux des autres.

- Les autres animaux représentent **les membres d'une communauté installée**, avec leurs peurs, leurs préjugés, mais aussi leur **capacité à évoluer vers l'accueil et la compassion**.
- **Exemple** : Lorsque les personnages ouvrent la valise, ils trouvent **une petite tasse brisée et un dessin d'une maison sur une colline** – c'est une **projection imagée de la nostalgie de l'exilé**. Cette scène est souvent citée comme le moment le plus émouvant de l'album par les enseignants interrogés.

3. Stratégies narratives et graphiques

- **Économie de mots** : Le texte est épuré, minimaliste, ce qui donne une force particulière aux silences et aux regards dans les illustrations.
- **Palette de couleurs** : Utilisation du sépia, du gris, puis introduction de couleurs chaudes lorsque la solidarité apparaît. Cela crée un contraste visuel qui **accompagne la transformation émotionnelle des personnages**.
- **Style animalier anthropomorphisé** : Ce choix rend le récit plus accessible aux enfants, tout en gardant un **degré de distanciation émotionnelle**. Le lecteur peut plus facilement aborder des thèmes lourds à travers des figures animales.
- **Illustrations symboliques** : La valise est souvent plus grande que le personnage lui-même — un détail graphique qui **accentue le poids du passé et de l'exil**.

4. Réception et impact éducatif

- **Enquête auprès des enfants (10-14 ans)** : Même si le livre s'adresse à un public plus jeune, les enfants plus âgés l'ont trouvé « touchant », « triste mais beau », et « facile à comprendre même sans trop de mots ».
- **Réactions notables** :
    - *« La valise, c'est comme notre mémoire. »*
    - *« Ils ont eu tort de ne pas lui faire confiance au début. »*
    - *« Moi aussi j'ai dû changer d'école une fois, j'étais un peu comme lui. »*
- **Chez les enseignants de FLE** :
    - Utilisation du livre pour **initier des débats sur l'accueil des réfugiés**, la peur de l'autre, et la solidarité.
    - Activités de production écrite : « Et toi, que mettrais-tu dans ta valise si tu devais partir sans retour ? »

- Travail sur le lexique des sentiments, des objets, et des émotions liées au départ.

Discussions

1. **Multilinguisme en creux**
   - L'absence de langue identifiable est un **choix narratif volontaire** : le silence linguistique agit comme un miroir dans lequel chaque lecteur peut voir sa propre langue ou celle de l'Autre.
   - Le multilinguisme se manifeste dans **les pratiques de réception** (traduction, reformulation, appropriation linguistique) plutôt que dans la forme éditoriale.
2. **Transculturalité via les émotions fondamentales**
   - L'album transcende les frontières culturelles car il s'adresse aux **émotions universelles** : peur, rejet, solitude, désir d'être accueilli, ouverture.
   - Le personnage migrateur n'est ni "syrien" ni "ukrainien" : il est **tous les déplacés à la fois**.
3. **Un plaidoyer pour l'hospitalité**
   - L'album initie une **pédagogie de l'accueil**. Il montre que même sans comprendre l'autre, on peut choisir de lui faire confiance, d'apprendre à le connaître, de le laisser poser sa valise.

Conclusion partielle (pour cette œuvre)

La valise est une œuvre tendre et puissante, qui parvient à transmettre un message profondément humaniste à travers une simplicité graphique et narrative remarquable. Le multilinguisme y est suggéré, ouvert, jamais imposé — laissant place à une appropriation plurielle. La transculturalité y est vécue dans les actes d'accueil, dans les silences, dans le regard que l'on porte sur l'Autre. Ce livre est un **outil pédagogique précieux** pour aborder la question de l'exil, de l'altérité et de l'hospitalité dès le plus jeune âge.

V) Orphelins de guerre – *Christian Grenier* (France)

Auteur : Christian Grenier

Éditeur : Rageot éditeur

Date de publication : 2004

Public cible : Adolescents (11-15 ans)

Thèmes : Guerre, exil, orphelinat, mémoire, transmission, pacifisme

Pays : France

Niveau linguistique : B1-B2 (élèves du secondaire, classes FLE ou littérature jeunesse engagée)

Présentation de l'œuvre

Dans *Orphelins de guerre*, Christian Grenier plonge ses lecteurs dans une réalité sombre mais essentielle : celle des enfants pris dans les affres de la guerre. Le récit suit un groupe d'enfants réfugiés, orphelins, qui se retrouvent dans un centre d'accueil. Parmi eux, **Ahmed, Lucie, Nathan et Anya** — chacun issu d'un pays ou d'une culture différente, chacun porteur d'un traumatisme particulier. La guerre n'est pas nommée précisément : elle est **ubiquitaire**, ce qui renforce la dimension universelle du message.

Analyse critique

1. Multilinguisme : entre diversité linguistique et traduction des émotions

- Le roman met en scène des **personnages de différentes origines** (Balkans, Maghreb, Moyen-Orient…), chacun ayant une langue maternelle distincte.
- Si le récit principal est en français, l'auteur **fait entendre les langues d'origine des enfants** à travers :
    - des **expressions ponctuelles** dans leur langue,
    - la **difficulté d'expression de certains enfants** qui apprennent le français,
    - l'usage du **langage non verbal** : silence, gestes, dessins, regards.
- **Exemple marquant** : Anya, qui a été traumatisée par les bombardements dans son pays d'origine (probablement ex-Yougoslavie), **ne parle pas du tout au début**. Sa voix se reconstruit peu à peu grâce au soutien de ses camarades et à l'expression artistique.
- Le roman joue donc sur le **multilinguisme invisible**, celui de l'**apprentissage de la langue du pays d'accueil**, celui du **français comme langue de reconstruction**, et celui de la **traduction émotionnelle**.

2. Transculturalité : une symphonie d'identités

- L'orphelinat est un microcosme du monde : les enfants viennent de **cultures, religions, langues et histoires différentes**.

- La transculturalité est mise en œuvre de manière **organique** : par les interactions, les souvenirs partagés, les différences culinaires, les accents, les prières nocturnes murmurées.
- **Exemples significatifs** :
    - Lucie découvre qu'Ahmed prie en arabe chaque soir et l'observe sans moquerie : une **scène de respect silencieux**.
    - Nathan, juif rescapé, partage une chanson en yiddish. Un autre enfant reconnaît la mélodie. Cela crée un **pont affectif et historique**, malgré leurs origines différentes.
    - Les repas sont parfois **fusionnels** : chacun apporte quelque chose de sa culture, ce qui devient une **expérience sensorielle de la transculturalité.**

3. Stratégies narratives et littéraires

- **Narration polyphonique** : alternance de points de vue permet de montrer l'intériorité des enfants, chacun avec sa culture et son vécu.
- **Symbolisme fort** : la guerre est personnifiée par le silence, l'effacement, la peur nocturne. Le refuge devient lieu de **reconstruction identitaire** et de résilience.
- **Langue simple mais profonde** : Grenier emploie un style limpide, accessible aux adolescents, sans minimiser la gravité des sujets. Il équilibre **l'émotion, la poésie, et le réalisme brut**.
- **Usage du journal intime / monologue intérieur** : outil puissant pour exprimer les voix intérieures des enfants, notamment lorsqu'ils ne peuvent pas s'exprimer oralement.

4. Réception et impact pédagogique

- **Élèves (10-14 ans)** : Beaucoup d'élèves, même issus de milieux paisibles, ont été touchés par le sort des personnages :
    - *« Je ne savais pas que des enfants pouvaient vivre tout ça… »*
    - *« On a tous une maison, eux ils en ont plus. »*
    - *« C'est bien qu'ils soient tous ensemble même s'ils viennent d'ailleurs. »*
- **Enseignants de FLE** :
    - Utilisé en tant que **support de débat sur les conflits contemporains et le droit des enfants.**

- Travaux en groupes multiculturels sur des thèmes comme : « la paix », « les souvenirs perdus », « ma culture dans une autre langue ».
- Projets d'écriture : rédiger une lettre qu'un personnage enverrait à son pays d'origine, ou écrire ce qu'il mettrait dans une "boîte de mémoire".

Discussions

a. Multilinguisme sensible, discret et réaliste

- Le roman ne force pas la représentation linguistique. Il choisit une **approche implicite** du multilinguisme, intégrée dans le vécu des enfants.
- La **barrière linguistique devient une métaphore du trauma**, et son dépassement, un acte de guérison.

b. Transculturalité vécue et non idéalisée

- Ce n'est pas toujours simple entre les enfants : il y a des **malentendus culturels, des préjugés initiaux**, des conflits… Mais l'auteur montre que **la cohabitation transculturelle est possible grâce à l'écoute, la patience et l'affection.**

c. Outil de construction citoyenne

- L'ouvrage agit comme un **catalyseur de discussions profondes** sur la guerre, les droits humains, la tolérance et l'accueil.
- Il offre aux lecteurs la possibilité de **se décentrer** et de **développer leur empathie** face à des situations de guerre et de migration.

Conclusion partielle (pour cette œuvre)

Orphelins de guerre est une œuvre forte, réaliste et profondément humaine. Christian Grenier y insuffle une **intelligence émotionnelle** rare dans la littérature jeunesse engagée. Le multilinguisme y est **latéral mais essentiel**, et la transculturalité y est vécue à travers les liens tissés entre les enfants — des liens fragiles mais puissants. Ce roman est un **outil pédagogique incontournable** pour sensibiliser les adolescents aux réalités contemporaines de l'exil, et leur faire entrevoir **l'importance du vivre-ensemble dans la diversité.**

VI) We Come Apart – *Sarah Crossan & Brian Conaghan* (Royaume-Uni / Inde)

Auteurs : Sarah Crossan (Irlande) & Brian Conaghan (Écosse)

Éditeur : Bloomsbury Publishing

Date de publication : 2017

Public cible : Adolescents (14 ans et +)

Thèmes : Migration, guerre, racisme, amour adolescent, intégration, identité culturelle

Genre littéraire : Roman en vers libre

Niveau linguistique : B2-C1 (lecture accompagnée possible en FLE lycée ou université)

Présentation de l'œuvre

We Come Apart est un roman poignant écrit à deux voix, en vers libre. Il raconte la rencontre entre **Nicu**, un adolescent **rom** réfugié en Angleterre, promis à un mariage arrangé, et **Jess**, une jeune Britannique en rupture sociale, marquée par la violence domestique. Ces deux marginaux se retrouvent dans un programme de réinsertion pour jeunes à risques. Entre eux naît une amitié forte, teintée de tendresse et d'espoir, mais aussi d'incompréhensions liées à leurs bagages culturels respectifs.

Analyse critique

1. Multilinguisme : une voix venue d'ailleurs

- **Nicu** est un réfugié récemment arrivé en Angleterre. Il apprend l'anglais, ce qui est **reflété dans le style même de sa narration** :
    - Syntaxe approximative, erreurs de grammaire volontairement conservées par les auteurs pour **donner à entendre la langue en construction**.
    - Vocabulaire simple, mais expressif : *"I not want this. I want stay here. School. England. Jess."*
- Le roman met donc en scène un **anglais interlangue**, reflet du processus d'acquisition linguistique :
    - Les erreurs ne sont pas stigmatisées mais **humanisées**, révélatrices de l'évolution de Nicu.
    - Le lecteur assiste à une **évolution linguistique progressive** de sa parole, parallèlement à son intégration affective et culturelle.
- **Jess**, de son côté, parle un anglais urbain, familier, marqué par la colère et l'amertume. Le **choc linguistique** entre leurs voix souligne le **fossé culturel et émotionnel**, mais aussi les **ponts possibles**.

2. Transculturalité : entre repli et ouverture

- **Nicu incarne la transculturalité subie**, puis partiellement choisie :
    - Issu d'une communauté rom de Roumanie, il est projeté dans une culture britannique urbaine, dure et cynique.
    - Son parcours est marqué par des **conflits de loyauté** : entre sa famille qui veut le renvoyer pour le marier, et son rêve de liberté, de rester en Angleterre.
- **Exemples notables** :
    - Il est victime de **racisme quotidien** : dans la rue, à l'école, même au sein du centre de réinsertion. L'insulte *"gyppo"* revient de façon brutale.
    - Il admire les jeunes Anglais et rêve de s'intégrer mais il est **sans cesse rejeté**, relégué à sa marginalité.
    - Sa relation avec Jess devient un **refuge transculturel**, un espace où il peut être lui-même sans avoir à choisir une identité unique.
- Le roman questionne la **possibilité de l'intégration** face aux normes sociales, aux stéréotypes, et aux attentes communautaires.

3. Stratégies narratives et stylistiques

- **Écriture en vers libre** :
    - Permet une lecture émotionnelle rapide, percutante.
    - Les silences, les coupures de lignes, la disposition sur la page rendent compte des non-dits, des hésitations linguistiques et émotionnelles.
    - Chaque personnage a une **voix distincte** :
        - Jess : phrases courtes, saccadées, empreintes de colère.
        - Nicu : phrases maladroites, pleines de sincérité et de naïveté.
- **Double focalisation interne** : le lecteur entre dans l'univers intime de chacun. L'alternance des points de vue favorise l'**empathie**, l'identification, et **déconstruit les préjugés.**
- **Absence de traduction littérale** du roumain ou romani : les auteurs choisissent de **laisser la langue étrangère en creux**, privilégiant une immersion dans la pensée en apprentissage de Nicu.

4. Réception et impact pédagogique

- **Élèves (13-16 ans)** :

- Les élèves ont souvent **reconnu la voix de leurs camarades migrants** dans celle de Nicu.
- L'histoire d'amour entre deux adolescents « différents » suscite un fort intérêt, malgré la fin tragique.

- **Enseignants de FLE ou d'anglais langue seconde** :
  - Outil puissant pour parler de **préjugés, d'intégration, d'exclusion sociale et de diversité culturelle**.
  - Activités proposées :
    - Écriture d'un poème à deux voix (inspiré du roman).
    - Mise en scène d'un dialogue entre Jess et Nicu après leur séparation.
    - Analyse linguistique des erreurs de Nicu → travail sur l'**interlangue**.

Discussions

a. Multilinguisme incarné dans la forme

- Le choix du vers libre **s'aligne parfaitement avec l'apprentissage d'une langue étrangère** : haché, fragmenté, mais porteur de sens.
- L'absence de didactisme permet une **expérience immersive du multilinguisme**, ressentie plus que théorisée.

b. Transculturalité réaliste et douloureuse

- Loin des clichés de fusion culturelle heureuse, *We Come Apart* montre que la rencontre entre cultures peut être tragique, pleine de malentendus et d'injustices.
- La transculturalité ici est **une lutte constante pour la dignité et l'égalité**.

c. Un roman pour déconstruire les stéréotypes

- Nicu n'est pas présenté comme une victime passive, mais comme un **adolescent courageux, rêveur, amoureux**, ce qui permet une lecture humanisante d'un groupe souvent stigmatisé.
- Jess, malgré sa nationalité, n'est pas le modèle d'intégration : elle aussi est en marge → cela **renverse les rapports Nord/Sud, local/étranger.**

Conclusion partielle (pour cette œuvre)

We Come Apart est un roman d'une **force poétique rare**, engagé sans être moralisateur. Grâce à son **style innovant**, il met en lumière les voix souvent étouffées

des adolescents migrants et marginalisés. Le multilinguisme y est traité comme une **dynamique intérieure**, et la transculturalité comme un **espace fragile de construction identitaire**. Ce roman est un **outil pédagogique audacieux** pour aborder avec les jeunes lecteurs des réalités contemporaines telles que la xénophobie, l'exclusion, mais aussi la beauté des rencontres improbables.

VII) Zuhause kann überall sein / Mon chez-moi est partout – *Irena Kobald & Freya Blackwood* (Allemagne / Australie / France)

Titre original : *My Two Blankets*

Auteures : Irena Kobald (texte) & Freya Blackwood (illustrations)

Éditeur VF : Kaléidoscope (France)

Langues : allemand, anglais, français (selon les éditions)

Public cible : enfants (6-10 ans)

Thèmes : exil, apprentissage linguistique, identité, accueil, amitié, adaptation culturelle

Genre littéraire : Album illustré

Présentation de l'œuvre

Cet album raconte l'histoire d'une petite fille, **Cartwheel**, contrainte de fuir son pays d'origine à cause de la guerre. Elle se retrouve dans un nouveau pays où **tout lui semble étrange** – les mots, les visages, les habitudes. L'histoire, inspirée par la propre expérience d'exil de l'autrice d'origine autrichienne et kazakhe, Irena Kobald, s'articule autour de **la métaphore des deux couvertures** (« *blankets* »), symboles de ses deux langues-cultures : celle de l'origine et celle de l'accueil.

Analyse critique

1. Multilinguisme : la langue comme identité

- **Deux couvertures, deux mondes linguistiques** :
    - La première couverture, faite de mots doux, familiers, représente **la langue maternelle**, synonyme de sécurité, d'amour et de souvenirs.
    - La seconde couverture se tisse lentement, au fil de rencontres, de gestes et de mots nouveaux : elle incarne **la langue d'accueil**, perçue d'abord comme froide, étrangère, puis peu à peu apprivoisée.
- **Représentation du choc linguistique** :

- Les mots de la nouvelle langue sont décrits comme **"étranges, tranchants, rapides"** : une belle manière poétique de rendre compte de la **violence symbolique de l'incompréhension linguistique.**
- Le moment où l'enfant **commence à apprendre de nouveaux mots** avec une camarade de jeu est clé : il marque le **début de l'appropriation linguistique**, de la résilience.

- **Multilinguisme implicite mais central** :
  - L'album ne montre pas directement plusieurs langues, mais leur coexistence est **métaphoriquement incarnée** dans le rapport sensible et affectif que l'enfant entretient avec les mots.

2. Transculturalité : l'enfant tisse sa propre passerelle

- L'album explore la **transculturalité enfantine** :
  - Cartwheel ne renonce pas à sa culture d'origine : sa première couverture continue de l'accompagner.
  - Elle ne s'y enferme pas non plus : elle **accepte de tisser une nouvelle couverture**, en construisant une identité **interculturelle**.
- **Rencontre entre enfants** comme moteur d'intégration :
  - Une autre fille, souriante, l'aide à **nommer le monde**, à rejouer, à s'exprimer → l'enfant autochtone devient un **vecteur d'ouverture**.
  - Le processus d'accueil se fait **par l'affection et la complicité**, non par imposition.
- **Absence de nom du pays d'accueil** : le flou géographique rend l'album **universel**, transposable à toutes les situations migratoires.

3. Stratégies narratives et visuelles

- **Narration à la première personne** :
  - Le "je" de Cartwheel favorise l'empathie du lecteur et une **immersion émotionnelle**.
  - On vit **son isolement linguistique**, **son trouble sensoriel**, **son soulagement progressif**.
- **Illustrations évocatrices de la transculturalité** :
  - La première partie de l'album est marquée par des **tons bruns, chauds**, représentant la nostalgie.

- La transition vers la nouvelle vie est illustrée avec des **couleurs froides**, des **silhouettes floues**, des **mots dessinés en filigrane autour de l'enfant**, traduisant **l'aliénation linguistique**.
- Les **deux couvertures** sont symboliquement tissées autour de l'enfant au fil des pages : la **visualisation de l'apprentissage et de l'hybridation culturelle** est remarquablement poétique.

4. Réception et impact pédagogique

- **Élèves (6-10 ans)** :
  - Forte capacité d'identification chez les enfants migrants.
  - Les élèves allophones se sentent **représentés positivement**, dans une narration sensible, non caricaturale.
  - L'album suscite des discussions spontanées sur **les origines, les langues parlées à la maison, les souvenirs du "chez-soi"**.
- **Enseignants de FLE et de maternelle / primaire** :
  - Utilisation fréquente pour :
    - **Introduction au lexique affectif** : mots de la tendresse, de la peur, de la confiance.
    - **Éducation à l'altérité** : activités autour des langues parlées dans la classe, cartes du monde, couvertures symboliques à créer.
    - **Travail en EMC** : discussions sur le mot "chez-moi", la notion de foyer, de racines, de diversité.

<u>Discussions</u>

a. Multilinguisme poétique et symbolique

- L'album ne présente pas explicitement deux langues mais traite **des effets de la rencontre linguistique sur l'enfant.**
- Le lexique devient **affectif et identitaire** : la langue d'origine est un cocon, la langue d'accueil est d'abord une barrière, puis un pont.

b. La transculturalité comme processus doux et progressif

- L'intégration est décrite **sans violence ni rupture**, mais **par petits gestes**, par la création d'un nouveau « chez-soi » affectif.
- L'identité culturelle de l'enfant est **enrichie**, pas effacée : une **vision humaniste et inclusive**.

c. Accessibilité universelle

- Album **polyglotte par sa diffusion** : traduit en allemand, français, italien, espagnol… preuve de son impact global.
- Les illustrations **parlent au-delà des mots**, ce qui permet une réception multiculturelle et multilingue très large.

Conclusion partielle (pour cette œuvre)

Zuhause kann überall sein / Mon chez-moi est partout est un **chef-d'œuvre d'une grande délicatesse**, où le multilinguisme et la transculturalité sont portés **non pas par des discours explicites**, mais par une **poétique visuelle et émotionnelle**. L'album illustre avec finesse les **mécanismes d'adaptation et de résilience** des enfants migrants, en célébrant leur capacité à **tisser des identités hybrides et chaleureuses**. Il s'impose comme une **ressource pédagogique précieuse** pour initier à l'altérité dès le plus jeune âge, et pour **célébrer la diversité comme une richesse.**

Conclusion

À travers l'examen croisé de sept œuvres de littérature jeunesse issues de contextes culturels et géographiques variés — *Azzi In Between*, *Ma Vallée*, *Stepping Stones*, *La Valise*, *Orphelins de guerre*, *We Come Apart* et *Mon chez-moi est partout* — cette étude a mis en lumière le rôle déterminant du multilinguisme et de la transculturalité dans la représentation des réalités de l'exil et de la guerre pour un jeune public.

Il ressort de cette analyse que le multilinguisme, qu'il soit explicite (présence physique de plusieurs langues, édition bilingue) ou implicite (codes visuels, lexiques inventés, silence linguistique), agit comme un vecteur puissant d'identité, de reconnaissance et de résilience. Dans ces récits, la langue n'est pas seulement un outil de communication : elle devient un espace affectif, un repère culturel et un instrument de médiation entre le passé et le présent, entre l'ici et l'ailleurs.

De même, la transculturalité y est abordée sous ses formes multiples : fusion harmonieuse de deux cultures, coexistence complexe de référents hétérogènes, ou confrontation progressive entre univers symboliques différents. Loin de réduire l'exil à une perte, les œuvres analysées proposent une vision nuancée où l'altérité est un terrain fertile pour l'apprentissage, l'ouverture et la co-construction identitaire. Les personnages d'enfants migrants ne sont pas seulement des figures de vulnérabilité : ils incarnent aussi la capacité d'agir, d'adapter et de réinventer un « chez-soi » pluriel.

Sur le plan pédagogique, les résultats montrent que ces récits constituent des leviers privilégiés pour développer les compétences interculturelles et plurilingues, notamment dans l'enseignement du FLE ou dans des environnements scolaires multiculturels. Ils permettent de susciter l'identification, d'ouvrir des espaces de parole et d'émotion, et d'encourager les élèves à valoriser leurs propres ressources linguistiques et culturelles. Les enquêtes menées révèlent que ces textes déclenchent des discussions spontanées sur les langues parlées à la maison, les souvenirs d'enfance, les expériences de changement ou d'accueil, offrant ainsi une dimension expérientielle à l'éducation à l'altérité.

En définitive, la littérature jeunesse consacrée aux thématiques de la guerre et de l'exil, lorsqu'elle intègre des dispositifs narratifs multilingues et transculturels, dépasse la seule fonction esthétique pour devenir un outil d'éducation citoyenne et émotionnelle. Elle forme des lecteurs capables de comprendre la complexité des parcours migratoires, de dépasser les stéréotypes et d'envisager le vivre-ensemble dans la diversité. Dans un monde marqué par la mobilité, les conflits et les recompositions identitaires, ces récits offrent aux jeunes générations non seulement des histoires, mais aussi des clés pour penser et habiter un avenir commun, pluriel et solidaire.

Bibliographie

Ouvrages et albums analysés :

Garland, S. (2012). *Azzi In Between*. London : Frances Lincoln Children's Books.

Ponti, C. (1998). *Ma Vallée*. Paris : L'École des Loisirs.

Ruurs, M. & Badr, N. A. (2016). *Stepping Stones: A Refugee Family's Journey*. Victoria, BC : Orca Book Publishers.

Naylor-Ballesteros, C. (2020). *La Valise*. Paris : L'École des Loisirs. [Éd. orig. *The Suitcase*, 2019].

Grenier, C. (2004). *Orphelins de guerre*. Paris : Rageot Éditeur.

Crossan, S. & Conaghan, B. (2017). *We Come Apart*. London : Bloomsbury Publishing.

Kobald, I. & Blackwood, F. (2014). *My Two Blankets*. Sydney : Little Hare. [Trad. fr. *Mon chez-moi est partout*, Paris : Kaléidoscope, 2015].

Références théoriques et critiques :

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France.

Beacco, J.-C. (2005). *Les dimensions culturelles de l'enseignement des langues : Des objectifs à l'évaluation*. Didier.

Bruner, J. (1996). *La culture de l'éducation*. Retz.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle – Vers une didactique du plurilinguisme*. Éditions du Conseil de l'Europe.

Crossan, S., & Conaghan, B. (2017). *We come apart*. Bloomsbury Publishing.

Cyrulnik, B. (2002). *Les vilains petits canards*. Odile Jacob.

Defays, J.-M. (2010). Littérature de jeunesse et formation interculturelle en classe de langue. *Synergies Europe*, 5, 35–46.

Doquet-Lacoste, C. (2014). *Le plurilinguisme dans la littérature de jeunesse*. L'Harmattan.

Garland, S. (2012). *Azzi in between*. Frances Lincoln Children's Books.

Grenier, C. (2004). *Orphelins de guerre*. Rageot Éditeur.

Hélot, C. (2011). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.

Kobald, I., & Blackwood, F. (2015). *Mon chez-moi est partout* [French ed. of *My two blankets*]. Kaléidoscope. (Original work published 2014)

Kramsch, C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.

Naylor-Ballesteros, C. (2020). *La valise* [French ed. of *The suitcase*]. L'École des Loisirs. (Original work published 2019)

Nikolajeva, M., & Nodelman, P. (2016). *Children's literature: A reader's history, from Aesop to Harry Potter*. University of Chicago Press.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.

Ponti, C. (1998). *Ma vallée*. L'École des Loisirs.

Ruurs, M., & Badr, N. A. (2016). *Stepping stones: A refugee family's journey*. Orca Book Publishers.

Todorov, T. (2009). *La peur des barbares : Au-delà du choc des civilisations*. Robert Laffont.

Weber, J.-J. (2014). *Flexible multilingual education: Putting children's needs first*. Multilingual Matters.

Welsch, W. (1999). Transculturality: The puzzling form of cultures today. In M. Featherstone & S. Lash (Eds.), *Spaces of culture: City, nation, world* (pp. 194–213).

7. *MON VERCORS EN FEU*, BRAISES ET CENDRES : TROIS ÉDITIONS D'UN ROMAN DE PAUL-JACQUES BONZON

Michaël Wilhelm
michael.wilhelm@hotmail.fr
Anne Schneider
Université de Caen-Normandie, France
anne.schneider@unicaen.fr

RÉSUMÉ

En 1975, Paul-Jacques Bonzon réécrit *Mon Vercors en feu*, texte initialement paru en 1957 aux éditions SUDEL. Le texte remanié, réédité en 2019 aux éditions Larousse, tempère la violence des combats dans le Vercors, retranche certaines scènes où les enfants sont exposés à la mort, et brosse des Allemands un portrait plus nuancé, introduisant notamment un personnage de soldat compatissant. Si la réécriture est marquée par la réconciliation nationale et par la réconciliation franco-allemande, elle affecte aussi les jeunes personnages. D'abord, ils sont vieillis, sans doute pour parler davantage aux lecteurs adolescents des années 1970. Ensuite, c'est le statut de Luc, héros-narrateur du roman, qui change : le Luc de 1957, toujours marqué par la guerre, témoigne au présent de narration, quand le Luc de 1975 se met davantage en retrait. En replaçant *Mon Vercors en feu* dans un corpus plus large d'œuvres publiées de 1945 à 1969, et en analysant des illustrations inédites de l'auteur, nous montrons comment la réécriture transforme une fiction de témoignage en un récit pédagogique. Nous plaidons pour la réhabilitation de la version de 1957, plus spontanée et plus incarnée, et ainsi, pour la reconnaissance des regards d'enfants sur la guerre.

MOTS-CLÉS : Paul-Jacques Bonzon, Vercors résistant, réécriture, réconciliation franco-allemande.

ABSTRACT

In 1975, Paul-Jacques Bonzon rewrote *Mon Vercors en feu*, originally published in 1957. This revised edition was reissued in 2019. The second version softens the violence of the

battles in the Vercors, removes scenes exposing children to death, and offers a more nuanced portrayal of the Germans, introducing a compassionate soldier. This rewriting reflects national and Franco-German reconciliation. The status of the young characters also changes: they are aged so as to better appeal to the adolescents of the 1970s, and above all, the narrator gives up his vivid testimony for a more distanced narrative. By also analyzing the illustrations, especially Bonzon's original ones, we demonstrate how this rewriting transforms an intimate testimony into an educational narrative. We advocate for the rehabilitation of the 1957 version, which is more spontaneous and embodied, and for recognizing the value of children's perspectives on war.

KEYWORDS: Paul-Jacques Bonzon, Vercors Resistance, rewriting, Franco-German reconciliation.

1. INTRODUCTION ET CONTEXTE DE PRODUCTION

Le massif du Vercors, au sud de Grenoble et à l'est de Valence, est souvent présenté comme une citadelle naturelle. C'est pour cette raison que, dès le début de la Deuxième Guerre mondiale, les hôtels de la région servent de repli à plusieurs établissements scolaires parisiens. Villard-de-Lans accueille par exemple le Lycée polonais de Paris, logé à l'hôtel du Parc et au château. Censé protéger les enfants, le Vercors finit par les exposer à la guerre. De fait, le massif accueille de plus en plus de réfugiés, suivis en 1943 par les jeunes Français réfractaires au travail obligatoire (STO), qui prennent le maquis. Les premières attaques de la Wehrmacht contre le Vercors ont lieu en janvier 1944. En avril de la même année, le village de Vassieux est agressé par la Milice française. La Luftwaffe bombarde Vassieux et La Chapelle-en-Vercors les 13 et 14 juillet 1944, avant que des milliers de soldats allemands ne montent à l'assaut du massif, tuant près de deux-cents civils.

Le 4 août 1944, Vassieux-en-Vercors est élevé à la dignité de Compagnon de la Libération par le Général de Gaulle. Depuis, à intervalle régulier, le souvenir du Vercors résistant est ravivé. Une nécropole nationale est créée à Vassieux en 1948. Un mémorial est construit au-dessus du village en 1994. Le 16 avril 2024, Emmanuel Macron préside une cérémonie en hommage aux résistants et aux victimes civiles du Vercors.

La résistance dans le Vercors a donné lieu à de nombreux livres. Dans le bulletin associatif *Le Pionnier du Vercors*, Jean Jullien en recense une quarantaine, parus entre 1946 et 1986. Il s'agit principalement de témoignages de combattants et de travaux d'historiens. Jean Jullien observe qu'après une phase d'intense publication après la guerre, un silence s'installe « vers 1947-1948 lors de l'affrontement gaullistes-communistes sur fond de guerre froide » (Jullien, 2016, p. 24). Il est vrai que les communistes accusent alors De Gaulle, et plus généralement les chefs de la France Libre, d'avoir lâchement abandonné le Vercors.

Le tout premier ouvrage consacré aux combats dans le Vercors est *Le Livre noir du Vercors*, paru en décembre 1944 en Suisse. Il contient une partie sur les faits (les victimes et les destructions), des photographies, ainsi que des considérations morales, qui mettent les soldats allemands au ban de l'humanité. Voici ce qu'écrit le critique d'art Pierre Courthion :

Les Allemands qui ont passé par là n'ont rien laissé, pas même un « Märchen », pas même une chanson, pas même une façon de marcher ou de laisser retomber le verre sur un coin de table quand on a bu du vin rouge : rien, rien de ce qui pourrait faire dire après leur passage : C'étaient tout de même des hommes (*Livre noir*, 1944, p. 23).

Quand ils ne sont pas qualifiés d'inhumains, les Allemands en tant que peuple sont considérés comme trop humains, ici sous la plume de l'écrivain Albert Béguin :

Il est vrai que le péché des Allemands ne leur appartient pas exclusivement, qu'ils mettent seulement sous nos yeux de façon plus criante, parce que plus grossière, et toutes formes extérieures abandonnées ou grotesquement caricaturées, la levée d'instincts qui sont de l'homme, de tous les hommes. (Resterait à savoir, nous y reviendrons, ensuite de quelles circonstances ce peuple se trouve comme missionné pour l'horrible témoignage de l'existence du mal ?) (*Livre noir*, 1944, p. 46).

Le premier roman pour la jeunesse dont l'action se situe dans le Vercors paraît en 1947. Il s'agit d'*Une caméra dans le Vercors*, de Jacques Friedland. Ce dernier est un militant communiste, qui a même été arrêté en France au début des années 1950 pour espionnage au profit de l'Union soviétique. C'est un livre très court d'une trentaine de pages à peine, et qui n'est pas vraiment abouti. Là aussi, la violence gratuite des soldats allemands est soulignée : « Derrière un pan de mur Gilbert vise un grand diable de Fritz, qui vient d'abattre une femme » (Friedland, 1947, p. 29). Cette scène est illustrée dans le roman. Outre les soldats allemands, Jacques Friedland incrimine la France libre et le général De Gaulle :

Sept cents combattants héroïques sont morts sur le plateau du Vercors. Trahis par des hommes qui craignaient par-dessus tout l'élan patriotique du peuple. Des milliers d'autres combattants en armes, des Forces Françaises de l'Intérieur, qui ne comptaient que sur eux-mêmes, et sur l'appui de la nation, ont su les venger. Dans chaque coin de France (Friedland, 1947, p. 31).

Citons enfin les témoignages émouvants et accablants d'enfants (des écoliers de Saint-Martin-en-Vercors, Saint-Julien-en-Quint et Lozeron, dans la Drôme), réunis dans le numéro d'*Enfantines* paru en mai 1947. Chaque école Freinet avait alors sa propre revue scolaire, imprimée sur place et envoyée aux écoles partenaires. À partir des années 1930, des brochures choisies sont publiées dans *Enfantines*. Voici par exemple ce qu'écrit la petite Raymonde Istre :

Juillet 1944 : nuit triste !

Les Allemands sont là.

Ils ont ramassé un fils Philibert, les plus près voisins. Ils l'ont mis contre un mur et ils l'ont fusillé devant moi ; ils lui ont pris tout son argent. Ce jour-là, c'était affreux ! L'après-midi, ils brûlent ma maison ? Nous avons sorti deux matelas et nous avons couché dehors… (*Enfantines*, 1947, p. 8).

Les textes sont parfois accompagnés de gravures très touchantes, elles aussi réalisées par les enfants[1], montrant des exécutions par des soldats allemands, ou des avions qui bombardent les champs.

Parmi les tout premiers textes consacrés au Vercors, mais omis dans la liste établie par Jean Jullien, figure un drame en deux actes de Paul-Jacques Bonzon et Paul Imbert. *La Nuit du 3 mars* aurait été donnée dans le Vercors en 1945, puis jouée à Lyon, au Théâtre de Villeurbanne, le 8 novembre de la même année[2]. La pièce a été imprimée à Paris dans la foulée. Sans conteste, c'est le voisinage avec le Vercors qui aura poussé Paul-Jacques Bonzon à consacrer une pièce de théâtre aux maquisards. En effet, de 1939 à 1947, l'instituteur Paul-Jacques Bonzon est en poste à Chabeuil, dans la banlieue de

[1] Les numéros d'*Enfantines* sont disponibles en ligne : https://www.icem-freinet.fr/archives/enfantines/index.htm. Le numéro qui nous intéresse est le n°123 de mai 1947. Ces témoignages et dessins d'enfants font écho à ceux réunis par Manon Pignot et Anne Tournieroux pour l'exposition *Enfants en guerre : guerre à l'enfance ? de 1914 à nos jours*, présentée du 20 novembre 2024 au 15 mars 2025 à La Contemporaine à Nanterre.

[2] Nos recherches dans la presse locale lyonnaise n'ont pas permis de le vérifier. Dans son édition du 30 septembre 1945, le *Tout Lyon* annonce la réouverture du Théâtre municipal de Villeurbanne pour le 5 octobre, mais pour le mois de novembre 1945, seules sont évoquées des opérettes.

Valence et au pied du Vercors drômois. De plus, l'aérodrome de la Trésorerie, entre Valence et Chabeuil, est utilisé par la Luftwaffe dès l'été 1943. Le 23 juillet 1944, des planeurs sont notamment remorqués par des Dornier Do 17 pour envoyer des soldats dans le Vercors. Dès le lendemain, les Alliés commencent à bombarder l'aérodrome.

La Nuit du 3 mars tranche avec les trois ouvrages précédemment évoqués. Paul-Jacques Bonzon montre sans généraliser, inaugurant un rapport ambivalent et mouvant avec l'Allemagne et les Allemands[3]. Il se trouve qu'après *La Nuit du 3 mars*, le Vercors traverse ensuite toute l'œuvre de Paul-Jacques Bonzon. En 1957, paraît aux éditions SUDEL (Société Universitaire d'Éditions et de Librairie) le roman pour la jeunesse *Mon Vercors en feu*. Annie Friche, présidente de l'Académie Drômoise des Arts, Sciences et Lettres, estime qu'il aurait été écrit dès 1947, alors que les « cicatrices de la Deuxième Guerre mondiale sont encore toutes fraîches » (Friche, 2005, p. 9). Cette hypothèse est d'autant plus plausible qu'en 1947, un collègue de Paul-Jacques Bonzon à l'école de Saint-Laurent-en-Royans, Émile Boissier, édite trois numéros d'une brochure intitulée *Combe-Laval*. Or, l'action de *Mon Vercors en feu* se situe dans le village fictif de Combe-Froide.

Yves Marion, le biographe de Paul-Jacques Bonzon, affirme que « le roman a été proposé aux éditions Hachette sous des titres différents : *Mes montagnes en feu*, ou encore, en 1956, *Là-haut sur mes montagnes* » (Marion, 2008, p. 238). « La librairie Hachette refuse le manuscrit à plusieurs reprises, et c'est SUDEL […] qui prend ce risque » (Marion, 2008, p. 241). Une version réécrite de *Mon Vercors en feu* paraît finalement chez Hachette en 1975, avant d'être reprise par Larousse en 2019.

L'action d'un autre roman de Paul-Jacques Bonzon, *Les Six Compagnons et les agents secrets*, paru chez Hachette en 1969, se situe également dans le Vercors.

On trouve encore deux allusions au Vercors dans deux autres romans de Paul-Jacques Bonzon. Dans *Les étranges locataires*, le troisième épisode de la série *La Famille H.L.M.*, paru en 1966, on apprend que le père d'un des jeunes héros s'est battu dans le Vercors. Dans *La Roulotte du bonheur*, manuel de lecture scolaire paru en 1960, le père d'un jeune personnage meurt sept ans après la fin de la guerre d'une balle reçue dans le Vercors.

Le fil rouge du Vercors dans l'œuvre de Paul-Jacques Bonzon permet ainsi de suivre plusieurs enfants, appartenant à plusieurs générations, et de voir comment ils réagissent aux mêmes événements, qui ne sont certes pas présentés ni vécus de la même façon en

[3] Sur le rapport ambigu de Paul-Jacques Bonzon à l'Allemagne et aux Allemands, voir Wilhelm, 2025.

fonction des époques. Quelles évolutions subissent les textes au fur et à mesure des années ? Suivant quels contextes historique et de production, selon quelles modalités et avec quelles thématiques ?

Nous proposerons d'abord une courte présentation des quatre œuvres de Paul-Jacques Bonzon, où le Vercors occupe une place centrale, en livrant à chaque fois des éléments sur quelques points de comparaison : les noms donnés aux soldats allemands et la façon dont ils sont présentés ; la réconciliation franco-allemande ; les personnages de collaborateurs ; les figures féminines ; les enfants dans la guerre. Nous verrons ainsi que Paul-Jacques Bonzon adapte sa présentation de la guerre au contexte historico-politique et aux nouveaux jeunes lecteurs.

L'analyse des deux versions de *Mon Vercors en feu* nous permettra de confirmer ce constat. Grâce aux trois séries d'illustrations, dont celles proposées par l'auteur lui-même et non retenues par l'éditeur en 1957[4], nous montrerons en particulier comment les personnages de Violette et Luc sont remodelés par l'auteur, afin de mieux correspondre à l'époque et au nouveau lectorat.

Enfin, nous établirons qu'au-delà des personnages, c'est la narration elle-même qui est modifiée. Nous verrons comment Luc, le personnage-narrateur des deux versions de *Mon Vercors en feu*, se trouve dépossédé de son point de vue à hauteur d'enfant, finissant par livrer en 1975 un récit plus savant, mais moins réaliste.

2. QUATRE TEXTES VERTACOMICORIENS DE PAUL-JACQUES BONZON

Dans les romans non-sériels de Paul-Jacques Bonzon, plusieurs enfants sont directement victimes de la guerre. Christine et Ludovic, les héros de *La Disparue de Montélimar*, perdent leurs parents dans des bombardements et sont séparés pendant de longues années. Dans *J'irai à Nagasaki*, les parents de Youri sont irradiés au Japon et y succombent des années plus tard en France. Au début de *L'éventail de Séville*, le lecteur apprend que les parents de Pablo sont morts noyés au large de l'Uruguay à cause d'une mine oubliée. Mais à chaque fois, la guerre est tenue à distance, puisque l'action de ces romans n'est jamais contemporaine du conflit mondial, qui fait seulement l'objet de courtes analepses.

[4] Ces illustrations inédites sont conservées par l'association *Les amis de Paul-Jacques Bonzon*.

Dans la série à succès *Les Six Compagnons*, au fil des trente-huit épisodes parus entre 1961 et 1981, la Deuxième Guerre mondiale est encore plus éloignée. Elle est évoquée très ponctuellement et uniquement à travers ses vestiges – blockhaus, maisons forestières en ruine, bouteille de bière abandonnée –, et quelques personnages secondaires âgés – prisonniers et mutilés de guerre notamment. Alors que les Compagnons sont nés autour de 1947, jamais leurs parents ne parlent de la guerre. Si bien qu'en 1970, quand il réécrit *La Disparue de Montélimar* pour l'intégrer dans la série des *Six Compagnons*, Paul-Jacques Bonzon donne une autre version de la mort des parents de Christine et Luc Barois. L'exemple des *Six Compagnons*, que Paul-Jacques Bonzon affranchit totalement du conflit, et celui des enfants Barois, qui passent d'orphelins de guerre à orphelins tout court, montrent que le souci premier de Paul-Jacques Bonzon, et de son éditeur, est de proposer aux jeunes lecteurs des héros qui leur ressemblent, quitte à réécrire l'histoire.

La Nuit du 3 mars et *Mon Vercors en feu* sont ainsi les deux seules œuvres de Paul-Jacques Bonzon, dont l'intrigue soit parfaitement contemporaine de la Deuxième Guerre mondiale, et dont les jeunes héros soient acteurs du conflit. « Présentée à chaud dans *La Nuit du 3 mars*, racontée à la première personne et avec juste ce qu'il faut de recul dans *Mon Vercors en feu*, la guerre doit être patiemment reconstituée en recoupant les témoignages dans *La Disparue de Montélimar*, mais elle ne sert plus que de nébuleuse toile de fond dans les *Six Compagnons*, et elle est quasiment absente de *La Famille H.L.M* » (Wilhelm, 2025).

L'intrigue de *La Nuit du 3 mars* tient en quelques phrases : une modeste famille de fermiers du Vercors héberge pour la nuit six maquisards. L'un d'eux, Stanislas, est blessé, et passe la nuit près de la cheminée avec la fille des fermiers, Suzanne, laquelle se demande si son fiancé, André, ne serait pas un collaborateur. Quand une patrouille allemande fouille la ferme, Suzanne et Stanislas parviennent à endormir leur vigilance, tandis que les cinq autres maquisards partent chercher du secours. À la fin, les soldats allemands sont faits prisonniers, et André est exécuté sans autre forme de procès.

Dans la pièce, pour désigner les soldats allemands, tous les personnages utilisent au moins une fois « les Boches », qui apparaît pas moins de seize fois, quand « les frisous » est employé à quatre reprises, et « les doryphores », parasites et amateurs de pommes de terre, une seule fois. L'image des soldats allemands est peu valorisante. Ils sont drôlement méfiants (ils demandent si les cigares sont explosifs et si le cognac est empoisonné), naïfs (ils se laissent embobiner par Suzanne), et voleurs (on retrouve des montres dans leurs poches). Les surnoms donnés aux soldats allemands par les personnages contrastent

néanmoins avec la neutralité des répliques du récitant et des didascalies, où il est invariablement et sobrement question des « Allemands ».

Il n'y a pas d'Allemands sympathiques dans cette pièce de théâtre, pas plus qu'il n'est question de réconciliation franco-allemande. Mais il y a un Français peu amène, en la personne d'André Reboul, fusillé sans procès par les maquisards derrière la scène, le bruit devant être entendu dans la salle par les spectateurs, et sur scène par les acteurs.

Il n'y a pas d'enfants dans cette pièce, qui réagiraient à la situation de guerre, car Suzanne et Stanislas ont tous deux une vingtaine d'années. Le personnage principal, et la véritable héroïne de la pièce, est Suzanne. Sauf qu'elle n'a pas conscience d'être une héroïne et déclare : « Tous ces pauvres garçons qui souffrent de tout ce qu'on peut souffrir et qui se font massacrer. […] Je voudrais être un homme pour partir avec eux » (Bonzon, 1945, p. 12). Aussitôt après, elle est traitée de « folle » par André. Elle trouve plus d'écho auprès de Stanislas, qui lui reconnaît son statut de combattante :

SUZANNE. – Oh ! j'aurais aimé partir moi aussi. C'est si déprimant l'inaction. Il me semble que je suis comme une femme qui verrait son enfant se noyer sans pouvoir le sauver. Mais que voulez-vous, mes parents sont seuls, ils se font vieux et il faut bien que je remplace mon frère.

STANISLAS. – On ne combat pas qu'avec des armes, c'est sans doute que votre place est ici comme la mienne au maquis.

SUZANNE. – Mais je sens bien que je ne pourrais pas toujours rester. Un jour je partirai (Bonzon, 1945, p. 26).

À la fin de la pièce, Stanislas invite Suzanne à prendre le maquis : « Une place vous attend là-haut parmi nous » (Bonzon, 1945, p. 42).

Luc Chastagnier, le héros-narrateur de *Mon Vercors en feu*, a neuf ans en 1939. Son père est le boulanger du village. Sa famille recueille Violette, une réfugiée lorraine qui a perdu sa mère pendant l'exode. Malgré les pénuries, un habitant du village, Adrien Meffre, vit bien. Le père de Luc soutient les premiers maquisards. Les habitants écoutent Radio-Londres chez le pasteur du village. Luc aide à retrouver des containers largués par les Alliés. Puis l'armée allemande occupe le village. La famille de Luc recueille un pilote canadien blessé, mais elle est trahie. Le père Chastagnier est fusillé sous les yeux de sa famille. À quatorze ans, Luc devient donc le boulanger du village. Il rejoint le maquis, il est fait prisonnier dès sa première mission, mais réussit à s'évader. Il découvre au passage qu'Adrien Meffre est bien un collaborateur. Luc rejoint sa famille et voit que son village

a été bombardé. Il retourne auprès des maquisards et participe aux combats. Il revient dans son village, qui cette fois a été pillé et incendié. Violette a disparu. Luc retourne au combat. Adrien Meffre est arrêté et exécuté. Luc retrouve Violette. Il est blessé et hospitalisé. Il sort de l'hôpital le 11 mai 1945 et retrouve les siens.

Contrairement à *La Nuit du 3 mars*, les soldats allemands sont appelés « les Allemands » par le narrateur *et* par les personnages. Ils inspirent généralement la crainte, n'hésitant pas à recourir à la torture et aux exécutions sommaires ; les officiers parlent très bien le français. Il n'y a toujours pas de personnage d'Allemand sympathique, et il n'est pas encore question de réconciliation franco-allemande. On retrouve un personnage de collaborateur, soupçonné depuis le début, arrêté grâce à un stratagème, puis sommairement jugé et exécuté.

Cette fois, il y a des enfants dans la guerre. Luc a neuf ans en septembre 1939. Ses frères et sœurs sont plus petits. Violette est un peu plus jeune que Luc.

On ne retrouve plus de figure féminine forte telle que Suzanne dans *La Nuit du 3 mars*. Comme son prénom l'indique, Violette est une petite fleur fragile, bien différente des vigoureuses gentianes bleues, que Luc évoque au début et à la fin de son récit, et qui symbolisent pour lui le Vercors. C'est seulement à la fin du roman que les gentianes et Violette se fondent en une :

- Violette, regarde !...

D'un bond, elle saute le fossé, court à travers champs, revient en me tendant une gentiane.

- La première de l'année, Luc, elle t'attendait pour fleurir.
- Elle est aussi bleue que tes yeux[5].

Mes chères gentianes ! J'ai souvent pensé à elles sur mon lit d'hôpital. […] Ce sont elles qui, dans les mauvais jours, me disaient aussi que d'autres printemps fleuriraient sur la montagne (Bonzon, 1957, p. 191).

Les fleurs ne sont jamais loin de la guerre. Pensons aux coquelicots, qui furent parmi les premières fleurs à pousser sur les terrains remués par les obus et les tranchées, et que les Anglais portent le 11 novembre et lors du *Poppy Appeal*. Avec Violette et la gentiane, Paul-Jacques Bonzon suggère que « l'univers enfantin dans la guerre [a beau être] un univers de chaos, […] la force des écrivains pour la jeunesse réside dans l'art de

[5] C'est nous qui soulignons.

transfigurer ce chaos, de le questionner, de le dépasser par la stylisation » (Schneider, 2020, p. 12).

L'action du quinzième épisode de la célèbre série des *Six Compagnons*, *Les Six Compagnons et les agents secrets*, paru en 1969, se déroule aussi dans le Vercors. C'est l'été en cette fin des années 1960, les Compagnons quittent Lyon à vélomoteurs pour le Vercors. Ils croisent la route de Rudolf Wasser, un jeune Allemand en quête de la famille française, qui a recueilli et soigné son père pendant la guerre. D'abord, les Compagnons se méfient de cet Allemand qui rôde dans la forêt. D'ailleurs, par pudeur, Rudolf n'ose pas dire qu'il est Allemand. Finalement, Rudolf s'allie aux Compagnons pour arrêter ensemble des saboteurs. Il retrouve l'homme qui a sauvé son père, et il va – peut-être – épouser sa fille.

Dans ce roman, dont l'action se situe plus de vingt ans après la fin du conflit, la guerre est pudiquement évoquée par le narrateur : « Tous avaient entendu parler des tragiques événements dont ce massif montagneux a été le théâtre pendant la guerre » (Bonzon, 1969, p. 6). Rudolf, le jeune Allemand, est un peu plus explicite :

Je n'ai pas dit ma véritable identité. Même après tant d'années, je craignais que les habitants du Vercors n'aient trop gardé en mémoire les atrocités commises par les Nazis en 1944. Je n'ai pas osé non plus venir avec ma propre voiture. La lettre D à l'arrière aurait pu paraître choquante (Bonzon, 1969, p. 77).

Si les tournures passives édulcorent toujours les événements, on constate que les personnages bonzoniens ont cessé de mettre tous les Allemands dans le même sac. D'ailleurs, pour la première fois dans l'œuvre de Paul-Jacques Bonzon, on trouve des personnages d'Allemands sympathiques : Rudolf Wasser et son père. Voici le portrait que Rudolf dresse de ce dernier :

Mon père était officier de réserve dans l'armée allemande. Il détestait Hitler. Au moment où les nazis commençaient à évacuer la France, il se trouvait dans le Midi. Un jour, s'étant refusé à diriger une opération de représailles contre la population civile, il a été mis aux arrêts, puis transféré en Allemagne par avion, pour y être jugé. C'est au cours de ce vol que l'avion s'est abattu sur le Vercors. […] Je sais seulement que mon père a été retrouvé, menottes aux poignets, la cuisse déchirée, perdant son sang en abondance, par un jeune garçon (Bonzon, 1969, p. 78).

La réconciliation franco-allemande est initiée par l'entente entre le père de Rudolf et le « jeune garçon », Maurice Herenstein (alias Maurice Blanc). Elle est réaffirmée par

l'amitié entre les Compagnons et Rudolf Wasser, et par le mariage de Rudolf et Colette Herenstein.

Le dernier texte vertacomicorien de Paul-Jacques Bonzon est la réécriture de *Mon Vercors en feu*, parue en 1975. Un premier travail de comparaison entre les deux versions de *Mon Vercors en feu* a été fait en 2008 par Cédric Allégret et Serge Sohier. Dans un article publié en ligne, ils concluent que la version de 1975 présente une nouvelle conception de l'ennemi, une atténuation de la violence, une adaptation au lectorat d'après-guerre et une simplification des lieux et des personnages. Leurs conclusions recoupent parfaitement celles que nous pouvons faire en prenant en compte toute l'œuvre de Paul-Jacques Bonzon, depuis *La Nuit du 3 mars*, jusqu'à la version de 1975 de *Mon Vercors en feu*, en passant par *Les Six Compagnons et les agents secrets*. C'est le contexte de la réconciliation franco-allemande qui aura poussé l'auteur, et plus certainement son éditeur[6], à nuancer les représentations de l'Allemagne et des Allemands. De fait, « l'injonction implicite qui résulte des récits en termes de valeur d'engagement et de citoyenneté implique que le jeune lecteur soit sollicité comme un être qui doit tirer les leçons de l'histoire » (Schneider, 2020, p. 12).

Dans la deuxième version de *Mon Vercors en feu*, on ne parle plus des Boches, ni indifféremment des Allemands, mais narrateur et personnages font la part des choses entre les civils et les militaires, et, parmi ces derniers, entre l'armée allemande régulière et les nazis convaincus (notamment les S.S. et la Gestapo). Dans un précieux tableau comparatif des deux versions, Cédric Allégret et Serge Sohier citent plusieurs exemples, en voici d'autres :

Des gens affirmèrent que les Allemands venaient d'entrer dans Paris (1957, p. 15).	Des gens nous apprirent que les armées allemandes venaient d'entrer dans Paris (1975, p. 17).

À plusieurs reprises, les faits sont imputés à « Hitler », au « Führer », comme l'illustrent les deux extraits suivants :

Si personne ne venait au secours de l'Europe, elle serait incendiée, réduite en	Si personne ne venait au secours de l'Europe, Hitler la réduirait en esclavage

[6] « En modifiant sensiblement la tonalité générale, le romancier répond aux exigences de l'éditeur qui fait siennes les hésitations des membres du comité de lecture à reprendre ce titre[6] » (Marion, 2008, p. 241). Le directeur des publications jeunesse de la librairie Hachette demande explicitement à Paul-Jaques Bonzon de remanier son texte pour tenir compte de la réconciliation franco-allemande. Cf. la côte HAC S14 C22 B3 à l'Institut mémoires de l'édition contemporaine (IMEC), citée par Yves Marion.

esclavage pour mille ans, comme s'en vantaient les Allemands (1957, p. 33).	pour mille ans, comme il s'en vantait (1975, p. 37).

Toutefois, la principale différence entre les deux versions est l'introduction d'un personnage allemand sympathique, un soldat du nom de Muller, qui aide Luc à s'enfuir :

> Je restai là longtemps à me demander par quel miracle j'étais encore vivant. L'Allemand m'avait sauvé la vie. Il avait eu pitié de ma jeunesse. C'était donc bien vrai, tous les Allemands ne se ressemblaient pas. Il n'y avait pas que des nazis ? Je compris alors pourquoi cet homme m'avait souri dans ma cellule. Ce n'était pas une provocation, mais un signe d'amitié (Bonzon, 1975, p. 134).

À la fin du roman, le lecteur apprend que Luc devient le meilleur ami de Karl, le fils de ce soldat, et qu'Isabelle, la fille de Violette et Luc, épouse Ludwig, le fils de Karl en 1972.

Le personnage de collaborateur est toujours présent, mais son arrestation et son exécution n'est plus rapportée que de façon indirecte.

De *La Nuit du 3 mars* à la deuxième version de *Mon Vercors en feu*, en l'espace de trente années, c'est comme si deux courbes se croisaient : celle, déclinante, du souvenir de la guerre, et celle, montante, de l'amitié franco-allemande. À partir des années 1960, il ne s'agit plus de revenir sur la guerre elle-même, mais d'affirmer la réconciliation franco-allemande, de la rejouer symboliquement par des histoires d'amitié et d'amour. Ce faisant, la violence de la guerre et des mots pour en parler se trouve atténuée.

Mon Vercors en feu sert de balise pour mesurer la nouvelle donne politique. Mais, si la réécriture du roman vise d'abord à s'adapter au contexte aux nouveaux jeunes lecteurs, elle touche aussi les jeunes personnages, que l'auteur remanie subtilement entre 1957 et 1975.

3. VIOLETTE ET LUC, DEUX ENFANTS FACE À LA GUERRE

D'une version à l'autre de *Mon Vercors en feu*, les enfants ne font pas face à la même guerre, d'ailleurs eux-mêmes n'offrent plus le même visage.

Dans la version de 1975, Luc et Violette sont moins exposés à la mort. D'abord, le père de Luc n'est plus exécuté devant sa famille, mais il est fusillé derrière l'écurie. Ensuite, en venant au secours d'un pilote blessé dont l'avion a été abattu par la Luftwaffe, Luc ne tombe plus sur le cadavre du copilote, car Paul-Jacques Bonzon a pris soin de

remplacer le biplace canadien par un monoplace. Enfin, il n'est plus question d'un frère, que Violette aurait perdu quand elle était petite. D'une manière générale, dans la réécriture de 1975, les jeunes héros sont moins confrontés à la violence : les soldats allemands sont moins agressifs, et l'auteur est plus évasif sur les faits d'armes de Luc et de ses camarades. Citons un exemple que n'ont pas relevé Cédric Allégret et Serge Sohier dans leur étude. Au début du roman, Luc et son père descendent dans la plaine avec l'épicier du village. Ils assistent désemparés au triste défilé des réfugiés. « Quand, au milieu d'une colonne passait une voiture aux glaces brisées, à la carrosserie endommagée, [l'épicier] murmurait entre les dents : 'Si c'est possible ! mitrailler comme ça les gens sur les routes !' (Bonzon, 1957, p. 16). Ce passage est complètement absent de la version de 1975.

Il existe néanmoins des contre-exemples. La première vraie mission de Luc consiste à saboter une voie ferrée au passage d'un train allemand. Dans la version de 1957, Luc a une simple mission de guetteur. Pour mieux surveiller l'autre côté de la voie, il passe par une conduite d'eau. Dans la version de 1975, Luc ne fait pas simplement le guet, car il arrache des mains d'un camarade plus large d'épaules l'engin explosif, et s'engouffre dans l'étroite canalisation pour le poser sur les voies :

Mais Trois-Poils était large d'épaule, trop large. Il ne parvint pas à s'introduire dans le trou rond.

Que se passa-t-il alors dans ma tête ?... moi qui, deux heures plus tôt, avais juré d'obéir ? J'étais grand, mais encore très mince. J'arrachai l'engin des mains de Trois-Poils et me fourrai dans la conduite avant qu'il pût me retenir.

Je devais faire vite. Il ne me restait que quelques minutes. Je rampai dans le tuyau en ciment, plein de boue et de débris apportés par les eaux de pluie. Cette conduite me parut interminable. Enfin, le trou rond de la sortie s'agrandit devant moi. Je me risquai prudemment au-dehors, l'oreille tendue (Bonzon, 1975, p. 114).

Le texte de 1975 correspond parfaitement à l'illustration proposée par Paul-Jacques Bonzon pour cette scène, et qui n'aura été retenue ni par SUDEL, ni par Hachette. Est-ce à dire que la version de 1975 est ici plus proche du texte originel de l'auteur que la version de 1957 ? Dans ce cas, nous aurions là un premier exemple, où la deuxième version est plus guerrière que la première, et partant, plus fidèle à la volonté initiale de l'auteur.

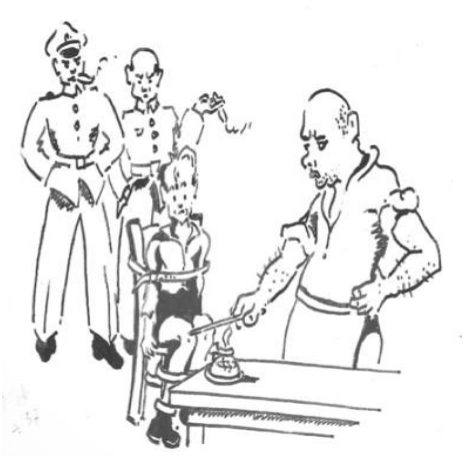


Ill. Paul-Jacques Bonzon

Le deuxième exemple concerne l'interrogatoire de Luc. Dans les deux versions, on comprend que Luc va être torturé. En 1957, si le mot torture figure dans le texte, la menace semble moins réelle qu'en 1975, où le personnage du bourreau est présent en chair et en os :

Il vient de jeter un petit coup d'œil discret vers la porte ouverte qui donne sur une salle obscure. J'ai compris. J'ai compris, ce qu'ils n'ont pu apprendre par la menace, la ruse, ils vont essayer de le savoir par la force… c'est-à-dire la torture. Non, je ne peux pas, je ne pourrais pas supporter. Une sueur froide me couvre le corps (1957, p. 108).	Alors, il sortit de son calme apparent et il appuya sur un bouton. Un soldat apparut, en manches de chemises, un homme taillé en Hercule. Il montra une porte à l'extrémité de la pièce. Je compris son geste. Ce que l'officier n'avait pu obtenir de moi spontanément, il allait me l'arracher par la force. Une sueur froide me couvrit le corps (1975, p. 123).

Là encore, le texte de 1975 est très proche du projet d'illustration de la main de l'auteur, comme si Hachette n'avait pas établi le texte à partir de la version de 1957 parue chez SUDEL, mais à partir d'un éventuel manuscrit ou tapuscrit de l'auteur, atténuant globalement la violence, mais pas dans les mêmes passages. Le projet d'illustration de Paul-Jacques Bonzon montre Luc, ficelé à une chaise, aux prises avec le tortionnaire, qui fait chauffer une tige métallique à la flamme d'un briquet. Le dessin est plus violent encore que le texte de 1975.



Ill. Paul-Jacques Bonzon

Si, comme nous l'avons vu, les deux enfants ne font pas face à la même guerre, il se trouve que d'une version à l'autre les enfants eux-mêmes sont différents.

D'abord, dans la version de 1975, Luc Chastagnier est systématiquement vieilli d'un an :

Au fait, tu as dix ans, tu es grand maintenant, tu verras ce qu'est la guerre (1957, p. 14).	Après tout, tu as onze ans. Tu es grand. Tu sauras ce qu'est la guerre (1975, p. 16).
J'étais grand à présent ; j'allais sur mes treize ans (1957, p. 38).	Je n'étais plus un enfant. J'allais avoir quatorze ans (1975, p. 43).
J'avais quatorze ans, j'étais fort (1957, p. 82).	J'avais quinze ans ; j'étais fort (1975, p. 96).

Ce vieillissement d'un an s'accompagne de nombreuses modifications. Dans la version de 1975, Luc et Violette ne sont plus des « petits » ; Violette n'est quasiment plus désignée comme étant une « fillette » :

J'étais trop petit encore pour comprendre (1957, p. 11).	J'étais encore trop jeune pour comprendre (1975, p. 11).
- Parle moins fort, disait ma mère, tu vas réveiller les petits (1957, p. 24).	- Parle moins fort, disait ma mère, tu vas réveiller les enfants (1975, p. 29).

En outre, dans la version de 1975, le moment où ils seront « grands » est proche, voire arrivé :

Je voulu m'approcher pour lire, car les lettres étaient très petites et, pour moi,	Je m'approchai pour lire, car l'écriture était fine (1975, p. 12).

lire représentait encore un travail difficile (1957, p. 12).	
Plus tard, quand tu seras grand (1957, p. 12).	Quand tu seras grand (1975, p. 13).
Souvent, Violette et moi, avions la permission d'aller écouter la radio chez le pasteur (1957, p. 47).	À présent que nous étions grands, Violette et moi, nous avions la permission d'aller au temple, le soir, écouter la radio du pasteur (1975, p. 54).

Certes, Luc est toujours trop jeune pour prendre le maquis, et, dans les deux versions, on l'invite à se « frotter le menton avec du charbon de bois ». Mais en 1957, c'est pour qu'on ne le prenne pas pour un « nourrisson » (1957, p. 91), alors qu'en 1975, c'est pour qu'il n'ait pas l'air d'un « gamin » (1975, p. 196).

Dans la version de 1957, à tout moment Luc peut redevenir un enfant, et un rien fait de lui un homme, comme dans ces deux passages qui ne figurent plus dans la version de 1975 : « Un long frisson me secoue. Je me sens tout d'un coup redevenu le tout petit enfant qui a besoin de se réfugier près de sa mère » (1957, p. 64) ; « Il me tend la main comme à un homme et je me sens très fier. Je sais ce que vaut une poignée de main de mon père » (1957, p. 66).

Il en va de même quand on lui donne une tablette de chocolat, parachutée par les Anglais. Dans la version de 1957, Luc s'écrie « Du chocolat ! je me sens redevenir tout gamin », mais le lendemain, il fait quatre parts et se garde le carré plus petit, car il était « un homme à présent… » (1957, p. 53). La version de 1975 est plus plate, car Luc n'oscille plus entre l'enfant et l'homme : « Le lendemain je me levai tard. […] Ma première pensée fut celle de l'enfant que j'étais encore malgré tout. Je me souvins du chocolat. Je fis trois parts égales… et une toute petite pour moi » (1975, p. 61).

Enfin, si dans la version de 1957, Luc est présenté comme un enfant qui se prend pour un homme, dans la version de 1975, Luc est déjà un homme qu'on prend toujours pour un galopin. On peut mesurer ce changement dans la scène où Luc prétend accompagner son père et les autres maquisards en mission. Le pasteur du village prend alors sa défense :

Le pasteur s'était approché, avait posé sa main sur ma tête en signe d'amitié et de protection :	S'approchant de moi, le pasteur posa une main sur mon épaule en signe d'affection :

- Tiens, tiens ! fit-il en souriant, voilà un galopin qui se mêle de raisonner comme un homme. […] Et ce jour-là j'eus l'impression d'être arrivé à un tournant de ma vie d'enfant. Désormais, je faisais partie du clan des hommes ; je partagerais leurs soucis (1957, p. 42).	- C'est vrai, nous te prenons toujours pour un galopin. Ton père ne s'est pas aperçu que tu devenais un homme. - […] Il serait presque assez grand pour être des nôtres, répondit un jeune. […] Ce soir-là, je sentis que j'étais arrivé à un tournant de ma vie. Désormais, je ferais partie du clan des hommes (1975, p. 48).

Les illustrations parlent d'elles-mêmes. Quand nous comparons celles initialement proposées par Paul-Jacques Bonzon, celles d'Igor Arnstam pour l'édition de 1957, et celles de Guy Maynard pour l'édition de 1975, il est patent que les jeunes personnages ont l'air plus âgés :



Ill. Paul-Jacques Bonzon



Ill. Igor Arnstam, 1957



Ill. Guy Maynard, 1975

En outre, les tendres moments de complicité entre le père et son fils, tels que les imagine Igor Arnstam, disparaissent complètement dans les éditions ultérieures, où on ne voit plus M. Chastagnier poser sa main sur l'épaule de son garçon, ni s'accroupir dans l'herbe à son côté :





Ill. Igor Arnstam, 1957

Le regard porté sur la guerre semble moins naïf. Le Luc de 1957 y voit encore un jeu, alors qu'en 1975 ses remarques enfantines sont supprimées :

Six mois déjà depuis que la guerre était commencée. Pourtant il ne s'était encore rien passé. On l'appelait la « drôle de guerre ». Dans mon âme d'enfant, j'étais presque déçu. Chaque jour je répétais : c'est la guerre ! (1957, p. 13)	Six mois, déjà, depuis le début des hostilités. Pourtant, pratiquement, rien ne s'était passé. Face à face, le long de leurs frontières, les armées se contentaient de s'observer. On appelait ça la « drôle de guerre » (1975, p. 14).

La déception de Luc fait pourtant écho aux récents travaux de Camille Mahé, qui suggère que certains enfants « manifestent de l'insouciance, de la fascination, voire de la joie » face à la guerre (Mahé, 2024, p. 44). Ils « baignent dans une atmosphère belliqueuse depuis plusieurs années déjà […] : loin de considérer [le conflit] comme une menace, ils le perçoivent comme une aventure, une source d'inspiration et de jeux » (Mahé, 2024, p. 45).

D'autres modifications sont plus subtiles et pourraient sembler gratuites à première lecture. Dans la première version de *Mon Vercors en feu*, Luc voit défiler une caravane hétéroclite de véhicules sur le chemin de l'exode, parmi lesquels « Des camions et camionnettes portent des réclames : 'Nouvelles Galeries d'Épernay' ou 'Blanchisserie Moderne de Troyes' » (1957, p. 16). Luc demande alors à son père si Troyes est loin. Dans la version de 1975, Épernay et Troyes sont permutés, ce qui permet à Luc de demander plutôt où se trouve Épernay. Paul-Jacques Bonzon a dû se dire qu'un Luc plus âgé et plus instruit devait connaître au moins le siège de la préfecture de l'Aube, à défaut de connaître Épernay, simple sous-préfecture.

Enfin, dans la version de 1975, Violette disparaît plus tôt, dès le bombardement de Combe-Froide, alors que dans la version de 1957, elle disparaît seulement quand les soldats allemands viennent mettre le feu au village. Luc pense à elle plus longtemps, notamment au plus fort des combats, dont la violence est ainsi tempérée par son inquiétude pour Violette.

Tous ces changements sont opérés afin de s'adapter aux jeunes lecteurs des années 1970, qui ne comprendraient pas qu'un garçon ingénu de neuf ans se trouve mêlé à la guerre au point d'y participer activement dès ses quatorze ans, tout en reprenant la boulangerie de son père.

Toujours afin de s'adapter aux nouveaux lecteurs, les valeurs défendues par les jeunes personnages semblent moins catégoriques. Dans la version de 1957, Luc ne se pose pas mille questions, et décide de mentir franchement pour sauver sa vie et celle de ses camarades. Dans la version de 1975, Luc tergiverse et se résout péniblement au mensonge :

Moi, si naïf quatre ans plus tôt, j'ai appris que dans la guerre il n'y a que des pièges. Le mensonge que mon père détestait tant est une arme. Même si on aime la propreté, la franchise, il faut employer cette arme perfide pour ne pas mourir. L'Allemand ment pour mieux connaître la vérité… et moi je devrai mentir jusqu'au bout pour sauver ma vie, sauver mes camarades. Mon père me l'avait dit souvent : mon petit Luc, il n'y a plus maintenant qu'une seule chose qui compte, notre liberté, la liberté de nos montagnes (1957, p. 106).	Jusque-là, j'avais dit la vérité… mais à présent ? Qu'inventer ? Mon père, qui était la franchise même, m'avait appris à détester le mensonge, mais lui-même n'avait-il pas menti pour tenter de sauver sa vie et celle des siens ? C'était la guerre. La Gestapo employait toutes les ruses. Mon devoir était de me défendre par les mêmes moyens (1975, p. 122).

La loi du 16 juillet 1949 interdit de présenter « sous un jour favorable le banditisme, le mensonge, le vol, la paresse, la lâcheté, la haine, la débauche ou tous actes qualifiés crimes ou délits ou de nature à démoraliser l'enfance ou la jeunesse, ou à inspirer ou entretenir des préjugés ethniques ». Hachette aura sans doute été plus chatouilleux que SUDEL sur la question du mensonge. Sans compter que les dilemmes moraux sont plus

cruels dès lors que la vision du monde est moins manichéenne. En 1944, à l'instar de Luc Chastagnier, on pouvait se battre sincèrement juste pour *la* liberté.

Les nouveaux lecteurs des années 1970 sont d'ailleurs évoqués par Luc, au moment de raconter son histoire :

Les dures épreuves m'avaient mûri. Quand je regarde aujourd'hui les enfants de cet âge élevés dans la quiétude d'un pays en paix, je me rends bien compte que je n'étais pas comme eux. Aucun de nous n'était comme eux. Dans nos montagnes où on ne vivait plus que tremblants, où la peur tenait lieu de tous sentiments, les enfants n'étaient plus des enfants (1957, p. 82)	Quand aujourd'hui je regarde vivre les adolescents, je les envie. Je n'ai pas connu leur joie. Je me rends compte que je n'étais pas comme eux. Aucun de nous n'était comme eux. Il n'y avait plus d'enfants (1975, p. 96).

Violette, Luc et tous les enfants de leur génération sont devenus, à cause de la guerre et sans transition, des adultes. Les enfants des années 1970, dans un contexte de paix, ont la chance de vivre un âge intermédiaire entre l'enfance et la vie d'adulte : l'adolescence. En réécrivant *Mon Vercors en feu*, Paul-Jacques Bonzon a modifié à la fois la guerre, et les jeunes personnages qui la vivent. Cet extrait montre qu'il est allé encore plus loin, en touchant également à la situation d'énonciation et au statut même de Luc en tant que narrateur. En effet, l'*aujourd'hui* de 1957 n'est évidemment plus le même que celui de 1975.

4. LUC, NARRATEUR

Dans la version de 1957, l'histoire s'arrête en 1945. Pour Luc, la guerre n'aura été qu'une malheureuse parenthèse, et il est même très contrarié de voir que des choses ont changé, à commencer par sa maison et ses meubles. Dans la version de 1975, l'histoire s'étire jusqu'en 1972, avec d'abord l'union de Luc et de Violette, puis le mariage de leur fille Isabelle avec Ludwig, le petit-fils du soldat allemand qui a permis à Luc de s'échapper. Dans les passages où Luc déplore de ne plus reconnaître son village, ni sa maison, ni ses meubles, sa nostalgie est atténuée :

Mais Violette me tire par la manche. - Regarde notre nouvelle maison ! Elle est plus belle que l'autre, n'est-ce pas ? C'est la première maison du village dont la reconstruction est entièrement achevée. Il fallait bien redonner au plus tôt du pain au village. Bien sûr elle est plus neuve… mais plus belle ?... Non, rien ne remplacera jamais notre chère et vieille maison. En regardant ces murs nouveaux, c'est un peu de tristesse que j'éprouve. (1957, p. 186-187).	Une seule vraie maison était presque achevée. C'était la nôtre, parce qu'il fallait vite redonner du pain au village. Ses pierres blanches, toutes neuves, son toit rouge auraient dû me la faire paraître belle. Ce n'était pas 'ma' maison, seulement 'une' maison (1975, p. 182).

La guerre n'est plus présentée comme une parenthèse qui se referme, mais comme l'origine d'un futur radieux. La fleur de gentiane, qui dans la version de 1957 fleurit pour fermer la parenthèse de l'hiver et célébrer le retour du printemps, fleurit dans la version de 1975 pour permettre à Violette et Luc « d'oublier la grande tourmente qui [les] avait privés de [leur] enfance » (1975, p. 187). Dans la version réécrite, la vie ne reprend pas exactement comme avant, la guerre en a infléchi le cours. Luc recherche le soldat allemand qui l'a sauvé, il devient l'ami de son fils, *etc*. Le texte de Luc-narrateur n'est plus seulement un témoignage sur la guerre, c'est un récit qui se prolonge au-delà de la guerre, et emprunte désormais au mélodrame.

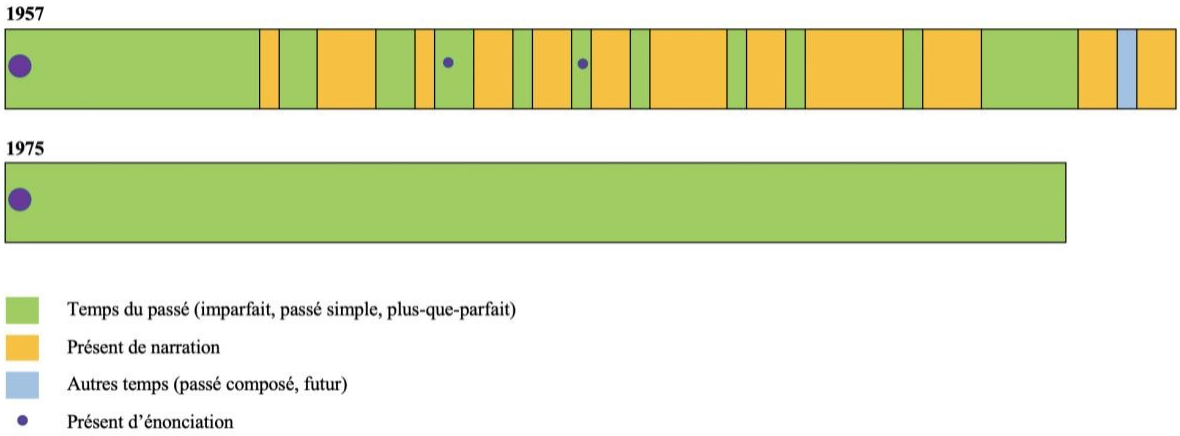
Tout ce qui pouvait rappeler au lecteur qu'il ne lit pas seulement un roman d'aventures, mais un témoignage – témoignage fictif ou fiction de témoignage, certes –, disparaît. L'émouvante préface de l'édition de 1957 est supprimée. Or, Luc y explique pourquoi il a choisi d'écrire (pour témoigner auprès des jeunes de la fin des années 1950, qui n'auront pas connu la guerre), pourquoi il a mis plus de dix ans à le faire (pour que le temps efface de sa mémoire tout ce qui ne mérite pas d'être consigné, et parce qu'écrire n'est pas facile pour le boulanger qu'il est), et où il rend hommage à sa femme Violette qui l'a « tant aidé, encouragé ». De même, deux des trois passages où Luc-narrateur intervenait directement dans le texte, en recourant au présent d'énonciation, sont absents de l'édition de 1975. Voici les deux interventions du narrateur qui ont été supprimées :

Je me demande seulement aujourd'hui comment j'ai pu supporter cette épreuve (1957, p. 81).

Cette partie de mon récit, je me suis longtemps demandé si je l'écrirais. J'ai le souvenir de si atroces souffrances que, par moments, il me semble les revivre avec la déformation grossissante d'une mémoire infidèle. Et pourtant, au fond de moi, je suis sûr de ne dire que la simple et sombre vérité (1957, p. 101).

Ces passages avaient pourtant le mérite de donner une voix au texte. Le présent d'énonciation est seulement conservé dans l'incipit, mais une légère modification est apportée, qui vise à instaurer une distance entre le texte et son auteur fictif : « Combe-Froide !... C'est le nom de mon village, perché très haut dans la montagne » (1957, p. 9) devient « Combe-Froide !... C'était, et c'est toujours, mon village, enraciné très haut dans la montagne » (1975, p. 9).

Enfin, et toujours pour atténuer l'aspect testimonial, le système des temps a été bouleversé. Dans la version de 1957, tous les chapitres commencent au passé, mais dès qu'une mission, une aventure, un combat sont relatés, Luc-narrateur passe au présent de narration. Comme s'il avait tenu un journal au jour le jour, et avait intégré ces passages tels quels au moment de composer son récit, des années plus tard. Dans la version de 1975, les scènes d'action ne sont plus racontées au présent de narration, mais au passé. Le fait de tout mettre au passé contribue à aplatir le texte, qui perd ainsi cet aspect de témoignage à vif. Le diagramme suivant permet d'illustrer à quel point le texte réécrit a perdu en variété et en saveur :



Les temps verbaux dans les deux versions de Mon Vercors en feu.

Outre le fait d'être plus lisse, la version de 1975 est plus encyclopédique : Luc est mieux renseigné sur différents d'aspects de la guerre. Le témoin partiel et partisan qu'il

était deviendrait presque un narrateur omniscient, et donc plus méthodique, avec des références obligées. De Gaulle, qui n'était pas nommé dans la version originelle, l'est en 1975. En 1957, Luc ne parle pas de la traque et de la déportation des Juifs, qui est évoquée dans la version de 1975. Le *Chant des Partisans* est une balise intéressante. *La Nuit du 3 mars* se termine par ce chant, entonné par les acteurs au baisser du rideau. La version imprimée fait même de la publicité pour une édition du *Chant des Partisans*. Dans la version originale de *Mon Vercors en feu*, les maquisards le chantent encore, mais plus dans la version de 1975. L'omniscience de Luc le pousse à évoquer jusqu'à la résistance intérieure au nazisme : « Nous savions à présent que tous les Allemands ne se ressemblaient pas. Beaucoup faisaient la guerre contre leur volonté, en souhaitant secrètement voir se terminer ces sanglantes batailles » (1975, p. 62).

En d'autres endroits, le texte de 1975 est moins précis, moins circonstancié, plus allusif et donc un peu flottant :

C'est une honte, s'écriait mon père, demander un armistice quand il nous reste encore des avions, des bateaux et toutes nos colonies !... On ne fera donc rien ! (1957, p. 24).	Quelle honte, disait mon père. Demander un armistice quand il nous reste encore tant d'avions, de bateaux et de bons alliés. On ne fera donc rien pour empêcher ces nazis de saigner l'Europe (1975, p. 29).

Le passé colonial de la France, mais donc aussi le rôle joué par les colonies et ses habitants dans la guerre, sont gommés. Dans le passage ci-dessous, l'effacement du passé colonial français va de pair avec une édulcoration du contenu de la propagande, comme si le lecteur ne pouvait plus faire la part des choses entre propagande nazie, relayée par un personnage dans le texte, et vérité historique ou pensée de l'auteur :

Les journaux imprimés sous le contrôle des occupants expliquaient que si nous manquions de tout c'était la faute des Anglais qui bloquaient nos colonies. Bien des gens croyaient ce qu'ils lisaient, maman la première (1957, p. 35).	Les journaux, imprimés sous le contrôle de l'occupant, expliquaient cette pénurie par l'action de nos anciens alliés qui paralysaient le commerce avec les pays lointains. Maman y croyait (1975, p. 40).

Le résultat est que le texte perd en réalisme. Or, cela semble affecter jusqu'aux illustrations. Pour parler du parachutage d'armes et de matériel, le pasteur du village a des paroles qui sont énigmatiques pour le jeune Luc. Il parle en effet de « manne céleste » dans la version de 1957, et de « surprise venue d'en haut » dans la réécriture de 1975. La

référence biblique à la manne, qui tombait quotidiennement du ciel pour nourrir le peuple juif exilé dans le désert, sans doute jugée trop complexe, a été remplacée par un propos moins authentique. Mais alors qu'Igor Arnstam a illustré très concrètement le parachutage de fournitures par les avions alliés, curieusement, Guy Maynard en 1975 ferait presque ressembler le maquisard à Moïse, alias Charlton Heston, aveuglé par la lumière divine dans le film *Les Dix Commandements* de Cecil B. DeMille, sorti en 1956 :



Ill. Igor Arnstam, 1957



Ill. Guy Maynard, 1975

Pour être plus encyclopédique, le récit n'est pas forcément plus vrai. Dans la version de 1957, le parachutage des armes est vécu dans une joie indescriptible par le petit Luc, atténuée dans la version de 1975. Les maquisards allument des feux sur le plateau pour baliser le terrain :

Pour moi cette expédition devient une partie de plaisir. Je saute de joie et jette dans le feu brassée sur brassée. - Doucement, fait le Rouge, il ne faut pas attirer l'attention dans la plaine (1957, p. 50).	Je jetai de grosses branches dans les flammes. - Doucement ! fit le Rouge, il ne faut pas attirer l'attention dans la plaine (1975, p. 58).

Dans son introduction à l'ouvrage collectif qu'elle a dirigé avec Anne Tournieroux, sous le titre *La vérité de la guerre sort de la plume des enfants*, Manon Pignot écrit :

C'est à la fois une question d'échelle et une question de temporalité : les enfants vivent la guerre à leur échelle, en expérimentant ses bouleversements d'abord dans leur famille, dans leur maison, autrement dit dans leur univers. Et il en va de même pour

l'échelle temporelle : leur rapport au temps de la guerre n'est, par définition, pas le même que celui des adultes et cela ne peut manquer d'avoir un impact majeur sur la façon de vivre le conflit mais aussi, par la suite, de se le représenter (Pignot, 2024, p. 8).

En coupant court à la joie – naïvement coupable – du petit Luc, en aplatissant les passages où Luc regrette son ancienne maison, en faisant de lui un narrateur mieux renseigné, en privant son texte de la spontanéité du présent de narration, en lui faisant poursuivre son récit jusqu'au début des années 1970, en prenant peut-être trop de hauteur et de distance, Paul-Jacques Bonzon oublie que les enfants ne vivent pas la guerre de la même façon que les adultes.

CONCLUSION

Avec *La Nuit du 3 mars*, Paul-Jacques Bonzon est sans doute le premier auteur à consacrer une œuvre de fiction à la Résistance en Vercors. C'est aussi un des seuls à avoir écrit sur le sujet pour la jeunesse. Dans sa version initiale de 1957, peut-être rédigée dans le contexte de l'immédiat après-guerre, *Mon Vercors en feu* offre une vision négative des Allemands. Dans la France prospère des années 1970, et sur fond d'amitié franco-allemande, le souvenir de la Seconde Guerre mondiale est révisé, grâce à une historiographie plus pointue.

La réécriture affecte également les jeunes héros. La présence d'enfants naïfs au beau milieu de la guerre semblant de plus en plus irréelle aux yeux des jeunes lectrices et lecteurs des années 1970, Violette et Luc sont vieillis. Dans la version de 1957, le passage de l'enfance à l'âge adulte est brutal et teinté de conservatisme : Luc devient exactement l'adulte qu'était son père. Si le récit s'achève en 1945, c'est qu'au-delà il n'y avait rien d'intéressant à dire. À la fin de la version de 1975 en revanche, on voit Violette et Luc devenir adultes et fonder une famille franco-allemande. Pour un peu, la guerre serait presque ravalée au rang d'occasion fortuite de rencontres capitales, qui fructifient après la guerre : Luc-Violette, Luc-soldat Muller.

Plus tendre envers les soldats allemands, sans parvenir à faire mûrir lentement les jeunes personnages pendant la guerre, la deuxième version de *Mon Vercors en feu* semble atypique. D'un point de vue général, elle ne participe pas à « l'étrange et parfois dérangeante fascination de la littérature enfantine contemporaine pour le contexte de la seconde guerre mondiale, littérature dans laquelle un silence gêné sur les événements a cédé le pas à une forme parfois voyeuriste d'escalade dans l'évocation des pires

abjections » (Boulaire, 2014). Plus particulièrement, elle est très différente des trois livres[7] pour la jeunesse, analysés par Laurence Allain-Le Forestier et Véronique Bourhis, et dans lesquels « aucun élément positif » n'est porté au crédit des soldats allemands, et où « la guerre relatée a un effet de révélateur, [puisque] le récit historique, tout comme le roman d'aventure, transforme le héros, souvent positivement » (Allain-Le Forestier, 2013, p. 217).

Enfin, la réécriture de 1975 affecte jusqu'au statut du texte : moins précis, moins incarné et moins partiel ; plus encyclopédique, et donc plus scolaire. Comme si l'auteur, instituteur s'inscrivant pourtant dans le sillage de la méthode Freinet, avait renoncé à faire confiance à Luc et à son regard d'enfant, et avait repris la main, faisant dès lors de ses personnages davantage des allégories de la réconciliation franco-allemande, que des victimes et témoins autonomes du conflit mondial. Dans un texte dactylographié et non daté, Paul-Jacques Bonzon observait que « l'enfant n'est plus l'être soumis, dépendant, à qui l'on faisait tout accepter. Sa personnalité est reconnue. Celle-là s'affirme… peut-être trop disent certains. […] Autrement dit, l'enfant a son mot à dire » (Mercier-Faivre, 2022, p. 79 – 81). Aurait-il trahi ses convictions à la faveur de la réécriture de 1975, Luc-narrateur bridant Luc-personnage, tandis que Paul-Jacques-auteur prenait le pas sur Luc-narrateur ? La réécriture de 1975 engage ainsi des « réflexions liées à la tension entre écriture de témoignage et forme littéraire, mais aussi entre roman historique et discours historique, et au fond entre littérature et œuvre de transmission » que Cécile Boulaire appelle de ses vœux dans le compte-rendu déjà cité.

Mon Vercors en feu a été réédité en 2019 dans sa version de 1975. À la lumière de ce que nous venons d'écrire, nous aurions repris le texte de 1957, et aurions peut-être ajouté à la préface de Luc une deuxième préface, soit fictive (un des enfants de Luc, qui exhumerait le texte et le présenterait), soit de l'éditeur, qui rendrait au petit Luc personnage son point de vue d'enfant, et à Luc narrateur le droit de n'avoir pas tout su ni dit.

[7] Il s'agit de : BURGESS Melvin, *Une Promesse pour May*, Gallimard, 2000 ; DAVID François, *Une Petite Flamme dans la nuit*, Bayard, 1996 ; CAUSSE Rolande, *Rouge braise*, Gallimard, 1988.

BIBLIOGRAPHIE

Corpus d'études :

BONZON Paul-Jacques, *La Nuit du 3 mars*, Paris, Billaudot, 1945.
BONZON Paul-Jacques, *Mon Vercors en feu*, Paris, SUDEL, 1957.
BONZON Paul-Jacques, *La Roulotte du bonheur*, Paris, Delagrave, 1960.
BONZON Paul-Jacques, *Les Étranges Locataires*, Paris, Hachette, 1966.
BONZON Paul-Jacques, *Les Six Compagnons et les agents secrets*, Paris, Hachette, 1969.
BONZON Paul-Jacques, *Mon Vercors en feu*, Paris, Hachette, 1975.
BONZON Paul-Jacques, *Mon Vercors en feu*, Paris, Larousse, 2019.

Corpus périphérique :

BÉGUIN Albert, COURTHION Pierre, DU BOCHET Paul, HEYD Richard et MENKES Georges, *Le Livre noir du Vercors*, Neuchâtel, éditions Ides et Calendes, décembre 1944.

FRIEDLAND Jacques, *Une caméra dans le Vercors*, éditions Hier et Aujourd'hui, Paris, 1947.

« Vercors », dans *Enfantines, Collection de brochures écrites et illustrées par les enfants*, n°123, mai 1947, éditions de l'école moderne française, Cannes.

Ouvrages et articles critiques :

ALLAIN-LE FORESTIER Laurence et BOURHIS Véronique, « Images d'enfants en guerre, pour quelle éducation ? » dans ATTIKPOÉ Kodjo et FOUCAULT Jean (dir.), *L'image de l'enfant dans les conflits*, Paris, L'Harmattan, 2013, p. 213 – 231.

ALLÉGRET Cédric et SOHIER Serge, Mon Vercors en feu*, étude comparative des deux versions*, 2008. Disponible en ligne : https://paul-jacques-bonzon.fr/bonzon_vercors_en_feu_comparaison_editions.htm.

ALLÉGRET Cédric et SOHIER Serge, *Tableau comparatif des deux versions de* Mon Vercors en feu, 2008. Disponible en ligne : https://paul-jacques-bonzon.fr/Tableau%20%20comparatif%20Mon%20Vercors%20en%20feu.pdf.

BOULAIRE Cécile, « Compte-rendu de l'ouvrage collectif *Enfants en temps de guerre et littératures de jeunesse (XX^e^-XXI^e^ siècles)* », dans STRENAE, n°7, 2014. Disponible en ligne : https://doi.org/10.4000/strenae.1278.

FRICHE Annie, « Paul-Jacques Bonzon, l'instituteur écrivain de Chabeuil », dans *Études drômoises*, n°24, décembre 2005, p. 8 – 11.

JULLIEN Jean, « Éditions précoces sur la résistance en Vercors », dans *Le Pionnier du Vercors, Bulletin semestriel de l'association nationale des pionniers et combattants volontaires du maquis du Vercors, familles et amis*, n°1, 3ème série, juin 2016, p. 24 – 25.

JULLIEN Jean, « Les livrés liés à la résistance dans le Vercors, 1956 – 1972 », dans *Le Pionnier du Vercors, Bulletin semestriel de l'association nationale des pionniers et combattants volontaires du maquis du Vercors, familles et amis*, n°6, 3ème série, juillet 2019, p. 33 – 39.

JULLIEN Jean, « Les livrés relatifs à la résistance dans le Vercors, 1974 – 1986 », dans *Le Pionnier du Vercors, Bulletin semestriel de l'association nationale des pionniers et combattants volontaires du maquis du Vercors, familles et amis*, n°7, 3ème série, novembre 2020, p. 28 – 33.

MAHÉ Camille, *La Seconde guerre mondiale des enfants : Allemagne, France, Italie (1943 – 1949)*, Paris, Presses Universitaires de France, 2024.

MARION Yves, *De la Manche à la Drôme : itinéraire de l'écrivain Paul-Jacques Bonzon, instituteur et romancier pour la jeunesse*, Marigny, Éditions Eurocibles, 2008.

MERCIER-FAIVRE Anne-Marie et QUET François (dir.), *Des* Compagnons de la Croix-Rousse *aux* Six Compagnons*. Une série policière pour la jeunesse (1961-1978)*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2022.

PIGNOT Manon et TOURNIEROUX Anne (dir.), *Enfants en guerre, guerre à l'enfance ? De 1914 à nos jours*, Nanterre, La Contemporaine/Anamosa, 2024.

SCHNEIDER Anne (dir.), *La littérature de jeunesse, veilleuse de mémoire. Les grands conflits du XXe siècle en Europe racontés aux enfants*, Rouen, PURH, 2020.

WILHELM Michaël, « Les hexa gones et l'Allemagne, ou l'apprentissage de l'autre », dans CONNAN-PINTADO Christiane, LEMARCHAND Stéphanie et SCHNEIDER Anne (dir.), *Adolescences romanesques, la génération des Six Compagnons*, colloques en ligne *Revue Fabula*, 2025.

8. À LA RECHERCHE D'UNE « PATRIE »
LA REPRÉSENTATION DE JEUNES EXILÉS ET DE LEUR ERRANCE DANS LE MONDE DANS LA DRAMATURGIE CONTEMPORAINE. L'EXEMPLE DE MARIE-PIERRE CATTINO ET CATHERINE TINIVELLA AESCHIMANN

Panagiota Kalogeropoulou
Université nationale et capodistrienne d'Athènes, Greece
pkalog@frl.uoa.gr

RÉSUMÉ

Cet article analyse la représentation des mineurs exilés dans la dramaturgie contemporaine de jeunesse à travers deux pièces francophones récentes : *La vallée aux pommes* (2014) de Marie-Pierre Cattino et *Nuées* (2021) de Catherine Tinivella Aeschimann. Dans un contexte mondial marqué par les déplacements forcés, les guerres et l'instabilité géopolitique, la question de la « patrie manquante » s'impose comme un enjeu central autant pour les sciences humaines que pour les littératures destinées aux jeunes publics. Nous montrons que ces deux dramaturgies, loin de simplement témoigner de la violence ou de l'horreur, construisent des espaces symboliques de réparation, de résilience et de reconstruction identitaire. L'article met en évidence l'émergence d'une « dramaturgie-refuge », où l'enfant exilé n'est plus représenté comme victime passive mais comme sujet en transformation, porteur d'une force vitale capable de se réaffirmer et recréer une patrie intérieure.

MOTS-CLÉS : exil, patrie, dramaturgie contemporaine de jeunesse, résilience, identité.

ABSTRACT

This article analyzes the representation of exiled minors in contemporary youth theatre through two recent Francophone plays: *La vallée aux pommes* (2014) by Marie-Pierre Cattino and *Nuées* (2021) by Catherine Tinivella Aeschimann. In a global context marked by forced displacement, wars, and geopolitical instability, the notion of a «lost homeland» emerges as a central issue for both the humanities and literature aimed at

young audiences. We demonstrate that these two dramaturgies, far from merely bearing witness to violence or horror, construct symbolic spaces of healing, resilience, and identity reconstruction. The article highlights the emergence of a «refuge dramaturgy»,where the exiled child is no longer portrayed as a passive victim but as a subject in transformation, endowed with a vital force capable of recreating an inner homeland.

KEYWORDS : exile, homeland, contemporary youth theatre, resilience, identity.

1. INTRODUCTION

La patrie ne se réduit pas à la naissance ou l'appartenance d'un sujet à un territoire. Indissociable des droits civiques, de l'histoire personnelle, de la mémoire et des racines – autrement dit, de l'ensemble des repères intimes qui façonnent l'identité individuelle –, elle constitue une réalité intérieure : un lieu d'attachement et d'ancrage, de sécurité et d'appartenance. Elle n'est donc ni un lieu géographique figé, ni une entité abstraite, mais plutôt un rapport, un lien intime et structurant de soi avec le monde, garantissant la permanence d'une identité. En ce sens, la patrie constitue une référence essentielle, un cadre de sécurité et de dignité où l'individu peut se situer, appartenir, se définir et s'épanouir.

La littérature classique, depuis l'Antiquité, en a conscience : Aristophane affirme dans *Ploutos* (vers 1151) que la patrie est là où l'on se sent bien (« πατρίς γαρ εστί πάσ' ίν' αν πράττη τις ευ »), préfigurant la formule latine « Ubi bene, ibi patria » du poète tragique romain Marcus Pacutius, maxime citée et reformulée plus tard par Cicéron disant que la patrie est là où la vie est bonne (« Patria est ubicumque est bene»), (*Tusculanae Disputationes*, V, 37, 108).

Cependant, que devient cette patrie lorsqu'elle renie ses attributs identitaires, nie le soin et l'inclusion, rompt la cohésion, et interdit la liberté ? Que se passe-t-il lorsqu'elle cesse d'être un refuge, un espace protecteur et contenant, et se transforme en privation, en menace ou en enfermement ?

Lorsqu'un individu est soumis à l'oppression, privé de ses droits et de toute perspective d'avenir ; lorsque l'espace protecteur se mue en lieu d'exclusion ou de violence ; lorsque l'espace contenant se dégrade en prison, le pays natal perd sa fonction

de patrie et devient un lieu d'exclusion et de violence qui détache, arrache, déracine et expulse ses sujets, les rendant exilés.

Devenir exilé ne signifie pas simplement être éloigné du lieu de naissance ; cela signifie devenir a-patride : un sujet arraché à sa terre, privé de toute forme d'appartenance. L'étymologie du mot latin « exsul » – de ex- (« hors de ») et solum (« sol », « patrie »), selon la définition de Littré –, exprime cette condition d'exclusion où le sujet exilique est défini comme un être de dépossession, d'interdiction et de manque ; un être dépourvu « du droit d'avoir des droits » selon les mots de Arendt, un sujet dépossédé de lieu, de continuité et d'identité.

La fuite hors de la patrie, hors du lieu qui représentait jusque-là un espace de sécurité et d'appartenance, implique une rupture affective, culturelle et existentielle et en tant que telle, constitue une expérience traumatique. L'exil, qu'il soit décidé ou forcé, est toujours vécu comme une perte subie :

> Qu'il s'agisse de fuir la menace d'une persécution, d'une déportation ou de la recherche d'un mieux-être au sens large, l'exil est souvent implicitement associé au deuil de la patrie ou de la famille perdue, à la nostalgie de l'âge d'or qui l'aurait précédé, au sentiment de perte identitaire et de déracinement. (Diffo, 2022, p. 561).

Le parcours exilique, marqué par la vulnérabilité et la précarité, impose une transformation identitaire profonde. La perte de la langue maternelle, de la continuité des rituels et des figures d'attachement, inscrit les exilés – et surtout les exilés mineurs et les mineurs non accompagnés – dans un état de fracture psychique où la précarisation identitaire et un phénomène de disparition symbolique de soi s'engendrent. L'enfant exilé connaît une rupture brutale des repères nécessaires à la construction de soi, ce qui fragilise le développement affectif et rend difficile toute projection dans l'avenir.

C'est pourquoi les sujets exiliques, déchus de lieu de cohérence psychique et symbolique, selon la pensée de Glissant (1992), et placés, selon Diffo, « dans une situation de non-lieu par rapport à eux-mêmes et par rapport aux autres », glissent de l'« exil-contraint », suscité par des pressions d'ordre politique, à l' «exil-assumé» dans les pays d'asile (2022, p. 563). Ils ne cherchent pas seulement un lieu physique où s'ancrer, mais tentent plutôt de reconstruire une continuité psychique, un espace où ils pourront réaffirmer leur existence et retrouver une forme de patrie intérieure.

Dans un contexte mondial marqué par les déplacements forcés, les guerres et l'instabilité géopolitique, la dramaturgie contemporaine pour la jeunesse, attentive à cette condition de manque et de quête de patrie, s'empare des thématiques de la guerre et de l'exil devenues centrales dans la vie de nombreux jeunes. En endossant le rôle de « tuteur de résilience », tel que le définit Cyrulnik (2012), l'écriture dramatique place les mineurs exilés, qu'ils soient réels ou fictifs, au centre de la narration. Elle leur offre un espace de parole et un temps pour raconter leur odyssée vers leur nouvelle patrie, afin de mettre des mots sur leur réalité et d'inscrire leur expérience dans un récit porteur de sens, à la fois cathartique et réparateur.

Notre étude se propose d'analyser la manière dont deux œuvres contemporaines destinées à la jeunesse, *La vallée aux pommes* de Marie-Pierre Cattino (2014) et *Nuées* de Catherine Tinivella Aeschimann (2021), toutes deux publiées aux éditions Koinè, mettent en avant la quête d'une nouvelle patrie des mineurs exilés, tout en figurant leur errance géographique et psychique, contribuant à leur réaffirmation ainsi qu'à leur reconstruction identitaire. On montrera que leur parcours s'inscrit dans une dramaturgie de soutien que nous proposons de qualifier de « dramaturgie-refuge », conçue comme une patrie symbolique et contenante.

2. LE THÉÂTRE JEUNESSE : DE LA CRITIQUE SOCIALE À LA DRAMATURGIE DE LA RÉSILIENCE

« Nous avons quitté le temps des certitudes. Et nous voilà à l'orée du vingt-et-unième siècle, condamnés à mendier le sens » rappelle avec insistance Camille de Toledo dans son essai *L'inquiétude d'être au monde* (2012, p. 150). L'enfance, perméable aux images et aux échos sonores qui l'assaillent, devient le témoin privilégié de cette inquiétude diffuse. Face à ce contexte, la littérature de jeunesse s'attache à rendre accessibles aux plus jeunes les interrogations et les doutes de l'époque. Moins timorée qu'autrefois, elle n'hésite plus à s'adresser directement à l'âge tendre et à lui proposer des récits qui reflètent la complexité de notre monde contemporain.

Le théâtre destiné à la jeunesse s'est affirmé, depuis les années 1970, comme un espace critique et réflexif. Inspirés par Brecht et les dramaturgies narratives, les créateurs proposent une forme dialectique, parfois didactique, mais toujours attentive aux réalités sociales. En inscrivant la fable et les personnages dans des conflits porteurs de sens, nourris de thématiques sociales, politiques et psychologiques, des créateurs

issus de l'Éducation populaire, tels Catherine Dasté ou Maurice Yendt, rompent avec le répertoire enfantin traditionnel pour ouvrir la scène à des enjeux contemporains et à une dramaturgie engagée.

2.1 DE LA GUERRE À L' « APPROCHE POLÉMOLOGIQUE » : UN DÉPLACEMENT DRAMATURGIQUE

La dramaturgie contemporaine pour la jeunesse, confrontée aux réalités des réfugiés, exilés et mineurs non accompagnés, s'empare des thèmes de la guerre et de l'exil ayant comme ambition de faire du jeune spectateur « un témoin du monde contemporain » (Paquet, 2023, p. 539). Libérée des conventions qui la limitaient aux usages pédagogiques et scolaires, elle devient un lieu où l'enfant peut interroger la guerre à partir de son propre territoire d'enfance, selon la pensée de Françoise Heulot-Petit.

Produire une dramaturgie de la guerre, c'est introduire la guerre dans la dramaturgie sans l'affadir ni l'embellir, mais en lui imposant une limite : la violence ne peut pas y être représentée de manière brute et réaliste, sans médiation artistique (Paquet, 2023, p. 539). Dire la guerre aux jeunes spectateurs, alors, c'est mettre en mots le trauma mais en privilégiant une approche polémologique, telle que définie par David Lescot dans *Dramaturgies de la guerre*. Au lieu de représenter la brutalité, la dramaturgie pour la jeunesse met en avant plutôt la dimension et les implications sociales et politiques de la guerre « qui est prise dans ses rapports avec d'autres phénomènes dans le tissu des manifestations humaines » (Lescot, 2008, p. 45).

Ce n'est pas donc l'action guerrière telle quelle qui est représentée, mais les divers états physiques et psychiques qui précèdent et suivent l'action (Heulot-Petit, 2020, p. 59). « Ayant rarement recours à la mise en scène de l'acte de guerre de manière directe […], l'action directe est relayée par le récit qui introduit une distance » (Heulot-Petit, 2020, p. 59), créant ainsi un espace scénique où l'enfant peut s'identifier aux souffrances tout en gardant la distance nécessaire.

Dans cette perspective, les trois types d'exil (l'exil-déportation, l'exil-fuite et l'exil-bannissement), selon la distinction effectuée par Makouta-Mboukou et reprise par Odile Cazenave (2003, p. 58), ne sont pas abordés comme un déplacement spatial, mais comme un déracinement douloureux qui s'y déploie en trois phases : départ forcé, errance, et arrivée dans un nouveau pays. La parole théâtrale met en scène ces étapes : la rupture brutale, l'errance marquée par l'alternance entre espoir et frustration, et puis

la tentative difficile de reconstruction dans le nouvel environnement, qui sont toutes décrites comme un processus de perte et de déstabilisation, mais aussi comme une quête d'espoir et de nouvelle patrie. Les enfants exilés, pris dans le « mouvement de la guerre » ou « dans l'arrêt » (Heulot-Petit, 2020, p. 59), ne sont plus dépeints comme des victimes passives, mais comme des figures de courage et de résistance.

2.2 VERS UNE DRAMATURGIE D'INTERVENTION ET DE RÉSILIENCE

Un déplacement majeur alors s'opère : plutôt que de se concentrer sur l'horreur elle-même, la parole théâtrale, inscrite dans le courant de la littérature contemporaine qui aspire à ce que Gefen appelle réparation du monde (2017), se tourne vers la résilience.

Avec une attention particulière portée à l'expérience des mineurs exilés, à la fois témoins et victimes d'une patrie manquante, l'écriture aspire à devenir une « écriture-refuge » : une dramaturgie de soutien offrant un espace d'accueil, d'écoute, d'appartenance et de réaffirmation identitaire. Dépassant la simple dénonciation de la souffrance et de la violence, elle ne se limite pas à susciter une mémoire de répulsion ni à témoigner de l'urgence. Elle se veut intervention : elle cherche à sensibiliser à la précarité du monde et à restaurer un sentiment de sécurité chez ses spectateurs en explorant les modalités de survie, la résilience et la possibilité d'un renouveau.

Les dramaturges d'aujourd'hui racontent l'odyssée de la fuite et de l'intégration, montrant des enfants-combattants qui luttent pour trouver un abri physique et psychique, et une place dans le monde. Le regard tourné vers ce qui reste, ce qui survit, ce qui se reconstruit, ils s'intéressent aux états psychiques, aux fractures intimes, à l'après-coup, écrivant au nom de la résilience et de la vie au-delà du traumatisme. En s'adressant à la jeunesse contemporaine, la dramaturgie se révèle un refuge symbolique, un lieu d'ancrage où l'histoire individuelle peut se dire, se transformer et se réparer dans une narration empreinte de résilience, fonctionnant comme une patrie symbolique. Au croisement donc d'un impératif éthique (ne pas exposer l'enfant à une violence brute), d'un impératif de vérité (ne pas masquer la réalité des conflits et des migrations), et d'un impératif d'intervention (réparer le monde), la dramaturgie pour la jeunesse s'engage ainsi dans un double mouvement :

a/Nommer le trauma, mais sans fascination pour l'horreur ni surenchère spectaculaire.
b/Représenter la résilience : mettre en scène la puissance de vie, le désir de survivre, la possibilité du lien, de la solidarité et de la reconstruction d'une patrie psychique.

À titre d'exemple, nous étudierons *La vallée aux pommes* de Marie-Pierre Cattino (2014), et *Nuées* de Catherine Tinivella Aeschimann (2021), toutes deux publiées par la maison d'édition Koinè qui se consacre exclusivement au théâtre, et plus particulièrement au théâtre pour la jeunesse. Les deux pièces étudiées répondent précisément à ce triple impératif.

La vallée aux pommes retrace la fuite forcée de deux enfants de leur pays natal et leur parcours en quête d'une nouvelle patrie, terre de soin et de sécurité, tandis que *Nuées* désigne l'effort d'un petit garçon exilé pour s'intégrer à la vie du pays d'accueil en y construisant, pas à pas, une nouvelle patrie psychique. Nous montrerons que, même si les enfants exilés sont représentés comme des victimes confrontées au Mal, ils ne demeurent pas passifs : ils apparaissent comme des êtres dotés de force et de courage. Le théâtre devient alors un refuge symbolique, un espace où l'histoire individuelle peut s'enraciner dans une narration bienveillante – et, de ce fait, réparatrice.

3. DRAMATURGIE DU MOUVEMENT DE LA GUERRE *: LA VALLÉE AUX POMMES* DE MARIE-PIERRE CATTINO

Dans *la vallée aux pommes,* Marie Pierre Cattino raconte la rencontre et le périple de Ma, une petite fille de 6 ans, et de Twan, un petit garçon de 8 ans, qui fuient une guerre ayant détruit leur village. Leur périple se déroule au cœur d'une forêt épaisse et mystérieuse, espace traditionnel du conte où s'opèrent les transformations initiatiques. Les deux enfants doivent la traverser afin d'atteindre la vallée aux pommes, une terre lointaine, située à l'horizon, qui va incarner leur espoir de refuge. Fuyant pour se sauver, ils sont la cible d'un adolescent, du tireur au chapeau de paille, un jeune sniper armé qui les menace à distance en tirant à l'aveugle quand sa vision lui fait défaut.

Pourtant, ces deux petits protagonistes continuent à marcher, sous la menace de la mort, mais en même temps sous le regard perçant d'un vieil aigle, à la fois sage et bienveillant, qui les surveille et les soutient dans ce passage de survie jusqu'à leur arrivée à la vallée de leur renouveau.

3.1 L'ODYSSÉE DES JEUNES EXILES : UN PARCOURS INITIATIQUE

À l'instar des récits antiques d'exil (*L'Énéide*, *L'Odyssée*), la pièce ne décrit pas un trajet géographique mais un passage existentiel. La traversée de la forêt, vécue par deux enfants traqués et menacés de mort, est exploitée par la dramaturge afin de rendre

sensible la transposition intérieure et l'évolution psychique des personnages exiliques. En relatant le déplacement de deux jeunes héros et en inscrivant la durée de leur fuite dans l'espace, Cattino recompose l'intégralité du parcours intérieur des jeunes héros exilés : de la peur et du refus vers la persévérance, la résilience et l'espérance d'une arrivée en une patrie. Plus ils s'éloignent de la terre natale, plus le besoin du retour et la nostalgie s'approfondissent, mais simultanément plus s'affermit la conscience que ce retour est impossible, équivalent à la mort, et que la marche en avant constitue l'unique voie de survie.

La pièce se présente comme un exemple éloquent d'une dramaturgie qui s'attache à scruter la violence de la guerre, non pour en exalter la « guerre de l'action » (selon Lescot), mais pour mettre des mots sur l'inquiétude et l'anxiété du monde contemporain, en y insérant un regard d'espoir et d'humanisme. Sans affaiblir l'état douloureux de l'exil ni la souffrance et l'angoisse du sujet exilé, la pièce se focalise sur les forces intérieures et le salut de ses héros fonctionnant elle-même comme un abri.

3.1.1 DRAMATURGIE DE L'ENTRE-DEUX : MÉTAPHORE DE L'ÉTAT DE L'EXIL

Les deux enfants, pris dans ce que Heulot-Petit nomme « le mouvement de la guerre » (2020, p. 59), se trouvent en déplacement spatial, temporel et psychique dont la marche devient un acte de survie et de reconstitution de soi. Figés dans un entre-deux constant, partagés entre l'arrière et l'avant, le passé et l'avenir, le vécu et le projet à construire, oscillant entre la douleur de la séparation et l'espoir du salut, entre l'innocence de l'enfance et les exigences prématurées de l'âge adulte, ces deux jeunes protagonistes incarnent la condition de l'exil et l'état d'âme des exilés : des êtres en suspens, toujours tiraillés entre mémoire et présent, chagrin et espérance, perte d'une patrie détruite et découverte d'un nouvel espace où ils devront refaire le monde.

3.1.2 LA DUALITÉ ET COMPLÉMENTARITÉ DES PROTAGONISTES : MÉTAPHORE DU SUJET EXILÉ

Selon Jacques Chevrier, à propos de l'après du passage forcé des frontières, désigné comme « l'exil de dehors », il n'en demeure généralement en partage que « l'amertume, la solitude et la nostalgie » (2002, p. 112). Cattino, sans chercher pour autant à affadir ni embellir cet exode frustrant hors du pays natal, aspire à mettre en

mots la douleur et la fraction intérieure qu'il engendre, tout en visant à réconcilier les deux pôles intérieurs dont la tension constitue le cœur de l'expérience dramatique.

La fille, porteuse d'innocence enfantine et de candeur, et le garçon, protecteur, pragmatique et adulte malgré lui, synthétisent le conflit intérieur d'un exilé lors de son parcours. Ma, attachée à sa poupée qu'elle doit abandonner – objet transitionnel de l'âge enfantin, du souvenir familial et de l'ère de l'innocence –, refuse d'avancer : « Ma mère m'a toujours dit ¨Prends soin de ta poupée¨ […] » (Cattino, 2014, p. 31). L'exil forcé est vécu par elle comme une fracture, une rupture brutale avec ses repères affectifs : « Ma poupée Lila jamais je la laisserai toute seule » (Cattino, 2014, p. 31). Ainsi, lors de la traversée, la petite fille exprime des objections, soulève des réserves : « J'ai mal aux pieds mes chaussures sont très serrées… j'ai marché dans l'eau et mes pieds … Twan j'en ai marre » (Cattino, 2014, p. 24), remet en question afin de trouver et redonner un sens à ce parcours périlleux.

Twan de son côté, reste lucide face au danger. Malgré la peur et l'épuisement, il incarne la volonté inébranlable de poursuivre la marche, dépassant les obstacles, surmontant les périls, toujours dans l'espoir d'arriver au refuge, toujours dans l'envie d'atteindre la vallée et de sauver sa petite compagnonne de route : « Il sera beau notre pays loin d'ici si loin si beau. On mettra la table on l'aimera on sortira dans la rue on l'aimera loin hé Ma tu verras on l'aimera toujours » (Cattino, 2014, p. 42). Et c'est cette douce insistance qui renforce Ma et lui permet de continuer et de survivre : « Ma ne doit pas pleurer. Ma ne va pas pleurer même si ses pieds sont tout serrés dans ses chaussures » (Cattino, 2014, p. 30).

Leur dualité, à la fois conflictuelle et complémentaire, sur laquelle toute la pièce est construite, témoigne de la tension interne de tout exilé entre ce qu'il doit laisser et ce qu'il doit devenir, entre la fidélité aux origines et l'urgence de se projeter ailleurs. Cattino cherche à mettre l'accent non pas sur la rupture intérieure, la faille intime qui accable et paralyse l'exilé, mais sur la conjonction de ces deux tendances opposées et mutuellement neutralisantes : le retour en arrière et l'élan vers l'avant.

La dramaturge montre que c'est la coopération, la synthèse de ces deux réalités psychiques, qui permettra aux protagonistes de s'éloigner du danger de la terre natale et, malgré la nostalgie et la douleur, de traverser avec succès la forêt des menaces pour atteindre leur terre promise : « Dors petite Ma, dors, tout demain sera oublié, ensemble on gagnera la vallée aux pommes et on sera les enfants de demain » (Cattino, 2014, p. 43).

3.2. DRAMATURGIE-REFUGE

Au cœur d'un monde effondré, Cattino pousse ses deux protagonistes pourchassés, seuls et innocents, dans une marche vers le salut qui doit passer par la forêt, la peur, la méfiance, l'épuisement physique, les désaccords et les pertes, avant de les conduire à leur destination : la vallée aux pommes, métonymie d'un paradis terrestre qui les accueillera comme une patrie. L'exode ainsi représenté ne saurait être réduit à la seule configuration d'un arrachement néfaste, ravageant et annihilant tout espoir de survie sous le poids de la violence et de la détresse qu'il engendre. Chez Cattino, l'exil se déploie comme une véritable odyssée de réaffirmation et de résilience, rendue possible par quatre choix dramaturgiques qui permettent de qualifier son écriture de dramaturgie-refuge :

a/La vallée aux pommes, terre érigée en destination, permet au déplacement hors de la terre natale, à l'expulsion et à l'exil de s'inscrire dans une narration de linéarité « qui porte et déporte des êtres humains d'un bord à un autre du monde pour tenter de reconstruire l'identité dont ils sont exilés en endossant avec douleur le plus souvent, avec espoir parfois – une nouvelle identité culturelle » selon les mots de Isabelle Starkier (2020, p.1), rendant leur fuite une marche vers un horizon ultime et non pas une errance sans but « constituant la continuité sans fin » (Starkier, 2020, p. 2).

La vallée protège les exilés d'une errance sans cesse offrant, au sein d'un monde qui s'écroule, une finalité. Les deux enfants ne vont pas se perdre dans le vide du non-lieu. Grâce à une terre-destination et un but à atteindre, ils assumeront leur fuite comme une traversée d'un espace à un autre et d'une condition de vie à une nouvelle, métamorphosant ainsi leur départ en un passage initiatique.

L'exil ne se limite pas alors à la désignation d'un départ forcé et douloureux qui fait déraciner les sujets, mais il s'élargit en une trajectoire de développement psychique et d'affirmation. La vallée aux pommes, horizon constamment présent dans l'imaginaire dramatique, va incarner l'image d'une patrie à venir, distincte de celle qui a été perdue. Elle se déploie ainsi comme un but concret – lieu de refuge tangible –, comme une promesse – espace de repos et de sécurité –, et comme un lieu symbolique – patrie retrouvée et réinventée.

b/ L'avenir prend le pas sur le passé : l' instinct de préservation et la détermination tournée vers l'avenir permettent de dépasser le poids du passé sans le nier ni l'effacer.

Twan incarne l'espoir et la résilience qui demeurent stables au sein d'un monde en décomposition.

c/ Le rôle du ciel s'impose comme contrepoint à la terre : si celle-ci concentre des menaces, des snipers, des enfants courant pour leur survie, des parents assassinés, des villes en flammes, des chaussures usées par la route et la souffrance, des jambes incapables de marcher, des poupées abandonnées, et tant de questions sur ce que signifie être terroriste ou sur la guerre – autrement dit, si la terre recèle le Mal – alors le ciel, en contraste mais aussi en complément de cette terre, abrite un aigle centenaire, sage et miséricordieux, qui plane au-dessus des exilés et accompagne leur odyssée.

Dans la pièce, les deux enfants, même s'ils traversent seuls et non accompagnés la forêt, ne sont jamais privés de protection. Ils demeurent constamment sous le regard vigilant de l'aigle, cette figure tutélaire qui les guide, les conseille, intervient en cas de danger extrême, et agit comme un refuge. Cette entité non humaine, dotée de raison et de bienveillance, en contraste radical avec la brutalité des humains, incarne la métaphore d'une providence transcendante et assume le rôle d'une figure protectrice : « Petite Ma, ne mets pas les pieds là ! De ce côté le tireur guette ! Pas là les enfants !» (Cattino, 2014, p. 33). L'aigle, à l'écoute des errants, les protège et les sauve, tout en rappelant la nécessité d'un humanisme oublié, capable de réhabiliter la condition humaine déchue.

Dans cette vision du monde, la vallée ne saurait être réduite à un simple lieu géographique. Elle s'investit comme un espace archétypique, de références bibliques où les pommes n'apparaissent plus comme des fruits interdits, mais comme des symboles de réhabilitation et de plénitude qui offrent le sentiment d'une restauration profonde, et d'un retour à l'unité et à la paix.

d / À cette dimension spirituelle, s'ajoute le refus de l'individualisme qui valorise la fraternité et la solidarité, transformant le chagrin de la fuite et de l'expulsion en une expérience de soin partagé, plutôt qu'en une rupture traumatique. L'amour et la fraternité opèrent comme des forces transformatrices : la terre atteinte devient une patrie où la joie, la sécurité et la liberté triomphent, et où les enfants exilés regagnent leur vie et leur droit au bonheur.

En définitive, la pièce de Cattino se présente comme une véritable dramaturgie-refuge, non seulement parce qu'elle offre aux protagonistes un horizon de salut, mais aussi parce qu'elle propose au jeune spectateur une vision réparatrice du monde. Ma et

Twan apparaissent au cœur de la guerre comme deux nouveaux Adam et Ève, derniers humains sur terre, cherchant à retrouver leur véritable foyer : la Terre promise, le paradis terrestre n'y est autre que l'amour d'autrui, cette fois rendu possible sans fruits interdits ni tromperie.

La pièce le dit avec force : quand on est main dans la main, les aigles nous protègent, les vallées nous accueillent. Le paradis terrestre cesse alors d'être un espace mythique et lointain pour se matérialiser dans un lieu où il devient possible de « se rouler dans l'herbe verte » (Cattino, 2014, p. 51), jouer, retrouver l'enfance et l'innocence. Si on est avec l'autrui, à son coté, on trouve la terre promise, quand on marche ensemble, on peut atteindre un endroit où on appartient et où la vie nous appartient, sans se cacher, ni fuir : « Donne-moi ta joue et serre-toi contre moi. La vie nous appartient » (Cattino, 2014, p. 53).

En mettant en avant la résilience, la fraternité et l'amour partagé, Cattino transforme l'expérience de l'exil en une odyssée de reconstruction, où la douleur se transforme en force créatrice et où la perte devient la condition d'une renaissance. Ce théâtre ne se limite pas à représenter la violence et la détresse ; il agit comme un espace symbolique de réparation, réaffirmant la dignité humaine et rappelant qu'il est possible de retrouver un foyer, une patrie et la paix, même au cœur de la perte.

4. DRAMATURGIE DE L'ARRÊT DE LA GUERRE *: NUÉES* DE CATHERINE TINIVELLA AESCHIMANN

Catherine Tinivella Aeschimann propose une dramaturgie singulière qui se distingue par son orientation vers l'intériorité. Si l'odyssée chez Marie-Pierre Cattino est la traversée de la forêt en quête d'une nouvelle patrie qui est à trouver, l'odyssée dans la pièce *Nuées* d'Aeschimann est une quête plutôt intérieure, une recherche d'une identité qui est à retrouver et à reconstruire.

Alors que Marie-Pierre Cattino met en scène l'exil extérieur afin de représenter le processus de la fuite et le péril pesant sur l'intégrité physique et morale des enfants échappant à la guerre, Aeschimann choisit de représenter l'exil intérieur pour évoquer le traumatisme de la migration et l'exil psychique du sujet exilique « pris entre le déni de sa propre patrie et l'acceptation contraignante d'une seconde patrie à laquelle il devra désormais s'identifier » (Diffo, 2022, p. 3).

Partir d'une patrie, c'est faire le deuil d'une perte ; arriver et s'intégrer dans un nouveau pays, c'est éprouver le remords de l'abandon. Dans leur processus d'intégration, les exilés sont appelés à quitter leurs repères identitaires, souvent à s'acculturer dans le pays d'accueil où se joue une confrontation intime et douloureuse avec soi-même, avec la mémoire, la langue et l'histoire personnelle. La dramaturge révèle le chagrin et la résistance dont souffre les exilés qui, malgré leur arrivée dans une nouvelle terre, évoquent sans cesse leur patrie perdue demeurant « en confrontation constante avec cet espace désiré, rêvé, parfois mythifié » (Cazenave, 2003, p. 259). Aeschiman se penche sur cet exil intérieur, cet état psychique où le sujet exilique, même si arrivé dans une nouvelle terre d'accueil, se trouve, dans l'impossibilité de s'ancrer dans sa nouvelle terre, figé dans la patrie perdue.

La pièce *Nuées* se concentre sur cette expérience de transformation intérieure qu'elle désigne comme une procédure initiatique allant de la remémoration, de la mutation et de la résistance vers la liaison et la relation au sein de laquelle l'enfant exilé va s'affirmer.

4.1 DRAMATURGIE DE L'EXIL INTÉRIEUR

Dans la pièce, la dramaturge, elle-même institutrice, imagine l'histoire de deux jeunes enfants : Lucie, une Française de 11 ans, et Jemal, un jeune exilé âgé de 10 à 14 ans, qui, après une longue errance, est arrivé dans le pays d'accueil à la recherche de sa mère. Le héros, porteur d'une langue non partageable, privé de langage pour communiquer, est appelé à découvrir et à construire de nouveaux points d'ancrage dans la réalité inédite, où son passé, la mémoire, le désir et l'identité devront trouver leur place.

Accablé et en colère, Jemal refuse d'être réduit à une identité migrante figée, ou à un objet de curiosité. Traumatisé par un « exil contraint », il se trouve dans le refus d'un « exil assumé » (Yecke, 2008, p. 130). Il reste enfermé dans une solitude psychique, et se retranche derrière un silence à la fois protecteur et défensif, rempart contre l'effondrement intérieur et stratégie de survie. Il ne s'adresse pas, il ne prend pas la parole, il répond en articulant des mots incomplets, incompréhensibles ou des phrases interrompues :

> Lucie : T'as quel âge ? Tu comprends le français ? Pourquoi tu parles pas ? Tout le monde parle.
>
> Jemal : Mur.

[…]

Lucie : Tu me prêtes tes gants ?

Jemal : Mur..

Lucie : Tu me les prêtes quand même ?

Mur.

[…]

Lucie : Je t'ai prêté ma colle.

Jemal : Nul.

Lucie : Et alors ?

Jemal : Rien. (Aeschimann, 2021, pp. 15-17).

Julia Kristeva, dans *Étrangers à nous-mêmes*, rappelle que la langue est la première maison de l'être : perdre sa langue, c'est perdre sa patrie intérieure. Jemal incarne cette vérité. L'exil n'est pas représenté comme un arrachement géographique, mais comme un déracinement intérieur, un sentiment de dés-appartenance qui fait que l'enfant reste replié sur lui-même, dans « un espace qui n'est sien que par procuration » (Diffo, 2022, p. 563).

Ainsi, *Nuées* déplace le drame de l'événement traumatique (la guerre, la fuite, la perte) vers son retentissement intérieur : la difficulté de se dire, de faire place à la mémoire, de se relier aux autres dans un espace étranger. L'acquisition d'une patrie devient ainsi une traversée de soi, une quête de voix et de visibilité.

Le petit exilé sera démontré dans le besoin de retrouver un langage – ou du moins des formes symboliques de communication – pour reconstruire un « chez-soi » psychique, un lieu où s'ancrer.

4.2 DRAMATURGIE DE LA RELATION

L'intermittence du discours de Jemal, qui rend toute communication impossible, ainsi que son mutisme qui l'empêche de se rencontrer et de se relier aux autres, poussent sa camarade de classe, Lucie, à tenter, encore et encore, de briser cette barrière, de l'apprivoiser et d'entrer en relation avec lui avec persévérance et sincérité.

Comment les deux parts de cette rencontre parviendront à se lier et se connecter lors de leurs rencontres quotidiennes dans le cadre scolaire ? Le traumatisme de la patrie perdue et le processus de l'intégration dans une nouvelle, se déploient comme une véritable odyssée de réaffirmation et de résilience fondée sur la relation.

Malgré les maladresses et les silences, les bribes de mots, les ruptures et la discontinuité du discours, les échanges quotidiens à l'école deviennent une tentative de reconstruction relationnelle rendue possible par Lucie qui incarne ce que Boris Cyrulnik appelle dans *Sauve-toi, la vie t'appelle* le « tuteur de résilience » (2012) :

« Lucie : Tu racontes quand ?

Jemal : Mur.

Lucie : Je vais le casser ton mur.

Jemal : Non.

[…]

Lucie : Alors, raconte.

Jemal : Pas possible.

Lucie : Mais oui possible ». (Aeschimann, 2021, p.26).

Par sa présence, sa disponibilité et son absence de jugement, elle permet à Jemal de réorganiser son rapport à l'exil et de reconstruire une histoire qui lui est propre. Elle lui offre un double ancrage : celui de sa langue d'origine et celui de la langue d'accueil. Grâce à quatre choix dramaturgiques, Jemal commence progressivement à circuler entre les deux langues, à réacquérir des traits personnels, et à s'accepter :

a/Le partage et la sincérité : Lucie offre des mots, des souvenirs, des objets, des émotions et des désirs. Ce partage construit progressivement un espace de sécurité, d'attention et de confiance au sein d'une langue et d'un pays étrangers pour son camarade.

b/ Le refus de l'altérité figée : Lucie refuse de concevoir Jemal comme un « étranger » ou un « différent ». Elle le considère comme un sujet à part entière, digne d'écoute et de reconnaissance.

c/ L'ouverture et la constance : Lucie mène un combat sincère pour la connexion. Elle est à l'écoute et cherche sincèrement à comprendre le monde de Jemal. C'est sa douceur et son insistance authentique qui permettent au jeune apatride de sentir qu'il trouve un espace symbolique d'accueil, où sa vie a de la valeur et son histoire, un sens.
d/ Le dialogue et le partage : les échanges, même fragmentaires, deviennent une passerelle vers la reconstruction.

Aeschimann démontre le processus de l'intégration dans une nouvelle vie comme une odyssée après l'odyssée : un passage lent et douloureux d'une identité en suspens ou figée, à cause d'une patrie manquante, vers une identité reconstruite et renouvelée grâce au récit et la fraternité.

Dans *Nuées* Terre et ciel s'unissent, les gens s'unissent, l'Autre devient l'autrui avec qui on partage la vie, sans séparation. L'amitié construit un espace de fraternité et fonctionne comme une patrie contenante qui efface les frontières et abolit les entraves. Jemal retrouve sa voix, sa visibilité et son identité cessant d'être un oiseau exotique venu d'ailleurs, tandis que la jeune fille rêve, elle aussi, de s'envoler : « Sur la pointe des pieds, on dirait qu'on va toucher les nuages […]. J'ai encore ramassé des plumes mais pas assez. Alors j'ai découpé mon oreiller et mon duvet […] » (Aeschimann, 2021, p.69).

4.3 DRAMATURGIE DE LA RÉPARATION DU MONDE

Les rencontres des deux enfants construiront une relation forte qui permet la libération mutuelle. Le titre *Nuées* exprime cette aspiration : l'élan vers le haut, vers une liberté intérieure retrouvée. Il s'agit d'une métaphore du relèvement, de la sortie de la sidération et de l'enfermement. La reconstruction passe par une métamorphose du regard porté sur soi et sur l'autre.

La pièce *Nuées* propose alors une dramaturgie de réparation du monde, où l'amitié, la parole et la relation deviennent des forces capables de transformer la réalité. La dramaturgie d'Aeschimann montre que la réparation du monde commence par la réparation des liens, par la reconnaissance mutuelle, par l'ouverture à l'altérité se qualifiant ainsi de dramaturgie-refuge. Au sein de laquelle :

a/La fraternité est désignée comme dépassement des frontières : l'amitié entre Lucie et Jemal efface les séparations entre « nationaux » et « étrangers ». Elle montre que l'Autre peut devenir autrui, partenaire de vie et de récit :

« Jemal : Et toi t'es où ?

Lucie : Sur la balançoire.

Jemal : Et si on tombe ?

Lucie : Me lâche pas.

Jemal : Toi non plus me lâche pas.

Lucie : Jamais. » (Aeschimann, 2021, p.72).

b/La mémoire est désignée comme ressource : Jemal retrouve sa voix en réintégrant ses souvenirs dans un récit partagé. La mémoire, loin d'être un poids, devient une matière pour reconstruire l'identité.

c/Le langage est désigné comme «maison retrouvée» : en retrouvant des formes de communication, Jemal reconquiert une patrie intérieure. La langue devient un lieu d'accueil, une maison symbolique où l'on peut habiter le monde.

d/Le rêve est désigné comme horizon : le désir de s'envoler vers les nuées traduit la capacité de se projeter à nouveau dans l'avenir. Le rêve devient une force de réparation, une énergie qui permet de dépasser la douleur de l'exil.

5. DEUX MODÈLES DRAMATURGIQUES DE LA RECONSTRUCTION

Dans *La vallée aux pommes*, l'exil est traversée, marche, survie, passage initiatique vers un lieu où la vie peut recommencer. Dans *Nuées*, l'exil est silence, relation, trajet intérieur, et renaissance.

Les deux dramaturges mettent en lumière le parcours allant du départ forcé à l'intégration finale, y incluant les étapes de la fuite, de l'errance et de l'arrivée, qu'elles dépeignent comme une odyssée extérieure et intérieure : un passage initiatique et un défi qui, grâce à l'amour et au partage, aboutissent au sentiment d'avoir trouvé une patrie.

Dans les deux textes, les enfants, même s'ils sont engagés malgré eux dans un périple, dépossédés de leur nom, confinés à une identité dite migrante, même s'ils sont sans famille, privés des repères, et contraints de trouver les issues, ils ne sont jamais représentés comme victimes. Ils apparaissent comme des enfants-combattants qui se sauvent grâce au soin mutuel, à l'amitié, à la fraternité, à la solidarité et au dialogue.

L'exil est perçu comme une odyssée mettant à l'épreuve la cohésion intérieure, mais il ne s'identifie jamais à la mort elle-même. Dans les deux pièces, la quête de patrie trouve une réponse, permettant aux enfants de donner du sens à leur expérience. Au milieu du désastre, extérieur ou intérieur, la joie, la sécurité et la liberté deviennent leur patrie symbolique où les jeunes protagonistes peuvent vivre heureux, trouver leur place et y porter leurs mémoires, leurs histoires et leur nouvelle identité.

6. CONCLUSION

La dramaturgie contemporaine de jeunesse, confrontée à la réalité des migrations forcées, ne se limite pas à représentera l'expérience exilique, aspirant plutôt à se concentrer sur la survie. Il ne s'agit pas de minimiser la détresse, mais de lui opposer

une possibilité de réinvention, témoignant d'une confiance profonde en la capacité humaine à régénérer l'humanisme et à recréer du lien là où tout semblait perdu.

Les pièces du XXIe siècle cherchent à ouvrir un horizon, à montrer des enfants résilients en affirmant que leurs forces sont plus puissantes que la guerre et capables de surmonter le mal. En leur sein, le discours glisse vers la quête du bonheur. Elles montrent que la patrie n'est pas toujours la terre natale, qu'elle n'est pas forcément située derrière soi, et que le sentiment d'appartenance n'est pas définitivement aboli malgré la fuite loin du pays d'origine. De fois, la patrie est devant : dans l'autre, dans le récit partagé, dans l'amitié et la solidarité qui reconstruisent un sentiment de stabilité et de sécurité, et réinventent une « patrie contenante » qui enveloppe, accueille, et permet de respirer à nouveau.

Ainsi, la dramaturgie destinée aux jeunes publics de nos jours ne se contente pas de représenter la fracture du monde mais elle tente de la réparer. Elle crée des pièces-réponses au désespoir. En son sein, la vie triomphe grâce à un humanisme réhabilité qui se prouve un espace accueillant, vécu et ressenti comme une patrie. Et dans ce geste, à la fois artistique, éthique et politique, la dramaturgie se dévoile elle-même une écriture-refuge, une écriture-patrie chez laquelle les enfants retrouvent leur voix, leur valeur et leur place.

7. BIBLIOGRAPHIE

Corpus :

Aeschimann, T. C. (2021). *Nuées*. Koinè.

Cattino, M.-P. (2014). *La vallée aux pommes*. Koinè.

Ciceron. (n.d.). *Tusculanae Disputationes* (V, 108).

Agamben, G. (1997). *Homo sacer*. Seuil.

Arendt, H. (1951). *The origins of totalitarianism*. HarperCollins.

Albert, C. (2005). *L'immigration dans le roman francophone contemporain*. Karthala.

Cazenave, O. (2003). *Afrique sur Seine : Une nouvelle génération de romanciers africains à Paris*. L'Harmattan.

Chevrier, J. (2002). *Anthologie africaine II*. Monde Noir.

Cyrulnik, B. (2012). *Sauve-toi, la vie t'appelle*. Odile Jacob.

Glissant, É. (1992). *Poétique de la relation*. Gallimard.

Jaccard, R. (1975). *L'exil intérieur*. Presses Universitaires de France.

Diffo, F. (2022). Construction du personnage exilique et métaphore de l'errance dans quelques récits de la migrance : Utopies de l'itinérance et de la sédentarité. *Voix plurielles, 19*(3), 560–578.

Gefen, A. (2017). *Réparer le monde : La littérature française face au XXIe siècle***.** José Corti.

Heulot-Petit, F. (2020). Dire la guerre au jeune spectateur : Entre le mouvement et l'arrêt, une urgence perdure. In *Poétiques du théâtre jeunesse* (pp. 59–71). Artois Presses Université.

Kristeva, J. (1988). *Étrangers à nous-mêmes***.** Fayard.

Lescot, D. (2008). *Dramaturgies de la guerre***.** Actes Sud.

Makouta-Mboukou, J.-P. (1993). *Des littératures de l'exil : Des textes sacrés aux œuvres profanes. Études comparatives*. L'Harmattan.

Paquet, D. (2023). Écrire et déjouer la guerre. *Acta fabula, 24*(11). Notes de lecture. https://doi.org/10.58282/acta.17570

Starkier, I. (2020). Errances d'hier et d'aujourd'hui : Le tango des étoiles errantes. In *Réfugiés Transmédia***.** HAL Archive. https://hal.science/hal-02994084v1

Toledo, C. (2012). *L'inquiétude d'être au monde*. Verdier.

Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Gallimard.

Yecke, B. (2008). *L'immigration choisie : La main tendue à l'Afrique, Africains ! Réveillez-vous*. Edilivre.

9. L'EXIL RACONTÉ AUX JEUNES : *A(NI)MAL* DE CÉCILE ALIX

Bouftouh Ahmed
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fès, Maroc
bouftouhahmed1111@gmail.com
ORCID iD: 0000-0002-9331-2884

RÉSUMÉ

Le présent article s'intéresse à *A(ni)mal*, roman de Cécile Alix qui traite de la thématique de l'exil par le truchement de l'itinéraire d'un jeune personnage qui quitte son pays ravagé par la guerre pour rejoindre l'Europe. En effet, cet itinéraire se scinde en deux moments distincts : un avant, où ce jeune personnage est soumis à des conditions de vie inhumaines, et un après, où il connaît une reconstruction physique, psychique et identitaire. L'étude met en lumière ces deux phases contrastées, tout en soulignant les techniques narratives adoptées, compte tenu de l'adresse à un jeune public.

MOTS-CLÉ : exil, jeune lectorat, déshumanisation, survie, renaissance.

EXILE TOLD TO YOUNG PEOPLE: *A(NI)MAL* BY CÉCILE ALIX

ABSTRACT

This article focuses on *A(ni)mal*, a novel by Cécile Alix that deals with the theme of exile through the journey of a young character who leaves his war-torn country to reach Europe. This journey is divided into two distinct phases: before, when the young character is subjected to inhumane living conditions, and after, when he undergoes physical, psychological, and identity reconstruction. The study highlights these two contrasting phases, while emphasizing the narrative techniques used, given that the book is aimed at a young audience.

KEYWORDS : exile, young readership, dehumanization, survival, rebirth.

INTRODUCTION

La littérature destinée aux enfants et aux adolescents, souvent envisagée sous l'angle de la protection de la jeunesse, aborde pourtant en profondeur des thématiques graves telles que l'exil, la guerre, la pauvreté, les ruptures familiales et les catastrophes naturelles. C'est dans cette perspective que s'inscrit *A(ni)mal* de Cécile Alix, roman auquel nous nous intéresserons. Dans ce récit publié en 2022 et récompensé par le prix RTS Littérature Ados 2023, un personnage âgé de quinze ans, contraint de fuir son pays en raison de la guerre, relate son exil vers l'Europe.

Cécile Alix met en scène cette expérience exilique à travers une progression en quatre temps : le départ, la traversée, l'arrivée, puis le parcours en Europe. Tout en respectant cette chronologie, notre étude se déroulera selon deux centres d'intérêt. En premier lieu, nous mettrons en lumière les épreuves pénibles auxquelles ce jeune personnage est confronté et les stratégies qu'il déploie pour y survivre. En deuxième lieu, nous nous consacrerons à sa renaissance physique, psychique et identitaire en Europe, grâce à de multiples gestes d'hospitalité. Également, nous tirerons au clair les techniques d'écriture mises en œuvre par la romancière pour évoquer des réalités dures sans brusquer la sensibilité de son jeune lectorat.

1. SUR LE CHEMIN DE L'EXIL

A(ni)mal débute par un moment déterminant de la vie du narrateur : sa mère le prépare à partir avec des passeurs vers l'Europe, espérant lui offrir un avenir resplendissant. Cette préparation marque une rupture brutale avec l'enfance et le début d'une étape où il doit se conduire en homme. Sa mère lui rase le crâne, lui bande le corps et lui impose le nom de Miran, ce qu'il rejette dans un premier temps avant de céder :

> — Allez, allez… tu es un homme maintenant, insiste-t-elle. Seul un homme pourra affronter ce qui t'attend, tu comprends ?
>
> Non, je ne comprends pas ! Elle est folle, complètement folle ! Ça n'a pas de sens ! Je refuse, je ne veux pas devenir celui qu'elle exige que je sois. […] Je me révolte à l'intérieur, je hurle au-dedans. Je hurle !
>
> — Fais ce que je te dis, c'est une question de vie ou de mort, tu n'as pas

> le choix, obéis ! […]. Je ne me reconnais pas. Je baisse la tête devant mon reflet, mes épaules s'affaissent, je courbe l'échine. Et je capitule. (Alix, 2022, pp. 13-14)

Un enfant a besoin de contact avec son parent, « afin qu'il le protège, le réconforte, et […] qu'il l'enchante et lui permette d'organiser ses sensations et ses perceptions nouvelles » (Tisseron, 2017, p. 18) . Mais, pour Miran, il s'agit d'un départ sans retour. Espérant un dernier geste d'amour, il tend les mains vers sa mère. Toutefois, cette dernière ne répond pas, ce qui donne à la scène un ton tragique : « J'ai soudain la certitude que je ne la reverrai plus. C'est un désespoir sans fin, une sensation de dernière fois, le commencement d'un deuil. Mon enfance se meurt » (Alix, 2022, p. 17) .

Dans *A(ni)mal*, la traversée commence à bord d'un 4x4 où la promiscuité est extrême, la chaleur insupportable et les odeurs suffocantes, puis se poursuit dans d'autres moyens de transport : remorques, bennes, camions-citernes, bétaillères partagées avec des animaux. Ce cheminement renvoie les passagers à un statut quasi animal et, partant, excède sa dimension spatiale pour devenir le lieu d'une profonde déshumanisation.

Ahmed, le passeur, et ses complices n'hésitent pas à violenter les migrants, voire à leur ôter la vie. À titre d'illustration, lorsqu'un migrant affamé ose demander de la nourriture contre une somme d'argent, il est immédiatement exécuté. En réalité, la nourriture, trop chère, devient un luxe inaccessible. Ceux qui n'ont plus d'argent sont contraints de troquer leurs vêtements, parfois même leur dignité.

La soif, omniprésente, s'impose, elle aussi, comme un élément central du récit : l'eau devient un instrument de domination. Distribuée de façon infime et inéquitable, elle attise les tensions. Miran est obsédé par les jerricans d'eau, au point de s'imaginer bondir et mordre pour boire. Cette animalisation est accentuée par la cruauté des passeurs, qui s'accordent le luxe de boire du Coca glacé sous les yeux d'êtres assoiffés.

La traversée est l'endroit d'une survie poussée à ses limites, sans cesse réinventée pour faire face à une réalité implacable. Miran, arraché à son pays, à sa famille et à lui-même, entre dans une logique où chaque geste est orienté vers un seul but : tenir. C'est pourquoi il en vient à maîtriser ses sens : « Je contrains mes yeux à ne plus voir, mes oreilles à ne plus entendre, mon corps à ne plus souffrir » (Alix, 2022, p. 21) . Néanmoins, il arrive que ce détachement sensoriel, première ligne de défense, se brise. Dès lors, il « s'enveloppe dans la souffrance » (Anzieu, 1995, p. 125) , qui s'avère son seul ancrage possible face à la menace de dissolution identitaire. Dans le désert, l'adolescent apprend à simuler la sensation de boire en aspirant de l'air. Cependant, la survie passe autant par l'ingéniosité physique que par le silence stratégique. Face

aux violences des passeurs, à l'instar de ses compagnons de route, il ne proteste jamais. Le cas de figure du viol d'une jeune fille en offre un exemple saisissant :

> La fille piaille. Je sursaute. L'un des chauffeurs l'entraîne en la tirant par le bras. Elle résiste tel un petit âne têtu, même si elle sait qu'elle n'a aucune chance. Lui, c'est une brute épaisse et musculeuse, elle une brindille. Ils disparaissent derrière les broussailles d'une petite butte. Sa voix s'affole, glapit, gémit, puis son cri s'étrangle. Nous nous tassons, nos oreilles captent les sons, mais les rejettent aussitôt. Nous devenons sourds et aveugles, nous sommes seuls et emmurés. Nous mastiquons, attentifs aux mouvements de nos mâchoires. La fille s'est tue. Alors nous l'oublions. (Alix, 2022, p. 23)

Lors de son cheminement difficile vers l'Europe, le narrateur se réfugie tantôt dans l'oubli, tantôt dans la mémoire. L'oubli, d'abord prescrit par la mère, devient ensuite une technique consciente ouvrant la voie à l'effacement de soi pour avancer vers son objectif. Pourtant, certains souvenirs de sa mère, de son père, de ses frères, de son enfance et de son pays, se sauvant de l'oubli (Ricoeur, 2000, p. 47) , l'envahissent de temps à autre.

La mère est présentée comme instruite et courageuse. Pendant que la guerre détruit tout autour d'elle, elle rouvre une école pour les enfants. Par ce geste, elle résiste à la violence du régime dictatorial en place et fait du savoir une arme contre la barbarie.

Malgré l'exigence de sa mère au moment du départ, Miran la considère comme « l'aiguille qui guide [s]on fil, la main qui pétrit [s]a pâte, la craie qui trace [s]on chemin » (Alix, 2022, p. 24) . Lorsqu'Ahmed annonce sa mort, il refuse d'y croire : « Il ment ! je siffle entre mes dents. Elle n'est pas morte, ma mère. Si elle était morte, je l'aurais senti. Il ment » (Alix, 2022, p. 32) . Avant de recevoir cette mauvaise nouvelle, dans un moment d'introspection, il affirme : « Même à cent ans, je serai encore l'enfant de ma mère, même à mille ans. Éternellement. » (Alix, 2022, p. 24) , ce qui témoigne de son lien indestructible avec elle.

Le père, médecin, est dépeint comme francophone, passionné de mots, et résistant face au régime. En poursuivant son engagement auprès des victimes malgré la menace, il incarne la fidélité aux valeurs humanistes jusqu'à son assassinat. En fait, Miran est habité par sa parole. Entre autres, étant dans le désert, il se rappelle qu'il lui disait qu'« aucune rivière ne retourne à sa source » (Alix, 2022, p. 22) , illustration parfaite de son itinéraire : le passé ne cesse de le hanter, mais jamais il ne sera pour lui une destination. De même, à l'approche de la traversée maritime, il croit entendre la voix de son père l'encourager à s'ouvrir aux autres.

Tarek et Fares, les frères du narrateur, symbolisent deux formes distinctes de résistance : l'un par la caméra, l'autre par le fusil. Tous deux périssent en tentant de rejoindre l'Europe. Leur perte, tout comme celle du père, le plonge dans un deuil profond.

Alors que Miran s'enfonce dans le désert, le souvenir d'un lilas blanc, entrevu dans l'encadrement d'une fenêtre, remonte à la surface : « Au fil des années, l'arbre s'épanouissait, vif et parfumé dans l'encadrement de la fenêtre. On aurait dit un tableau vivant. Parfois, le soir, l'ombre d'une fleur de lilas se posait sur mes genoux » (Alix, 2022, p. 22) . Cette vision poétique, en rupture avec l'horreur environnante, rétablit le lien de l'adolescent avec une enfance conçue comme une période de transmission sensorielle et culturelle. Sa mère l'initiait à la contemplation des formes et des couleurs, lui apprenant ainsi à percevoir le monde avec précision. Son père lui avait ouvert la voie de la langue de Molière, de la poésie et de la culture . Revivre ces instants lui offre une ancre identitaire : malgré l'exil, il se reconnaît encore comme l'héritier de cette double transmission.

Sans jamais citer son pays d'origine, Miran en brosse l'image d'un territoire broyé par la guerre, étouffé par la dictature, marqué par l'échec d'une révolution, puis déchiré entre des groupes armés rivaux. Toutefois, plusieurs indices situent clairement l'action en Syrie : les paysages, les odeurs, la culture urbaine rappelant Damas, l'allusion à Ibrahim Qachouch, un chanteur populaire retrouvé la gorge tranchée, connu pour sa chanson devenue l'hymne de la révolution de 2011 : Dégage, Bachar !

Miran tisse une relation avec un vieil homme animé d'une profonde solidarité. Cette relation l'aide à survivre, dans la mesure où, cet homme, se présentant comme son grand-père, le protège à plusieurs reprises de la brutalité d'Ahmed. Il devient même son guide, lui révélant les pièges de la route et la condition précaire des exilés en Europe.

La haine s'avère également une stratégie de survie. Quand le narrateur supplie Ahmed de lui donner un peu de nourriture, il est violemment humilié. Son corps vacille, menacé par la faim et l'épuisement. Néanmoins, une haine soudaine le traverse : « Je deviens un reptile prêt à mordre » (Alix, 2022, p. 29) . Ce sentiment se transforme en une force vitale qui rend possible la résistance à l'anéantissement.

Ceci étant, l'instinct de survie, force directrice de Miran, finit par ébranler ses repères moraux et le conduit à frôler l'animalité qu'il s'efforçait jusqu'alors de contenir, ce qui le plonge dans la culpabilité. D'abord, confronté à un homme armé d'un couteau, imposant sa loi au groupe, il est tenté par la violence et envisage de l'éliminer pour prendre sa place. Cependant, cet homme se révèle être un chef pragmatique, soucieux de répartir équitablement les maigres

ressources disponibles. Ensuite, lorsqu'un migrant tente de l'agresser, il se défend par un geste meurtrier :

> Ma main effectue un rapide arc de cercle. Ma force me stupéfie. La pointe de la pierre s'abat à l'arrière de son crâne et l'entaille profondément. L'homme s'effondre sur moi, les yeux révulsés, la bouche hurlante. Je le repousse, me redresse et reste quelques instants debout, à le contempler, hébété. Il repose sur le côté en geignant, les deux mains pressées sur sa plaie. (Alix, 2022, p. 92)

Au terme de ce premier axe, nous soulignons que l'arrivée de nouveaux exilés dans le groupe de Miran fait ressurgir la peur et la méfiance : chacun redoute que l'autre ne compromette son équilibre déjà précaire. Pourtant, la réparation de l'embarcation destinée à les transporter vers l'Europe instaure une forme de collaboration contrainte qui, peu à peu, atténue les dissensions et restaure une fragile cohésion :

> Le bateau n'est pas gros […]. Notre capitaine est un grand homme à la peau noire, aux pommettes saillantes et aux longs doigts habiles. Il était pêcheur dans une autre vie […]. Il écope avec nous, recueilli, la mort au fond des yeux. Tout le monde s'y met, même ceux qui ont rendu le contenu de leurs boyaux. (Alix, 2022, p. 82)

2. DE MIRAN À AMAL

Une fois sur le sol européen, Miran se fond littéralement dans la nature. A mesure qu'il y avance, il mange avec voracité et s'apaise. De ce fait, après l'horreur de la traversée, il connaît un premier relâchement. Cependant, le quinzième chapitre s'ouvre sur une image de dépossession totale : dans une région côtière, l'adolescent apparaît vidé de toute énergie. En revanche, dès qu'il se réveille, une femme l'aborde avec bienveillance : « Quelqu'un soutient ma tête, me donne à boire. J'entrouvre les lèvres. Le filet d'eau s'insinue entre mes dents, glisse sur ma langue, coule le long de ma gorge et m'irradie. Je suis en vie. J'ouvre les yeux ». (Alix, 2022, p. 98) . Il s'agit d'Angela, dont la force n'empêche pas la douceur. Le corps du narrateur est encore secoué de douleurs, démangeaisons, convulsions et sueurs. Or, Angela et sa ribambelle d'enfants vont peu à peu l'aider à se reconnecter à son propre corps et au monde.

Chez Angela, Miran renoue avec le confort d'un vêtement, le plaisir de boire de l'eau claire et la chaleur d'un repas partagé. Ces détails, banals dans une vie stable, participent amplement à sa reconstruction autant physique que psychique : « Je savoure cette régularité » (Alix, 2022,

p. 116) . Le bain, quant à lui, revêt une portée symbolique profonde : en se lavant, Miran se déleste des impuretés de la souffrance, efface la souillure du trauma et recouvre une dignité humaine que la guerre avait bafouée.

Quand l'enfant imagine ce qu'aurait pu être sa vie sans la guerre — « Lire. Écouter de la musique.[…] Respirer au gré de mes humeurs.[…] Poster des photos de fête sur les réseaux sociaux. […] Partager des repas de famille**…** » (Alix, 2022, p. 106) —, il exprime sa volonté de se réenraciner dans la normalité. Or, son aspiration profonde est identitaire : « Je veux retrouver mon âme insouciante et mon identité. Je veux me réaccorder. J'ai quinze ans et je veux être moi » (Alix, 2022, p. 107).

Au moment où la petite Tiziana grimpe sur les genoux de Miran et le chatouille, l'émotion prend le pas sur la douleur, et soudain, il rit :

> Une chaleur m'envahit, insolite. Elle enfle en moi, irradie tout mon être puis sort de ma bouche, éclate dans la pièce comme un feu de Bengale, une explosion sonore et lumineuse, irrépressible, qui m'arrache des larmes de surprise. Je ris. Pour la première fois depuis quatre ans. (Alix, 2022, p. 113)

Ce rire intense ne se limite pas à une manifestation fugace de joie : il constitue un point culminant de l'expérience émotionnelle, traduisant la libération d'un être longtemps enfermé dans la douleur, le mutisme et la survie.

Angela, véritable figure maternelle de substitution, orchestre un nouveau départ de Miran vers la France. Ce voyage s'effectue dans une DS conduite par un couple français, Grégoire et Mathilde, sans qu'il le sache. Le contraste avec la première traversée est frappant : l'adolescent est encore caché, mais cette fois enveloppé d'une chaleur humaine qui transforme le danger en refuge : sous la banquette, il écoute attentivement les douces paroles que s'échangent les deux époux.

A l'instant où Miran sort de sa cachette, il s'émerveille du monde qui s'offre à lui : l'éclat des rues, la grâce des passants, la lumière, les sons, etc. Ce moment d'extase sensorielle révèle une société libre, où les femmes ne sont plus confinées et où la beauté s'exprime à ciel ouvert. Toutefois, l'enchantement laisse place à la lucidité lorsqu'il comprend qu'il se trouve à Lyon et non à Paris, sa destination ultime.

Le narrateur décide de rejoindre la capitale à pied. Epuisé, il trouve refuge dans une cabane isolée, au cœur de la campagne. C'est dans ce cadre rustique qu'il est découvert par Jeannot,

un vieux fermier chez qui la méfiance du premier regard fait vite place à la bonté : « Je n'ai jamais laissé quelqu'un dans le besoin » (Alix, 2022, p. 177) . Lucie, l'épouse de Jeannot, accueille Miran avec une chaleur maternelle : elle lui prépare un repas, lave ses vêtements et lui offre une chambre. Chez eux, il commence de nouveau à espérer : « C'est la première fois depuis mon arrivée que des Français me traitent avec autant de gentillesse. Lucie et Jeannot sont magiques ! Je ressens comme des chatouilles dans le ventre, je crois qu'on appelle ça l'espoir » (Alix, 2022, p. 180) .

Jeannot remet au narrateur un atlas pour l'aider à tracer un chemin plus sûr. Enfin, la nuit passée dans un vrai lit, sous le poster d'un joueur de foot, marque un moment de paix et de retour à la vie ordinaire.

Parvenu à Auxerre, Miran déambule aux abords d'un lycée, lieu emblématique de la jeunesse et de l'insouciance. La scène met en relief le fossé abyssal qui le sépare des adolescents français : ils rient, se plaignent de leurs cours et fument, tandis que lui se sent invisible — « je […] deviens phasme, branche, mante fantôme » (Alix, 2022, p. 205) , — et observe, avec une curiosité teintée de douleur, une forme de vie inatteignable. Néanmoins, son objectif demeure intact : atteindre Paris.

L'hospitalité réparatrice mise en scène par Cécile Alix atteint son aboutissement avec Arnaud, Sarah et leur fille Eden, une famille française dont l'accueil est à la fois chaleureux et inconditionnel. Miran y est nourri, logé et même hospitalisé. « Si une hospitalisation doit avoir lieu pour un enfant [migrant], elle doit être pensée, elle aussi, en termes de liens et non de rupture supplémentaire », rappelle Marie Rose Moro (2002, p. 137) . Cette approche de l'accompagnement thérapeutique trouve une résonance profonde dans la relation bouleversante entre Miran et Bertrand, le médecin de la famille. Celui-ci accueille le jeune garçon dans sa détresse et l'écoute attentivement. De la sorte, il retrouve un contact humain sûr et enveloppant et s'abandonne aux larmes.

Eden parle à Miran, l'écoute, partage ses rires. Sans jamais le brusquer, elle l'invite à renouer avec le goût de vivre et à apprendre. Le contact physique – une étreinte, un baiser sur le front – le bouleverse au point de le reconnecter à sa profonde humanité. Par ailleurs, Eden incarne une forme d'émancipation nouvelle, notamment dans son rapport au corps et à l'amour. Elle parle librement de sa relation amoureuse avec une fille prénommée Laetitia. Ainsi, le jeune exilé s'ouvre à une nouvelle manière d'être au monde.

Miran, d'abord déconcerté par l'hospitalité qu'on lui accorde, comprend peu à peu qu'elle procède d'un véritable élan d'acceptation et de générosité. À travers des gestes ordinaires— le petit déjeuner partagé, les conversations à table, la préparation des repas —, il retrouve une

normalité qu'il croyait perdue. Sarah lui lit le conte d'un arbre qui parvient à s'enraciner grâce à l'amour de ceux qui l'entourent. Ce récit devient pour lui une métaphore de l'espérance : il comprend qu'il peut, lui aussi, trouver ses racines en Europe.

La création artistique occupe une place déterminante dans le processus de renaissance du narrateur. Aux côtés de Sarah, il redonne forme à son pays natal par le geste pictural de l'aquarelle : étoffes chatoyantes, lumière, pétales, tasses de thé, vols d'hirondelles, minarets, etc. Par ce biais, la nostalgie aboutit à une célébration de la vie. La représentation d'une jeune fille, qui se fond dans l'eau, consacre enfin le pouvoir de l'art de transmuter la souffrance en beauté.

C'est à travers la démarche de la famille d'accueil, qui propose à Miran de l'intégrer officiellement via le programme Famille Solidaire, que prend forme l'un des moments les plus touchants de l'histoire. Le jeune exilé est tellement ému qu'il demeure sans voix. Plus tard, seul dans la nuit, il rejoint l'atelier de Sarah, prend une plume d'hirondelle et puise de l'eau de neige afin d'écrire en arabe les fragments du « roman de sa vie » (Huston, 2008, p. 96) . C'est au fil de cette expérience artistique qu'il révèle sa vraie identité : Miran n'était qu'un prénom d'emprunt, inventé par sa mère pour gommer son identité première et lui en construire une autre, masculine, plus apte à survivre au voyage et aux violences attendues. Son véritable prénom est Amal, un prénom féminin signifiant « espoir » en arabe.

A Paris, ce n'est plus Miran, l'être animalisé par la survie, qui s'émerveille devant la tour Eiffel, mais Amal, une fille libre et réconciliée avec elle-même et avec son passé, et qui entre en communion avec les êtres disparus : son père, sa mère, ses frères et le vieux compagnon de la traversée. Ce faisant, elle opère un double mouvement : reconnaître ses pertes tout en s'ouvrant à la vie.

Selon François Chipraz, « l'être humain ne peut réellement vivre sa vie que pour autant qu'il est en mesure de la parler, de la transposer dans des mots pour se l'exprimer à lui-même et la communiquer à un autre » (2003, p. 11) . Ce propos permet de comprendre le choix de Cécile Alix, qui clôt son roman en offrant à Amal la possibilité de transformer ses blessures en récit et, par là même, de faire de la parole un acte de reconstruction et de partage. En ce sens, elle s'exprime non seulement pour elle-même, mais aussi au nom de tous ceux que la guerre et l'exil ont réduits au silence.

Cela dit, il importe de noter que, si l'Europe fait figure d'espace de renaissance pour le personnage principal, elle demeure néanmoins marquée par diverses difficultés : il est réduit au silence dans ses errances, assimilé à un délinquant quand il cherche refuge dans une église, perçu parfois comme un étranger menaçant dans l'espace public. De plus, auprès d'Angela ou

d'Arnaud et Sarah, il est marqué par un exil intérieur : il sait que ces refuges restent précaires, que son corps garde les cicatrices du passé et que le sentiment d'appartenance ne se reconstruit qu'au prix d'un long travail sur soi.

Comme le rappellent Groux et Porcher, « dès qu'on aborde une réalité étrangère — culturelle, sociale, éducative —, notre tendance naturelle est de comparer » (2003, p. 51) . La comparaison à laquelle se livre Miran/Amal lorsqu'il (elle) erre dans les rues de Lyon révèle le grand décalage entre ses « réalités interne et externe » (Moro, 2002, p. 150) . À la chaleur du souk, aux senteurs du parfum maternel, et aux voix de l'enfance se substitue une Europe dépourvue de repères familiers : « Des milliers de fois, j'ai rêvé à ce moment où je poserais mes pieds sur le sol français, mais la réalité n'a pas la couleur de la victoire […], la solitude m'empoigne à la gorge » (Alix, 2022, p. 158). L'Europe se révèle donc comme un espace profondément ambivalent : d'un côté, elle représente un lieu de soin et de reconstruction ; de l'autre, elle devient un lieu de rupture culturelle accablante.

Avant de clore ce travail, il conviendrait de préciser que, pour ne pas heurter la sensibilité de son jeune lecteur, Cécile Alix opte pour une écriture qui privilégie la suggestion. Les épisodes les plus douloureux sont évoqués par le biais de l'ellipse ou de la métaphore. Nous pensons surtout aux ellipses du viol de la jeune fille, de l'exécution du migrant affamé, de la mort du vieil homme, du père, de Tarek et de Fares, ainsi qu'aux métaphores de la tortue pustuleuse, du reptile, du souvenir, de l'éphémère, de l'alligator du Mississippi et du colis, lesquelles traduisent respectivement la laideur et la lenteur du voyage, la rage intérieure de Miran/Amal, son désir d'échapper à la douleur, son sentiment d'invisibilité, son effacement progressif et sa déshumanisation. En plus, Cécile Alix ménage des moments de répit- doux souvenirs, gestes d'affection ou élans de solidarité- au cœur des épisodes les plus éprouvants, afin d'en atténuer la tension tragique.

3. CONCLUSION

En définitive, Cécile Alix, en centrant son texte sur un personnage adolescent, favoriserait une forte implication émotionnelle des jeunes lecteurs, pour qui Miran/Amal constituerait « un excellent support d'identification » (Vermot-Desroches, 2022, p. 10) . Ce personnage les conduirait à se reconnaître dans ses émotions tout en découvrant les rudes épreuves de l'exil. Par-là, il les inviterait à affronter avec résilience les tourments de leur existence et leur offrirait l'assurance que, malgré les obstacles, un équilibre demeure toujours possible (Bettelheim, 1979, p. 33) . De surcroît, ce roman renforcerait la capacité du public à « ressentir de l'empathie et à interagir avec autrui » (Benert & Clermont, 2021, p. 3), notamment les exilés. En fait, les appels à la solidarité et à l'accueil de ces derniers, en dépit des différences d'ethnie,

de religion ou de langue, résonnent depuis longtemps à travers le monde. Parmi eux, nous retenons, en guise de clôture de cette étude, celui du pape Jean-Paul II, dont les paroles sont d'une brûlante actualité :

> L'Eglise écoute les cris de souffrance de tous ceux qui ont été déracinés de leur propre terre, des familles divisées par la force de ceux qui, dans les rapides changements, ne trouvent de demeure stable en aucun lieu. Elle perçoit l'angoisse de ceux qui sont sans droits, privé de toute sécurité, à la merci de n'importe quel type d'exploitation, et elle se charge de leur malheur. […] C'est le devoir de tous, […] , de travailler avec énergie à instaurer la fraternité universelle, base indispensable d'une justice authentique et condition d'une paix durable. (Fontaine, 2006, p. 99)

4. BIBLIOGRAPHIE

Alix, C. (2022). *A(ni)mal*. Paris : Slalom.

Anzieu, D. (1995). *Le moi-peau*. Paris : Dunod.

Benert, B., & Clermont, P. (2021). Introduction. In B. Benert, P. Clermont, E. Kaess, & I. Lebrat (Eds.), *Éthique et frontières en littérature d'enfance et de jeunesse*. Münster : Lit Verlag.

Bettelheim, B. (1979). *Psychanalyse des contes de fées* (T. Cartier, Trad.). Paris : Robert Laffont.

Chipraz, F. (2003). Dire le tragique. In C. Hoogaeart (Ed.), *Rhétorique de la tragédie*. Paris : PUF.

Fontaine, B. (2006). *Les églises, les migrants et les réfugiés*. Paris : Éditions de l'Atelier.

Groux, D., & Porcher, L. (2003). *L'altérité* (Coll. « Cent mots pour »). Paris : L'Harmattan.

Huston, N. (2008). *L'espèce fabulatrice*. Paris : Actes Sud.

Moro, M. R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs : Naître et grandir en France*. Paris : La Découverte & Syros.

Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

Tisseron, S. (2017). *La résilience* (6e éd.). Paris : Presses Universitaires de France / Humensis.

Vermot-Desroches, S. (2022). *L'édition jeunesse aujourd'hui : Le personnage dans le roman adolescent*. Paris : L'Harmattan

10. RACONTER, EXPLIQUER LA VIOLENCE GUERRIÈRE ET GÉNOCIDAIRE À LA JEUNESSE

Eva Raynal
Université de Mayotte / Université Paul Valéry, RIRRA 21
eva.raynal@univ-montp3.fr

RÉSUMÉ

En France, un certain corpus testimonial et mémoriel européen est communément mobilisé par les institutions scolaires et les musées afin d'aborder la question des guerres mondiales, des génocides et de la persécution pour motif racial au XX^{e} siècle. Certains auteurs proposent des ouvrages spécialement dédiés. Ces textes peuvent être lus seuls par le jeune lecteur ou proposés comme outil de médiation aux parents : hors cadre scolaire et muséal, comment parviennent-ils à mêler l'intime à l'Histoire ? Existe-t-il des caractéristiques spécifiques de l'écriture narrant la violence guerrière et la persécution, *autres que le registre didactique et le discours de vulgarisation* ? Cet article s'appuie sur un croisement entre plusieurs ouvrages parus au moment de l'avènement de l'*ère des non-témoins* : *La Grande Guerre expliquée à mon petit-fils*, d'Antoine Prost (2005), *La Seconde Guerre mondiale expliquée à ma fille* par Henry Rousso (2013) et *Auschwitz expliqué à ma fille* d'Annette Wieviorka (1999).

MOTS-CLÉS : littérature jeunesse, transmission, guerres mondiales, génocide

ABSTRACT

In France, a certain corpus of European testimonial and memorial material is commonly used by school institutions and museums to tackle the issue of world wars, genocide and racial persecution in the XXth century. Some authors offer specially dedicated works. These texts can be read on their own by young readers or offered as a mediation tool to parents: outside the school and museum context, how do they manage to bring together the intimate with History? Are there specific characteristics of writing about war violence and persecution, other than the didactic register and popular science? This

article is based on a comparative study between several works published at the time of the advent of the *non-witnesses' era*: *La Grande Guerre expliquée à mon petit-fils* [The Great War explained to my grandson] by Antoine Prost (2005), *La Seconde Guerre mondiale expliquée à ma fille* [The Second World War explained to my daughter] by Henry Rousso (2013) and *Auschwitz expliqué à ma* fille [Auschwitz explained to my daughter] by Annette Wieviorka (1999).

KEYWORDS: children's literature, transmission, world wars, genocide

INTRODUCTION

Spécialisée dans l'étude des écritures témoignant des déplacements traumatiques (déportation, exil, internement), je suis issue de la discipline de la littérature comparée. De ce fait, raconter la violence guerrière et la persécution passe alors par la littérature testimoniale (Lacoste, 2010), qui comprend notamment la littérature concentrationnaire et la littérature témoignant d'expériences génocidaires vécues. J'étudie aussi la littérature mémorielle, « corpus fictionnel et contemporain empruntant beaucoup au témoignage sans que ses auteurs soient eux-mêmes des témoins » (Mesnard, 2017). En France mais aussi en Europe, ce corpus testimonial et mémoriel est communément mobilisé par les institutions scolaires, les associations et les musées œuvrant pour la transmission de la mémoire, afin d'aborder des faits historiques : guerres mondiales, génocides, persécution pour motif politique et racial au XX^{e} siècle. En fonction de l'âge, romans, chroniques, albums illustrés, et plus récemment bandes-dessinées et romans graphiques, sont particulièrement sollicités : *Het Achterhuis* d'Anne Frank, *Se questo è un uomo* de Primo Levi, *Petit Pays* de Gaël Faye, *Otto, autobiographie d'un ours en peluche* de Tomi Ungerer, *Flon-Flon et Musette* d'Elzbieta, *Le Rapport de Brodeck* de Philippe Claudel, *War Horse* et *The Best Christmas Present in the World* de Michael Morpurgo, *Muscha* d'Anja Tuckermann, *Address Unknown* de Kathrine Kressmann Taylor, etc. La liste est évidemment non exhaustive ; par ailleurs les multiples ressources et dossiers pédagogiques élaborés spécifiquement sur le sujet mériteraient un recensement dédié.

En parallèle et en complément de ces œuvres et des institutions, se développe en France toute une catégorie d'ouvrages de vulgarisation – je reviendrai plus loin sur ce terme – à destination du jeune public dans un cercle familial ou en tout cas, un dans un milieu non scolaire, non institutionnel. On les trouve dans un grand nombre de bibliothèques municipales, dans des lieux donc publics et gratuits, qui font partie du maillage culturel du territoire national. Je souhaiterais examiner, avec mes lunettes de littéraire et non celle d'historienne ou de spécialiste de sciences de l'éducation, s'il existe dans ces ouvrages des caractéristiques

spécifiques à cette écriture tentant de raconter la violence guerrière et la persécution ; en d'autres termes, s'il existe et s'il est possible d'élaborer hors institution scolaire, en complément ou en substitution du discours parental, une possibilité didactique générale de la guerre, du massacre, de la mort violente. Par souci de cohérence éditoriale, le corpus de cette étude se concentrera sur Antoine Prost (*La Grande Guerre expliquée à mon petit-fils*, 2005), Henry Rousso (*La Seconde Guerre mondiale expliquée à ma fille*, 2013) et Annette Wieviorka (*Auschwitz expliqué à ma fille*, 1999).

CONTEXTUALISATION

Antoine Prost (1933) est professeur et historien, spécialisé dans l'histoire sociale, l'histoire politique et en particulier celle de la gauche (il a été syndicaliste dans une section de la CFDT). Il s'est aussi spécialisé dans l'étude de la Première Guerre mondiale, ses combattants et la transmission de sa mémoire. Ses deux grands-pères ont notamment combattu dans les tranchées. Il préside le conseil scientifique du mémorial de Verdun. Sa thèse d'État, soutenue en 1977, s'intitule *Les Anciens Combattants et la société française (1914-1939)*. Il s'est aussi intéressé à la Seconde Guerre mondiale et a participé à la mission d'étude sur la spoliation des Juifs sous Vichy. Étudiant également l'histoire de l'éducation en France, on lui connaît une grande production d'ouvrages scientifiques sur le sujet. Enfin, il est à noter qu'il a lui-même connu une expérience guerrière, celle de la guerre d'Algérie (1954-1962) comme sous-lieutenant de tirailleurs, ce qui le mènera à la publication de carnets personnels rédigés durant cette période. Enfin, très investi dans la transmission au grand public, Antoine Prost est régulièrement sollicité par le service radiophonique public.

Henry Rousso (1954) est historien et directeur de recherche au CNRS, où il a participé à l'essor de l'Institut d'Histoire du Temps Présent. Spécialisé dans l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, et tout particulièrement le régime de Vichy, l'épuration et la mémoire de ces années. Il est ainsi un fervent adversaire de la nébuleuse négationniste, dont il a d'ailleurs apporté une définition précise. Enfin, il est d'origine juive comme Annette Wieviorka, ses parents ayant connu l'exil d'Égypte sous le régime du colonel Nasser. Il s'est fait connaître auprès du grand public avec des publications comme *Le Syndrome de Vichy* (1987) et *Vichy, un passé qui ne passe pas*, co-écrit avec le journaliste Éric Conan (1994) et est membre de plusieurs conseils scientifiques d'institutions de mémoire de référence, tels que le Mémorial de la Shoah à Paris ou celui de la Paix à Caen.

Annette Wieviorka (1948) est historienne, spécialiste de la Shoah et de l'histoire des Juifs en France et Europe au XX^{e} siècle et directrice de recherche au CNRS. Son sujet d'étude fait aussi partie de son histoire personnelle : ses grands-parents ont été raflés, déportés et assassinés à Auschwitz ; ses parents ont dû fuir et se cacher pendant toute la durée de la guerre. Elle est

l'autrice d'une abondante production scientifique de qualité, dont on retient notamment *L'Ère du témoin* (1998) et *1945, La découverte* (2015), mais aussi des textes plus autobiographiques, revenant sur le parcours familial : *Tombeaux : Autobiographie de ma famille* (2022). Incontournable au sein des *Holocaust Studies*, Annette Wieviorka est régulièrement sollicitée par les médias, comme conseillère pour des documentaires ; elle a aussi une grande expérience dans la vulgarisation scientifique, comme l'ont démontré ses nombreuses participations lors de la médiatisation des célébrations du 80e anniversaire de la libération et de la découverte des camps.

Ce rapide tour d'horizon permet d'ores et déjà de remarquer que les trois chercheurs se connaissent et mobilisent les travaux de chacune et chacun : ainsi, Antoine Prost a fait partie du jury d'habilitation à diriger des recherches (HDR) d'Henry Rousso, tandis que ce dernier et Annette Wieviorka ont en commun plusieurs objets d'étude, participent à des manifestations scientifiques ensemble, etc. De plus, tous trois partagent une longue expérience de la vulgarisation auprès des publics non-académiques, en témoignent leurs interventions régulières dans le champ médiatique. Par ailleurs, ils appartiennent à « une génération d'historiens de « l'après », une génération pour laquelle la « dernière catastrophe », […] est la Seconde Guerre mondiale » (Berthier, 2014). De fait, tous trois ont une histoire familiale fortement impactée par l'histoire du XXe siècle et qui est revendiquée ou du moins mentionnée dans les ouvrages, à l'exception d'Henry Rousso.

Les trois ouvrages à l'étude présentent une spécificité éditoriale. Leur intitulé semblable n'est pas le fruit d'un heureux hasard : ils appartiennent à une collection de la maison d'édition Seuil[1], intitulée « Expliqué à … » et créée en 1997. Celle-ci est proposée *en dehors* des éditions Seuil Jeunesse : « Cette collection aborde des grands thèmes de société, de politique, d'éducation civique, de philosophie et d'histoire, sous forme de questions/réponses entre un spécialiste, reconnu dans son domaine de réflexion ou d'action, et un enfant[2]. »

La collection compte 79 titres au printemps 2025, dont les derniers en date font écho à l'actualité (écologie, racisme, intelligence artificielle). Pour ces trois ouvrages, c'est le même illustrateur qui est à l'œuvre : Olivier Balez ; le format est identique mais avec un volume de pages variable (respectivement 60, 80 et 132 pages, ce dernier concernant l'ouvrage de la Seconde Guerre mondiale), pour un coût d'achat plutôt accessible au vu de la renommée des auteurs : 6€ et 8€. Enfin, ces trois publications s'étendent de 1999 à 2013.

En s'inscrivant dans une démarche comparatiste, et ce même si les ouvrages cités n'appartiennent pas à proprement parler à la littérature de fiction, on va s'intéresser ici aux enjeux soulevés, aux similarités mais aussi aux différences dans le format.

[1] Nées dans les années 1930 à Paris dans le sillage d'intellectuels chrétiens, les éditions Seuil appartiennent depuis 2017 au groupe d'édition et de médias franco-belge Média-Participation.
[2] Source : https://www.seuil.com/catalogue/collection/explique-a-

1. UN INTERLOCUTEUR ARTIFICIEL MAIS NÉCESSAIRE ? L'ENFANT DESTINATAIRE

Mentionnés dans les dédicaces et les avant-propos, ces enfants existent bel et bien : ils ne sont donc pas des êtres de papier fictifs. Ainsi, on retrouve respectivement dans les dédicaces :

- « André, huit ans » (petit-fils d'Antoine Prost)
- « À ma fille, Mathilde. À mes nièces, Sophie, Ève, Elsa et Nadia » (famille d'Annette Wieviorka)
- « Pour Linda, ce livre imaginé ensemble », âgée de 13 ans (fille d'Henry Rousso)

De prime abord, le format ressemble aux dialogues platoniciens : une interrogation ou une remarque d'une ligne de l'enfant engendre une réponse sur une à plusieurs pages. On trouve ainsi des questions de définition (« C'est quoi exactement un ghetto ? », Wieviorka, p. 33), un grand nombre de questions factuelles, introduites par des adverbes interrogatifs (« pourquoi ») ou de moyen (« comment »), mais aussi des formules de relance (« Mais là tu parles de politique, tu ne parles pas de la guerre, des batailles … », Rousso, p. 107) qui permettent une transition vers une autre thématique. Les remarques personnelles et les interpellations (« Elle devait être triste », « Ça a l'air compliqué. », Prost, p.12 et p. 21 ; « C'est curieux », « Tout ce que tu viens de m'expliquer est douloureux à entendre », Wieviorka, p. 13 et p. 57), plus rares, tentent d'apporter une touche d'authenticité à ce dialogue, qui, s'il n'est pas entièrement fictif, a été pensé et reconstruit.

Deux des ouvrages s'ouvrent par une accroche individualisée et personnalisée. C'est le cas chez Antoine Prost, où le chapitre I et la dernière question au chapitre XI ouvrent et concluent sur les parcours des grands-pères voire du père de l'auteur :

- Grand-père, tu parles beaucoup de la guerre de 1914. Est-ce que tu l'as faite ?

[…]

- Mais tu m'as dit que ton père avait été prisonnier pendant la guerre …
- Comment sont-ils partis à la guerre, tes grands-pères ?
- Et tes grands-mères, comment elles ont fait ? […] (Prost, chapitre I)
- Tes grands-pères ont été tués ? […] (Prost, chapitre XI)

Notons au passage la confusion temporelle, assez courante pour un enfant de primaire, puisque selon Jean Piaget, cet âge du temps scolaire est celui de l'acquisition du temps conventionnel, « c'est-à-dire le développement des repères calendaires » (Tartas, 2010). Cette accroche permet de justifier l'explication formelle et détaillée quant au cadre spatio-temporel qui va être déployé : ici, même les erreurs ont leur utilité. En outre, la référence aux grands-

pères permet d'universaliser le propos et de transformer l'histoire officielle en histoire potentiellement personnelle pour tout jeune lecteur : « Près d'un soldat sur cinq est mort à la guerre. Toutes les familles ont été touchées par cette tragédie. » (Prost, p. 85)

Annette Wieviorka fait aussi le choix d'une accroche écrite à la première personne et centrée sur l'entourage, comme le rapporte le propos introductif :

> L'été dernier, lors de nos vacances, nous avons rencontré sur la plage une de mes amies, Berthe. Dix ans auparavant, j'avais recueilli son témoignage sur sa déportation au camp d'Auschwitz-Birkenau. Depuis, nous étions liées. […] Ma fille, Mathilde, qui avait alors treize ans, connaissait Berthe, n'ignorait pas qu'elle avait été à Auschwitz. Souvent, quand j'étais absente, elle parlait avec elle au téléphone. Pourtant, cet été-là, elle eut un choc en voyant un numéro sur l'avant-bras gauche de Berthe, tatoué d'une encre bleue un peu délavée. Brutalement, tout ce qui circulait à la maison, à la télévision, dans les films ou à l'école s'incarnait, devenait en quelque sorte réel. (Wieviorka, p. 9)

Cette anecdote est véridique : Annette Wieviorka explique dans un entretien s'être inspirée de son amie Anne-Lise Stern, déportée à Auschwitz et future psychanalyste (Lorant-Jolly, Vidal-Naquet, 2014). L'interrogation sur un individu mène ici à une réflexion bien plus globale. L'arrestation de Berthe – qui a un prénom, un visage, une présence concrète – son internement à Drancy puis sa déportation à Auschwitz-Birkenau suscitent des questionnements généraux sur la persécution de tous les Juifs et Juives et de certaines minorités, dont les chiffres, égrenés tout au long de l'ouvrage, peuvent avoir du mal à être *embodied* (incarnés).

C'est le plus souvent un enfant ou un petit-enfant « parfait » qui est présenté : il ou elle écoute, comprend, relance, demande des éclaircissements là où il faut. Jamais insolent, indifférent, las ou perdu face à la quantité d'informations reçues, ses émotions peuvent transparaître mais sans court-circuiter la discussion. Cette figure idéale-typique de l'apprenant manque quelque peu de réalisme, et ce alors même que l'attitude de l'adolescente obnubilée par les écrans est rappelée chez Henry Rousso dans son prologue « Mais il a fallu la détourner un peu de son mobile, de ses messages instantanés aussi vite écrits qu'oubliés » (Rousso, p. 11).

On comprend aisément que les enfants et petits-enfants font office de faire-valoir rhétoriques idéaux, quitte à présenter par endroits une construction dialectique quelque peu artificielle. De fait, l'ouvrage le plus « sincère » dans sa tonalité est celui d'Annette Wieviorka, car ce sujet se trouve au cœur de l'histoire intime familiale. Par ailleurs, dans un entretien pour le Centre national de la littérature de jeunesse en 2014, elle explique qu'il y a eu tout un travail de relecture réalisé par sa fille : « […] la relecture de Mathilde m'a vraiment aidée. Parce que c'est quelqu'un de l'âge du lecteur potentiel qui m'a fait reprendre mon texte, jusqu'à ce que les choses deviennent claires. » (Lorant-Jolly, Vidal-Naquet, 2014)

2. VERS UN REGISTRE DIDACTIQUE RENOUVELÉ ?

Dès lors, est-il possible d'élaborer un registre didactique inédit du fait guerrier, de la violence de masse, en dehors de l'école, sans manuels et sans l'intermédiaire de cette figure régulatrice que constitue l'enseignant ? En effet, on constate cet équilibre délicat, partagé entre une revendication du lien familial (« je te parle à toi, enfant », « je te parle d'un sujet qui concerne personnellement notre famille ») et un discours historique et informatif plus général, qui se doit d'être universel afin d'être transmis le plus largement possible. Cet équilibre peut être atteint par la mise en valeur d'un échange intergénérationnel.

On voit donc se construire une nouvelle figure d'apprentissage, de médiation : celle de l'historien-parent**,** lequel utilise le tutoiement et inscrit la famille et/ou l'entourage dans le temps de l'Histoire. Dans le cas d'Annette Wieviorka, la frontière est régulièrement abolie entre l'espace de la recherche et celui de la vie privée, comme nous l'avons vu précédemment dans le propos liminaire sur Berthe. Or, cette présence de la filiation, qui le principe même de la collection « Expliqué à » de Seuil, remet en cause la classification de l'ouvrage.

En effet, la question s'est posée lors de mes lectures de savoir si ces ouvrages relevaient de la vulgarisation scientifique : la réponse est moins évidente qu'elle n'en a l'air. *A priori* effectivement, par le fait même de rendre accessible un savoir complexe, ces trois ouvrages font œuvre de vulgarisation et de médiation. Pourtant, rappelle la chercheuse Bernadette Bensaude-Vincent, la vulgarisation (du latin *vulgus*) s'adresse à

> la foule indistincte, anonyme, plutôt que le peuple souverain qui vote. Il enchevêtre le social et le cognitif : il évoque la multitude anonyme de gens peu cultivés, par opposition aux savants, *sapientes*. La parole de science ne s'adresse pas aux savants, aux pairs, mais à un public défini par un « manque ». La vulgarisation s'impose comme une mission nécessaire à un public en manque de science (Bensaude-Vincent, 2010).

D'une part, en personnalisant ce public non spécialiste et non connaisseur, puisque l'interlocuteur devient l'enfant ou le petit-enfant, on perd alors cet effet de masse. En outre, le cadre se veut celui d'une conversation présentée comme privée.

Sur le plan stylistique, les propositions d'écriture demeurent somme toute assez classiques : un format question / réponse, une distribution en chapitres pour les ouvrages sur les deux guerres mondiales et une narration à la fois chronologique et thématique. Par ailleurs, fait remarquable pour un ouvrage qui s'adresse spécifiquement à des enfants : il n'y a quasiment pas d'appui visuel ou de format ludique (comme un quizz ou une invitation à écrire ou à s'exprimer en fin d'ouvrage). Pourtant, ces deux possibilités sont abondamment mobilisées dans les

démarches de vulgarisation, encore plus lorsqu'on s'adresse à la jeunesse. Si deux cartes sont proposées respectivement en début et en milieu d'ouvrage par Antoine Prost et Henry Rousso, elles sont en noir et blanc et ne proposent aucune participation au jeune lecteur. La seule incitation à l'analyse autonome se trouve chez Antoine Prost, avec la mobilisation de plusieurs photos de Poilus dans les tranchées et des consignes laissées en légende : « observer les casques et les musettes » (Prost, p. 36) ; « Regarder les casques, la mitrailleuse en haut à droite et les trous d'obus pleins d'eau » (Prost, pp. 52-53).

3. D'UN SAVOIR ACQUIS À UN SAVOIR ACTIF

Sans s'inscrire de manière explicite dans une démarche de vulgarisation, ces ouvrages relèveraient-ils tout simplement d'un travail éducatif de synthèse, adapté à un jeune public en cours d'apprentissage ? On remarque que la perspective pluridisciplinaire est absente chez Henry Rousso et Antoine Prost, alors même que ces événements guerriers et de persécution tels que relatés et transmis par les auteurs se situent « entre l'expérience individuelle, interpersonnelle et collective, entre la trace psychique et sa formulation discursive » (Estay Stange, 2025, Introduction). Ainsi, peu de place est laissée pour les autres disciplines : histoire culturelle, philosophie, sociologie, littérature, arts, etc. Il n'y a pas non plus d'invitation à d'autres lectures ou de suggestions de ressources (médiatiques, iconographiques) complémentaires. Ainsi, hormis les publications des auteurs en fin d'ouvrage, ce qui fait partie des normes éditoriales de Seuil, il n'y a pas de bibliographie proposée, que ce soit pour les enfants comme pour les parents.

En revanche, du côté d'*Auschwitz expliqué à ma fille*, l'histoire de la Shoah ne peut être dissociée de la parole testimoniale. Ainsi, Annette Wieviorka mobilise certaines références incontournables du corpus concentrationnaire et de la persécution en générale. Elle suggère à Mathilde en tout début de dialogue la lecture de *Si c'est un homme* de Primo Levi, qu'elle cite pour le processus de déshumanisation du camp (Wieviorka, pp. 16-17). Cela peut se lire comme réflexe du non déporté mais connaisseur de l'univers concentrationnaire, qui cherche à privilégier, à mettre en avant la parole du témoin, d'autant plus que Primo Levi est l'un des meilleurs passeurs de mémoire à l'internationale de l'expérience concentrationnaire. Elle fait aussi référence à Anne Frank[3] (« dont tu as lu le *Journal* », Wieviorka, p. 18), ou encore un vers de Paul Celan (Wieviorka, p. 58). Elle mobilise également d'autres références testimoniales européennes comme le *Journal* d'Abraham Lewin au ghetto de Lodz (Wieviorka, p. 25) : cette diversité met indirectement en évidence l'ampleur de la persécution : partout, pour toutes et

[3] Récit classé à tort dans les librairies et les bibliothèques comme relevant de la littérature concentrationnaire, c'est en réalité un journal de l'exil et de la clandestinité à Amsterdam : une littérature testimoniale de la persécution donc.

tous. Bien que l'ouvrage soit dépourvu de toute référence iconographique, Annette Wieviorka insiste fortement sur la mémoire cinématographique en indiquant à sa fille de visionner le monumental *Shoah* de Claude Lanzmann (1985) : « C'est un film aride […]. Il dure près de dix heures, et il faudra absolument que tu le regardes quand tu seras plus âgée. » (Wieviorka, p. 30). Ainsi, à la différence des deux autres ouvrages, le savoir ici se veut en construction sur un temps long, qui suit l'existence de l'enfant destinataire.

L'historienne est aussi la seule à mentionner certains débats au sein de sa discipline, comme la terminologie de Raul Hilberg concernant ce qui est désormais nommé les « centres de mise à mort » (Wieviorka, pp. 27-28). Elle est aussi la seule à aborder les motivations à faire de ce sujet un objet d'étude, le rôle de l'historien etc. (Wieviorka, pp. 58-59) et même l'engagement de ce dernier dans la société de son temps (« pourquoi étudier plus particulièrement cette histoire ? », Wieviorka, p. 58). S'il est évident que les guerres – surtout celles-ci, industrielles, mondiales et totales – font surgir des questionnements existentiels, ces derniers sont particulièrement dans ce récit explicatif de la Shoah. L'hypothèse avancée est que la question génocidaire soulève un enjeu ontologique sur lequel chercheurs comme non-spécialistes continuent d'être désemparés : le constat d'une possibilité toujours présente de la destruction d'une partie de notre espèce par nos semblables (Wieviorka, pp. 58-59).

Loin de se résoudre à des entreprises d'un savoir à acquérir, ces trois ouvrages d'historiens se veulent actifs dans leur démarche car axés sur l'humain : est-ce la période de publication, que Nicole Lapierre décrit comme « une période historique marquée par la mobilisation humanitaire et la sensibilisation à la question des victimes » (Lapierre, 2007) ? On note ainsi une expression commune sur laquelle insistent les trois ouvrages : le « bilan humain ».

De fait, Antoine Prost donne des descriptions réalistes qui ne cachent rien de la difficulté du quotidien des Poilus : registre pathétique (« c'est terrible », « affreusement », Prost, p. 35, « le drame », Prost, p. 47). Il emploie l'hypotypose pour souligner la mort violente et omniprésente, avec des effets d'accumulation (« Les soldats voient leurs camarades tués, parfois mis morceaux par les obus, parfois enterrés vivants. D'autres, affreusement blessés, gémissent de douleur, et on ne peut rien faire pour eux. », Prost, p. 35 ; « La terre était pleine de cadavres, de débris de toute sorte, d'éclats d'obus, et même d'obus non explosés », Prost, p. 37). Par ailleurs, le chapitre 6 est tout entier consacré aux conditions d'existence éprouvantes des combattants, s'intitulant « L'usure des soldats ».

On retrouve les mêmes procédés d'écriture avec une fréquence accrue chez Annette Wieviorka : le registre pathétique (« Des journées atroces », « une chaleur insupportable », Wieviorka, p. 14) ; l'insistance sur la violence exercée sur les corps vivants comme les corps morts. Rien n'est épargné à la jeune Mathilde du processus de dégradation et d'extermination. De surcroît, c'est le seul ouvrage qui s'interroge sur la transmissibilité de l'événement, comme l'écrit l'autrice à propos des *Sonderkommandos*, au cœur de l'industrie de mort :

> En te l'expliquant le plus clairement possible, le plus calmement possible, je me rends bien compte que je ne t'explique en fait presque rien. Je te décris un processus technique. Comment te dire que cette chose est inouïe ? Que jamais dans l'Histoire, où l'on a pourtant beaucoup massacré, on n'avait ainsi créé des sortes d'usines dans le but d'assassiner à la chaîne ? (p. 24)

Enfin, chez Antoine Prost comme Henry Rousso, quand bien même leurs ouvrages s'orientent par moment vers l'histoire militaire, avec des descriptions techniques des mouvements de troupe, la conclusion est loin d'être une valorisation du fait guerrier, comme le soulignent le rythme ternaire chez Antoine Prost : « la Grande Guerre a été un épisode dramatique, sanglant, terrible » (Prost, p. 85) et la métaphore infernale chez Henry Rousso : « une porte ouverte sur l'enfer moderne, un lieu où les gens souffrent sans savoir pourquoi » (Rousso, p. 132).
L'intention pacifiste est donc manifeste chez Antoine Prost et Henry Rousso. De manière générale, chez ces trois auteurs leurs conclusions suggèrent l'héritage laissé par ces situations guerrières et génocidaires : le pacifisme d'après-guerre chez Antoine Prost (Prost, pp. 85-86), les génocides contemporains du côté d'Annette Wieviorka (Wieviorka, p. 31) et l'avènement de la Guerre froide chez Henry Rousso (Rousso, p. 129). En outre, il est proposé deux ouvertures sur les politiques mémorielles et la concurrence des mémoires :

> on cherche encore le moyen de commémorer le souvenir des millions de victimes de cette guerre en respectant deux principes opposés : d'un côté, il faut éviter d'établir une hiérarchie morale entre les souffrances subies, mais, de l'autre, il faut accepter leurs différences majeures. Le soldat tué au combat, le résistant mort sous la torture, le civil disparu dans un bombardement, le prisonnier de guerre exécuté, l'enfant juif assassiné dans une chambre à gaz, tous méritent un égal respect. Mais leurs destins respectifs ne signifient pas la même chose. (Rousso, p. 131)

CONCLUSION

Bien que ces trois ouvrages soient des écrits non artistiques, non créatifs, ils relèvent d'une certaine manière de la postmémoire, selon la définition proposée par Marianne Hirsch : « *'Postmemory' describes the relationship that the 'generation after' bears to the personal, collective and cultural trauma of those who came before – to experiences they 'remember' only by means of the stories, images, and behaviors among which they grew up.* » (Hirsch, 2012, Introduction). Il est à noter que son essai est lui aussi dédié à des jeunes, probablement ses enfants ou ceux de son entourage.

L'héritage « Shoah » se fait particulièrement ressentir chez Annette Wieviorka : le dialogue s'achève par un aveu de l'autrice, dont on ne sait si elle s'adresse à Mathilde ou davantage à elle-même : « Ce sont toutes ces questions qui me hantent en permanence » (Wieviorka, p. 60). Insensiblement, cette mémoire traumatique se manifeste aussi chez les jeunes générations, comme en atteste l'angoisse de la guerre et du conflit dont témoignent les destinataires enfants (« Mais aujourd'hui, tout cela est bien fini. Ce n'est plus qu'un mauvais souvenir. », Rousso, p. 128), « Tout ce que tu viens de m'expliquer est douloureux à entendre », Wieviorka, p. 57). Leur inconscient est ainsi « *shaped, however indirectly, by traumatic fragments of events that still defy narrative reconstruction and exceed comprehension. These events happened in the past, but their effect continue into the present.* » (Hirsch, 2012, Introduction). Pour Marianne Hirsch, cela constitue la structuration même de la postmémoire.

Ces lectures croisées relancent la question de ce qui peut constituer (ou non) la « meilleure » transmission : au-delà des éléments factuels, il apparaît qu'une transmission réussie est avant tout un discours qui est actif dans les interrogations qui portent. À ce titre, les passages les plus pertinents de ces textes ne sont non pas tant lorsqu'ils informent que lorsqu'ils problématisent, autrement dit quand ils vont au-delà de la « mémoire négative » du XX^{e} siècle (Rousso, 2016).

À l'heure de l'apprentissage et de la vulgarisation intermédiale, quelle actualité et quelle place sont possibles pour ce type d'ouvrages ? S'ils continuent d'être réédités et leurs auteurs plébiscités, c'est d'une part que l'argument d'autorité fonctionne : le consensus scientifique autour de ces trois auteurs est solide, c'est d'ailleurs un argument de la collection Seuil. D'autre part, l'impression papier a un avantage certain : elle évite la sur-sollicitation (médias, réseaux) surtout face à l'abondance de données sur ces événements, comme le remarque Henry Rousso dans son prologue : « une avalanche de titres qui donne le tournis. […] Sur Internet, une recherche sur les termes *Word War II* ou *Second Word War* donne plus de 25 millions de réponses. » (Rousso, Prologue)

Néanmoins, comme tout écrit, l'inconvénient réside dans l'éloignement inexorable dans le temps, notre temporalité actuelle correspondant désormais pour les périodes étudiées à l'« ère des non-témoins », (Barjonet, 2022). Si la génération à laquelle s'adressaient les auteurs au moment de leur publication a pu connaître des acteurs et actrices de cette période, ou au moins des personnes ayant côtoyé de près ces acteurs, ce n'est plus le cas de la génération née en 2010 puis 2020. L'argument de proximité mobilisé dans les textes serait alors à retravailler, de même que l'actualisation de certains éléments. En effet, si l'antisémitisme est de nouveau extrêmement virulent – tandis que ce n'est pas ce que ressentent Mathilde et sa mère lors de la publication (Wieviorka, p. 57) – tout comme l'antitsiganisme, toujours très actif mais invisibilisé (Scholz, 2025), d'autres formes de persécutions, notamment liées à l'orientation sexuelle, auraient leur place dans une édition revue, leur reconnaissance faisant partie intégrante

des luttes menées par les nouvelles générations. Enfin, l'interrogation sur la proximité quant à l'actualisation du support pourrait également trouver une résolution à travers la transmédialité, c'est-à-dire la relation de co-présence de deux médias ou plus dans une même production. On songe par exemple à des initiatives comme le projet du mémorial de la Shoah, *Le Grenier de Sarah*[4], qui s'appuie sur la multimédialité : un espace dédié en ligne avec un affichage interactif propose de manière ludique des éléments d'information qui incluent notamment de la littérature, de la sociologie et de l'histoire culturelle. Du côté des institutions scolaires, les enquêtes et suivis réalisés par des classes auprès des archives départementales, de fonds muséaux ou encore l'étude des monuments aux morts de la commune, permettent un apprentissage actif marqué par l'entrecroisement des pratiques[5].

BIBLIOGRAPHIE

Barjonet, A. (2022). *L'Ère des non-témoins. La littérature des « petits-enfants de la Shoah »*. Kimé.

Berthier, N. « Henry Rousso, *La dernière catastrophe : L'histoire, le présent, le contemporain* », *Témoigner. Entre histoire et mémoire*. (2014), n°117 [en ligne]. DOI : https://doi.org/10.4000/temoigner.839

Bensaude-Vincent, B. « Splendeur et décadence de la vulgarisation scientifique ». *Questions de communication* (2010), n°17, pp. 19-32. DOI : https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.368

ESTAY STANGE, V. (2025). *La postmémoire à l'œuvre. Art et traumatisme politique à travers les générations*.

HIRSCH, M. (2012). *The Generation of Postmemory. Writing and Visual Culture After the Holocaust*. Columbia University Press.

LACOSTE, C. (2010). *Séductions du bourreau, Négation des victimes*. Presses Universitaires de France.

LAPIERRE, N. « Le cadre référentiel de la Shoah ». *Ethnologie française*. (2007) vol. 37, pp.475-482. DOI : https://doi.org/10.3917/ethn.073.0475

LORANT-JOLLY, Annick, VIDAL-NAQUET, Jacques, « Entretien avec Annette Wieviorka à propos du livre *Auschwitz expliqué à ma fille* », Dossier *Écrire et*

[4] Source : http://www.grenierdesarah.org/index.php/fr/

[5] Comme ici, cette recherche sur les Poilus réalisée en 2024 par une classe de 3e du collège Georges David à Mirebeau (https://ww2.ac-poitiers.fr/hist_geo/spip.php?article2239) menant à la constitution d'un dossier numérique mêlant rétrospective historique et éléments biographiques (https://view.genially.com/6575bc0d818f2f0013bedeb2), ou encore cette enquête sur les enfants déportés, porté sur une décennie par l'équipe pédagogique du collège Jean-Baptiste Clément (https://www.fondationshoah.org/enseignement/memorial-des-anciens-eleves-du-college-jean-baptiste-clement-victimes-de-la-shoah).

représenter la guerre, (2014). Centre national de la littérature de jeunesse, pp. 124-131.

MESNARD, P. (2017). *La littérature testimoniale, ses enjeux génériques*. Société Française de Littérature Générale et Comparée.

PROST, Antoine (2005). *La Grande Guerre expliquée à mon petit-fils*. Seuil.

ROUSSO, H. (2013). *La Seconde Guerre mondiale expliquée à ma fille*. Seuil.

(2016). *Face au Passé. Essais sur la mémoire contemporaine*. Belin.

SCHOLZ, R. (2025). *Homo Sacer et les « Tsiganes ». L'antitsiganisme – Réflexions sur une variante essentielle et donc oubliée du racisme moderne*. Crise & Critique.

TARTAS, V. « Le développement de notions temporelles par l'enfant », *Développements*, (2010), n° 4, pp.17-26. DOI : https://doi.org/10.3917/devel.004.0017

WIEVIORKA, A. (1999). *Auschwitz expliqué à ma fille*. Seuil.

11. CREAR A «NIÑOS-POETAS» O CÓMO PROMOVER UNA «CULTURA CORAZONAL» EN GUERRA: LAS CARTAS PÚBLICAS DE GLORIA FUERTES COMO MODELOS FORMATIVOS INFANTILES

Lucía Alonso Ramírez

Universidad Complutense de Madrid, España

lucalo02@ucm.es

https://orcid.org/0009-0002-2705-1257

RESUMEN

La Guerra Civil Española irrumpe con fuerza en la literatura del medio siglo. Gloria Fuertes (1917-1998), insertada en la poética social, se opone al discurso moralizante franquista a lo largo de su obra y sortea la censura mediante publicaciones epistolares, con el objetivo de dirigirse a las víctimas más vulnerables e influenciables a las armas nacional-católicas: los niños. En este artículo se explora el espacio —dentro de la prensa y editoriales falangistas— que genera la Poeta de Guardia a través de sus palabras llenas de humor y cercanía, en el que las generaciones más jóvenes son llamadas a volcarse en la literatura y la poesía como medio de libertad. A su vez, se observa la creación del vínculo directo con los destinatarios para educar en un mensaje antibélico mediante la fe cristiana y la poesía o, como lo bautiza la autora, la asignatura de «Cultura Corazonal».

PALABRAS CLAVE: Gloria Fuertes, cartas públicas, Cultura Corazonal, literatura infantil, pacifismo.

CREATING “CHILD POETS” OR HOW TO PROMOTE A “HEART-BASED CULTURE” IN WAR: GLORIA FUERTES’ OPEN LETTERS AS EDUCATIONAL MODELS FOR CHILDREN

ABSTRACT

The Spanish Civil War bursts onto the literary scene of the mid-20th century with great force. Gloria Fuertes (1917-1998), immersed in the social poetics, opposes the francoist’s moralizing discourse throughout her work and circumvents censorship through epistolary publications, with the aim of addressing the most vulnerable and impressionable victims

of National Catholicism: the children. Thus, this article explores the space—within the Falangist press and publishing houses—created by the Poeta de Guardia through her words full of humor and warmth, in which younger generations are called upon to turn to literature and poetry as a means of freedom. In addition, it considers the creation of a direct link with the audience to educate them in an anti-war message through Christian faith and poetry or, as the author calls it, the "Heart-based Culture" subject.

KEYWORDS: Gloria Fuertes, open letters, Heart-based Culture, children's literature, pacifism.

1. INTRODUCCIÓN

La Guerra Civil recae sobre las letras españolas como una herida en constante supuración. Su recuerdo mancha los textos, los lesiona y mutila, para ejercer control sobre las críticas a las atrocidades llevadas a cabo por el bando franquista y la Iglesia. Ante la hemorragia inminente, un grupo de autores se sublevan en contra de la ideología del Régimen. Aun sufriendo las consecuencias de la censura y la represión, ingenian maneras de publicar, mientras señalan la herida, reflexionan sobre ella y se aseguran de que jamás sea escondida.

Entre estos, Gloria Fuertes (1917-1998) destaca por su labor poética activa —y activista— durante la posguerra. Ávida escritora de versos, se dedica a pintar estampas de las condiciones paupérrimas de los barrios de Madrid, azotados por el hambre y la violencia desde su juventud. Debido a la situación editorial nacional, Fuertes, poco a poco migra su mensaje hacia la literatura infantil y juvenil, cultivándose la imagen de «la Poeta de los niños». Si bien este hecho mengua el impacto de su obra adulta, la suya es una posición privilegiada dentro de la lucha social, pues reconoce a las generaciones futuras como las únicas capaces de sanar la herida y, en consecuencia, de evitar que se abra una nueva.

Es innegable la pulsión pacifista de Gloria Fuertes en sus cuentos y poemas, como se observan en numerosas investigaciones. Sin embargo, su adhesión al género epistolar y su gusto por lo autobiográfico debe remitir a la importancia de la carta en este campo de estudio. Textos que, de manera directa, consolidan su motivación literaria y exponen la carencia de una educación poética en la España bajo el franquismo.

Este artículo se centra en las cartas públicas de Gloria Fuertes, dirigidas tanto a la juventud como a sus maestros, que promueven la llamada «Cultura Corazonal»: una asignatura que se extiende más allá de las aulas y que pretende fomentar la lectura para enseñar a las generaciones futuras su mensaje de paz, amor y libertad. Para ello, se muestra el panorama editorial y literario de la época para establecer las bases de publicación de la industria periodística y poética. El análisis de las tres misivas seleccionadas pone en perspectiva el impacto de ambas junto a la reseñable poética «glorista», cuyo impacto puede ser rastreado tanto de manera pública como privada.

2. HACIA UNA POÉTICA SOCIAL INFANTIL

Los temas bélicos en las manifestaciones artísticas imperan dentro del panorama creativo del medio siglo, si bien el miedo a la represión y a la violencia sistémica amonesta con su mutilación, silencio o destrucción a manos de la censura.

La necesidad de socavar el recuerdo y mantener viva la memoria de la Guerra Civil Española evoluciona hasta llegar a la urgencia de cerciorarse de la imposibilidad de repetir el pasado, del rechazo a la supervivencia de los ideales franquistas. Es así como, en torno a los años 50, se conforma una corriente literaria que vela por la instauración de una poética social: una voluntad de «denuncia de un mísero estado cultural del pueblo, de una paupérrima atención de la sociedad por los problemas educacionales, de un injusto mantenimiento de la cultura clasista» (de Luis, 1965, p. 61).

El espíritu revolucionario de este grupo no solo se impregna en las obras literarias adultas, también en las infantiles y juveniles, en las que dan cuenta de la amenaza que suponen los hilos nacional-católicos autoritarios en la continuación del Régimen. Por ello, el dirigirse a las juventudes en la prensa y en la literatura se erige como labor imprescindible en la lucha por la libertad y la paz. Sin embargo, cabe mencionar que el discurso moralizante enfocado al público joven se ve condicionado tanto por las características del contexto como por las del propio lector. Las condiciones de recepción obligan a presentar el mensaje con sutileza para que este llegue a su destino sin oposiciones externas.

De esta manera, antes de proceder al análisis de las cartas públicas de Gloria Fuertes, debe considerarse el panorama —periodístico y literario— en el que estas se publican para comprender los motivos de la creación de su modelo educativo infantil. Modelo que

busca a través de la «Cultura Corazonal» hacer ver a las nuevas generaciones que la literatura no es un arma que oprime, sino una herramienta que libera.

2.1 LA PRENSA INFANTIL Y JUVENIL TRAS LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

La instauración de la dictadura franquista con la victoria del bando sublevado en la Guerra Civil, implica una transformación radical en la producción periodística de la época. Con la ley del 13 de julio de 1940 se forja la llamada «prensa del Movimiento» que incorpora «periódicos incautados por el Ministerio de la Gobernación al Patrimonio de la Delegación Nacional de Prensa y Propaganda de la Falange Española Tradicionalista y de las JONS» (Ballesteros Aguayo, 2016, p. 173). Se crea un monopolio de la información ofrecida al pueblo español para afianzar la legitimidad del Estado y su ideología al dar cuenta de su poder influyente. Exentos de censura, la prensa falangista y católica procede a erigirse sobre claros fines propagandísticos.

La labor de moldear a los jóvenes es, entonces, inminente para asegurar la supervivencia de los ideales falangistas, siendo la divulgación de manifestaciones periodísticas la herramienta predilecta. De entre ellas, destacan *Flechas y Pelayos* (1938), junto a su suplemento *Maravillas* (1939), dirigidos a la juventud y a los infantes, respectivamente. Debido a su concepción de la educación como arma político-religiosa, estas revistas se toman como modelo a seguir para el adoctrinamiento infantil. Sin embargo, también estas abren el camino para la puesta en marcha de empresas editoriales, que recurren a la colaboración y la publicidad de escritores conocidos para su consolidación en el mercado.

Recién acabada la II Guerra Mundial, se lleva a cabo un proceso de desfalangización con el fin de apaciguar la presión de las potencias europeas y dar la apariencia de una falsa democracia en el país. Con ello, se diversifica el panorama periodístico con la separación de la prensa del partido único nacionalsindicalista. Surgen revistas y editoriales privadas que, aunque deben seguir las ideas del Régimen, pueden existir con una cierta libertad. Este es el caso de *Escuela Española* (1941), una revista pedagógica independiente de publicación semanal fundada por los hijos de Ezequiel Solana (1863-1932), antiguo copropietario de *El Magisterio Español*. Si es cierto que su tema central gira entorno a la formación infantil y adolescente, su lector objetivo es el profesorado, pues se busca asegurar una instrucción favorable. Desde el primer ejemplar, el 24 de mayo de 1941, se establece su intencionalidad, que persiste en su largo recorrido:

> Tres amores le movieron a crear esta obra que aún perdura y que en su continuidad ha procurado mantener: la Escuela de España, que le movió a dar su título a esta revista, para que sólo su publicación nos recordase a todos que nuestro ánimo era contribuir a la elevación y engrandecimiento de la Escuela. El maestro, ese modesto artífice al que se debe lo que ha sido, es y será la sociedad española, y el espíritu cristiano que es uno y más principal blasón de los que ha de adornar toda la tarea docente (*Escuela Española*, 1969, p. 2).

A la par, se abre una editorial profesional bajo el mismo nombre, que publica libros infantiles y obras pedagógicas enfocadas en el arte literario.

Como tantos otros artistas, Gloria Fuertes se inserta en este panorama como colaboradora frecuente gracias a los encargos semanales que facilitan la transmisión de su obra. A pesar de publicar en estos medios, la poeta nunca llega a apoyar al Régimen o a su ideología. Utiliza el espacio brindado para expresar su mensaje antibélico —de modo sutil en el caso de sus poemas y cuentos y más tajante en sus cartas abiertas[1], verdaderos manifiestos por la paz y la educación libre— a una población necesitada de literatura: las periferias. El precio asequible de los semanarios junto a su amplitud distributiva permite asegurar la accesibilidad de la prensa en pueblos remotos, aldeas olvidadas y zonas altamente desfavorecidas, donde apenas llega un periódico y, mucho menos, libros de lectura. Jorge de Cascante afirma: «Se la coló por completo a la España más rancia. Y su poesía fue una de las cosas más increíbles y bellas que sucedieron aquí durante todo el siglo veinte» (Fuertes, 2017a, p. 13).

2.2 ¿DE QUÉ SE HABLA CUANDO SE HABLA DE POÉTICA SOCIAL?

La literatura no es ajena a los fenómenos históricos en los que se produce. Reacciona a las inquietudes de su tiempo, las plantea y complejiza en un reflejo de las circunstancias socio-económicas existentes. Los escritores se adueñan de esta como un vehículo cambiante y multiforme, capaz de contener la realidad del destino humano. De ahí que,

[1] Las cartas públicas —o cartas abiertas— no hacen referencia a las cartas privadas que pasan a la esfera pública, sino a aquellas que están destinadas en una primera instancia a su publicación en libros, revistas o periódicos. Al encontrarse en un medio público, se pueden categorizar en un lugar intermedio entre el ámbito público y el privado. Por lo general, tienen una finalidad didáctica, sorteando los temas banales y decantándose por la crítica de alguna práctica o situación. Suelen estar redactadas por personas de renombre o que mantienen una posición de poder. Esto responde a que, en la escritura, se vuelven representantes de la comunidad a la que se adhieren o pertenecen.

la poética social no sea un movimiento exclusivo del periodo de la posguerra española, sino que sea una réplica a una situación injusta y, por tanto, ancle sus raíces más allá de los años 50 y se bifurque en muchas otras corrientes literarias.

La pulsión social de este movimiento hace que su terminología sea precisa para no ser confundida con otras manifestaciones literarias que comparten lectores, contenidos o características formales. La delimitación más completa viene dada por Leopoldo de Luis (1918-2005), poeta y crítico, en el prólogo para *Poesía española contemporánea. Antología (1939-1964) Poesía social* (1965). Aunque se centre en la rama de la poesía, los valores que plantea son extrapolables a la poética social, motivo por el que, al hablar de la primera, se puede asumir la definición de la segunda.

La poesía —poética— social, según Leopoldo de Luis, se distingue por los siguientes pilares:

> La poesía social no implica pues —es obvio— ninguna jerarquía, no es en sí un valor poético. En todo caso, un valor moral. Responde a una actitud frente a la sociedad. [...] Quiere decirse que la poesía social —y es otra nota a tener en cuenta— es protestataria, se alza contra una situación que considera injusta y es revolucionaria, porque va motivada por un deseo de que se transformen determinadas estructuras sociales (1965, p. 15).

Es decir, frente a la poesía cívica, esta responde y coincide con una realidad viva del momento histórico (1965, p. 15); frente a la política y la religiosa, esta afirma no poseer la solución a las injusticas, sino que las denuncia (1965, p. 15); frente a la caritativa, esta padece —implica colectividad—, en vez de compadecer —implica individualismo— (1965, p. 16); y, por último, se sirve de los recursos de la satírica y la popular para hacer llegar al pueblo su crítica (1965, p. 15).

Debido a esto último, tal clase de literatura se despoja con frecuencia de la cubierta retórica y los entresijos estilísticos superfluos, lo que suscita ligar esta poética al erróneo prejuicio de poseer una forma empobrecida. En cambio:

> Su compromiso con la verdad no le ha restado ni libertad ni hermosura. Al contrario: es la libertad misma, fuera de laberintos retóricos, y tiene la hermosura de lo humano, la hermosura de la vida —aunque sea difícil—, en cuya defensa se crece y hermosea (de Luis, 1965, p. 59).

La literatura social abarca más allá del lector adulto. Las generaciones futuras aseguran la continuación o la erradicación ideológica de su tiempo, por lo que no es de extrañar que se utilice el arte como medio educativo y método de superación.

La literatura infantil y juvenil es más susceptible de presentar el componente ideológico de manera menos perceptible al ojo lector. El valor moral se imbrica con los componentes formales del texto, no solo con su contenido: «El estilo, el léxico e incluso el idioma que utilizamos; los personajes, el papel que desempeñan, la actitud favorable o contraria a algunos estereotipos,... fomentan una determinada ideología, un discurso (moral) concreto» (Etxaniz Erle, 2004, p. 84).

Por ello, al analizar literatura infantil y juvenil desde una perspectiva social, se tiene que poner especial atención en las categorías formales, a parte del tema. En la propia selección de elementos ya se transmite una intencionalidad, aunque esta se esconda en la engañosa simplicidad de una obra infantil.

3. GLORIA FUERTES Y CÓMO HABLARLE A LOS NIÑOS

La brecha dolorosa causada por el conflicto bélico se manifiesta en Gloria Fuertes en su particular poética «glorista». Los cimientos que la conforman se enredan en una escritura comprometida, cargada de humor y cercanía, que hacen de Fuertes una inequívoca poeta social.

Por un lado, la mayoría de sus textos se afianzan en un gusto por lo autobiográfico: «Reconozco que soy muy Yoísta. Quizá —incluso— muy Glorista» (Fuertes, 2017a, p. 32). Por otro lado, favorece una expresión coloquial debido a su educación autodidacta y a la carencia de influencias literarias con herramientas propias de lo oral. El coloquialismo deriva en un tono humorístico que ejerce de catalizador de cualquier sentimiento que necesite pronunciar, de ahí que este recurso abunde en toda la producción de Gloria Fuertes. Por este motivo, Jorge de Cascante señala el uso de una ortografía propia, plagada de «laísmos, leísmos, signos de puntuación que faltan o que sobran y localismos» (2017a, p. 12). Así, prioriza el qué sobre el cómo, alejándose del academicismo literario y el hermetismo: «Me parecen incompletos, aunque sean buenos, los poetas que escriben y confiesan escribir para sí mismos. La útil expresión es más importante que la inútil perfección» (Fuertes, 2006, p. 30).

Aboga, entonces, por una literatura capaz de ser entendida por el pueblo, su público por excelencia, pues son los marginados, los olvidados y los desaventurados quienes más

necesitan del consuelo del arte. Por esta razón, la academia la concibe desde la escritura comprometida, definida como «una literatura para los contemporáneos, […] una literatura con ojos presentes y no futuros» (Morales Lomas, 2020, p.14).

La vinculación con lo periférico resalta en la elección de temas. Dentro de su interés hacia el dolor propio y ajeno, se abre una miríada de materias que la poeta acota en dualidades: «Hombre-vida, amor-paz, muerte-Dios, injusticias-guerras, niño-futuro, soledad-tristeza, desamor-angustia, humor-amor y amor otra vez […]» (Fuertes, 2006, p.32). En definitiva, para Fuertes, lo imperante es, desde lo mundano, encapsular la simplicidad paradigmática de la existencia efímera del ser humano. Se trata de, desde lo mínimo, transmitir lo máximo para iniciar un proceso educativo, sin abandonar el carácter lúdico de la poesía.

Tal combinación de características desemboca en un apego a la epistolaridad, género que conecta a los sujetos comunicantes de manera directa para favorecer la obtención de la «comunión-comunicación con el lector» (Fuertes, 2006, p. 30). En consecuencia, las cartas públicas de Gloria Fuertes se vuelven el mejor ejemplo de la necesidad de conexión mediante la pulsión social, pues «[...]desde adolescente, casi niña, descubrí que mis poemas tenían un destinatario: la Humanidad» (Fuertes, 2006, p.30)

3.1 SELECCIÓN Y ANÁLISIS DE LAS CARTAS PÚBLICAS

Las cartas abiertas seleccionadas («Carta abierta a todos los maestros. Cultura Corazonal», «Carta abierta a los maestros» y «Prologuillo») se han escogido por su relevancia para el análisis de la construcción del modelo formativo infantil de Gloria Fuertes basado en la «Cultura Corazonal».

Estas no se exponen en orden cronológico: se privilegia la coherencia en la delimitación de sus rasgos con el fin de presentar una definición clara y organizada del concepto a tratar. A su vez, se presta más atención a los elementos literarios que favorecen la conexión con el lector joven y que facilitan la transmisión de sus ideales en defensa de la infancia, sin olvidar el rol del adulto en la educación lectora.

a) «CARTA ABIERTA A TODOS LOS MAESTROS. CULTURA CORAZONAL»

El 18 de febrero de 1972 se publica en *Escuela Española* «Carta abierta a todos los maestros. Cultura Corazonal», escrito encargado con motivo del «IX Día Escolar de la No-violencia y la Paz» (DENYP).

Este texto, dirigido al profesorado —destinatario principal—, señala la importancia del maestro en el desarrollo educativo del alumnado —destinatario secundario—, incluso por encima de aquel del entorno familiar. Da cuenta del papel del adulto en la asimilación del mensaje en el niño, pues estos no solo les proporcionan los materiales necesarios, sino que también les acompañan en la lectura. Por consiguiente, Fuertes les pide que intercedan por ella para que su enseñanza enraizada en el pacifismo llegue a ellos de manera rápida y eficaz: «Por eso, esta corta carta, que pensaba mandársela a todos los niños del mundo, decidí dedicarla a vosotros que podéis enseñarles […] La voz del maestro por donde pasa, moja» (Fuertes, 1972, p. 191).

Dichas enseñanzas se recogen en la bautizada «Cultura Corazonal», una asignatura sustentada en un enfoque en contra de la guerra mediante la fe cristiana y la poesía. Valores compartidos tanto por la autora, como por la revista. Fuertes la añade como una asignatura más del programa educativo, conteniendo esta la formación más importante para la construcción de una sociedad sin violencia: «Amarse los unos a los otros» (Fuertes, 1972, p. 191). De este modo, asegura: «Vuestros alumnos serán hombres importantes mañana mientras más sepan: Aritmética, Gramática, Historia, Geografía, Cultura General; pero si no tienen esa «Cultura Corazonal» de/ no envidiar,/ no ofender,/ no insultar,/ no pegar al hermano…/ —¡Poca cosa hemos hecho! (Fuertes, 1972, p. 191). La unión de la religión y la literatura se muestra a lo largo del cuerpo textual con la inserción de dos citas. La primera del papa Pablo VI; la segunda, del doctor Lorenzo Vidal, pedagogo y poeta. Ambos paratextos anuncian el discurso, mientras lo ratifican y dotan de importancia, al estar respaldados por dos figuras conocidas. Además de una breve oración en forma de poema que resumen el mensaje de la carta:

Día nuestro de cada día,
día de Paz dánosle hoy…
… Con un solo día de «alto el fuego»
no hacemos nada,
no nos da tiempo, ni de rescatar

los heridos,
ni de enterrar a los muertos
(Fuertes, 1972, p. 191).

El género lírico ligado al género epistolar desemboca en el cierre del artículo con la comparación de la labor poética y la labor educativa: «La *poesía* está en vuestras manos: el *tema* ya os lo he dado; el *verso*, está en vuestra voz, vuestros alumnos esperan escucharos: seréis ¡maestros-poetas!»[2] (Fuertes, 1972, p. 191).

b) «CARTA ABIERTA A LOS MAESTROS»

Con la publicación de la obra antológica *El libro de Gloria Fuertes para niñas y niños* (2017b), sale a la luz una nueva carta abierta, hasta entonces inédita, que comparte ciertos elementos con la anteriormente expuesta, siendo uno de los más importantes el cierre.

«Carta abierta a los maestros» mantiene el profesorado como receptor principal, dando relevancia a su papel en la educación infantil: «Hoy os escribo a vosotros en vez de a los niños porque tenéis línea directa con ellos» (Fuertes, 2017b, p. 357). Sin embargo, a pesar de que posee un título y destinatario similares a los de la anterior, el tema tratado del texto es completamente distinto. No propone un mensaje pacifista explícito. La reflexión sobre su propia literatura infantil y su pertinencia en las aulas guarda el ansia de utilizar la poesía como una rama más de la Paz. Se habla, por tanto, de «niño-poeta» —en vez de «maestro-poeta»—, pues es gracias a la predisposición a entender la fuerza y belleza poética que hacen de los niños los mejores lectores de poesía y, consecuentemente, los mayores defensores de la no violencia. Es decir, la labor poética es equiparable a la labor de ser niño, no ya a la labor docente: de experimentar con toda intensidad la infancia sin la corrupción de la guerra y las preocupaciones adultas.

Fuertes insiste en la capacidad de aprendizaje a través de jugar leyendo —juego en el que nunca se pierde, siguiendo una analogía bélica— siempre contando con un elemento pedagógico en su obra: «En todo lo que escribo hay un 30% de enseñanza y un 70% de juego» (Fuertes, 2017b, p. 357). El niño es capaz de entender historia natural,

[2] Las cursivas son del texto original.

ética y filosofía, pilares de la «Cultura Corazonal» desde la clase de personajes, sus acciones y sus enseñanzas.

Su ademán y ansia por alcanzar a los más pequeños —«Tenemos que acercar los libros a los niños, hacérselo fácil» (Fuertes, 2017b, p. 358)— se ven reflejados en la anécdota personal, remitiendo al gusto por lo autobiográfico como recurso de, desde lo propio, apelar a cuestiones globales. Da cuenta de las dificultades de preservación de la pureza de la niñez en un mundo fabricado para su exclusión: «Cuando yo era niña no existía la literatura infantil en las escuelas. […] Cuando mi madre me pillaba leyendo, me pegaba» (Fuertes, 2017b, p. 358).

La despedida, entonces, se ve ligeramente modificada con la eliminación del destinatario «maestro-poeta» para ceder el primer plano al alumnado, con un llamamiento a una educación lúdico-literaria para proteger por siempre la esencia de la infancia.

c) «PROLOGUILLO»

Lo mismo ocurre con «Prologuillo», prólogo publicado en *El libro de Gloria Fuertes para niñas y niños* (2017b). El texto se escribe en 1986 para introducir un libro recopilatorio de su producción infantil bajo la editorial Escuela Española que nunca sale al mercado. Cae en el olvido hasta que, 38 años más tarde, Blackie Books lo recupera para cumplir su cometido, a pesar de no pertenecer a la misma obra antológica.

Antes de su análisis, cabe señalar las peculiaridades del prólogo desde su acepción como género literario. Porqueras Mayo lo define como «el vehículo expresivo con características propias, capaz de llenar las necesidades de la función introductiva» (1957, p. 43). Su labor más importante es establecer un primer contacto con el lector mientras se presenta el estilo de la obra. Por ello, el nacimiento de la epístola-prólogo no es extraño. El uso de un lenguaje más personal y directo facilita la cercanía entre el emisor y el receptor, lo que acentúa la conexión con el libro. En este caso, el acercamiento se acentúa con la confesión explícita de Fuertes del subgénero epistolar amoroso de «Prologuillo»: «Qué majetes sois. Os quiero mucho./ ¡Uy! Me acabo de dar cuenta de que esta carta parece una carta de amor./ No lo parece… lo es» (Fuertes, 2017b, p. 15). Entonces, su lectura debe tener en cuenta no solo la propiedad introductoria inherente del prólogo, también el carácter intimista y sensación de espontaneidad de la carta de amor.

Gloria Fuertes se presenta como «la amiga de los versos» (Fuertes, 2017b, p. 15) desde el saludo a su destinatario colectivo, conformado por sus lectores ideales, por un

lado, los infantes a los que van dirigido los poemas; por otro, las personas mayores que les acompañan en la lectura: «Queridas niñas, niños, mamás, papás, abuelas y abuelos» (Fuertes, 2017b, p. 13). Al bajar la figura autoral al plano de la amistad, se desprende de la lejanía que impone la importancia del poeta, lo que convierte el discurso en llano y humilde. En otras palabras, coloca en el mismo nivel al escritor y al lector, simulando la relación cordial entre remitente y destinatario. Sin embargo, el juego humorístico se complejiza debido a la heterogeneidad de edades: se entremezclan elementos adultos con comentarios más infantiles que rompen con el tono desenfadado, tal y como se muestra en la lista de sus preferencias: «mi color preferido es el verde, mi flor preferida la violeta y mi político preferido NINGUNO» (Fuertes, 2017b, p. 13). Abandonado el periodo dictatorial, la autora es capaz de expresar su disconformidad ante los representantes del nuevo sistema político durante la transición. Poco a poco se ve la pérdida del miedo a la censura y a sus represalias.

En su presentación, Fuertes propone nuevamente una reflexión sobre su obra poética. Retoma el hilo de la poesía como juego y compara el trabajo de escritura con el trabajo de «jugar y aprender y leer libros que [os] diviertan» (Fuertes, 2017b, p. 14). Propone un modelo de lectura alejado de la reclusión y la individualidad normalizada en pos de favorecer la exposición al aire libre. Personifica al poemario, que toma la identidad de un amigo más que hay que cuidar y llevar de paseo al parque: «Es un libro que disfruta con el aire fresco y con el sol de los domingos» (Fuertes, 2017b, p. 14). Este es el motivo principal por el que resuena tanto su antiacademicismo, puesto que no es el oficio del estudioso el disfrutar de su poemario, sino del niño-poeta: «No sé qué dirán de este libro mis amigos los profesores, los catedráticos y la gente lista, pero si a vosotros os parece guay me doy por satisfecha» (Fuertes, 2017b, p. 14). Aquí se halla su confesión amorosa —y su incorporación a la «Cultura Corazonal»—, que justifica su adhesión al subgénero de la carta de amor. El mayor acto de amor que puede hacer Gloria Fuertes es igualar la relevancia de la opinión del adulto y del infante, otorgar importancia a la etapa de juventud e invitar mediante esta epístola-prólogo a leer y, sobre todo, a vivir.

Por último, en el cierre, recoge el tono amistoso establecido desde la introducción con una efusiva despedida de la mano de un juego con el nombre propio y «muchos besitos» (Fuertes, 2017b, p. 15).

4. PROYECCIÓN DE LA «CULTURA CORAZONAL»

La «Cultura Corazonal» no busca permanecer en el texto. Su influencia aspira a atravesar el papel y a darse ver en el día a día, con el propósito de sembrar una comunidad en la que sus valores se pongan en práctica.

En una primera instancia, su proyección se demuestra en el agradecimiento público recibido. Por ejemplo, en la placa encontrada en la última residencia madrileña de la autora, en la calle Alberto Alcocer, en la que se lee: «Aquí vivió de 1963 hasta su muerte en 1998 la madrileña Gloria Fuertes, poeta social y de los niños que quiso ser llamada "Poeta de Guardia"». De igual forma en los múltiples títulos que recalcan su impacto en el territorio español y que hasta la fecha se encuentran en el Archivo Gloria Fuertes. Es el caso del diploma de reconocimiento a manos de Radio Peninsular Madrid por «considerarle entre los españoles que científica, artística o deportivamente han hecho, hacen o pueden hacer "la España de oro"» (Radio Peninsular Madrid, 23 de noviembre de 1976); de su nombramiento como socia de honor de UNICEF «por su atención a UNICEF y, en consecuencia, a la infancia y la juventud que sufren en el mundo» (UNICEF, 11 de marzo de 1997); o, por último, de su selección como Dama de la Paz por la Asociación «Paz del Mundo» y las juventudes andaluzas por:

> fomentar una Cultura de la No violencia, Tolerancia, Solidaridad y Defensa de los Derechos Humanos, muy especialmente entre los niños y los jóvenes, bajo la óptica de que todos somos responsables de nuestro futuro en PAZ y PROSPERIDAD, sin distinción de raza, credo o nacionalidad (Asociación «Paz del Mundo», 4 de septiembre de 1997).

Sin embargo, el reconocimiento que ansía Gloria Fuertes viene en manos de cartas: decenas de testimonios que los niños le envían semanalmente y que ella guarda ordenadamente en cajas. Gracias a *El libro de Gloria Fuertes para niñas y niños. Versos, cuentos y vida* (2017b), salen a la luz cinco. Escritas en papel cuadriculado, con letra redonda y, muchas de ellas, a lápiz, estas misivas componen una gran colección en las que se observa la «Cultura Corazonal» en su máxima expresión. Aquí se han seleccionado tres de ellas.

En la primera, una niña llamada Yolanda le extiende una invitación para asistir al día del libro de su colegio, en la que, en su despedida le revela su amistad hacia ella: «Perdona que te halla llamado de tú, pero es que te considero mi amiga» (2017b, p.275). En la

segunda, Ángela Catalán, una niña de 8 años, le confiesa que ella también quiere ser poeta: «De mayor quiero ser escritora como tú» (2017b, p. 377). Y, por último, en la tercera, otra niña, Eva Alonso, le admite su amor: «Ya sé que no me conoces, pero te quiero» (2017b, p. 372).

Los infantes se acercan a Gloria Fuertes mediante la escritura como consecuencia de sus esfuerzos de hacérselo fácil: darles el espacio seguro para que puedan florecer como «niños-poetas».

5. CONCLUSIONES

Estudiar las cartas públicas de Gloria Fuertes trae consigo nuevas líneas de investigación que revelan el impacto de la comunicación epistolar a nivel comunitario, no solo personal. Gracias a la epistolaridad, la «Cultura Corazonal» esquiva la censura del Régimen para llegar a los lectores de manera directa y, así, llevar la poética social más allá de la literatura.

En primera instancia, Fuertes plantea el proceso educativo de los jóvenes desde la figura del adulto. En concreto, el profesorado. Al seleccionar a los maestros como destinatario principal se hace hincapié en su papel privilegiado de influenciar a los niños e instruirlos en la cultura de la paz y el amor al prójimo dentro y fuera de las aulas. El modelo formativo glorista se despliega como una defensa de la infancia —de los «niños-poetas»— mediante el poder poético de la literatura infantil y juvenil. Es decir, busca preservar la niñez desde las manos adultas para que ellos salvaguarden la supervivencia de los ideales pacifistas utilizando la poesía como herramienta de transmisión de valores. En segunda instancia, al escribir directamente a su público joven, Fuertes arroja luz sobre la importancia de la opinión de los propios niños acerca de cuestiones literarias, lo que coloca en un mismo plano las críticas de las juventudes y la de los académicos, llevando la poesía al pueblo.

Asimismo, el uso de la forma epistolar no es arbitrario. Sus características inherentes como el autobiografismo, la oralidad y su predisposición a combinar otros géneros literarios —la lírica o el prólogo, por ejemplo— permite asegurar el recibimiento de las palabras de manera llana. Habiendo cultivado una cercanía amigable, se comprueba su impacto en los innumerables reconocimientos, privados y públicos, que ratifican la envergadura de la autora en la conciencia social de sus lectores.

Finalmente, el legado de Gloria Fuertes trata de superar la herida de la Guerra Civil mediante la apelación de las nuevas generaciones, los ciudadanos más vulnerables, mediante la «Cultura Corazonal». Asignatura que debe revisitarse, hoy más que nunca, para volver a poner la paz al servicio de la literatura o, mejor dicho, poner la literatura al servicio de la paz.

6. BIBLIOGRAFÍA

Ballesteros Aguayo, Lucía (2016). *Las revistas infantiles y juveniles de FET y de las JONS y de Acción Católica durante la posguerra española (1938-53): la prensa al servicio del adoctrinamiento del Estado franquista*. (Tesis Doctoral). Málaga: Universidad de Málaga.

de Luis, Leopoldo (1965). *Poesía española contemporánea. Antología (1939-1964) Poesía social*. Prólogo de Leopoldo de Luis. Madrid: Alfaguara.

Escuela Española. «Segundo Aniversario». Escuela Española, 1724, 23 de abril de 1969, Madrid. Encontrado en el catálogo de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Etxaniz Erle, Xabier (2004). «La ideología en la literatura infantil y juvenil». En: *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, nº 27, págs. 83-96.

Fuertes, Gloria (1972). «Carta abierta a todos los Maestros. Cultura Corazonal». *Escuela Española*, 1994, 18 de febrero de 1972, Madrid. Encontrado en el catálogo de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Fuertes, Gloria (2006). *Obras incompletas*. Edición de la autora. Madrid: Cátedra.

Fuertes, Gloria (2017a). *El libro de Gloria Fuertes. Antología de poemas y vida.* Edición y textos de Jorge de Cascante. Barcelona: Blackie Books.

Fuertes, Gloria (2017b). *El libro de Gloria Fuertes para niñas y niños. Versos, cuentos y vida*. Edición y textos de Jorge de Cascante. Ilustrado por Marta Altés. Barcelona: Blackie Books.

Jurado Morales, José (2005). «Revista Española (1953-1954)». En: Manuel J. Ramos Ortega (ed. y coord.). *Revistas literarias españolas del siglo XX (1919-1975), vol. 2. Las revistas entre 1947-1959*. Madrid: Ollero y Ramos.

Morales Lomas, Francisco (2020). «Humanismo y compromiso solidario en la lírica de Gloria Fuertes». *Sur. Revista de literatura*, 14, 3.

Porqueras Mayo, Alberto (1957). *El prólogo como género literario: su estudio en el Siglo de Oro español*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

12. *CELIA, INSTITUTRIZ EN AMÉRICA*: DESARRAIGO, DISOCIACIÓN E IDENTIDAD CULTURAL EN EL EXILIO DE ELENA FORTÚN

María José González Dávila
Universidad Internacional de La Rioja, Spain
mariajose.gonzalez@unir.net
https://orcid.org/0000-0002-0837-1928

RESUMEN

Este artículo analiza la novela *Celia, institutriz en América* (1944), de Elena Fortún, como una creación de exilio y transformación identitaria, alejándola de su tradicional clasificación como obra infantil o sentimental. La hipótesis central sostiene que la novela debe leerse como una obra de evolución vital. En ella, la protagonista atraviesa un proceso de autodefinición complejo, marcado por el desarraigo, la feminidad moderna y la experiencia del extrañamiento. Desde un enfoque hermenéutico y comparatista, el estudio combina el análisis textual con breves referencias cruzadas a *Oculto sendero* y a marcos teóricos sobre la identidad femenina, la literatura del yo y la narrativa del exilio. A través de escenas clave —como el viaje por la selva, los vínculos afectivos y la escritura íntima— se muestra cómo Celia se enfrenta a una redefinición interior. La conclusión señala que Fortún, disfrazando su crítica bajo formas narrativas convencionales, construye una heroína moderna que, aun condicionada, logra afirmarse.

PALABRAS CLAVE: Elena Fortún, literatura en el exilio, identidad femenina, literatura del yo, novela de aprendizaje; narrativa española del siglo XX.

CELIA, INSTITUTRIZ EN AMÉRICA: UPROOTING, DISSOCIATION, AND CULTURAL IDENTITY IN ELENA FORTÚN'S EXILE

ABSTRACT

This study analyses the novel *Celia, institutriz en América* (1944), by Elena Fortún, as a work shaped by exile and identity transformation, distancing it from its traditional

classification as children's or sentimental literature. The central hypothesis posits that the novel should be read as a narrative of vital development. In it, the protagonist undergoes a complex process of self-definition, marked by uprootedness, modern femininity, and the experience of estrangement. Using a hermeneutic and comparative approach, this study combines textual analysis with brief cross-references to *Oculto sendero* and theoretical frameworks on female identity, life writing, and exile narratives. Through key scenes—such as the jungle journey, affective bonds, and intimate writing—the paper reveals how Celia confronts an inner redefinition. The conclusion argues that Fortún, by disguising her critique within conventional narrative forms, constructs a modern heroine who, despite external constraints, succeeds in affirming herself.

KEYWORDS: Elena Fortún, literature in the exile, female identity, life writing, novel of development; Spanish twentieth-century narrative.

1. INTRODUCCIÓN

El estallido de la Guerra Civil Española y la posterior diáspora republicana marcaron profundamente la literatura de la época, y también la LIJ. Un caso paradigmático es el de Elena Fortún (Encarnación Aragoneses, 1886-1952), creadora de la célebre saga de *Celia*. Fortún, una de las escritoras más leídas por las niñas de la posguerra volcó en su personaje de Celia tanto las inquietudes de la modernidad republicana como la traumática experiencia del exilio. En *Celia, institutriz en América* (1944), la autora relata las vivencias de su protagonista tras huir de la España en guerra y asentarse en Argentina. Se trata de una narración destinada originalmente al público juvenil, pero cargada de resonancias autobiográficas y crítica social sutil, escrita desde el destierro y publicada bajo la censura franquista.

Celia es concebida como un *bildungsroman* femenino inacabado: la niña rebelde evoluciona hacia "la aceptación de las normas sociales por la mujer casada y responsable en que Fortún convierte a su personaje" (Horta Sanz, 2018) en paralelo a los cambios sociales de la Segunda República y la posguerra. Capdevila-Argüelles (2005) observa que, con Celia, Fortún desnuda la realidad de la derrota, en el intento de vivir entre la igualdad y la diferencia y descubre así a los lectores el fracaso al que la historia condenó a muchas escritoras. El exilio, por lo tanto, sirve de telón de fondo al relato. Celia encarna

al exiliado permanente: en Argentina mantiene vivo el legado cultural español a través de la narración oral, mientras experimenta un entorno frecuentemente hostil. Su experiencia refleja la doble escisión del exiliado: nunca se reconoce plenamente fuera de su país, pero al mismo tiempo se abre a otras culturas en un proceso de interculturalidad (Alted Vigil, 2000).

Desde la perspectiva de la memoria histórica, la literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ) ha sido reconocida como un espacio privilegiado de reconstrucción del pasado. Gräfin Deym (2007) señala que la LIJ, por su posición entre didáctica e historia, se define como "punto de cruce para la memoria histórica" sobre la Guerra Civil y sus efectos. En ese sentido, los relatos para niños sirven de escenarios de "contra-memoria" desde la Transición, dando visibilidad a silencios y experiencias traumáticas de la contienda (Gräfin Deym, 2007). La emergencia del exilio republicano añade una capa adicional: impone al escritor la necesidad de confirmar y salvaguardar la coincidencia individual y social, y para ello hace uso de la mediante la cultura, instrumento que lo distingue en la sociedad receptora (Alted, 2000).

Este artículo, por ello, explora cómo *Celia, institutriz en América* ofrece una compleja representación del desarraigo, la reconstrucción identitaria y la tensión entre pertenencia cultural y subjetividad femenina en tránsito. A partir del análisis de su contexto histórico, biográfico y literario, se propone una lectura que desafía las etiquetas tradicionales —como la de novela rosa o infantil— y considera el texto como una novela de desarrollo vital amplio, donde confluyen el aprendizaje, la fractura afectiva y la reformulación de la identidad en situación de exilio. El estudio se detiene en los procesos simbólicos del viaje, los vínculos entre autobiografía y ficción, y las estrategias narrativas con las que Fortún enmascara, bajo un tono accesible, una profunda crítica a los mandatos de género y a la violencia del desplazamiento. A través de la figura de Celia —ya no niña, sino joven exiliada—, Fortún construye una heroína ambigua, suspendida entre la nostalgia de una patria perdida y la necesidad de encontrar una voz propia en tierra extranjera.

2. CONTEXTO HISTÓRICO, BIOGRÁFICO Y LITERARIO

La literatura infantil española vivió un renacer significativo en los años previos a 1936, impulsada por corrientes pedagógicas renovadoras y el espíritu lúdico de las

vanguardias. Sin embargo, como destaca García Padrino (2024), el floreciente paisaje de la literatura infantil y juvenil quedó truncado con el inicio de la Guerra Civil. Durante el conflicto los cuentos y libros para niños fueron usados como herramientas propagandísticas por ambos bandos, lo que supuso una ruptura profunda con las tendencias creativas anteriores. Al terminar la guerra en abril de 1939, el régimen franquista se encargó de reorientar y censurar también la producción infantil, eliminando muchos de los enfoques progresistas que habían caracterizado la literatura de preguerra.

Simultáneamente, la mayoría de los autores que habían renovado el cuento y la novela infantil se vieron forzados al exilio. Muñoz Cáliz y Sotomayor (2021) subrayan que en 1939 en España los niños perdieron a los protagonistas de los cuentos que se rebelaban contra sus narradores, a partir del exilio de escritores como Salvador Bartolozzi, Alejandro Casona, María Teresa León, María Lejárraga o Concha Méndez. En efecto, la guerra expulsó o silenció a esta generación de escritores y artistas. Desde entonces, la LIJ en España transcurrió sin tener en cuenta las aportaciones de estos narradores, de manera que el rico caudal de obras escritas en los países de acogida permaneció olvidado durante décadas. El olvido de estos autores y de las obras de género infantil y juvenil se ha prolongado hasta nuestros días. Este contexto explica por qué las nuevas lecturas de la literatura infantil posterior a 1939 deben tener en cuenta el fenómeno del exilio y su impacto silencioso en las letras españolas.

Capdevila (2005) señala que Elena Fortún, a juicio de Carmen Martín Gaite, ha sido injustamente apartada del canon literario. Lejos de tratarse de una autora menor, Fortún ejerció una influencia notable en su tiempo y fue leída con admiración por escritores como Jaime Gil de Biedma o Juan García Hortelano. Martín Gaite sugiere que una lectura crítica de su obra no solo permitiría restituirle el lugar que merece, sino que también proporcionaría claves esenciales para comprender el surgimiento del realismo social en la narrativa española del medio siglo. Esta actitud ha contribuido a relegar a Fortún a los márgenes, pese a la riqueza estética y cultural de su universo narrativo.

Elena Fortún fue una de estas autoras, exiliadas al principio de la guerra, y de las que más aportaban al panorama de la literatura infantil y juvenil (LIJ) de los años 20 y 30 del siglo XX. Educada en la Residencia de Señoritas en Madrid, inició en los años veinte una amplia actividad literaria y periodística. Impulsada por la escritora María Lejárraga, empezó a publicar sus relatos infantiles en 1928 en el suplemento Gente Menuda de la revista Blanco y Negro, donde surgió por primera vez su personaje más célebre: Celia. Estas historias, sobre una niña madrileña muy imaginativa, “alcanzaron una popularidad

inmediata" (Servicio de Información Bibliográfica, s.f.). Gracias a la calidad de su prosa y la profundidad de sus personajes, la obra de Fortún marca un momento fundamental en la LIJ del momento, así como posteriormente, debido, entre otros factores, a la realización de la célebre serie de televisión. Entre 1929 y 1936, Fortún publicó varios volúmenes de la serie *El mundo de Celia* con la editorial Aguilar, y consolidó su prestigio como escritora para niños y jóvenes y al personaje de Celia como espejo de una generación de niñas.

Fortún fue también una intelectual comprometida con los ideales liberales y republicanos. Durante la Guerra Civil permaneció en Madrid, escribiendo *Celia en la revolución* (obra concluida en 1943, publicada póstumamente en 1987) con un marcado sentido de denuncia de las barbaries bélicas. Sin embargo, el avance franquista la llevó al exilio en 1939 junto a su marido, un militar afín a la República. En Buenos Aires Fortún trabajó en la Biblioteca Municipal y colaboró con periódicos locales como *Diario Crítica*, continuando su producción literaria fuera de España. Durante el exilio escribió *Celia, institutriz en América*, una de las pocas novelas de Celia ambientadas en tiempos de postguerra. A pesar de la prohibición de sus libros en España, su fama en España seguía intacta entre la diáspora republicana (Servicio de Información Bibliográfica, s.f.).

Aragoneses regresó brevemente a España en 1948, aunque volvió a partir a México debido a problemas personales; finalmente se estableció en Barcelona en 1950. Allí prosiguió su labor creativa: publicó títulos como *Patita y Mila, estudiantes* (1951) y sumó nuevos personajes a la saga de Celia. Recibió el cariño de lectores de todas las edades y la admiración de la nueva generación de escritores españoles (Carmen Laforet, Carmen Martín Gaite o Esther Tusquets la consideraban su maestra). Falleció en Madrid en 1952. Tras décadas de olvido oficial, en las últimas décadas su obra ha experimentado una revalorización significativa. Investigadores y editores contemporáneos han rescatado textos inéditos y epistolares de la autora.

En *Celia, institutriz en América*, la protagonista –ya no la niña curiosa de los primeros libros, sino una joven de 19 años— vive el desarraigo de haber abandonado su país tras la Guerra Civil y haber marchado al exilio. La novela plasma vívidamente la tensión entre la nostalgia de la patria perdida y la necesidad de integración en la nueva tierra de acogida. Celia llega a Buenos Aires con su padre y sus hermanos, dispuesta a adaptarse a vivir en Argentina, con esperanza de que todo vaya bien y su padre encuentre trabajo pronto y ella pueda estudiar. Sin embargo, ese proceso de adaptación es complejo, y para Celia se produce un doble exilio. El padre debe aceptar un trabajo de menor

categoría de la esperada, y ella debe marchar, sola, a una finca (El Jacarandá) para ser institutriz. Su trabajo, a su llegada, la llena de soledad, de nostalgia (p. 15) "¡Estoy sola! Me han olvidado…".

Además, su llegada no está exenta de conflictos identitarios. Más adelante, señala "tenía razón papá; la primera impresión de una vida buena es siempre mala, y es preciso dejar correr los días antes de juzgar y de resolverse a dejarla" (p. 64). Conforme avanza la novela, aflora en Celia una añoranza profunda por España, señal de que la integración nunca es completa. En varios pasajes, la narración se detiene en evocaciones nostálgicas del paisaje y costumbres españolas, activadas por la memoria sensorial. Asomada a un balcón en las alturas de Salta (norte de Argentina), Celia inhala el aire frío y exclama: "Me ha dicho Poroto que se parece a Castilla. ¡No! Aquel el aire es húmedo, y la tierra tan baja u poco inclinada, que los ríos mezclan sus aguas…" (Fortún, 2015). Estos fragmentos revelan el dolor del exilio: la sensación de que la patria queda irremediablemente lejos, en el espacio y el tiempo, generando un sentimiento de pérdida casi disociativo. Celia se siente partida entre dos mundos: físicamente en Argentina, pero espiritualmente anclada en esa España que ya no existe tal como la dejó. Esa disociación cultural se expresa en la novela como un continuo vaivén entre la adaptación pragmática al día a día americano y las punzadas de nostalgia por la tierra natal.

Fortún conocía de primera mano este conflicto. Exiliada ella misma en Buenos Aires desde 1939, tuvo que luchar con el descolocamiento lingüístico y vital que implica reconstruir la vida en un país ajeno. Esa incertidumbre en torno a la lengua es reflejo del proceso identitario de todo exiliado: ¿asimilarse por completo a la cultura de acogida o conservar la propia esencia? *Celia, institutriz en América* aborda con sutileza esta cuestión, mostrando a una joven que aprende a apreciar su nuevo contexto, pero que nunca deja de definirse en relación con su país de origen. En última instancia, Celia encarna la posibilidad de una doble pertenencia cultural; pero en el plano emocional y cultural, Fortún retrata el exilio como un estado de identidad suspendida entre dos orillas, un aprendizaje doloroso, pero también fuente de crecimiento personal.

3. LA RECONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE CELIA

En *Celia, institutriz en América* el periplo que emprende Celia a través de la selva americana se lee como un viaje iniciático que marca su paso de la niñez a la adultez. La

novela sitúa a Celia en un entorno ajeno y peligroso: una vez que abandona El Jacarandá, tiene que cruzar toda la selva para llevar a su nuevo trabajo y cuidar del pequeño Walter. Como señala Casullo (s.p.), "el exilio es la pérdida… donde el pasado, el presente y el futuro aparentarían cesar como claves de sentido"; de modo análogo, la travesía de Celia significa una ruptura con su mundo conocido. Capdevila (2005) afirma que *Celia,* en general, es una novela de aprendizaje truncada porque en la trayectoria del personaje, que representa también a Fortún, se evidencia un proceso de formarse y crecer que se ve interrumpido o incompleto. Esto se aprecia en varios aspectos: por un lado, la muerte de la figura materna y la pérdida de la infancia, que marcan momentos epifánicos y el fin de una etapa, dejando a la protagonista en un estado de transición que no llega a completarse completamente; por otro lado, la ausencia de un final feliz emancipador para Celia, así como su posible desvanecimiento como figura mítico y la desintegración del personaje en ciertos momentos, reflejan esa interrupción del proceso de crecimiento idealizado. En esencia, la novela refleja un proceso de aprendizaje que no culmina en una resolución plena, sino que se ve condicionado por circunstancias sociales, políticas y personales que lo convierten en una formación incompleta o truncada.

Es también destacable lo que apunta Noelia Capdevila- Argüelles sobre el género de la novela:

> La crítica ha definido *Celia, institutriz en América* como una novela «curiosa, pero fallidla», en palabras de Uría Ríos. Sin embargo, siguiendo la poética impuesta por la narradora, el texto no es lo que parece y no es, aunque se pliegue a ciertos convencionalismos del género, novela rosa (Capdevila-Argüelles, 2022, p.11)

La apreciación de Capdevila-Argüelles (2022) sobre *Celia, institutriz en América* como una novela que "no es lo que parece" invita a una lectura más atenta y desautomatizadora del texto. Si bien ciertos pasajes —como la propuesta de matrimonio del médico, la pérdida amorosa o el desenlace con compromiso nupcial concertado— pueden hacerla parecer una novela rosa convencional, el fondo narrativo desmiente esta clasificación simplista. Tal como sugiere Capdevila, el texto se pliega superficialmente a códigos sentimentales que permiten su circulación bajo parámetros aceptables para el público lector de posguerra, pero en realidad opera desde una lógica mucho más ambigua y subversiva.

La clave está en la "poética impuesta por la narradora", es decir, en la voz de Celia como figura intermediaria entre lo dicho y lo insinuado, lo visible y lo disfrazado. Fortún, como en *Oculto sendero*, construye una narrativa en doble capa: en la superficie, una novela amable, accesible y aparentemente inofensiva; en el subsuelo, una crónica de duelo, desplazamiento, incomodidad social e identidad en conflicto. Esta operación de camuflaje —que ya ha sido señalada en *Oculto sendero* como una estrategia de supervivencia narrativa y personal— encuentra aquí una continuidad adaptada al registro infantil/juvenil. Como en *Oculto sendero*, donde Fortún "disfraza" la autobiografía con una voz ficticia para protegerse de la censura (interna y externa), en *Celia, institutriz en América* lo sentimental funciona como cortina de humo que le permite hablar, de forma velada, sobre exilio, frustración y pérdida de proyecto vital.

Así, lejos de ser una novela "fallida", como sugiere Uría Ríos, el texto puede leerse como una pieza paradójica y ambigua, que resiste la categorización cerrada. Su aparente desconexión estructural —a menudo criticada por quienes esperan una continuidad argumental o un clímax narrativo convencional— forma parte precisamente de su poética del desarraigo. En esta lectura, *Celia, institutriz en América* se revela como una obra que negocia con los géneros aceptados (infantil, rosa, costumbrista), al tiempo que subvierte desde dentro sus códigos, revelando una escritura que, más que conformarse, sobrevive. La caracterización de *Celia, institutriz en América* como una *Entwicklungsroman* — y no simplemente como un *Bildungsroman*— (Sánchez Gumiel, 2020) responde a la amplitud con que Elena Fortún aborda el desarrollo de su protagonista. Si bien ambos términos aluden al relato de crecimiento, el concepto alemán *Entwicklungsroman* resulta más inclusivo y dinámico: designa un proceso de evolución vital que abarca tanto el aprendizaje interior como las transformaciones externas, sin restringirse a la mera educación moral o psicológica propia del *Bildungsroman* clásico.

En este sentido, la maduración de Celia no se limita al terreno de la formación personal, sino que se extiende a un proceso de metamorfosis integral, donde confluyen la introspección, la experiencia del exilio y el enfrentamiento con los roles de género y las normas sociales de su tiempo. Su tránsito por América no solo le impone adaptaciones prácticas, sino que también la obliga a redefinir su identidad en un espacio ajeno, a replantearse su papel como mujer y a confrontar su vulnerabilidad y su deseo de autonomía.

Por ello, a medida que avanza *Celia, institutriz*, Celia va descubriendo aspectos de sí misma. Estas epifanías brotan precisamente durante el viaje: Celia abandona la

comodidad de España para internarse en la selva americana, afrontando riesgos y disyuntivas que ponen a prueba su inocencia. La propia autora en *Oculto sendero* insinúa que este relato interior precede al de Celia, como parte de un itinerario más amplio hacia la identidad (Febres, 2021). Cuando llega a El Jacarandá, Celia pasa por un túnel simbólico, un paso de una identidad a otra:

> Paso por un túnel formado con árboles desconocidos de flores moradas, luego un bosquecillo, y al terminar, me deslumbra el sol iluminando violentamente un inmenso estanque de azulejos azules, donde nadan cuatro o cinco muchachas o muchachos, porque cubiertos por el gorro de goma no sé qué son (52).

Este fragmento ofrece una de las imágenes más elocuentes del tránsito simbólico que vive Celia en *Celia, institutriz en América*. La llegada a El Jacarandá, narrada como un cruce por "un túnel formado con árboles desconocidos de flores moradas", funciona como una clara metáfora de umbral: un paso iniciático que marca el tránsito de un estado de conciencia a otro. Como en los mitos clásicos de descenso y retorno, el túnel representa un lugar de transformación, donde la identidad anterior queda atrás y se abre paso a una nueva forma de estar en el mundo.

El detalle de que los árboles sean "desconocidos" y las flores moradas —color asociado tanto a la melancolía como a la intuición o lo liminal— refuerza la sensación de que Celia entra en un territorio ajeno, distinto del que ha habitado hasta entonces. Al salir del túnel, el deslumbramiento solar intensifica esta revelación: la luz violenta que irrumpe tras la penumbra evoca la experiencia de un nuevo despertar, casi como una epifanía.

La escena alcanza un punto especialmente sugerente cuando Celia observa a unos jóvenes nadando en el estanque y no puede distinguir si son "muchachas o muchachos" debido al gorro de goma que llevan puesto. Esta ambigüedad de género, lejos de ser un detalle trivial, introduce un elemento de dislocación simbólica que conecta con el proceso de cuestionamiento identitario que atraviesa la protagonista. En este espacio nuevo, los límites que antes estructuraban su percepción —género, identidad, pertenencia— se desdibujan. Es un mundo que escapa a las categorías fijas de su experiencia anterior, y que, por tanto, habilita una posible reconstrucción del yo.

Este "paso por el túnel" puede leerse, así, como un momento clave dentro del *Entwicklungsroman* que constituye la novela: no solo como metáfora de crecimiento o cambio, sino como experiencia de extrañamiento que desestabiliza la identidad de Celia

y la obliga a repensarse en un entorno nuevo. La escena condensa, en unos pocos elementos visuales y simbólicos, la tensión entre el reconocimiento de la alteridad y la posibilidad de convertirse en otra.

Más adelante, la travesía selvática actúa como tránsito simbólico: Celia deberá superar pruebas concretas (hambre, desconcierto, amenazas) que la transformarán de niña soñadora a mujer consciente. Apunta Capdevila-Argüelles (2015, p. 17) que

> el viaje a través de la selva la sitúa en una dimensión atemporal […] el alejamiento de la civilización y de quienes sostenían las riendas de su futuro e identidad crea el distanciamiento necesario para posibilitar la narración del que será el último encuentro de Celia consigo misma, momento de anagnórisis en el que acepta el regreso a los suyos y la llegada de una vida de esposa y madre que no le estaba destinada.

La lectura que Capdevila-Argüelles propone del viaje de Celia a través de la selva como tránsito simbólico hacia una dimensión atemporal resulta especialmente significativa cuando se inscribe en la lógica del *Entwicklungsroman*. En ese trayecto —físico, afectivo y simbólico— Celia no solo se aleja de la civilización en sentido literal, sino que también se desprende de las estructuras que han condicionado su identidad: la familia, el entorno urbano, las convenciones sociales. El exilio, y particularmente la experiencia de la selva como espacio liminal, facilita una suspensión del tiempo narrativo en la que la protagonista puede observarse a sí misma desde otra distancia, en un espacio fronterizo entre la infancia y la adultez, entre el mundo que ha perdido y el que aún no ha elegido.

Este "distanciamiento necesario" al que alude Capdevila no es solo físico o geográfico, sino existencial: en esa selva —fuera del marco de lo normativo, lo doméstico, lo europeo— Celia se enfrenta a una revelación profunda sobre su lugar en el mundo. Aunque esta no responde al modelo clásico del reconocimiento heroico, sino que se manifiesta como una aceptación ambigua: la de un destino que no había imaginado como propio, pero que decide asumir desde una conciencia distinta, más crítica y tal vez más resignada. Sin embargo, como sugiere la propia Capdevila, este regreso no está exento de ironía o amargura: es "una vida que no le estaba destinada", lo que indica que la elección de Celia no es del todo libre, sino el resultado de una trayectoria de desposesión. Lejos de ser una consagración plena de su identidad, este "último encuentro consigo misma" aparece marcado por el desencanto. Desde esta perspectiva, el viaje de Celia puede entenderse como una forma de anagnórisis a contrapelo: una toma de

conciencia que no conduce a la emancipación, sino a la aceptación dolorosa de un destino impuesto.

En general, Celia recibe América con sentimientos encontrados: por un lado, contempla con asombro paisajes, costumbres y personajes nuevos; por otro, se siente extranjera en cada rincón. Febres observa que Fortún describe vívidamente las semejanzas y diferencias entre la España de origen y la Argentina receptora, detallando "las dificultades y sorpresas que les deparó el continente americano" y cómo las protagonistas debieron adaptarse a él como mujeres (Febres, 2021). Desde los lejanos bosques del norte hasta la bulliciosa Buenos Aires, Celia experimenta continuamente la tensión entre atracción y desconcierto.

La novela contrapone espacios de pérdida con espacios de reconstrucción en la evolución de Celia. Los primeros se asocian a la desintegración de su mundo previo: la muerte de su madre, la ruina familiar y la separación forzada de su padre implican un duelo continuo. Como observa Febres (2024), la exigencia de "ubicarse" tras el exilio rompe la estructura familiar de Celia. En este sentido, lugares como el buque que abandona España o la casa paterna vacía representan espacios de pérdida y abandono. Sin embargo, junto a ellos surgen nuevos espacios de reconstrucción. Celia erige simbólicamente un hogar con los niños a quienes instruye: el aula improvisada y la habitación que comparte con sus pupilos se transforman en refugios de solidaridad. Allí, contando cuentos y canciones (una constante en la saga Celia), va reconstruyendo un sentido de pertenencia y propósito. Estos espacios íntimos permiten a Celia reinventarse: ya no es la niña caprichosa de antaño, sino una educadora independiente que halla la misión de transmitir afecto y conocimiento. La frontera misma –la inmensidad de la selva, la plaza de Buenos Aires– deviene escenario de duelo y autoafirmación: Celia construye nueva identidad enfrentando soledad y responsabilidad.

Por ello puede afirmarse que *Celia, institutriz en América* utiliza el desplazamiento geográfico como metáfora del desarraigo y la recuperación personal: la protagonista emerge del viaje renovada, aunque consciente de la fragmentación que deja atrás. En ese tránsito, la adultez se le revela no como un retorno al pasado, sino como la construcción activa de un nuevo espacio vital, híbrido entre nostalgia y esperanza.

3.1. EL AMOR COMO FRONTERA IDENTITARIA

Las vivencias amorosas de Celia en América también contribuyen a su autodefinición. En la primera parte de la novela, Fortún la sitúa ante dos situaciones sentimentales muy distintas que desafían su idea tradicional del amor: por un lado, recibe la atención no deseada de Poroto –el novio de su prima Paulette–, cuya actitud cercana al acoso la incomoda (Febres, 2021).

Por otro lado, conoce al Doctor, patrón de la estancia El Jacarandá, que la corteja respetuosamente y termina pidiéndole matrimonio (Ventura, 13 de junio de 2020). A través de estos episodios Celia confronta el papel de la mujer en las relaciones. Las opiniones nada convencionales de Poroto sobre el matrimonio –"el amor no tiene nada que ver con el matrimonio; [en] esta sociedad de afectos e intereses [el amor apasionado] no hace más que perjudicar"– la sorprenden e invitan a reflexionar (Febres, 2021). Al mismo tiempo, el Doctor encarna la estabilidad y la promesa de un futuro convencional como esposa y madre, destino que Celia nunca había buscado con entusiasmo. De hecho, Elena Fortún recurre a una solución narrativa dramática para evitar que su heroína renuncie del todo a su independencia: el Doctor muere repentinamente tras la proposición matrimonial.

No obstante, hacia el final de la obra la presión social y familiar recae sobre ella nuevamente. Su padre le arregla un compromiso con Jorge Miranda, un novio adolescente que tuvo Celia durante Celia en la revolución.

> «Me han pedido tu mano y se la he concedido». ¡Pero papá se cree que estamos en El sí de las niñas!
>
> ¡Y que estúpida vanidad de los hombres! Pasan dos años, tres años, y Jorge se imagina que le estoy esperando siempre.
>
> ¡Todo porque en España salimos dos o tres veces! ¡Nada! Ha bastado eso para que el caballero español se figure que estoy muerta por él… ¡Estúpido! ¡Tengo una rabia!
>
> «Has hecho muy mal en admitir la pretensión de Jorge, papá querido. ¡Muy mal! Yo no pienso casarme nunca» (p. 259).

Celia estalla en rebeldía íntima, enfadada por ser tratada como objeto de cambio. Esta protesta literal de Celia, aunque ocurrida en su fuero interno, marca un momento clave en la afirmación de su identidad: por primera vez verbaliza su rechazo a que decidan su vida por ella. Irónicamente, a pesar de su ira, Celia acaba aceptando ese matrimonio

concertado, cumpliendo con el rol que la sociedad había previsto para ella. Esta aparente rendición de Celia a la norma muestra el conflicto entre su yo autónomo y las fuertes convenciones de la época. La autora Fortún cedió a casar a su protagonista, de forma poco romántica, y casi silenciando a Celia, en lo que supone una derrota simbólica. En efecto, Fortún consideraba el matrimonio el fin de Celia esa tensión se refleja en el desenlace agridulce de la novela. Pese a todo, el proceso de aprendizaje que Celia vive en América no se invalida: antes de replegarse al hogar, en su corazón ya han arraigado nuevas ideas, nuevas revelaciones sobre sí misma.

4. IDENTIDAD CULTURAL Y VALORES DEL EXILIO EN EL NUEVO ENTORNO

El segundo eje de análisis se centra en cómo *Celia, institutriz en América* explora la identidad cultural de la protagonista en su condición de migrante forzada. Si bien Fortún no hace proclamas políticas explícitas en esta novela, los ideales de la Segunda República Española laten de forma subyacente en la caracterización de Celia y sus actividades en Argentina. Celia es hija de un intelectual liberal –en libros previos se menciona que su padre simpatizaba con la causa republicana– y ha sido educada en un ambiente progresista. En *Celia, institutriz en América*, esos principios se manifiestan principalmente a través de su labor educativa y su anhelo de independencia.

Como institutriz de los niños Yunga, Beba y Walter, Celia aplica una pedagogía de corte institucionista, término que remite a la *Institución Libre de Enseñanza* y a las corrientes renovadoras en educación muy vinculadas al ideario republicano. La novela muestra a Celia contando cuentos, cantando canciones y fomentando la curiosidad intelectual de sus pupilos, en línea con la filosofía que Fortún "defendía fervientemente" . Este compromiso con una educación laica, moderna y centrada en el niño era un valor republicano esencial, pues la República impulsó la reforma educativa y la coeducación. Que Celia continúe esa práctica en suelo argentino indica cómo los exiliados llevaron consigo un bagaje cultural e ideológico que intentaron preservar. La identidad cultural de Celia es, por tanto, la de una joven española liberal en tierra extranjera. Incluso fuera de España, sigue siendo portavoz de aquella "modernidad truncada por la guerra y la dictadura"; es decir, de los avances sociales (especialmente en los derechos de las mujeres y la infancia) que la derrota republicana interrumpió abruptamente.

Otro aspecto en que afloran los valores republicanos es el rol activo y autónomo que Celia asume. En la saga, Celia siempre fue un personaje cuestionador y poco convencional para su edad. Ahora, de adulta joven en el exilio, su carácter independiente se acentúa: trabaja para ayudar a su familia, rechaza al menos dos propuestas de matrimonio no por capricho romántico sino buscando una realización personal más allá del destino tradicional de esposa, y sueña con convertirse en escritora de cuentos infantiles. Fortún plasma en Celia a una mujer que, pese a las dificultades, aspira a "hacerse un lugar" en el campo intelectual (en su caso, la literatura infantil) y a decidir sobre su propio futuro. Este enfoque entronca con los valores de igualdad de género y laicidad que animaban a las republicanas históricas. La identidad cultural de Celia incluye pues un fuerte componente ético: mantiene sus ideales a pesar del exilio. Durante la guerra, la Celia adolescente de *Celia en la revolución* nunca delató a nadie ni justificó la violencia, permaneciendo fiel a unos principios humanitarios básicos Del mismo modo, la Celia exiliada tampoco "traiciona" su esencia para prosperar: se niega a renegar de su pasado o sus convicciones a cambio de acomodarse con los vencedores, eligiendo el camino difícil del exilio antes que la facilidad de la sumisión. Esta lealtad a sí misma es una prolongación en el exilio de su integridad republicana.

Cabe mencionar que Elena Fortún tuvo que ejercer cierta tensión autorial para equilibrar estos contenidos progresistas con las "exigencias asociadas" a la recepción en la España franquista. Como analiza Alfonso García (2020), la autora actuó bajo la presión de dos fuerzas opuestas: por un lado, la fidelidad al proyecto literario original de *Celia* –de espíritu moderno y renovador–; y, por otro, las demandas del nuevo público doméstico y la censura oficial de la dictadura, que imponían ortodoxia ideológica. Este choque puede explicar por qué *Celia, institutriz en América* aborda los valores republicanos de forma implícita y simbólica, nunca de manera frontalmente política. Fortún debió autocensurarse en cierta medida para que su novela fuera publicable en 1944, por ejemplo, enmascarando el motivo real del exilio: en el texto se alude a la "ruina económica" del padre y la muerte de la madre como razones de la emigración, evitando mencionar la persecución política.

A pesar de ello, la novela conserva una crítica sutil a la situación española: Celia siente que "España poco o nada tendrá ya que ver con su mundo" tras la guerra, denuncia la pérdida de la España liberal que ella conoció. Así, la identidad cultural de Celia en Argentina es también identidad ideológica resistente. Lejos de casa, mantiene vivo el legado de la generación de mujeres ilustradas y feministas de los años 30, cuya "voz" se

vio silenciada en la posguerra. Fortún convierte a su heroína en testigo transatlántico de esa voz acallada: a través de Celia, siguen resonando en América los valores de libertad, educación y justicia social que defendieron tantas intelectuales republicanas exiliadas (incluida la propia autora).

Desde su llegada a América, Celia debe reafirmar su identidad cultural en un entorno ajeno. Argentina le ofrece acogida, pero también le exige adaptarse a costumbres e idiomas diferentes. Fortún plasma este choque cultural a través de múltiples voces y registros lingüísticos en la novela: las expresiones *castellanas* de Celia se entremezclan con el español local de Buenos Aires, diversos dialectos regionales e incluso palabras de origen indígena, componiendo un rico mosaico plurilingüe (Febres, 2021). Así, Celia navega un mundo lingüístico y culturalmente diverso, pero busca puntos de apoyo en sus raíces españolas. Un ejemplo entrañable es cuando canta canciones infantiles castellanas al pequeño Walter y compartiendo con él melodías de su tierra natal mientras caminan juntos (p. 227-228).

Estos gestos cotidianos revelan cómo Celia preserva su herencia cultural: a través de cuentos, canciones y recuerdos, transmite a los niños americanos las tradiciones españolas que lleva consigo. Irónicamente, también experimenta la *visión externa* sobre su propia cultura: en Buenos Aires a todos los españoles se les llama "gallegos", algo que molesta incluso a su criada Valeriana, quien reniega de esa etiqueta: "Ha decidido que no es gallega, que no y que no…" (43); y también ella, de forma más cortés, se apunta a Poroto: "Le advierto que he nacido en Madrid" (86). Esta anécdota refleja las tensiones identitarias del inmigrante: Celia y los suyos deben definirse ante una sociedad que los homogeniza, afirmando a la vez su individualidad cultural. La joven institutriz logra así afianzar su identidad hispánica sin dejar de integrarse en la nueva realidad americana, desarrollando una mirada bicultural que enriquece su perspectiva.

5. CONCLUSIONES

Celia, institutriz en América puede leerse como una novela de tránsito identitario en múltiples niveles. A lo largo de su estancia en América, Celia reconstruye su subjetividad tanto en el plano cultural como en el personal. Por un lado, reafirma su identidad española desde la distancia, una identidad que se vuelve más matizada y consciente a través del contacto con lo ajeno y la experiencia del exilio. Por otro, se enfrenta a su condición de mujer en un mundo que, lejos de permitirle elegir libremente, le impone constantemente

renuncias. Así, el relato se convierte en una *Entwicklungsroman* que narra no tanto una formación como una toma de conciencia: Celia madura, pero no se domestica; crece, aunque deba adaptarse; se afirma, incluso si ha de callar.

Desde su llegada como joven exiliada obligada a ganarse la vida como institutriz, hasta su regreso tras una serie de pérdidas y epifanías, Celia atraviesa un profundo proceso de maduración. Aprende el valor de la independencia económica y emocional, experimenta el poder —y también las fisuras— de la solidaridad entre mujeres, y vislumbra la posibilidad de una vida autónoma. Aunque las circunstancias la obliguen finalmente a aceptar un matrimonio concertado, su identidad intrínseca se ha transformado: ahora se percibe a sí misma como una mujer consciente, moderna y crítica. Esta nueva Celia, incluso silenciada por el entorno, no ha sido anulada: sobrevive bajo capas de disimulo y escritura íntima.

En este sentido, la narración ocupa un lugar central en su evolución. A lo largo de la novela, Celia continúa imaginando, cantando, escribiendo su diario: gestos aparentemente menores que revelan una dimensión de resistencia simbólica. La escritura no es solo memoria, sino también una forma de autoafirmación frente a la inestabilidad del exilio y los mandatos de género. No es casual, por tanto, que Fortún decidiera prolongar la historia con *El cuaderno de Celia*, en un gesto metaficcional que le devuelve a su protagonista la voz y la capacidad de narrarse a sí misma.

En definitiva, esta obra que en apariencia pertenece al campo de la literatura infantil o sentimental se revela como un texto profundamente ambiguo y subversivo. Bajo la superficie amable del relato de institutriz, *Celia, institutriz en América* articula una poderosa reivindicación de la autonomía femenina. En un tiempo y espacio marcados por el desarraigo, el duelo y la precariedad, Celia no solo sobrevive: se busca, se piensa y —aunque fugazmente— se encuentra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, Á. (2021). Imagining queer futures through the autobiographical self: Queer womanhood in Elena Fortún's *Oculto sendero*. *Ámbitos Feministas*, 10, 7–18.

Alfonso García, M. C. (2020). ¿Para quién escribía Elena Fortún? Exilio y tensión autorial en *Celia, institutriz en América* (1944). *Romance Studies*, 38(2), 68-79.

Alted Vigil, A. (2000). Reflexiones en torno a la cultura del exilio español de 1939. En R. González Martell (Ed.), *La literatura y la cultura del exilio republicano español*

de 1939: Actas del II Coloquio Internacional. CHE, GREXEL, AEMIC. https://goo.su/uMZmI

Álvaréz Valdés, J. (2023). Hacia la identidad personal y artística: Oculto sendero, de Elena Fortún. Signa, 32, 113-127. https://doi.org/10.5944/signa.vol32.2023.36120

Capdevila-Argüelles, N. (2005). Elena Fortún (1885-1952) y *Celia*: el *bildungsroman* truncado de una escritora moderna. *Lectora*, 11, 283-280.

- (2022). Introducción. En Elena Fortún Fortún, *Celia, institutriz en América*. Editorial Renacimiento.

Casullo, N. (2006). La pérdida de lo propio. *Revista Sociedad, Facultad de Ciencias. Sociales de la UBA*, 25

Febres, L. M. (2021). *Identidad femenina y memoria migratoria latinoamericana en la novela española del siglo XX*. Universidad Metropolitana, Caracas Venezuela.

Fortún, E. (2022). *Celia, institutriz en América*. Editorial Renacimiento.

Fortún, E. (2016). *Oculto sendero*. Editorial Renacimiento.

García Padrino, J. (2024). La literatura infantil y juvenil en la Guerra Civil. Espuela de Plata.

Gräfin Deym, I. (2007). La memoria de la Guerra Civil Española en la literatura infantil y juvenil. *Studia Historica Historia Contemporanea*, 25, 181-190.

Hochman, N. (2011). Exilio y paralelaje. *Letras Históricas*, 4, enero-junio, 121-138.

Horta Sanz, M. J. (2018). Celia, institutriz en América. En *Actas del I Simposio Internacional sobre Literatura y Cultura Hispánicas: I. Uluslararası İspanyol ve Latin Amerika Edebiyatları, Kültürleri Sempozyumu Bildiri Kitabı (Seçki)*. Universidad de Ankara.

Lindholm, E. (2023). The censorship of a closeted Spain: The case of Elena Fortún (1886–1952). *Primerjalna književnost, 46*(1), 133-150.

Muela-Bermejo, D. (2021). Elena Fortún en la Literatura Infantil y Juvenil: Un estado de la cuestión. *Ocnos*, 20, (3). https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2519

Muñoz Cáliz, B. y Sotomayor Sáez, M. V. (2021). *La literatura infantil y juvenil del exilio republicano de 1939*. Renacimiento.

Sánchez Gumiel, M. (2020). El 'entwicklungsroman' de Elena Fortún: Celia, institutriz en América (1944). En Ana María Fernández, (ed.), *Ecos feministas en los espacios*

latinoamericanos y canadienses: una perspectiva sociohistórica, (pp. 105-120), Ottawa Hispanic Studies.

Servicio de Información Bibliográfica de la Biblioteca Nacional de España (s. f.). Fortún, Elena (1886-1952). https://goo.su/gq0JRy

Ventura, L. (13 de junio de 2020). Elena Fortún. El mito detrás de la escritora española que vivió exiliada en la Argentina. *La Nación*. https://goo.su/TjJKT

13. TRAUMA, MEMORIA E IDENTIDAD EN LA LITERATURA JUVENIL DE LA POSGUERRA ESPAÑOLA: ANÁLISIS DE *JARAMA* Y *LA MADRE DE FRANKENSTEIN*

Wisem Mahi
Abou Bekr Belkaid- Tlemcen, Argelia
wisem.mahi@univ-tlemcen.dz
https://orcid.org/0000-0002-4952-3457

RESUMEN

La Guerra Civil española, aunque distante en el tiempo, sigue dejando huellas profundas en la memoria colectiva, como lo evidencian las novelas *Jarama* de Rafael Sánchez Ferlosio (1956) y *La madre de Frankenstein* de Almudena Grandes (2020). Ambas obras exploran cómo el trauma bélico no solo afecta a quienes lo vivieron directamente, sino también a las generaciones posteriores, vinculando la memoria histórica con la construcción de la identidad personal y colectiva.

Mientras que en *Jarama* la Posguerra se refleja a través del silencio y la represión, que impiden una confrontación directa con el pasado y muestran la incapacidad de la sociedad para hablar abiertamente de la guerra, en *La madre de Frankenstein* se observa una evolución en la narrativa, en la que el silencio impuesto por la dictadura es cuestionado y se busca dar voz a las víctimas del Franquismo.

PALABRAS CLAVE: Memoria histórica, trauma generacional, represión, silencio, Posguerra.

TRAUMA, MEMORY, AND IDENTITY IN SPANISH POSTWAR YOUTH LITERATURE: AN ANALYSIS OF *JARAMA* AND *THE MOTHER OF FRANKENSTEIN*

ABSTRACT

The Spanish Civil War, although distant in time, continues to leave deep traces in the collective memory, as evidenced by Rafael Sánchez Ferlosio's *Jarama* (1956) and

Almudena Grandes's *The Mother of Frankenstein* (2020). Both novels explore how the trauma of war not only affects those who experienced it directly but also subsequent generations, linking historical memory to the construction of both personal and collective identity.

However, they approach this legacy from different perspectives: while in *Jarama* the postwar period is portrayed through silence and repression, which prevent a direct confrontation with the past and reveal society's inability to speak openly about the war, in *The Mother of Frankenstein* there is an evolution in narrative, where the silence imposed by the dictatorship is explicitly questioned and an effort is made to give voice to the victims of Francoism.

KEYWORDS: Historical memory, generational trauma, repression, silence, postwar period.

1. INTRODUCCIÓN

La Guerra Civil española (1936-1939) constituye uno de los episodios más traumáticos de la historia contemporánea de España, no solo por la violencia del conflicto, sino también por las consecuencias políticas y sociales que derivaron de la victoria franquista. Tras la derrota republicana, el régimen implantó un sistema de represión ideológica, censura cultural y silencio institucional que se extendió durante casi cuarenta años (Fernández Álvarez, 2013, p. 283). La infancia y la juventud crecieron bajo un legado de miedo, desinformación y desconocimiento del pasado, lo que generó una fractura en la transmisión de la memoria histórica.

El conflicto, además, no fue un asunto estrictamente nacional. La participación internacional desempeñó un papel decisivo: mientras que los republicanos recibieron el apoyo de la Unión Soviética y de las brigadas internacionales, los nacionalistas contaron con la ayuda material y estratégica de la Alemania nazi y de la Italia fascista, lo que les permitió un equipamiento militar muy superior (Eslava Galán, 2013, p. 394). Como resultado de esa asimetría, la victoria franquista consolidó un régimen dictatorial (1939–1975) que aisló al país en el plano internacional y sofocó las libertades políticas y sociales. La literatura, en este contexto, se convirtió en un espacio de resistencia simbólica.

Incluso las obras destinadas a los jóvenes funcionaron como un medio para expresar indirectamente las tensiones de la época, ya fuera mediante el silencio, la evasión o la crítica abierta. De modo que, el análisis comparado del *Jarama* (1956) de Rafael Sánchez

Ferlosio y *La madre de Frankenstein* (2020) de Almudena Grandes permite comprender cómo la narrativa española ha representado, en distintos momentos históricos, los efectos de la guerra sobre la juventud y la importancia de la memoria en la construcción de la identidad colectiva.

El objetivo de esta investigación es analizar cómo la Guerra Civil española sigue presente en la literatura contemporánea, específicamente en dichas novelas. A través de estos textos, se estudia la memoria histórica, la represión y el trauma generacional, y cómo estos aspectos continúan influyendo en la construcción de la identidad y la reflexión sobre el pasado en la sociedad española.

Igualmente, se postula que en *Jarama* y *La madre de Frankenstein* se observa la transmisión de un trauma generacional relacionado con la Guerra Civil. En *Jarama*, el silencio y la represión durante la Posguerra son elementos clave, mientras que, en *La madre de Frankenstein*, se presenta un intento de romper ese silencio. Es decir, ambas obras muestran cómo la guerra, aunque no es el tema central de las narrativas, se infiltra en la identidad y las relaciones personales, afectando la memoria colectiva y perpetuando un ciclo de trauma que impacta tanto a las víctimas directas como a las generaciones posteriores.

Por tanto, este estudio se llevará a cabo mediante un enfoque comparativo entre las dos novelas mencionadas, analizando cómo cada una aborda el trauma de la guerra y sus secuelas en la memoria colectiva.

Por ello, la metodología será cualitativa y se centrará en un análisis literario y narrativo. Se examinarán las características de los personajes y las estructuras narrativas para identificar los mecanismos a través de los cuales el trauma y el silencio se transmiten a las generaciones posteriores. Además, se considerarán los contextos históricos en los que fueron escritas las novelas, analizando cómo los cambios en el panorama político y social de España influyen en la representación del trauma y la memoria histórica. Finalmente, se realizará una interpretación crítica de los resultados obtenidos, con el fin de reflexionar sobre las implicaciones de la memoria histórica en la construcción de la identidad colectiva.

Por consiguiente, ambas obras muestran cómo la Guerra Civil sigue afectando a las nuevas generaciones, abordando el trauma y la memoria desde diferentes perspectivas. De ahí, la literatura, como el análisis histórico, ayuda a entender los efectos de la guerra y la importancia de romper el silencio para sanar las heridas del pasado.

2. CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIOCULTURAL DE LA POSGUERRA ESPAÑOLA

La Posguerra estuvo marcada por la escasez, la represión y el control ideológico. La población vivió en condiciones de miseria material, racionamiento y censura política. Como recuerda el portal Memoria.cat, "la Posguerra significó hambre, pobreza y represión, un periodo en el que la vida cotidiana estaba dominada por el miedo y la necesidad" (Memoria.cat, s.f.). En este marco, el franquismo impuso un relato único de la historia, en el que la Guerra Civil se presentaba como "cruzada nacional", ocultando la pluralidad de memorias.

En este contexto, tras el fin de la Guerra Civil, España quedó sumida en la miseria y el aislamiento. El hambre se convirtió en una experiencia cotidiana y persistente: la cartilla de racionamiento y el estraperlo marcaron la vida de millones de familias hasta comienzos de los años cincuenta. La economía, de base agraria, sufrió un claro retroceso: la renta per cápita disminuyó, la población creció lentamente y el país quedó al margen de la modernización que ya se notaba en otros lugares de Europa (Eslava Galán, 2013, p. 416).

En el plano político, Franco concentró en sus manos todos los poderes. Como jefe del Estado y del Gobierno, nombraba y destituía ministros sin apenas contrapeso. El partido único —la Falange Española Tradicionalista— se convirtió en el sostén ideológico del régimen. En él convivían falangistas, carlistas, católicos y militares, cada uno con parcelas de poder, aunque siempre subordinados al Caudillo. Las libertades fueron suprimidas: la prensa, la reunión, la asociación y la expresión quedaron férreamente controladas (Fernández Álvarez, 2013, p. 264).

En lo cultural, se creó el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) en 1939, y la enseñanza volvió a estar dominada por las órdenes religiosas. En lo económico, el régimen apostó por la autarquía, con intentos de industrialización y control absoluto del comercio exterior bajo el prisma del nacionalsindicalismo, que pretendía presentarse como una "tercera vía" entre capitalismo y socialismo. El resultado fue, en realidad, el estancamiento (Eslava Galán, 2013, p. 418).

Asimismo, el estallido de la guerra mundial colocó a Franco en una posición delicada. Ideológicamente próximo a las potencias del Eje, buscó inicialmente una implicación mayor en el conflicto. En octubre de 1940, en Hendaya, se reunió con Hitler para negociar la entrada de España en la guerra, pero las exigencias españolas (territorios

en el norte de África y suministros de alimentos y petróleo) resultaron inasumibles para Alemania. Así, España quedó en una posición de "neutralidad no tan neutral", enviando apoyo simbólico como la División Azul al frente ruso (Fernández Álvarez, 2013, p. 293). Así que, el final de la guerra supuso un duro golpe diplomático para el régimen. Franco había apostado por los derrotados, y en 1946 la Asamblea General de la ONU condenó su dictadura, excluyendo a España de organismos internacionales y reforzando su aislamiento. Durante esos años, España se convirtió en un paria en la escena internacional (Eslava Galán, 2013, p. 453).

No obstante, la Guerra Fría cambió el destino de Franco. A partir de los años cincuenta, la hostilidad internacional comenzó a suavizarse: Estados Unidos vio en el régimen un aliado estratégico contra el comunismo. En 1953 se firmaron los Pactos de Madrid, que permitieron la instalación de bases militares norteamericanas en España a cambio de ayuda económica. Ese mismo año se firmó también un Concordato con el Vaticano, que consolidaba la alianza entre el franquismo y la Iglesia católica (Fernández Álvarez, 2013, p. 292).

En 1955, España fue finalmente admitida en la ONU, lo que supuso el inicio de su reintegración en la comunidad internacional. Sin embargo, a nivel interno la autarquía seguía mostrando sus límites: la inflación, el hambre y la escasez persistían. Fue entonces cuando surgieron las primeras tensiones en el régimen, especialmente entre los falangistas inmovilistas y los llamados "tecnócratas" vinculados al Opus Dei, que defendían una política económica más abierta y pragmática.

2.2. EL DESARROLLISMO Y LA MODERNIZACIÓN EN ESPAÑA

Los años sesenta transformaron profundamente el país. Con la aprobación del Plan de Estabilización de 1959, España abandonó la autarquía y abrió su economía al exterior. La llegada de capital extranjero, el auge del turismo y la emigración de millones de españoles a Europa marcaron un ciclo de crecimiento sin precedentes: la renta per cápita se multiplicó y comenzaron a aparecer las clases medias urbanas.

Igualmente, la modernización también tuvo efectos sociales: la alfabetización se expandió, las ciudades crecieron, se generalizó el consumo de electrodomésticos y automóviles, y el contacto con Europa trajo nuevas ideas y modos de vida. Sin embargo, este desarrollo convivía con un régimen aún autoritario. La censura seguía vigente y la

represión contra la oposición —comunistas, socialistas, nacionalistas vascos y catalanes, además de intelectuales críticos— continuaba siendo severa (Eslava Galán, 2013, p. 425). El contraste entre modernización económica y atraso político se hacía cada vez más evidente. En 1969 Franco designó a Juan Carlos de Borbón como su sucesor, asegurando formalmente la continuidad de la monarquía bajo el marco franquista (Fernández Álvarez, 2013, p. 294).

Franco, ya gravemente enfermo, fue incapaz de contener la erosión del sistema. Falleció el 20 de noviembre de 1975, dejando un país profundamente transformado en lo económico y social, pero con una estructura política obsoleta y crecientemente cuestionada.

Tras la muerte de Franco, Juan Carlos I asumió la jefatura del Estado. Aunque en principio se esperaba que continuara la herencia del régimen, pronto se decantó por promover un cambio democrático. Con la presidencia de Adolfo Suárez se pusieron en marcha reformas decisivas: la legalización de partidos políticos, la Ley para la Reforma Política (1976) y la celebración de elecciones generales libres en 1977 (Fernández Álvarez, 2013, p. 295).

El punto culminante llegó con la aprobación de la Constitución de 1978, que estableció un sistema democrático, parlamentario y descentralizado. A pesar de obstáculos como el intento de golpe de Estado del 23-F en 1981, la democracia se consolidó en los años ochenta.

Finalmente, en 1986, España ingresó en la Comunidad Económica Europea (CEE), un paso que simbolizaba no solo la normalización internacional del país, sino también el cierre definitivo de la etapa iniciada en 1939 (Fernández Álvarez, 2013, p. 296).

Pese a que la juventud creció desconectada del pasado reciente, atrapada en un presente sin referentes históricos. Esa carencia se tradujo en lo que Santos Juliá denominaría más tarde una “memoria rota”, en la que los silencios y la amnesia fueron tan importantes como los recuerdos. Como señala Eslava Galán (2013), “el franquismo fomentó una versión oficial en la que el enemigo era demonizado y el vencedor ensalzado, suprimiendo cualquier posibilidad de reconciliación” (p. 415).

En este marco sociocultural, la literatura adquirió un papel ambiguo: fue sometida a una estricta censura, pero también se convirtió en un espacio donde era posible abordar, directa o indirectamente, las heridas del pasado.

3. *JARAMA* DE RAFAEL SÁNCHEZ FERLOSIO: EVASIÓN Y SILENCIO

Rafael Sánchez Ferlosio (1927-2019) publicó *Jarama* en 1955, obteniendo el Premio Nadal y posteriormente el Premio de la Crítica (Biografías y Vidas, s.f.). La obra, ambientada en un día de campo junto al río, retrata a un grupo de jóvenes que conversan sobre asuntos triviales. En apariencia, se trata de un relato sin trama. Sin embargo, precisamente esa ausencia de acción dramática es lo que permite visibilizar el vacío existencial de una generación que vive desconectada del pasado histórico y atrapada en la banalidad cotidiana.

Por ello, el estilo narrativo se caracteriza por un objetivismo radical: diálogos extensos, lenguaje coloquial y descripciones mínimas. Como señala el propio Ferlosio en una entrevista con El País, "en El Jarama está muy cuidado el lenguaje, muy escuchada el habla popular, pero no tiene ni pies ni cabeza" (El Español, 2019). Esta autocrítica refleja el carácter experimental de la obra, que sin embargo ha sido leída como una metáfora del silencio colectivo impuesto en la Posguerra.

Igualmente, la novela refleja la imposibilidad de articular el trauma. Los jóvenes carecen de referentes históricos y su identidad se construye a partir del ocio, la moda o las bromas. Como afirma uno de los personajes: "La juventud, a divertirse; están en la edad" (Sánchez Ferlosio, 1956, p. 16). Esta evasión funciona como un mecanismo de defensa ante un pasado que no puede nombrarse. El propio río Jarama, que aparece repetidamente descrito como turbio o sucio, se convierte en símbolo de una memoria ocultada bajo la superficie.

La sociedad que retrata Ferlosio es una en la que hablar de política o recordar la guerra resulta incómodo e incluso peligroso. "Y todo no es más que política. Política chica, se entiende. De ratones. Pero siempre política" (Sánchez Ferlosio, 1956, p. 25). Este fragmento ilustra cómo incluso en los espacios cotidianos, como la barbería, la política aparece deformada y cargada de desconfianza. El silencio y la evasión, por tanto, no son meros accidentes narrativos, sino reflejo de un contexto histórico que obligaba a la juventud a vivir en desconexión con su pasado. En boca de sus personajes: "¿Nunca habíais visto vosotras el Jarama? —dijo Daniel —. El Jarama es siempre así, de ese mismo color. —Pues a mí no me gusta. Parece que está sucio. —Eso no es sucio, mujer; es la arcilla que trae. Parece sucio, pero no. Verás qué agua tan rica." (p.18)

Ya en 1986, en una entrevista con El País, se manifestaba de la siguiente manera: "En el *Jarama* está muy cuidado el lenguaje, muy escuchada el habla popular, pero no

tiene ni pies ni cabeza. No me gusta nada. Sería un libro que si lo hubiera escrito otro diría: ¡Pero qué pelmazo!".

3.1. ANÁLISIS DE *JARAMA*

En *Jarama* se refleja cómo el silencio y la evasión se convierten en mecanismos de represión que marcan a una generación. Los jóvenes aparecen en búsqueda de una identidad propia, pero carecen de un acceso pleno al pasado histórico, lo que genera una desconexión profunda con la memoria colectiva. Esta ruptura puede entenderse como una respuesta al trauma heredado, que deja a la juventud sin referentes sólidos. En consecuencia, el vacío existencial y el lenguaje cotidiano terminan funcionando como los únicos puntos de apoyo para construir una identidad fragmentada y precaria.

La novela plantea la cuestión de su posible carácter objetivista a través de escenas y diálogos aparentemente triviales que, sin embargo, revelan un trasfondo social e histórico marcado por el trauma. En primer lugar, el episodio en el que Fernando, impaciente, exige ser escuchado mientras Zacarías lo apoda irónicamente "Mussolini" (p. 158) muestra cómo la comunicación entre los jóvenes se construye desde la burla y la evasión, lo que denota la dificultad de articular un discurso sólido sobre el presente.

A ello se suma la intervención del pastor, quien denuncia "las ilusiones de la gente" respecto a la emigración: critica la creencia ingenua de que cruzar el océano garantiza automáticamente una mejora vital, señalando la magnitud de esa barrera marítima y la incertidumbre de un eventual regreso. Lo subraya así:

> ¡Pero cuidado las ilusiones de la gente! — replicaba el pastor —. Se creen que basta con irse uno muy lejos, para ya mejorar automático, de manera tajante. Cuando más lejos se desmandan, mejor se piensan que les va a marchar. Pasar el charco, se pone, que por lo pronto ya no es tan charco, sino un pedazo de mar de bastantes respetos, como no se lo salta un gitano, y que se basta sin más, él sólito, con estar de por medio, para tragarse ya unas pocas de las probabilidades de regreso, caso que toquen retirada. No sé la idea que tenéis de los Océanos; habláis de una manera, que es que, ¡vamos!, os los bebéis de un golpe, cada vez que los sacáis a relucir. —Nadie habla de esa forma. Yo nada más lo que te digo es que en América están las cosas muy distintas. En América. (Sánchez Ferlosio, 1956, p. 193)

En este sentido, la juventud aparece en búsqueda de sentido más allá del legado bélico, pero encuentra como obstáculo la rigidez de unas normas sociales que restringen la libertad individual. Un ejemplo claro se da cuando Mely es reprendida por un guardia

debido a su vestimenta en el cementerio, en nombre del respeto y el decoro que "todo el mundo sabe" (p. 99), lo que revela la imposición de un orden moral represivo, reprocha el guardia:

> Pero el guardia se dirigía a Mely: —¿No sabe que no se puede andar por aquí de esa manera? —¿De qué manera? —Así como va usted. Le señalaba el busto, cubierto solamente por el traje de baño. —Ah, pues lo siento, pero yo no sabía, la verdad. —¿No lo sabía? — intervino el otro guardia más viejo, moviendo la cabeza, con la sonrisa de quien se carga de razón—. Pero si les hemos visto a ustedes desde ahí arriba, pegados a la cancela del cementerio. Y eso no me dirán que no lo saben, que ése no es el respeto. No es el decoro que se debe de guardar en los sitios así. ¿Me va a decir que eso no lo sabe? Es de sentido común. Siguió el guardia más alto: —Son cosas que las sabe todo el mundo. Un cementerio se debe respetarse, lo mismo que una iglesia, qué más da. Hay que guardar las composturas. (Sánchez Ferlosio, 1956, p. 99)

Frente a esta tensión, surge el escapismo como mecanismo de defensa, visible en las palabras de Lucio:

> ¡La juventud, a divertirse!"; están en la edad. Pero qué fina era esta otra de pantalones; ésa sí que tiene sombra y buen tipo, para saber llevarlos. Modelaba su forma en el aire, con ambas manos, hacia la puerta iluminada. —¿Lo ves, hombre, lo ves, como todo es cuestión de quien los lleve? Sácate ya ese cigarrito, anda que reducen la vida juvenil a un goce superficial y efímero. (Sánchez Ferlosio, 1956, p. 16)

Finalmente, la barbería se convierte en símbolo de una sociedad atrapada en la "política chica", en rumores y rencores que circulan sin salida posible, como se expone en el discurso cargado de desconfianza de uno de los personajes:

> Y todo no es más que política. Política chica, se entiende. De ratones. Pero siempre política. Los unos por una cosa, otros por otra. Y en una barbería se habla mucho; más de lo que hace falta. Y como tienes que aguantar que anden diciendo esto y lo otro y lo de más allá; si no se lo aguantas, se te marchan; si te lo aguantas, te comprometen. Parece que no te vienen más que a soltar todo lo malo, todos los venenillos y las reservas que se tienen ellas y ellos. Así que con bañarlos y pasarles la navaja, nada más que por eso, pues ya te ves metido en algún lío. Te pillan de todas todas — gesticulaba hablando; miraba de vez en vez hacia la puerta, sin sosiego; detenía, agolpaba sus palabras. (Sánchez Ferlosio, 1956, p. 25)

De este modo, el supuesto objetivismo narrativo se revela más bien como una estrategia: a través de fragmentos de conversaciones comunes, se exhiben las fisuras de una colectividad incapaz de hablar del pasado, condenada al vacío identitario y al trauma silenciado.

4. *LA MADRE DE FRANKENSTEIN* DE ALMUDENA GRANDES: MEMORIA Y RESISTENCIA

En contraste, *La madre de Frankenstein* de Almudena Grandes (2020) se sitúa varias décadas más tarde, en plena democracia, lo que le permite narrar la Posguerra desde una perspectiva de memoria crítica. La novela forma parte de la serie *Episodios de una guerra interminable* y se ambienta en 1954, en un hospital psiquiátrico. A través de los personajes de Aurora Rodríguez Carballeira, Germán Velázquez y María Castejón, Grandes explora la tensión entre el silencio oficial y la memoria personal.

Aurora, asesina de su hija Hildegart, encarna una memoria perturbadora que conecta la violencia individual con la colectiva. Su hija y otros personajes se convierten en herederos de un trauma intergeneracional, en línea con lo que estudios de memoria cultural describen como "posmemoria": la transmisión del trauma más allá de quienes lo vivieron en primera persona.

La novela enfatiza la necesidad de cuestionar la versión oficial de la historia. "Porque España no desaparecería cuando Franco desapareciera" (Grandes, 2020, p. 24), señala un personaje, evidenciando que el franquismo no era solo un régimen político, sino una cultura que había impregnado la vida cotidiana. La juventud, en este relato, no aparece desconectada, sino crítica, consciente de que su identidad depende de confrontar la memoria del pasado.

Por tanto, el tono ético de Grandes es explícito: "La dictadura convierte en mierda todo lo que toca, créeme" (Grandes, 2020, p. 27). Este juicio directo contrasta radicalmente con la ambigüedad evasiva de Ferlosio. Frente al silencio, Grandes propone la palabra; frente a la apatía, la crítica.

4.1. ANÁLISIS DE *LA MADRE DE FRANKENSTEIN*

En dicha novela, Almudena Grandes aborda la reconstrucción de la memoria como eje central de la narración, mostrando cómo el pasado traumático se transmite de manera intergeneracional, especialmente a través de las figuras femeninas. Aurora Rodríguez se

erige como memoria viva de un dolor no resuelto, mientras que su hija encarna la herencia inevitable de ese trauma. En este marco, se plantea el conflicto entre el silencio oficial impuesto por el franquismo y la persistencia de una memoria personal que resiste al olvido.

Asimismo, la juventud aparece vinculada a ese pasado represivo mediante personajes que cuestionan la versión oficial de la historia, lo que refleja la necesidad de confrontar la verdad silenciada. De este modo, la identidad postfranquista se construye en torno al deber de recordar y reparar, como se observa en el desarrollo de figuras clave como Aurora Rodríguez, Germán Velázquez y María Castejón, quienes encarnan distintas formas de relación con la memoria y con el trauma colectivo.

A raíz de esto, en *La madre de Frankenstein*, Almudena Grandes traza el retrato de Aurora Rodríguez desde una doble perspectiva: la fascinación y el horror que despierta en quienes la rodean. Así, Germán Velázquez se refiere a ella como "mi asesina favorita", subrayando la ambigüedad de una mujer que, pese a su condición de enferma mental, mantenía una dignidad insólita y una presencia marcada por el detalle y la disciplina:

> Era una mujer mayor, con el pelo blanco, muy corto […], tan pulcra como si la hubiera cepillado antes de ponérsela. La limpieza era un atributo raro en una enferma mental, la dignidad, una condición insólita, pero nada resultaba tan extraordinario como el movimiento de sus dedos sobre el teclado. (Grandes, 2020, p.9)

Esta descripción inicial, cargada de respeto y perplejidad, se contrapone con la imagen monstruosa que transmiten otros personajes, quienes la comparan con el mítico Frankenstein. En palabras de uno de ellos:

> ¿Frankenstein? —Justo. Pues eso parecía doña Aurora, el médico ese. No tenía camilla, ni laboratorio, ni una ventana por la que entrara un rayo, nada de eso, pero lo que intentaba hacer era lo mismo, aunque su muñeco fuera de trapo, aunque no tuviera piel, ni tornillos. Cuando vi la película me di cuenta enseguida, porque la había visto a ella muchas veces intentando levantar al muñeco, enfadándose con él al terminar. ¡Muévete!, le gritaba, ¿por qué no te mueves?, y le zarandeaba, le daba patadas en las piernas, yo lo hago todo por ti, yo te he creado, te he dado mi alma, y tú no haces más que darme disgustos, eres un ingrato desalmado. (Grandes, 2020, p.96)

A través de estas representaciones se manifiesta el carácter contradictorio de Aurora: al mismo tiempo creadora y destructora, víctima y verdugo, símbolo de la transmisión del trauma y de la imposibilidad de reconciliarse con un pasado que no deja de retornar.

Por otro lado, en la novela, la juventud y los personajes más conscientes formulan una crítica directa al Franquismo y a la España de Posguerra, marcada por la desilusión y la imposibilidad de construir un futuro esperanzador. Desde el inicio se percibe la conciencia de que el final biológico del dictador no supondría el final del sistema: "Porque España no desaparecería cuando Franco desapareciera" (p. 24). Esta afirmación se complementa con la advertencia de que "España ya no es el país que tú recuerdas y no se parece a Suiza, eso desde luego. Ahora todo es distinto" (p. 25), lo que evidencia el contraste entre la memoria del exilio y la cruda realidad del regreso. A ello se añade la denuncia explícita de la corrupción estructural del régimen: "La dictadura convierte en mierda todo lo que toca, créeme. Además, trabajar en un manicomio, fuera de Madrid, ahora mismo […] Y con el puesto que tienes en esa clínica tan buena, creo que te equivocarías, en serio" (p. 27).

El desencanto se hace aún más patente cuando el narrador reconoce: "Dos años después de volver, por fin había aprendido que España no se parecía a Suiza. Me habría gustado rebelarme contra mi conformidad, pero no lo conseguí" (p. 306). Esta frustración se condensa en la descripción del país como "el feudo de un general fascista asentado sobre los hombros de la Iglesia católica" (p. 309), una síntesis de la alianza entre poder militar y religioso que sostenía al régimen.

Incluso la memoria histórica aparece atravesada por la ambigüedad, pues "en los cuarenta estábamos peor y estábamos mejor al mismo tiempo" (p. 310), lo que refleja la dificultad de articular un relato único sobre el pasado. En conjunto, estas voces muestran una juventud crítica, consciente de la represión, atrapada entre la necesidad de recordar y la imposibilidad de transformar un presente asfixiante.

5. COMPARACIÓN ENTRE AMBAS OBRAS

El contraste entre *Jarama* y *La madre de Frankenstein* revela dos modos de narrar la posguerra: el primero, marcado por la censura y el silencio; el segundo, por la memoria y la crítica.

Tabla 1.

Paralelismos y contrastes entre ambas obras

Elemento	*Jarama*	*La madre de Frankenstein*
Enfoque del pasado	Evasión, silencio	Memoria activa, cuestionamiento
Memoria histórica	Silencio y desconexión del pasado	Rescate de voces silenciadas, conflicto entre memoria personal y silencio oficial
Personajes jóvenes	Desconectados, apáticos	Críticos, conscientes de la historia
Transmisión del trauma	Indirecta, por ausencia	Explícita, intergeneracional
Figuras clave	Grupo anónimo de jóvenes	Aurora Rodríguez, Germán Velázquez, María Castejón
Contexto narrativo	Realismo cotidiano, objetivismo	Narración histórica con dimensión ética

Fuente. Elaboración propia

6. REFLEXIÓN FINAL

Tanto *Jarama* como *La madre de Frankenstein* ponen de manifiesto los efectos persistentes de la Guerra Civil en la juventud española, aunque desde perspectivas diferentes. Ferlosio, en 1956, retrata a una generación atrapada en el vacío y la evasión, donde el silencio constituye la única estrategia posible de supervivencia. Grandes, en 2020, construye una narrativa en la que la memoria y la palabra se erigen como formas de resistencia frente a la amnesia colectiva.

La literatura, en consecuencia, no es un mero reflejo de la sociedad, sino una herramienta activa para rescatar la memoria y reconstruir la identidad colectiva. Se dice "quien no conoce su historia está condenado a repetirla". Ambas obras, desde su singularidad, nos advierten de la urgencia de romper el silencio para poder sanar como sociedad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biografías y Vidas. (s.f.). "Rafael Sánchez Ferlosio". Recuperado de https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/sanchez_ferlosio.htm

Don Quijote. (s.f.). “La Guerra Civil española”. Recuperado de https://www.donquijote.org/es/cultura-espanola/historia/guerra-civil/

El Español. (2019). “No sabes lo que es El Jarama, la novela más odiada de Ferlosio”. Recuperado de https://www.elespanol.com/cultura/libros/20190401/no-sabes-jarama-novela-odiada-ferlosio/387711562_0.html

Eslava Galán, J. (2013). La historia de España contada para escépticos. Editorial Planeta.

Fernández Álvarez, M. (2013). Pequeña historia de España. Espasa Libros S.L.U.

Grandes, A. (2020). La madre de Frankenstein. Tusquets Editores.

Memoria.cat. (s.f.). “La miseria de la posguerra”. Recuperado de https://www.memoria.cat/franquisme/es/la-miseria-de-la-posguerra/#

Sánchez Ferlosio, R. (1956). El Jarama. Ediciones Destino.

14. INFANCIA, CONFLICTO Y DESPLAZAMIENTO. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Maite Aperribay-Bermejo[1]
Universidad del País Vasco EHU, España
maite.aperribay@ehu.eus
https://orcid.org/0000-0002-1188-1670

RESUMEN

Hace más de medio siglo que la guerra pasó a ser un tema recurrente en la Literatura Infantil y Juvenil. Habida cuenta de los conflictos bélicos que actualmente sacuden el mundo, la acción en defensa de la Educación para la Ciudadanía Global, y en favor de la Educación para la Paz se hace más necesaria que nunca. El presente trabajo comenzará proporcionando una introducción a la Educación para la Ciudadanía Global y la para la Paz, una educación basada en la defensa de los derechos humanos, la justicia y la paz. Posteriormente se analizará una serie de obras de la Literatura Infantil y Juvenil desde la perspectiva de la Educación para la Paz. Estas lecturas ofrecen un marco inmejorable en favor de la resolución de los conflictos y la defensa de la paz.

PALABRAS CLAVE: Literatura Infantil y Juvenil, Educación para la Ciudadanía Global, Educación para la Paz, guerra, exilio.

CHILDHOOD, CONFLICT, AND DISPLACEMENT. CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE AND EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP

ABSTRACT

War has been a recurrent theme in Children's and Young Adult Literature for over fifty years. Action in support of Global Citizenship Education and, by extension, in favor of Peace Education is more important than ever in light of the armed conflicts that are

[1] La presente investigación ha sido posible gracias a la financiación de los proyectos de investigación del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (PID2023-149915NB-I00), del Gobierno Vasco (IT1565-22) y de la Universidad del País Vasco EHU (Proyecto CBL cód. 24ENCI).

currently shattering the world. In order to protect human rights, justice, and peace, this essay will start by giving an overview of both global citizenship education and peace education. After that, it will examine a number of children's and young adult literary works from the standpoint of Peace Education. These texts provide an incomparable framework for resolving conflicts and promoting peace.

KEYWORDS: Children's and Young Adult Literature, Global Citizenship Education, Peace Education, War, Exile.

1. INTRODUCCIÓN

Las guerras son uno de los principales motivos de desplazamiento o migración. Según la ACNUR (2025) a finales de 2024 los desplazados por la fuerza ascendían a 123,2 millones de personas, el 40% de las cuales eran niñas y niños. La mayoría de estos desplazados se ve obligado a abandonar su hogar por persecuciones, conflictos, violencia o violaciones a los derechos humanos (ACNUR, 2025). La ACNUR menciona las emergencias en Afganistán, en la República Democrática del Congo, en Sudán, en Siria, en Ucrania, y la crisis de los rohingya en Myanmar, y no olvida la emergencia climática, que causa millones de desplazamientos cada año (ACNUR, 2025). Por otra parte, debemos destacar la labor de la Agencia de Naciones Unidas para la población refugiada de Palestina en Oriente Próximo o UNRWA en sus siglas en inglés, que trabaja específicamente con refugiados de Palestina, una comunidad de aproximadamente 6 millones de personas, casi la cuarta parte de la población refugiada del mundo (UNRWA España, 2025). Cada uno de los conflictos que se acaban de mencionar puede tener un origen distinto, pero todos ellos tienen en común que sus principales víctimas son las mujeres y los infantes.

Tal y como se mostrará más adelante, hasta los años 60 y 70 del siglo pasado el repertorio de temas de la Literatura Infantil y Juvenil se restringía respondiendo a la necesidad de proteger a la infancia de la cruda realidad, de los hechos desagradables y dolorosos de la vida (Marcelo Wirnitzer, 2007). Hasta la llegada del realismo crítico las obras de la Literatura Infantil y Juvenil se dulcificaban y la guerra no era un tema habitual. Que la Literatura Infantil y Juvenil trate el tema de los conflictos bélicos y sus consecuencias es necesario, puesto que, tal y como apunta Hughes (2012):

> Good war literature -fiction and nonfiction- can help students form literary bonds with and develop empathy for people caught in the horrors of war. Reading helps us humanize the enemy, gain deeper cultural understandings, and discover how lives are painfully and permanently changed by war. (p. 7)

Es por ello por lo que a lo largo de este capítulo se propondrá una serie de lecturas en las que se aborden situaciones de conflicto y sus repercusiones, a fin de identificar el sinsentido y la barbarie de los conflictos bélicos y en consecuencia defender la paz como requisito imprescindible para la convivencia entre culturas y pueblos.

2. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL Y EDUCACION PARA LA PAZ

En los últimos años múltiples estudios e investigadores han destacado la importancia de examinar los procesos socioeducativos que forman las identidades colectivas (Davies et al., 2018; Elliot et al., 2010; Stein, 2021; Stromquist, 2009). También organismos internacionales como la UNESCO (Pulido-Montes y Lorente Rodríguez, 2024; UNESCO, 2010, 2015, 2016a, 2016b) señalan la importancia de construir una ciudadanía mundial con perspectiva global, que requiere una actitud fundamental para comprender la presencia de diversos niveles de identidad, incluyendo una identidad colectiva que va más allá de la identidad personal, religiosa o étnica. Esta ciudadanía debe ser claramente diversa, inclusiva e intercultural (UNESCO, 2010), fundamentada en los principios de equidad social, y en concordancia, entre otros, con la Declaración de Incheon para la Educación 2030 (UNESCO, 2016a). Esta última declaración, en línea con el ODS4, promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (ONU, 2015).

La Declaración de Maastricht (Consejo de Europa, 2002) es otro de los documentos fundamentales para la estrategia de mejora e incremento de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG). En ella se estableció que la ECG es una propuesta que abre los ojos y mentes a las realidades del mundo, sensibilizando a las personas para lograr sociedades más igualitarias, equitativas y justas (Consejo de Europa, 2002). Por tanto, abarca perspectivas como la Educación para el Desarrollo, los Derechos Humanos, la Paz y la Prevención de Conflictos, la Sostenibilidad y la Educación Intercultural. Todas ellas constituyen las dimensiones globales de la Educación para la Ciudadanía y están en línea

con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En otras palabras, la ECG es un enfoque educativo que busca formar individuos con conciencia crítica, compromiso ético y capacidad de acción para enfrentar los desafíos globales y promover sociedades más justas, pacíficas y sostenibles (Stein, 2021).

La ECG promueve valores como los derechos humanos, la equidad, la sostenibilidad ambiental, la participación activa y la diversidad cultural (Boni Aristizábal, 2011). Tiene como objetivo preparar a los estudiantes no solo para vivir en una comunidad local, sino para interactuar y colaborar en un mundo interdependiente y multicultural. Se basa en el reconocimiento de que los problemas globales como el cambio climático, las migraciones, la pobreza o los conflictos armados requieren una ciudadanía activa y globalmente informada (Global Education Network Europe, 2022).

Para fortalecer una cultura mundial de paz y mejorar la vida de las personas en todas partes, los Estados Miembros de la ONU han declarado el 2025 como el Año Internacional de la Paz y la Confianza. En la resolución aprobada a tal efecto el por la Asamblea General el 21 de marzo de 2024 subraya que:

> el Año Internacional de la Paz y la Confianza es un medio de movilizar los esfuerzos de la comunidad internacional para promover la paz y la confianza entre las naciones sobre la base, entre otras cosas, del diálogo político, las negociaciones, el entendimiento mutuo y la cooperación, a fin de lograr una paz, una solidaridad y una armonía sostenibles. [Y] alienta a todos los Estados Miembros, las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales, regionales y subregionales, así como a otras partes interesadas pertinentes, entre ellas la sociedad civil, el sector privado, el mundo académico y los particulares, a que celebren de manera apropiada el Año Internacional de la Paz y la Confianza y difundan las ventajas de la paz y la confianza, incluso mediante actividades educativas y de concienciación pública. (ONU, 2024, pp. 3–4)

Educar para la paz es educar en valores, puesto que la educación para la paz implica la defensa de valores como la justicia, la democracia, la solidaridad o el respeto y la interculturalidad. Tal y como afirma Vidanes Díez (2007, s. p.), la educación para la paz "asume creativamente el conflicto como un proceso natural y consustancial a la existencia humana [y] (…) ayuda a la persona a desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva para poder situarse en ella y actuar en consecuencia". En el contexto de la Educación para la Paz, Galtung (1996, citado en Fisas, 1998) considera que:

> el enfoque de contraposición a la paz no ha de buscarse en la guerra, sino a la violencia, de manera que cualquier definición de lo que entendemos por paz signifique o implique una ausencia o una disminución de todo tipo de violencia, ya se directa (física o verbal), estructural o cultural, o vaya dirigida contra el cuerpo, la mente o el espíritu de cualquier ser humano o contra la naturaleza. La paz, por tanto, sería la suma de la paz directa, la paz estructural y la paz cultural. (p. 19)

Tal y como afirman Selfa Sastre et al. (2020), para educar para la paz en primer lugar ha de promoverse el diálogo sobre conflictos y guerras en los entornos educativos. No se trata únicamente de dialogar sobre conflictos bélicos pasados, sino de generar diálogo en torno a las razones que generan las tensiones entre personas, los grupos o las naciones, y reflexionar si la guerra es ineludible o sobre los costos de las guerras a todos los niveles (Selfa Sastre et al., 2020).

Uno de los objetivos principales de este capítulo es ahondar en la educación literaria y la Educación para la Ciudadanía Global, poniendo el foco en esta ocasión en la transmisión de valores en línea con la Educación para la Paz a través de la Literatura Infantil y Juvenil. ¿Y por qué realizar esta transmisión de valores desde la literatura? No debemos olvidar la función social de la literatura. Porque la literatura nos ayuda a entender el mundo, refleja tanto la realidad como los cambios sociales y es sin duda una muy útil herramienta para la denuncia social. Es por esto por lo que la Literatura Infantil y Juvenil es uno de los mejores instrumentos gracias a los que podremos educar ciudadanos formados y comprometidos con su entorno. Como afirma Ros García (2013, p. 7) "la literatura es uno de los primeros agentes culturalizadores y socializadores en la siembra de valores dado que repercute en la construcción de las personas". La propia UNESCO pone en valor "el estudio de la literatura como un medio para desarrollar empatía, dar a los alumnos un sentido de comunidad, clarificar valores, comprender la sostenibilidad desde distintas perspectivas, y motivarlos a actuar" (UNESCO, 2017, p. 51). Y es que, tal y como manifiesta Rodrigo Segura (2022), "la relación entre educación para la paz y educación literaria resulta evidente puesto que el hecho literario contribuye a formar íntegramente la personalidad del ser humano y contempla cuatro dimensiones (…): *estética, cultural, lingüística* y *ética*" (p. 292). En esa misma línea Selfa Sastre et al. (2020) opinan que:

> La Literatura Infantil y Juvenil (…) es (…) un tipo de literatura adecuada para tratar la didáctica de la paz, ya que, desde una óptica no necesariamente moralizante, permite trazar ejes temáticos y líneas de trabajo que posibiliten la construcción de un corpus de obras literarias que atiendan la diversidad como algo intrínseco a nuestra condición e, incluso, necesario para compartir un mundo más globalizado. Además, en la LIJ, como en la literatura para adultos, aparecen situaciones en que las relaciones humanas son, en ocasiones, conflictivas y la superación pacífica y positiva de estas situaciones es precisamente la forma de convivencia en equilibrio entre pueblos, culturas, sexos y religiones. (p. 186)

En esta ocasión se presenta un corpus de obras que abordan problemas relacionados con el eje Paz, que es uno de los cinco ejes sobre los que se vertebra la Agenda 2030. El eje se centra en fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas e incluye el ODS 16. "Paz, justicia e instituciones sólidas". Si bien es un eje que se vertebra en torno a un único objetivo, alcanzar la paz está estrechamente relacionado con el resto de ODS. Los cinco ejes de la Agenda son interdependientes, puesto que la ausencia de paz, es decir, las situaciones de conflicto bélico imposibilitan la consecución de cualquiera de los demás objetivos: las guerras generan pobreza y hambre (haciendo imposible alcanzar los ODS 1 y ODS2), así como falta de abastecimientos (ODS7) e insalubridad (ODS6), lo que repercute negativamente en la salud y el bienestar de las personas (ODS3); en contextos de conflicto armado la educación suele verse afectada (ODS4) y la desigualdad crece exponencialmente (ODS5, ODS8, ODS9, ODS10 y ODS17), y las repercusiones de estos conflictos son nefastas tanto a nivel personal, como económico o medioambiental (ODS11, ODS12, ODS13, ODS14 y ODS15).

Como ha quedado patente todos los Objetivos de Desarrollo Sostenible están estrechamente relacionados con la consecución de la paz, por lo que gracias a la lectura del presente corpus se abordarán algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, entre ellos el ODS16 Paz, justicia e instituciones sólidas, el ODS4 Educación de calidad (más concretamente la meta 4.7[2]), y el ODS18 Garantía de la diversidad lingüística y cultural,

[2] La meta 4.7 Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global promulga garantizar que para 2030 "todos los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, lo que incluye, entre otros, la educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, ciudadanía y valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible". (UNESCO, 2017, p. 7)

un objetivo promovido por la Cátedra UNESCO de Patrimonio Lingüístico Mundial de la Universidad del País Vasco EHU (s.f.).

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Los objetivos que se plantean con la lectura del presente corpus son varios. El primer objetivo es el de promover la lectura y el hábito lector. El segundo consiste en proponer un corpus de lecturas que, desde la perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Global y la Educación para la Paz, aborden la defensa de sociedades pacíficas e inclusivas. Mediante las obras propuestas se representa tanto a los supervivientes como a quienes perecieron a causa de la guerra, y con ello se da voz a la memoria de las víctimas de cualquier conflicto bélico. En consecuencia, a través del abordaje de la memoria histórica y mediante la experiencia estética del lenguaje literario, el tercer objetivo será despertar y trabajar la conciencia y la empatía del público lector, ya que el objetivo primordial de esta propuesta es inculcar en el lector el compromiso con los derechos humanos, la justicia y la paz. Por otra parte, y tal y como afirman Todorova y Ahrens (2023) "academic research within the field of peace studies looking into the issues related to the culture of peace still rarely refers to children's books" (p. 27), por lo que este estudio contribuye a la expansión de los estudios de Educación para la Ciudadanía Global y ante todo de la Educación para la Paz a través de la Literatura Infantil y Juvenil. Por último, la mayoría de las obras seleccionadas ha sido publicada en euskera, lo que está en línea con el ODS18 al ser el euskera idioma cooficial en la Comunidad Autónoma Vasca y por tanto eje vertebral de su sistema educativo.

Con estos objetivos, y desde la perspectiva de la Educación para la Ciudadanía Global y la Educación para la Paz, se presenta y analiza un corpus de obras que abordan temas relacionados tanto con las guerras como con los desplazamientos y el exilio. Se trata por desgracia de temas de actualidad y, por ende, estas obras pueden generar un significativo efecto emocional. Ateniendo a estos principios y objetivos se han establecido determinados criterios a la hora de elaborar el corpus de lecturas. El primer criterio es la edad del lector, ya que las obras deben adaptarse a la edad y competencia lectora del público al que se dirigen, que en este caso no es otro que el de la Educación Primaria. El segundo criterio es evidentemente el de la temática, las competencias que el texto literario permite trabajar, puesto que las obras propuestas deben abogar por la defensa de la paz a través de la literatura infantil y juvenil.

4. LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL EN CONTEXTOS DE GUERRA Y EXILIO

Los conflictos bélicos y los desplazamientos que estos originan son el eje vertebral de esta investigación. Resulta pertinente comenzar por aclarar que la guerra como tema central de obras de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) está presente sobre todo en obras publicadas a partir de los años 60-70. Marcelo Wirnitzer (2007) sostiene que hasta los años 60 y 70 del siglo pasado el repertorio de temas de la LIJ se restringía respondiendo a la necesidad de proteger a la infancia de la cruda realidad, de los hechos desagradables y dolorosos de la vida. Hasta la llegada del realismo crítico las obras de la LIJ se dulcificaban. Las obras del denominado realismo crítico "tratan de explorar el mundo actual y el medio ambiente, en el actual el niño se mueve y cuyas vicisitudes tiene que afrontar" (Strausfeld, 1989, p. 83). Este realismo crítico tiene su origen en el segundo tercio del siglo XX, cuando tras la postguerra se genera un despertar hacia los temas más difíciles. Este realismo alcanzará su auge en los años 70, ya que a partir de las revueltas estudiantiles de 1968 y los posteriores cambios surgieron obras que abarcaban nuevos temas, de modo que los infantes obtuvieran información sobre los conflictos del mundo, como los problemas sociales, políticos, económicos o ecológicos (Strausfeld, 1989). Strausfeld (1989) afirma que estas obras "responden a una necesidad palpable de los lectores, que encuentran en estas novelas y cuentos las respuestas a mucha (sic.) de sus preguntas, que sus padres y profesores no saben o no quieren contestar convincentemente" (p. 85). En cualquier caso, Strausfeld (1989) insiste en que las obras del realismo crítico "queda[n] libre[s] de cualquier lastre didáctico (…) [y] satisfacen plenamente las mayores exigencias literarias" (p. 85). El objetivo último es que los infantes, mientras disfrutan de la lectura, conozcan el mundo en el que viven, es decir, acercarles la realidad del mundo contemporáneo.

Las obras de temática bélica pueden clasificarse en dos grandes grupos: el primero es el de las obras que hacen alusión a un conflicto bélico concreto y el segundo es el de las obras que hablan de la guerra sin mencionar un conflicto en particular. En cualquiera de los casos el objetivo último es que los infantes conozcan la crueldad y las consecuencias de la guerra para que se posicionen a favor de la paz. En cuanto a las obras de la literatura infantil y juvenil de temática bélica que se dirigen intencionalmente a una nueva

generación, cabe recalcar que estas posibilitan actos restaurativos, ya que, en estas obras, tal y como afirma Gräfin Deym (2011):

> se describe el entierro de fusilados, limpiándoles la cara para restituirles su dignidad, se crean círculos entre jóvenes y antepasados donde los vivos repiten, concluyen o continúan con aficiones e intenciones de los muertos, y se transmiten legados-tesoros: anillos, oficios, canciones o libros, que los jóvenes toman en posesión. (p. 28)

Las lecturas que se presentarán a continuación son álbumes ilustrados que están dirigidos principalmente al alumnado de Educación Primaria. Con estas lecturas se pretende trabajar la conciencia a favor de la paz mediante la experiencia estética del lenguaje literario (Cantillana Armijo, 2024). Todas las obras han sido publicadas en el siglo XXI, la mayoría ha sido publicada originalmente en euskera y casi todas carecen de traducción. Se trata de obras muy recientes, puesto que, como afirman Serrano-Mariezkurrena et al. (2024), no fue hasta el año 2000 cuando el debate sobre la memoria histórica emerge con fuerza en España, coincidiendo con la primera exhumación de una fosa de víctimas del franquismo[3]. En cualquier caso, la proliferación de las obras de la literatura infantil y juvenil en las últimas décadas es un fenómeno generalizado, tal y como apunta Myers (2000):

> Current proliferation in war writing for the young coincides with accelerating late-twentieth-century violence and reflects adult preoccupations with human evil: all forms of moral, psychological, and material destruction; past and present genocides, from the Holocaust to more recent "ethnic cleansings"; the ever-present possibility of nuclear disaster. Adult social history, cultural studies, and postmodern/postcolonial literary theory -all much concerned with redefining what counts as "war" and with exploring how conflicts escalate and how war is represented in history, memory, and words- filter into the expanding and impressive volume of war stories for the young. (p. 328)

Algunas de las obras que conforman el corpus hacen referencia a la Guerra Civil española, mientras que, en el caso de las obras más recientes, la mayoría de ellas hace

[3] El 21 de octubre del año 2000 desentierran el cadáver de Emilio Silva Barrera, uno de "Los Trece de Priaranza del Bierzo". Su exhumación rompió el silencio sobre miles de desaparecidos y dio lugar al nacimiento de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, 2000).

referencia a conflictos bélicos más actuales. Todas dan cuenta de las pérdidas que sufren los protagonistas cuando sus seres queridos fallecen a causa del conflicto o cuando las ciudades en las que viven son destruidas y se ven obligados a esconderse o a desplazarse. Los traumas son numerosos, desde la pérdida de seres queridos hasta la pérdida del hogar. Como sostiene Jain (2025), "the dissociation resulting from the loss of familiar places impacts the process of identity making in the young impressionable minds affected by war" (p. 125).

La primera obra es el álbum ilustrado *Gerrak ez du izenik* (La guerra no tiene nombre) (Bilbao, 2013). Es un álbum de la autora Leire Bilbao, ilustrado por Maite Mutuberria y dirigido a un público de más de 8 años. Publicado por la editorial Pamiela, obtuvo el Premio Etxepare en 2013. En este álbum predominan las ilustraciones de color blanco, negro, naranja y rojo, e incluye tanto dibujos de estética naíf como los que podría dibujar un infante como collages elaborados con fotografías. De este modo, mientras los dibujos de estética naíf representan la visión de la guerra a través de la mirada infantil, la mirada adulta está plasmada en los collages elaborados con fotografías reales.

La historia se basa en las vivencias de una niña llamada Mirentxu y se sitúa en la población vasca de Durango en plena Guerra Civil. La abuela de la protagonista ha fallecido y ese mismo día su padre es enviado el frente. Desde entonces Mirentxu no ha articulado palabra y tiene siempre en su recuerdo a su abuela, quien constantemente le repetía el refrán vasco que reza que "lo que no se nombra no existe". De modo que ha decidido no hablar sobre la realidad que la rodea, con la esperanza de que, si no es nombrada, la guerra no exista.

A Mirentxu solo la acompaña su madre, y aunque la guerra se percibe en el aire, al menos al principio del relato no interrumpe el día a día de los niños. A medida que avanza el relato vemos como la realidad va cambiando, la presencia de los aviones sobrevolando el pueblo es cada vez más recurrente y la niña es consciente de que del País Vasco parten grandes barcos que trasladan ciudadanos a Inglaterra, Francia o Bélgica. El silencio se va apoderando del paisaje y Mirentxu ya no es la única que no articula palabra: los pájaros no cantan, las calles están desiertas y hace tiempo que cesó la actividad en la escuela.

El 31 de marzo de 1937, mientras la protagonista se dirige al mercado, la guerra llega a Durango (Irujo, 2021). El bombardeo destroza el pueblo y Mirentxu grita horrorizada llamando a su madre. En ese preciso momento la madeja de sentimientos que llevaba tiempo sin expresar estalla, tal y como ha estallado la guerra. Las fotografías de las siguientes páginas muestran un pueblo arrasado por las bombas. La protagonista consigue

dar con su madre y ambas parten juntas, «burlando los aviones y el miedo» (Bilbao, 2013).

La segunda obra es el álbum ilustrado *Mexique, el nombre del barco* (Ferrada, 2017), publicado por la editorial Libros del Zorro Rojo y dirigido a lectores de más de 8 años. El texto corre a cargo de María José Ferrada y las ilustraciones a cargo de Ana Penyas. Basada en un hecho real, cuenta la historia de 456 hijos e hijas de republicanos que se embarcaron en el trasatlántico *Mexique* el 27 de mayo de 1937, en plena Guerra Civil, para, huyendo de la guerra, zarpar desde Burdeos rumbo a México. Estaba previsto que permanecieran allí tres o cuatro meses, pero la derrota republicana y el inicio de la Segunda Guerra Mundial transformaron el exilio de estos infantes en definitivo.

Los colores que predominan en el álbum son de nuevo el blanco, el rojo y el negro. Tal y como ocurría con el primer álbum, en esta obra también se intercalan dibujos de estética naíf como los que podría dibujar un infante con collages elaborados con fotografías. Se intercala por tanto la visión naíf de la guerra con la cruda realidad, la visión infantil con la visión adulta.

La obra narra el periplo en el barco desde la perspectiva de una niña. Ella es consciente de que el viaje la llevará a un lugar muy lejano cuyo nombre no recuerda, pero cree que su estancia en ese lugar lejano será temporal, ya que eso es lo que le ha trasmitido su madre al despedirse de ella. Estos 456 niños han dejado atrás a sus familias, y ahora se apoyan mutuamente, por lo que los mayores ejercen de figuras protectoras de los más pequeños. Cantan y juegan, y en esos juegos representan también los horrores de la guerra, como en las páginas en las que vemos a unos niños jugando a fusilar a otros.

El largo viaje finalmente llega a su fin cuando el barco alcanza el puerto de Veracruz. La protagonista menciona que han dejado la guerra atrás, pero al mismo tiempo es consciente de que eso es imposible, puesto que "llevan la guerra en la maleta" (Ferrada, 2017). Tras desembarcar en Veracruz el viaje hasta Morelia continúa en tren. Cientos de niños caminan en fila portando sus maletas, y en sus rostros se palpa la tristeza y la incertidumbre. En las últimas páginas las imágenes nos trasladan de nuevo a los escenarios de guerra y muestran a militares, curas y viudas en presencia de decenas de cuerpos inertes, cuerpos que en algunos casos carecen de rostro.

El texto resume la historia de estos casi quinientos niños de los cuales se hizo cargo el Gobierno de México hasta 1948. Se relata como muchos consiguieron llevar una vida medianamente normal en México y como otros regresaron a España décadas más tarde, para reencontrarse con familiares y lugares que ya no reconocían. La última frase del

álbum nos invita a recapacitar sobre todos aquellos que cruzan a diario el mar en busca de un lugar en el que vivir sin miedo. De este modo también hace referencia a los movimientos migratorios actuales hacia nuestro continente.

Lo que recoge este álbum es el sufrimiento de unos infantes que son las principales víctimas del conflicto y que son separados de sus familias y de su entorno. El mensaje es claro: por desgracia lo que acontece en el álbum le puede pasar a cualquiera, en cualquier momento, en cualquier lugar. De modo que la obra nos invita a recapacitar sobre el exilio, los movimientos migratorios, y los procesos de acogida, en línea con la Educación para la Ciudadanía Global.

La tercera obra es el álbum ilustrado *Amonarenean kea* (Martirena Indart, 2020), publicado por la editorial Txalaparta y dirigido a lectores de más de 5 años. El texto corre a cargo de Dani Martirena Indart y las ilustraciones a cargo de Ana Ibáñez Elosúa. Fue traducido al castellano un año más tarde por Fernando Rey Escalera en la misma editorial bajo el título *Humo en casa de la abuela*, y como en las dos obras anteriores, en esta ocasión también se intercalan fotografías e ilustraciones.

La narradora es una de las nietas de la abuela que da título al relato. La nieta siempre está deseando que llegue el domingo para ir a casa de su abuela junto con su hermana y sus primos. Los recuerdos giran en torno a los relatos que les cuenta la abuela mientras cocina para ellos. Un día mientras les cocina un hojaldre relleno de fresas y crema, la abuela escribe la receta en el reverso de una fotografía. Mientras cocina, y como de costumbre, les invita a hacer un viaje en el tiempo y va desvelando a sus nietos secretos familiares de la época de la guerra.

Los contrastes entre la situación violenta del pasado y la forma de vida del presente se subrayan en una narración llena de lirismo. La abuela les relata que durante la guerra los niños no tenían ganas de corretear ni de jugar. Mientras les prepara el hojaldre relleno les cuenta que durante la guerra los niños no podían comer pasteles ni galletas. Les cuenta que los días se convirtieron en noches y finalmente les relata que su abuelo fue asesinado en la guerra. El abuelo, un hombre bueno y soñador que trabajaba como maestro en la escuela del pueblo, fue apresado y desapareció, y desde entonces la abuela no ha cesado en la búsqueda de los restos de su marido. El tiempo transcurre y la abuela fallece, pero los nietos siguen preparando el hojaldre y manteniendo viva la memoria de sus abuelos.

La narración termina, pero no así el libro. En la siguiente página nos encontramos con un fragmento de texto de Mariasun Landa, la autora de literatura infantil y juvenil vasca más reconocida, quien subraya que los infantes son pequeños, pero no necios, y en

consecuencia defiende que la literatura infantil y juvenil debe reflejar los problemas reales de la humanidad.

En las páginas que siguen a esta contribución de Landa nos encontramos con un nuevo relato, diferenciado visualmente del anterior mediante el uso de una tipografía distinta, un fondo diferente y una paginación que comienza de nuevo. Este nuevo relato nos cuenta la historia de Antoni Benaiges, profesor de Bañuelos de Bureba (Burgos) y uno de los promotores del innovador método de enseñanza Freinet, que en plena noche es llevado preso por soldados falangistas. El relato recoge las humillaciones a las que someten a Benaiges, quien una semana antes de ser apresado había prometido a sus alumnos llevarlos a visitar el mar. El maestro republicano creía fervientemente que la educación podría cambiar el mundo y acercaba a su alumnado a las artes como la danza y la literatura. Benaiges no tuvo oportunidad de cumplir con su palabra, puesto que esa misma noche fue asesinado. Su cuerpo aún no ha sido encontrado.

Es muy probable que muchos conozcan la historia de Benaiges por la película que en 2023 dirigió Patricia Font y que lleva por título precisamente *El maestro que prometió el mar*. Lo que algunos quizá aún no han hilado es que Antoni Benaiges era el abuelo de la niña protagonista de esta obra. Es un dato que descubrimos cuando en el libro se incluye una foto de Benaiges, en cuyo reverso encontramos la receta de hojaldre relleno de fresas y crema que la abuela había escrito para sus nietos.

La cuarta obra seleccionada es el álbum multimodal *Klera* (Bilbao, 2024) publicado por la editorial Elkar y dirigido a lectores a partir de los 5 años. *Klera* (tiza en euskera) incluye diversos lenguajes artísticos. La literatura, la ilustración, la música y la danza (estas últimas a disposición del lector a través de códigos QR integrados en las ilustraciones) son las formas de expresión que, desde una perspectiva poética, hacen un llamamiento a favor de la paz e invitan a reflexionar sobre la guerra y sus repercusiones. Se trata de un álbum multimodal cuya intención es mostrar, desde diversas perspectivas artísticas, el impacto de la guerra en la infancia.

Klera relata la historia de un niño atrapado en medio de una guerra. En la misma línea que las dos primeras obras mencionadas, en este álbum también predominan los colores rojo, blanco y negro, y los dibujos de estilo naíf se intercalan con diversas expresiones artísticas, tales como la música o la danza. En la primera doble página del álbum nos encontramos con unas ilustraciones coloridas en las que se refleja la felicidad de unos niños que juegan y se chinchan mutuamente. Este ambiente distendido y feliz contrasta de manera contundente con la situación que nos encontramos en la siguiente doble página,

que nos vuelve a presentar el lugar en el que los niños jugaban, pero destruido tras un bombardeo. De este ataque aéreo nos da cuenta el audio que se reproduce gracias a un primer código QR. El protagonista relata que ahora no son los niños los que se chinchan sino los mayores los que se enfrentan. En la siguiente doble página el protagonista mira al cielo y ve los aviones que acaban de bombardear su hogar y que han cubierto todo de un polvo gris, que ha invadido sus ojos y sus orejas y que ha convertido su interior en un gran desierto. Los campos de flores que rodeaban su casa también están cubiertos de polvo, "los colores se han roto" (Bilbao, 2024, s. p.), han desaparecido, como casi todo aquello que lo rodeaba. Somos testigos de la huida que emprende la población, que escapa de una ciudad derruida y devorada por las llamas.

La madre no vuelve a aparecer en el relato, por lo que podemos deducir que ha fallecido a causa del bombardeo. El niño ahora se refugia con su abuela, quien le dice que cumpla siempre las indicaciones de los mayores y que no se aleje de su lado. Pero el niño no quiere más que limpiarse la cara en la fuente cercana a su casa, para desprenderse de la polvareda que lo cubre y así poder ver como veía antes y oír como oía antes. Sale de su escondite y se encuentra con una destrucción completa, el barrio, su casa, todo lo que conocía ha desaparecido. Se dirige al colegio, que también ha sido destruido, pero allí consigue recuperar unas cuantas tizas de colores (la palabra *klera*, que da título de la obra, significa precisamente tiza). Con ellas dibuja su casa, su pueblo, a su madre y a sus amigos. Dibuja su barrio antes de que estallara la guerra. En ese dibujo predominan los colores, que se oponen frontalmente a la polvareda y al negro masivo que impera tras el bombardeo.

Mientras el protagonista dibuja se escucha un nuevo estruendo y somos testigos de que los soldados se acercan. En la siguiente doble página vemos al niño escribiendo en la pizarra del colegio. Recuerda como la maestra prometió seguir con la lección al día siguiente, por lo que escribe en la pizarra algunos de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que estaban trabajando el último día que pudo asistir a la escuela: El artículo tercero reza: "Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona" y el artículo vigesimosexto reza "Toda persona tiene derecho a la educación" (ONU, 1948). Mientras el niño escribe una nueva bomba lo sorprende. En las siguientes páginas reina el negro y leemos una frase que afirma que un niño nunca tiene la culpa de la guerra. En las siguientes páginas somos testigos de la conversación del niño con la muerte y de como ésta se lo lleva. Nos encontramos de

nuevo ante una historia de tiempos de guerra en la que las principales víctimas son las mujeres y los niños.

Leire Bilbao acaba de ser galardonada con el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 2025 por esta obra. El jurado ha destacado "la belleza poética con la que la autora, apoyándose en diferentes disciplinas artísticas, especialmente en la ilustración, presenta una propuesta con el compromiso implícito por la cultura, la paz y la convivencia, abordando temas tan crudos como el conflicto, la guerra y la muerte haciendo que sean comprensibles para el público infantil" (Ministerio de Cultura de España, 2025).

El quinto y último álbum que compone el corpus de análisis es *Zu hor eta ni hemen* (Beramendi, 2024), publicado por la editorial Txalaparta y dirigido a un público de más de 6 años. Tanto el texto como las ilustraciones corren a cargo de Joseba Beramendi, conocido como Exprai. El título hace referencia al refrán vasco *Amen, zu hor eta ni hemen*, que se utiliza cuando no se quiere discutir o pelear. Indica que es mejor zanjar una discusión o un desacuerdo y que cada uno vaya por su lado. Se podría afirmar que hace referencia a que es mejor no discutir, no pelear, en definitiva, no entrar en conflicto.

La portada y contraportada nos presentan un paisaje destruido por la guerra. La portada la presiden unos restos que tienen forma de signo de interrogación, en alusión a las constantes preguntas que se hace el protagonista en relación con la guerra y la situación que lo rodea. En la primera doble página nos encontramos con las bombas que han caído sobre la ciudad y que han iluminado el cielo nocturno. La población huye despavorida y se refugia allí donde puede. Las imágenes nos muestran el día a día del protagonista, rodeado constantemente de destrucción, y el texto que las acompaña recoge las innumerables preguntas que ese niño se hace a sí mismo.

Un día el protagonista encuentra un dibujo de su amiga Aisha entre las ruinas de su colegio. Aisha había dibujado un retrato familiar en el que se intuyen presentes a sus abuelos, sus padres -la madre en avanzado estado de embarazo-, su hermana y su mascota. Emprende entonces el camino para buscar a su amiga Aisha y devolverle el dibujo. En su búsqueda recorre las calles devastadas de la ciudad, camina entre edificios en ruinas, se encuentra con gente que hace fila a la espera de su ración de comida, o se cruza con gente que huye ante la amenaza de nuevos bombardeos. El protagonista sigue buscando a Aisha, tratando de averiguar si su amiga sigue con vida. Finalmente la encuentra en un hospital, donde su madre está dando a luz. Al ver el dibujo Aisha rompe a llorar y con un lapicero rojo comienza a tachar aquí y allá sobre el retrato familiar. Acto seguido descubrimos con

horror que Aisha está tachando la imagen de cada uno de los familiares que ha perecido, y que solo ella, su madre y el bebé que esperaba han sobrevivido a los bombardeos.

Si bien no se ha mencionado explícitamente, los textos escritos en árabe, el nombre de la niña, la frase "desde el río hasta el mar" (Beramendi, 2024) y los colores rojo, negro, blanco y verde que presiden la última doble página evidencian que el escenario de este horror es Palestina, lo que se confirma en el breve *bertso*[4] de la última página, que afirma que lo que recoge este texto no es ficción sino realidad y nos invita a recapacitar y tomar acción ante la barbarie de la que es víctima el pueblo palestino.

El texto refleja las pérdidas materiales y sobre todo las humanas fruto de las guerras y los conflictos, e invita al público lector a recapacitar sobre las relaciones y las preocupaciones de los niños y niñas en un entorno bélico. Mediante las constantes preguntas que se formula el protagonista se fomenta la reflexión en torno al sinsentido de la guerra, se favorece el diálogo y se invita al público a recapacitar sobre los horrores de las guerras, dando pie a trabajar la empatía y la educación para la paz.

5. CONCLUSIONES

La Educación para la Paz, y por ende la Educación para la Ciudadanía Global, es uno de los contenidos transversales que la educación obligatoria debe abordar y desarrollar. Al ser transversal pueden existir numerosos abordajes. En esta línea se defiende que la Literatura Infantil y Juvenil puede resultar una herramienta indispensable para la defensa de la paz y para construir puentes entre pueblos y culturas, puesto que la literatura nos ayuda a entender el mundo, constituyendo un instrumento socializador de primer orden.

Con este objetivo, el presente capítulo ofrece un corpus formado por cinco obras de temática bélica que reflejan conflictos originados en diversos contextos espaciotemporales. Todas las obras recogen la crónica del trauma que padecen quienes sufren la guerra. Se muestran diversas pérdidas: la pérdida del hogar y del entorno cercano, la pérdida de vidas humanas y el desarraigo como consecuencia. Estos conflictos tienen como consecuencia el desplazamiento y exilio de los infantes y jóvenes, y por ende de la sociedad en general. Este hecho a menudo genera un sentimiento disociativo entre

[4] El *bertsolarismo* es el arte de inventar *bertsos* y es, a su vez, el movimiento social creado en torno al mismo. Un *bertso* no es un verso, el *bertso* es toda la estrofa. La *bertsolari* y el *bertsolari* inventan el mundo y lo cantan improvisando (Etxepare Euskal Institutua, 2025).

los supervivientes, quienes se sitúan físicamente en un lugar que ya no reconocen y psicológicamente en un lugar que ya no existe. Las lecturas propuestas están dirigidas principalmente al alumnado de los primeros ciclos de Educación Primaria y son todas álbumes ilustrados. La mayoría ha sido publicada originalmente en euskera y generalmente carecen de traducción. Podemos afirmar asimismo que todas las obras son actuales, ya que la mayoría ha sido publicada en la última década.

A través del abordaje de la memoria histórica que se efectúa gracias a estas obras los infantes conocen la realidad y las consecuencias de la guerra, ya que todas denuncian que las principales víctimas de las guerras son las mujeres y los niños. Se trata además de obras protagonizadas por infantes, lo que permite que el público lector se sienta identificado y que abogue en favor de la resolución de los conflictos y la defensa de sociedades pacíficas e inclusivas. De modo que estas lecturas superan la denuncia e inspiran a tomar posición frente a la barbarie de la guerra, posibilitan actos restaurativos al tiempo que promueven la empatía, el compromiso con los derechos humanos, la justicia social y la paz.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR (2025). Datos básicos. https://www.acnur.org/es-es/datos-basicos. (Último acceso: 20-09-2025).

Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica. (2000). *Los trece de Priaranza*. https://memoriahistorica.org.es/los-trece-de-priaranza. (Último acceso: 20-09-2025).

Beramendi, J. (2024). *Zu hor eta ni hemen*. Txalaparta.

Bilbao, L. (2013). *Gerrak ez du izenik*. Pamiela.

Bilbao, L. (2024). *Klera*. Elkar.

Boni Aristizábal, A. (2011). Educación para la Ciudadanía Global. Significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, *17*, 65–85.

Cantillana Armijo, L. (2024). Reflexión sobre el papel de la literatura infantil y juvenil para la construcción de una cultura de paz. In D. Auris Villegas, S. Arritola Fernández, L. Cantillana Armijo, & M. A. Mendoza Basaure (Eds.), *Educación para la Paz* (pp. 131–134). Auriseduca.

Cátedra UNESCO de Patrimonio Lingüístico Mundial de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. (s.f.). *Objetivo 17+1: Garantizar la diversidad lingüística y cultural*. https://www.ehu.eus/documents/3120344/3356414/18+helb+argumentuak_gaz.pdf/56b65d4b-6387-0c61-5f6c-44ee02d3b616?t=1519096193000. (Último acceso: 15-09-2025).

Consejo de Europa. (2002). *Maastricht Global Education Declaration*. www.globaleducationeurope.net (Última consulta: 05-09-2025).

Davies, I., Ho, L.C., Kiwan, D., Peck, C.L., Peterson, A., Sant, E., & Waghid, Y. (Eds.). (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan.

Elliot, G., Fourali, C., & Issler, S. (Eds.). (2010). *Education and Social Change. Connecting local and global perspectives*. Continuum International.

Etxepare Euskal Institutua. (2025). *Bertsolarismo*. https://www.etxepare.eus/es/bertsolarismo. (Último acceso: 05-09-2025).

Ferrada, M. J. (2017). *Mexique, el nombre del barco*. Libros del Zorro Rojo.

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria, Antrazyt, UNESCO.

Global Education Network Europe. (2022). *Declaración Europea sobre Educación Global hacia 2050*.

Gräfin Deym, I. (2011). La memoria de la Guerra Civil española en la literatura infantil y juvenil. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, *262–263*, 27–33.

Hughes, C. (2012). Swords into Words: Transformational War Literature for Young People. *War, Literature & The Arts. An International Journal of Humanities*, *24*(1), 1–19.

Irujo, X. (2021). *Atlas de Bombardeos en Euskadi (1936-1937)*. GOGORA Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos.

Jain, K. (2025). Cartographing Childhood through a Sense of Loss: Re-contextualization of Cities through Myths, Metaphors, and Fantasies by Children of War. *Journal of Comparative Literature and Aesthetics*, *48*(2), 123–139.

Marcelo Wirnitzer, G. (2007). *Traducción de las referencias culturales en la literatura infantil y juvenil*. Peter Lang.

Martirena Indart, D. (2020). *Amonarenean kea*. Txalaparta.

Ministerio de Cultura (2025). Leire Bilbao, Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil 2025. https://www.cultura.gob.es/actualidad/2025/09/250925-premio-nacional-literatura-infantil-juvenil.html (Último acceso: 26-09-2025).

Myers, M. (2000). Storying War: A Capsule Overview. *The Lion and The Unicorn*, *24*, 327–336.

ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. ONU.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.

ONU. (2024). *Resolución aprobada por la Asamblea General el 21 de marzo de 2024. Año Internacional de la Paz y la Confianza (2025)*. ONU.

Pulido-Montes, C., & Lorente Rodríguez, M. (2024). Trayectoria de la UNESCO sobre la educación para la ciudadanía mundial. Retos y avances. *Aula*, *30*, 11–24. https://doi.org/10.14201/aula2024301124

Rodrigo Segura, F. (2022). Miradas sobre la guerra y el exilio desde la LIJ. *Tejuelo*, *36*, 281–314. https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.281

Ros García, E. (2013). *El cuento infantil como herramienta socializadora de género*. Copiarte.

Selfa Sastre, M., Balça, Â., & Fraga Azevedo, F. (2020). *Lecturas literarias para una educación para la paz: itinerarios lectores en Educación primaria*. *22*(2), 181–202. https://doi.org/https://doi.org/10.17561/ae.v22n2.5287

Serrano-Mariezkurrena, A., Luna, U., Permach, N., & Echeberria, B. (2024). Memoriaren arrastoa euskal HGLn.Gerrak ez du izenik albumaren azterketa. *Fontes Linguae Vasconum*, *137*, 137–162. https://doi.org/10.35462/flv137.6

Stein, S. (2021). Reimagining global citizenship education for a volatile, uncertain, complex, and ambiguous (VUCA) world. *Globalisation, Societies and Education*, *19*(4), 482–495.

Strausfeld, M. (1989). El realismo crítico en la literatura infantil-juvenil. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, *4*, 83–87.

Stromquist, N. P. (2009). Theorizing Global Citizenship: Discourses, Challenges, and Implications for Education. *Interamerican Journal of Education for Democracry*, *2*(1), 6–29. www.ried-ijed.org

Todorova, M., & Ahrens, K. (2023). Children's War Diaries as Agents of Peace. *Bookbird: Journal of International Children's Literature*, *61*(3), 27–35. https://doi.org/10.1353/bkb.2023.a903437

UNESCO. (2010). *Invertir en la diversidad cultural y el dalogo intercultural*. UNESCO.

UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncsa-sp (Último acceso: 10-09-2025).

UNESCO. (2016a). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO.

UNESCO. (2016b). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. http://www.unesco.org/new/en/global-citizenship-education (Último acceso: 01-09-2025).

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de Aprendizaje*. UNESCO.

UNRWA España (2025). Los refugiados y refugiadas de Palestina. https://unrwa.es/refugiados. (Último acceso: 05-09-2025).

Vidanes Díez, J. (2007). La educación para la paz y la no violencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, *42*(2), 1–12.

15. SECOND WORLD WAR IN BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE: *A CHAVE DO TAMANHO* (THE SIZE SWITCH*)*, FROM MONTEIRO LOBATO

Francisco Camêlo
University of São Paulo, Brazil
ftcamelo@usp.br
https://orcid.org/0000-0002-8023-6712

ABSTRACT

In Brazilian children's literature, José Bento Monteiro Lobato's books represent a milestone (Coelho, 2000). His works, which encourage children's curiosity and freedom, break with the pedagogical and doctrinal readings that dominated childhood in the early decades of the 20th century in Brazil (Lajolo&Zilberman, 1985). With extremely playful and spoken language, Monteiro Lobato's children's books emphasise the decisive role of imagination in integrating children into the social world. Among the works that make up the *Sítio do Picapau Amarelo* (Yellow Woodpecker Farm) series, which began in 1931 with *Reinações de Narizinho* (The Adventures of Narizinho), the book *A chave do tamanho* (The Size Switch) published in 1942 stands out, narrating the massacre of World War II for Brazilian children. In this paper, we present this children's book that revisits the trope of miniaturisation in a context of violence.

KEYWORDS: Brazilian children's literature, Monteiro Lobato, World War II, Miniaturization.

1. INTRODUCTION

A recurrent topic in children's literature since its beginning is the creation of miniature worlds and the characters within them. To give life to lifeless objects or to minimize the size of characters it's a technique used by writers both to explore the nature of childhood as to metaphorically represent kids (Nodelman, 1991). Not aimlessly the children's literature is filled with small beings or toy-characters like Tom Thumb, *Le Petit Poucet* or Andersen's The Steadfast Tin Soldier. In another perspective, there's an interaction of a character in a

normal size with small creatures for a while (Hunt, 1995), as in Gulliver's Travels in Lilliput, a novel that wasn't originally written for kids. Lewis Carrol gave us an anguishing existential idea of the topic with expansion and reducing of size in Alice's adventures in Wonderland.

These fictions in miniature for kids support the claim that art always works from a reduced model of the real (Lévi-Strauss, 1962). Although even after the technical-scientific revolution started by the exploration of the "infinitely small" (Roussel-Gillet & Thoizet, 1-3) through the devices of nanotechnology, still now the miniature did not receive the attention it should have by the literary studies. The lack of attention given to the theme has already been diagnosed in the 1950s (Bachelard, 1969) and, more recently, scholars noted that not only the miniature but also the phenomena of small size "remain the 'step sister' of the social and political reflection" (Rey, 2014, p. 16 apud Roussel-Gillet & Thoizet, 2018, p. 1). For Bachelard, the "imagination in miniature" feeds the imagination of children and adults and "contains the attributes of greatness" (Bachelard, 1969, p. 155). The miniature, "a narrow gate, opens up an entire world" (Bachelard, 1969, p. 155), is a metaphor which appears linked to the question of the size of the child (Held, 1977). This is why there is in children's literature in particular a tradition of books that creates new worlds and new ways of living from the "imagination in miniature".

The purpose of this chapter is to introduce and comment on the book *A chave do tamanho* (1942), (The Size Switch) from José Bento Monteiro Lobato (1882-1948), a key author in the Brazilian scene of children's literature that continues the theme of miniaturization placing it at the World War II context. As Brazilian researcher Marisa Lajolo (2001) points out, The Size Switch is one of the books most often cited as a favourite by readers of Monteiro Lobato, because we are all enchanted by shrinking and stretching as ways of transforming ourselves into others, while remaining the same.

2. THE BIGGEST ADVENTURE OF THE WORLD

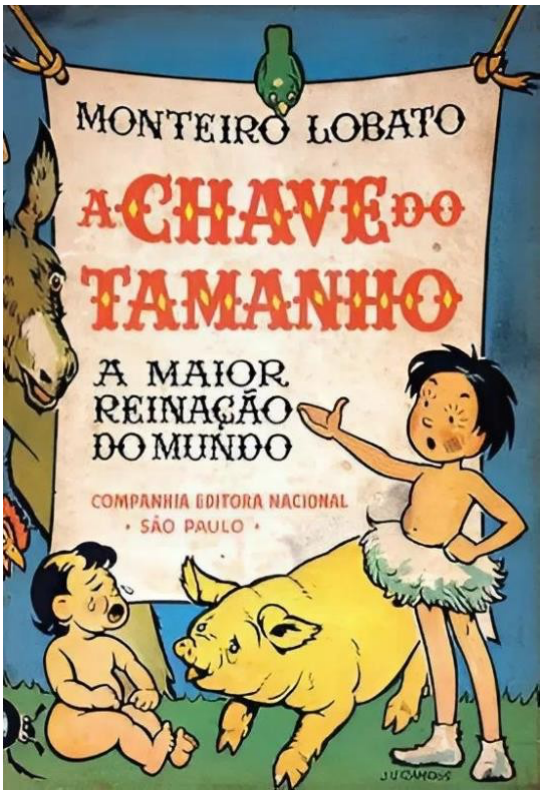
The book *The Size Switch*, just like the other children's work of Monteiro Lobato, the main author of literature for youngsters in Brazil in the period of between wars, puts together known characters of Sítio do Picapau Amarelo (Yellow Woodpecker Farm), led by Mrs. Benta, the educated Narizinho and Pedrinho's (Little Nose and Peter) grandmother and the employer of Aunt Nastácia, a Black woman who works as a cook at the farm and whose hands created Visconde de Sabugosa (Viscount of Corncob), a very wise corn cob, and Emília, a rag doll.

She was made with pieces of tissue, the Emília doll, in *Reinações de Narizinho*, (1931), The Adventures of Narizinho, the first book of Yellow Woodpecker Farm series, thanks to a talking pill, she starts to speak. In this way, she loses her inanimate condition of a toy and becomes a person, even if she preserves her doll size. This small creature, which mimics a child's behaviour, is the main character of *The Size Switch* in which she performs the biggest "adventure" in the world, as the introductory note explains:

> Emilia was evolving and insensibly passed from a doll to a real person, keeping the initial size – forty-five centimetres of height. It is a symbol of mental independence and the skill to face all situations. It is practically who rules Mrs. Benta's farm – and who always had complete power over Visconde.
>
> The life in the Yellow Woodpecker Farm is an endless succession of wonderful adventures, none of them equal in originality and unexpected consequences to the world described in this work. Emília exceeded, as Visconde said – and almost didn't determine in the human gender the most radical changes, as the reader will see. (Lobato, 1976, pp. 9-10)

Figure 1

Cover of the first edition of *A chave do tamanho* edited by Companhia Editora Nacional (1942).



The “greatest adventure in the world” referred to in the subtitle of the first edition of the book[1] is the consequence of the stratagem used by the doll to end World War II. Right in the opening paragraph of the book, the devastating effects of the armed conflict target Mrs. Benta, who sadly reads the news of the war that reaches her in the newspaper: “It’s such a monstrous perversity, this bombing of innocents, that I’m afraid I won’t be able to bear the horror of this war for much longer. I feel like dying” (Lobato, 1976, p. 10). Faced with that sad atmosphere and the imminent threat of the bombings reaching the Farm, once so cheerful and fun, Emília has the original idea of going to the House of Switches, where there are “switches that regulate and adjust all things in the world,” including one that “opens and closes wars” (Lobato, 1976, p. 10). To carry out her plan, she steals a magical super powder[2], manufactured by the Viscount of Corncob, which has the magical ability to transport whoever sniffs it to the ends of the earth in milliseconds.

This is how Emília arrives at the House of Switches, where she enters, walking down a long corridor on whose wall hang numerous switches, all identical, raised high and beyond the doll's sight. Unable to distinguish which switch is the one for war, Emília decides to apply an experimental method she learned from the Viscount, accidentally touching the switch of size. Thus, she reduces all of humanity to centimetres: "I touched the switch of size and all living creatures became small because it would be absurd to have a switch just for me" (Lobato, 1976, p. 12).

Perplexed, Emília realizes that she was tiny, reduced to Lilliputian dimensions, now only one centimeter tall: “What happened to me is what sometimes happened to Alice in Wonderland. Sometimes she became so enormous that she couldn't fit in houses, sometimes she became the size of a mosquito” (Lobato, 1976, p. 12). If, on the one hand, the mention of Lewis Carroll's character revisits the theme of size change already widely explored in children's literature, such as in fairy tales or Jonathan Swift's Gulliver's Travels, on the other hand, such a mention can be thought of as a metacritical reflection on Monteiro Lobato's pioneering work as a translator. Thanks to Lobato, Brazilian children were able to discover

[1] The book's subtitle is removed from the edition of Monteiro Lobato's *Complete Works*, published in 1947.
[2] The super powder is manufactured as a substitute for the Pó de Pirlimpimpim (Pirlimpimpim Powder), a magical substance invented by fairies that makes anyone who inhales it travel to magical places, such as Wonderland or the Land of Fables.

classics such as Alice in Wonderland, first published in Brazil in 1931 by Cia. Editora Nacional, which he founded, and which he also adapted[3].

A kind of tropical Wonderland, the Yellow Woodpecker Farm, where the actions of Lobato's children's characters take place or from where they embark on adventures in other spaces – such as the moon and planets in *Viagem ao Céu* (Journey to the Sky) or other historical times like ancient Greece in *Os Doze Trabalhos de Hércules* (The Twelve Labors of Hercules) – is the place to which Emilia returns after miniaturizing humanity by lowering the size switch instead of the war switch. Everything around the doll had become enormous, leading her to perceive the end of armed conflict, since reduced to a minuscule size humanity could no longer wage war. On the other hand, the miniaturization of the human species produces a reversal of perspective, which highlights the relativity of things in the face of the new order of magnitude between classes of beings:

> The situation was so new that old ideas were no longer useful. Emília understood a point that Mrs. Benta had explained, namely, that our ideas are the children of our experience. Now, the change in the size of humanity was making ideas as useless as a broken penny. The idea of a matchbox, for example, was the idea of a little thing that men carried in their pockets. But with the creatures shrunk to the size of a matchbox, the "idea-of-a-matchbox" is no longer worth anything. The "idea-of-a-lion" was that of a terrible and very dangerous animal, a man-eater; and the "idea-of-a-chick" was that of a harmless little creature. Now it's the opposite. The dangerous thing is the chick. (Lobato, 1976, p. 13)

This inversion between the idea of large and small is thematized from the first paragraph of The Size Switch, when the "huge" characters of the Yellow Woodpecker Farm contemplate the sunset, before which they are shrunk by the greatness of the event and the vastness of the universe. However, it is especially after the miniaturization of the size of humanity, triggered by Emília's mistake, that the alteration of viewpoints between species will be radicalized:

[3] In addition to writing books for children and adults, José Bento Monteiro Lobato was also a translator and editor. In 1925, together with Octalles Marcondes Ferreira, the entrepreneur founded Companhia Editora Nacional, which published several translations and adaptations authored by Monteiro Lobato himself. Among the translations made by Monteiro Lobato, the most notable are novels with child protagonists, such as Alice in Wonderland by Lewis Carroll and The Adventures of Huckleberry Finn by Mark Twain, as well as fairy tales by Charles Perrault, the Brothers Grimm, and Hans Christian Andersen.

> I know that these immensities that I am now seeing are nothing more than fleas compared to other larger things, like mountains; and mountains are nothing more than fleas compared to other things, like the Earth; and the Earth is a flea compared to the Sun (...). (Lobato, 1976, p. 16)

If, before, normal-sized humans could travel great distances quickly and insects seemed harmless to them, now, in that land of giant animals, what was micro has become macro. In this way, the criteria of verisimilitude of the real world are broken:

> Space assumes a relevant role in the structure of the work, as the relationship between humans and their environment is radically altered by Emilia's “adventures”. The space, which we associate with the Yellow Woodpecker Farm, the garden and house of Major Apolinário, the house of Colonel Teodorico, and, at the end of the narratives, the countries involved in the conflict, unfolds into numerous micro-spaces, such as the different environments of the garden (the hydrangea, the violet, the stone path), the dining room table, the Viscount's top hat. This unfolding of space occurs, however, not only in terms of measurements (the loss of size demands new standards), but also in the escape from the referential, from immediate reality, and in the open entry into the world of fantasy. (Valente, 2009, p. 460)

Without Little Thumb's seven-league boots, Emilia must struggle to return to the Yellow Woodpecker Farm; to do so, she hitches a ride on the backs and legs of insects. Aware that "large issues from small" (Bachelard, 1969, p. 154), Lobato radicalizes this paradox of miniature, according to Gaston Bachelard's formulation, contrasting smallness and greatness through the procedure of miniaturization. Thus, he disrupts habits and conventions established by the characters and by the reader himself, who is confronted with detailed descriptions of insects and plants: "Her [Emilia's] reduction allowed one to see the 'abundance of the tiny'. How many little lives in the shade of that forest, especially in the form of worms. (...). An infinity of life forms that only the wise know" (Lobato, 1976, p. 21).

Because of the miniaturization of size, Emilia has the possibility of seeing and understanding the world from another perspective, recognizing elements and beings of nature that she previously never even imagined existed. As Bachelard writes: “The details of a thing can be the sign of a new world which, like all worlds, contains the attributes of greatness” (Bachelard, 1969, p. 155). It is no coincidence that diminutives, augmentatives, and superlative adjectives abound in the book's pages (“little jumps”, “tiny”, “little ants”, “little grain”, “little shell”, “little world”, “big ants”, “gigantic”, “enormous”, “most visible”,

“colossal”, “little hole in the hole”) as a stylistic device linked to the procedure of miniaturization, to make minuscule entities visible. Because of the change in the size switch, what was once small is now large, like a family's harmless pet kitten: "Despite being hard-hearted, Emília shuddered to see sweet Manchinha, so longing for his owners, calmly eating the three peeled insects he had found there" (Lobato, 1976, p. 27).

It is through the procedure of miniaturization that this Brazilian children's book highlights the multiplicity of viewpoints that coexist in the world: "It will be difficult to get used to the size of things: for the little ants, however, this huge size of things is natural, because it is what they have always had" (Lobato, 1976, p. 16). Furthermore, as Brazilian researcher Rosana Kohl Bines observes, Lobato also uses a “mutilated syntax, made up of short phrases that pressure the reader into an urgent rhythm, requiring them to continually interrupt and catch their breath with each new utterance” (Bines, 2017, p. 176). In this sense, the researcher states, it is “as if each fragment of a sentence compacted an explosive knowledge, ready to detonate,” as evidenced by “the news of the war that arrives in the newspaper at a telegraphic pace” (Bines, 2017, p. 176): “New bombing of London, Grandma. Hundreds of planes flew over the city. A colossus of bombs. Entire blocks destroyed. Countless fires. Lots of dead” (Lobato, 1976, p. 10).

On the one hand, to convey the experience of war to Brazilian children, the writer employs literal diction as a strategy of “unveiling the violence, which forces this 'huge civilization' to surrender its weapons, in favor of a humanity that reinvents itself as it shrinks” (Bines, 2017, p. 178). On the other hand, this raw and direct language constitutes the means by which Lobato reproduces, on a smaller scale, the war conflict through the situations experienced by the characters in that miniature world. In other words, the miniaturization procedure operates in Lobato's book a suspension of the historical time of the Second World War by reducing the size of the battle leaders who, being tiny, cannot fight. At the same time, miniaturization also mimics, on the diegetic plane of the book, the atmosphere of danger, violence, and oppression experienced by humanity in those dark times. Like Robinson Crusoe, humanity has to adapt to this new situation to continue living, because, reduced to Lilliputian dimensions, it becomes easy prey for spiders, chicks, and grasshoppers, against which it has to fight to survive. This is how the technique of mimicry becomes the defense strategy that Emilia uses to combat hostile nature: “Mi-me-tis-m. It means imitation. (...). In the three of us, we are using a resource of mimicry. We are using the process of ‘stuffing’. We are pretending to be what we are not” (Lobato, 1976, p. 36).

Disguised with tufts of cotton, Emilia escapes the clutches of the cat Manchinha, who had previously devoured the mayor of the city of Itaoca. Thanks to mimicry, Emília saves her own skin and that of the mayor's children, and the trio is found halfway to the Yellow Woodpecker Farm by the Viscount of Corncob, who goes to the city to check if the shrinking has affected more people. From his towering 42 centimeters tall, the wise corncob, who had not shrunk because he is a vegetable, hears Emília's confession, revealing "her trip to the House of Switches, the pulling down of the Switch of Size and the shrinking" (Lobato, 1976, pg. 44). Horrified, he reprimands the doll, only to realize that miniaturization was beneficial to humanity because "with their intelligence, tiny men could dominate insects, use thousands of them for a thousand things, and build a new civilization far more interesting than the old one" (Lobato, 1976, pg. 47). Back at the farm, the doll and the corncob find Mrs. Benta, Aunt Nastácia, Little Nose, and Peter on a dresser, trying to escape the insatiable hunger of Marquis of Rabicó, a pig that had already devoured the family of Uncle Barnabé, an old black descendant who had taught Peter how to set traps to catch Saci. Taking refuge in the top hat of Visconde de Corncob, which transforms into a kind of miniature farm, the characters, saved from threats and dangers, begin to philosophize about the "New Order of Humanity Without Size," as do Mrs. Benta and Viscount of Corncob, while the children set about reconstructing the Yellow Woodpecker Farm on a smaller scale.

> "Everything has changed," he said. "Today nothing is worth what it used to be. Money is gone. Vehicles are gone. Civilization is gone. But, from what I've seen, man can perfectly subsist within the minimal proportions to which he is reduced."
> "Do you sincerely think, Viscount, that we can replace and create a new civilization?"
> "I do. I even think that man can create a civilization much more interesting and happy than the 'huge civilization,' as Emilia says. There in that lake you are seeing a marvelous example of the new possibilities. Never has a saucer of water given so much pleasure to so many creatures. Insects, for example, live perfectly adapted to the planet – and they do not possess the intelligence of human beings. The adult generation of today will suffer, of course, because it is too attached to huge ideas: children will suffer less, because they accept novelties better." Notice how your grandchildren, and Juquinha and Candoc, are adapting quickly, while Aunt Nastácia and the Colonel resist.
> – But do you think our old ideas will become useless in this new world?
> – Not exactly useless. But they have to be reviewed and reformed. They are ideas born from vast experience. With the new, small experience, it is clear that the old ideas have to undergo adaptation. (Lobato, 1976, p. 60)

In order to investigate the effects of miniaturization, Emilia decides to travel the world to see how this downsizing has occurred in other countries. Unlike Gulliver, the rag doll doesn't "leave the real world and enter fantastic territories," but "leaves the Yellow Woodpecker Farm and goes to the countries of the real world" (Valente, 2009, pp. 458-459). With the help of the magical super powder, she and the Viscount travel through Europe, Asia, and North America. In Japan, Emilia meets the Emperor; in the United States, the inseparable duo, a kind of Don Quixote and Sancho Panza, is received by the American president at the White House. Later, the doll is invited by Doctor Barnes, a professor at Princeton University, to visit "Pail City," where there were "about twenty people, men, women, and children, all wearing loincloths – some made of paper, others of moss" (Lobato, 1976, p. 75). In the USSR, the situation was even more catastrophic:

> The Viscount stopped in the war zone and was horrified. The cold was horrible, many degrees below zero, and those millions of men whom the dictators had sent to the ice were also dead. Next to the tanks and shacks, there were piles of uniforms in incredible quantities, in many places already completely covered by snow. (Lobato, 1976, pg. 70)

The scene of destruction is also the same in Berlin:

> The capital of Germany seemed perfectly dead to them. The enormous amount of piles of clothes in all the streets revealed its large population. Most were piles of uniforms, with a helmet or cap on top. Countless wrecked cars, almost all military. The shrinking had happened at 4 o'clock, which is Berlin time, corresponding to 10 am there. The population was in full activity in the streets when it suddenly disappeared. What had actually happened to all of humanity was this – a disappearance. (Lobato, 1976, p. 67)

It is also in Berlin where Emília meets "the dictator who led the whole world into the greatest of wars," the one who "was eight and a half spans tall," but who saw "all his power" disappear when he was "reduced to four centimetres" (Lobato, 1976, p. 68). Without mincing words, Emilia, facing the leader, whose name is not revealed to the reader, uses straightforward language in an attempt to end the carnage caused by the War once and for all:

> I've come this far to say one thing – that Size is dead. And I know who ended Size, and I also know that this person is the only one who can restore to mankind their former beloved size – that wicked size, because if it weren't for it, men wouldn't have been as evil as they were, war-makers, city burners, ship sinkers, and tormentors of Jews. But this mysterious someone will only restore the lost size if they are certain that Your Excellency will make peace, and throw away all the horrendous weapons you've been hoarding, and from that moment on will live in the same peace and harmony with the world in which ants and bees live. If the Size returns and everything stays as it was, I want a new life, without wars, without hatred, without killings, without weapons, do you understand? (Lobato, 1976, pp. 60-70).

The doll's threatening and combative speech further diminishes the tiny dictator, who is shoved by the Viscount of Corncob into the crack in the baseboard of the office, after his attempt at rebuttal is stopped by a gesture from Emilia:

> Say nothing, sir. There has been enough talk already. Now it is my turn to speak. I want everyone to be very proper and humble. This week of reduction is nothing more than a warning that this 'someone' is giving to the world. Do you understand? (Lobato, 1976, p. 70).

Back at the Farm, Emilia and the Viscount organize a plebiscite to decide whether to maintain the reduction or restore humanity's original size. Since all beings are reduced to centimetres after the size switch is turned off, the war ends and there is a desire, on the part of the children, to remain tiny:

> Emília had the Viscount place her on top of the top hat and from there, under the frog-hat, she shouted:
> – Plebiscite! Plebiscite! Everyone came forward to vote.
> Everyone surrounded the top hat.
> – Whoever wants the return of Size, raise your hand.
> – The adults present raised their hands. They were conservatives, with ideas stuck in their heads and preferred that everything go back to how it was before. Emília counted the votes. Mrs. Benta, Aunt Nastacia and the Colonel. Three very large votes.
> – And now – continued Emília – whoever doesn't want Size, raise your foot!
> All the children raised their feet. They were radicals. They didn't have ideas stuck in their heads. They liked change. Emília counted the votes. Little Nose, Peter and Juquinha. Three enormous votes. (Lobato, 1976, pg. 84)

After much confusion and the doll's trickery to win the plebiscite in favor of "reducing its size," the corncob can finally vote, much to the sadness of Emília and the children, who have to accept the result: "Emília sniffed, settled, and, with the noblest humility – a great example for all the dictators in the world – said to the Viscount: – Well, let's go to the House of Switches, monkey!" (Lobato, 1976, p. 86). Back in the "nebulous place" where the mischief had begun, the two characters turn on the size switch and "the phenomenon that occurred was the reverse of the shrinking – it was an instantaneous enlargement" (Lobato, 1976, p. 86).

3. CONCLUSION

In this book by Monteiro Lobato, where the theme of miniaturization is revisited in a context of violence, the monumental and the grand are rejected in favor of the minuscule, the small. Emilia's untimely gesture of switching off “the size switch" and the disconcerting effects that follow suggest a possibility of reconstructing the world from the smallest and from the remnants of a civilization reduced to ruins because of war. In the book, the shrinking caused by the doll's "game" indicates the possibility of reinventing the world from the point of view of the small, that is, of children. Not surprisingly, at the end of the story, their dream is to remain small, which represents a possibility of change, of a possible revolution in the face of giant men who wage war. It is this shrinking, staged in the book through the miniaturization of the size of humanity, that makes the world more comprehensible as it miniaturizes it, reducing it to Lilliputian dimensions. While revealing human attitudes through literal language, miniaturization highlights the relativity of viewpoints through the interplay of enlarging and reducing conventional habits and attitudes. In this sense, the reduction of scale is the condition of possibility for understanding phenomena in a different way, be it war or a sunset. In other words, miniaturization is the switch that unlocks the door of imagination, through which one can invent another world, far from the authoritarianism of dictators and close to children and their toys, like the doll Emília, who establishes a new world order thanks to a dangerously childish adventure.

4. BIBLIOGRAPHY

Bachelard, G. (1969). *The Poetics of Space*. (trans. Maria Jolas). Beacon Press.

Bines, R. K. (2017). *Ipsis Litteris*: violência ao pé da letra com Monteiro Lobato e Fabrício Carpinejar. *Revista Brasileira*, (91), 175-185.

Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. Moderna.

Held, J. (1977). *L'imaginaire au pouvoir*: *les enfants et la littérature fantastique*. Ouvrières.

Hunt, C. C. (1995). Dwarf, Small World, Shrinking Child: Three Versions of Miniature. *Children's Literature*, (23), 115-136. https://doi.org/10.1353/chl.0.0602

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.

Lajolo, M., & Zilberman, R. (1985). *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. Ática.

Lajolo, M. (2001). Emília, a boneca atrevida. In L. D. Mota, B. Abdala Junior (Eds.), Personae: Grandes personagens da literatura brasileira (pp. 119-137). Editora SENAC São Paulo.

Lobato, M. (1976). *A chave do tamanho*. Brasiliense.

Nodelman, P. (1991). *The Pleasures of Children's Literature*. Longman.

Rey, Olivier. (2014). *Une question de taille*. Stock.

Roussel-Gillet, I.; Thoizet, É. (Eds.). (2018) *La miniature, dispositif artistique et modèle épistémologique*. Brill.

Valente, T. A. (2009). A chave do mundo: o tamanho. In M. Lajolo, J. L. Ceccantini (Eds.), *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil* (pp.455-467). Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

16. LA BANDE DESSINÉE JEUNESSE FRANÇAISE SUR LA GUERRE CIVILE ESPAGNOLE ET LA *RETIRADA* : L'EXEMPLE D'*ERNESTO* (2017) DE MARION DUCLOS

Camille Baudry
Université Bourgogne Europe, France
Camille.Baudry@u-bourgogne.fr
https://orcid.org/0009-0009-7583-7095

RÉSUMÉ

Dans un contexte éditorial français où la guerre civile espagnole et l'exil sont, pour un jeune public, davantage évoqués en roman jeunesse qu'en bande dessinée, Marion Duclos fait quelque peu figure d'exception avec sa bande dessinée *Ernesto* (2017). L'article propose d'explorer cette bande dessinée pour enfants centrée sur une famille : le *road-trip* vers le sud de la France d'Ernesto, ancien républicain, va être le prélude au partage d'une histoire longtemps tue. Il s'agira de mettre en évidence les choix opérés, tant graphiques que textuels, pour représenter la guerre et l'exil et ce, pour un jeune public. Par-delà l'histoire d'une famille franco-espagnole, se joue une réflexion plus large sur la question de la transmission collective de la mémoire. Si le partage mémoriel est nécessaire pour un apaisement, il conviendra de voir la manière dont cela est rendu possible dans une œuvre pensée pour les enfants, le lectorat modulant de fait le discours[1].

MOTS-CLÉ : *Ernesto*, Marion Duclos, guerre civile espagnole, exil, bande dessinée.

FRENCH COMIC BOOKS FOR YOUNG PEOPLE ON THE SPANISH CIVIL WAR AND THE *RETIRADA*: THE EXAMPLE OF *ERNESTO* (2017) BY MARION DUCLOS

ABSTRACT

[1] Nous tenons à remercier chaleureusement les éditions Casterman qui nous ont accordé les droits pour reproduire des figures de la bande dessinée *Ernesto* (2017) de Marion Duclos. Ces illustrations sont protégées par le droit d'auteur et ne peuvent être utilisées sans l'autorisation des Éditions Casterman S.A. Toute reproduction ou utilisation non autorisée est constitutive de contrefaçon et passible de poursuites pénales.

To some extent, the comic book *Ernesto* (2017) by Marion Duclos stands out in the French publishing industry, where young people novels are more likely to address the Spanish Civil War and exile than youth comic books. The article examines this comic book for children, which focuses on a family: Ernesto, a former Republican, travels to the south of France, a journey that serves as the prelude to sharing a long-hidden story. The aim of this paper is to highlight the decisions made, both graphically and textually, to represent war and exile to a young audience. Beyond the narrative of a Franco-Spanish family, there is a more comprehensive analysis of the issue of collective memory transmission. If healing requires sharing memories, it is worthwhile to examine how this is made feasible in a children's book, since the readership alters the discourse.

KEYWORDS: *Ernesto*, Marion Duclos, Spanish Civil War, exile, comic book.

1. INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, s'affirme indéniablement un intérêt historiographique croissant sur la question du vécu de la guerre civile espagnole (1936-1939) par des groupes auparavant écartés de ce récit historique (Alonso Carballés et al., 2021, p. 17) comme les femmes ou encore les enfants. Cette focalisation sur ce dernier groupe en particulier fut amorcée par les travaux de personnes ayant vécu la guerre (Cenarro Lagunas, 2021, p. 265) et qui ont désiré témoigner de leur expérience, et ce dès la fin des années 1970. Les enfants ont été effectivement partie prenante du conflit dans une variété de configurations. Ils sont victimes de la guerre et notamment des bombardements comme le signale Virginia Woolf dans *Three Guineas* (1938) lorsqu'elle explique que, dans le journal du jour, les photographies de cadavres diffusées par le gouvernement espagnol dans la presse sont sûrement celles d'enfants (*dead children*) (2015, p. 95). Ils participent à l'exil : de fait si l'on songe à la *Retirada* de janvier à février 1939 où, selon des estimations divergentes, ils forment un tiers (Pailhes, 2011, p. 24) voire la moitié (Beauchemin et al., 2016, p. 34) des exilés aux côtés des femmes et des vieillards. Ils peuvent enfin faire partie des orphelins placés (Cenarro Lagunas, 2009 ; Sierra Blas, 2009). Par-delà ces trajectoires particulières, il importe de garder à l'esprit que les enfants s'avèrent être des figures instrumentalisées par les propagandes des deux camps (Corderot, 2017) « pour synthétiser les horreurs de la guerre » (Joly, 2007).

L'attrait pour cette période historique se retrouve de façon foisonnante en littérature et, là où le vécu du conflit et de l'exil a concerné les enfants, la production littéraire répond en offrant aux enfants des œuvres accessibles, romans jeunesse comme bandes dessinées. En Espagne, la série autofictionnelle *Paracuellos* (1977-2003) de Carlos Giménez (Giménez, 2007) fait date : inspirée de l'expérience de l'auteur au sein de l'Auxilio social, elle vaut « autobiographie collective » (Corrado, 2011, p. 218) et est basée sur des témoignages (Alary, 2020). En France, on recense plus de romans jeunesses[2] que de bandes dessinées pour enfants traitant de la guerre civile et de l'exil, exception faite pour ces dernières des œuvres de Bruno Loth (Loth, 2016 ; Loth, 2017 ; Loth & Loth, 2019) et de Marion Duclos (Duclos, 2017), ce qui est quelque peu paradoxal en raison de la mémoire partagée du conflit avec la *Retirada* et la présence de nombreux enfants exilés en France.

Dès lors, il apparaît intéressant d'analyser le traitement de la guerre civile et de la *Retirada* dans une bande dessinée française destinée à un jeune public. Étant donné qu'il existe déjà une étude consacrée aux nombreuses bandes dessinées de Bruno Loth sur cette période (Montes Villar, 2020), c'est *Ernesto* de Marion Duclos qui s'impose pour notre analyse. Parue en 2017, cette bande dessinée consiste en le récit du *road-trip* rocambolesque vers l'Espagne d'un ancien républicain Ernesto. Près de quarante ans après la défaite républicaine, motivé par un accident de santé où il prend conscience de sa fin, le vieil homme décide de renouer avec ses racines géographiques et culturelles mais c'est sans compter la transformation de la quête personnelle en voyage familial puisque les trois femmes de sa famille finissent par le rejoindre.

Après un accent porté à la spécificité d'*Ernesto*, bande dessinée pour enfants centrée sur une famille, l'article s'intéressera ensuite à la manière de raconter la guerre et l'exil à un enfant et selon quelles implications éthiques à travers les choix graphiques et textuels. La dernière section de l'étude s'attachera à montrer que par le biais de l'histoire d'une famille, *Ernesto* aborde la question de la transmission collective de la mémoire, entre difficultés et nécessité politique.

2. *ERNESTO*, UNE BANDE DESSINÉE POUR ENFANTS CENTRÉE SUR UNE FAMILLE

2 Nous renvoyons à la sous-section de la bibliographie (7.1.4.) qui liste des références de romans jeunesse français traitant de la guerre civile et de la *Retirada*.

2.1. UNE BANDE DESSINÉE « JEUNESSE » : INSCRIPTION DE L'ŒUVRE DANS LE PARCOURS AUCTORIAL ET AU SEIN DE LA MAISON D'ÉDITION

Marion Duclos se confirme comme une autrice tournée vers la jeunesse à travers ses différentes publications. Née en 1981, elle se réoriente à vingt-cinq ans, après des études en hydrobiologie, en intégrant l'École supérieure des métiers de l'image où elle enseigne durant quatre ans. À l'exception de l'adaptation du roman de Yasmina Khadra, *Ce que le jour doit à la nuit* (2008) en bande dessinée (Duclos & Lory, 2023) qui s'adresse à un public adulte, l'autrice propose en majorité des bandes dessinées pour les enfants. Pour le lectorat enfantin, elle publie également des albums fictionnels comme *Victor & Clint* (Duclos, 2015), pour lequel elle obtient le prix Freddy Lombard, ou des albums pédagogiques à l'exemple de *L'Égypte ancienne* (Alvarez et al., 2017) chez des maisons d'édition jeunesse (Casterman jeunesse, Hatier, TOPO, Le Rouergue…). Elle s'implique aussi dans l'autoédition et participe à des projets variés tels que des lectures dessinées.

Ernesto est le premier projet sur lequel elle a travaillé : la bande dessinée est prépubliée en 2010 sur un site internet (coconino-world.com) avant d'être retravaillée lors d'une résidence au Chalet Mauriac qui permet sa publication en 2017 aux éditions Casterman. Fondée en 1777, cette maison d'édition met à disposition un catalogue spécialisé depuis les années 1930 en bande dessinée et livres pour la jeunesse grâce au succès de *Tintin* et de *Martine*. Sur le site de Casterman, la ligne éditoriale est ainsi présentée :

> Tous les auteurs choisis par Casterman bâtissent une œuvre personnelle au style inimitable. Parce qu'ils abordent de grands sujets à la portée universelle, ils témoignent d'un souffle romanesque, offrent une ouverture sur le monde et posent un regard humaniste sur la société ou l'Histoire. Les créations de ces artistes débordent souvent des supports imprimés pour trouver d'autres développements sous une forme audiovisuelle. (*Casterman - Qui sommes-nous ?*, s. d.)

Si *Ernesto* propose ce « regard humaniste sur la société ou l'Histoire », c'est toutefois bien avec le souci de l'adresse à un lectorat enfantin.

2.2. UNE INTRIGUE ADAPTÉE À UN JEUNE PUBLIC

Marion Duclos n'a pas de lien en tant que tel avec l'histoire espagnole mais elle en est imprégnée puisque la meilleure amie de la mère de l'autrice était issue d'une famille d'exilés espagnols, ce qui l'a motivé à explorer l'histoire de cette guerre et de l'exil. Dans un entretien, elle explique s'être abondamment documentée en rencontrant des personnes et en recueillant leurs témoignages qu'elle a mêlés pour créer « certains personnages à base de plusieurs témoignages et certains témoignages transparaissent à travers plusieurs personnalités » (Seny, 2017).

Dans la bande dessinée, la découverte du passé d'Ernesto au fur et à mesure de son voyage vers le sud et de sa rencontre avec d'autres exilés, est associée au partage de son histoire avec sa famille, ce qui n'est pas anodin. En effet, son arrière-petite-fille Lucie peut être perçue comme un double du lecteur, aspect sur lequel nous reviendrons.

À propos de ses personnages, l'autrice a eu le désir de « laisser les gens discuter entre eux tout en faisant que le lecteur puisse, lui aussi, discuter avec eux » (Seny, 2017) et de ce fait la bande dessinée est dépourvue de récitatifs, lieu habituel du discours narratorial. Cette plongée dans l'histoire espagnole est néanmoins accompagnée par un appareil pédagogique au sein du paratexte qui comprend une préface explicative de Geneviève Dreyfus-Armand, historienne spécialisée sur la *Retirada*, et un dossier pédagogique avec une présentation historique de la *Retirada* et une chronologie. La transmission du contenu historique est donc assurée par la bande dessinée et ce paratexte. Même s'il est dur de savoir si le jeune lecteur accorde une réelle attention au dossier, la pluralité des supports est à penser dans la volonté d'une efficacité pédagogique : les enfants peuvent s'y reporter plus tard quand ils le souhaiteront et auront la maturité intellectuelle ou un intérêt pour la question contextuelle.

Au niveau du style graphique, le trait choisi est épuré, ce qui change par rapport à la version de 2010, l'album *Victor et Clint* (Duclos, 2015) l'ayant aidé à consolider ce choix (Seny, 2017). Associé à une palette pastel et chaude, le trait épuré se prête bien, sans faire de généralités, au style de dessin attendu pour un jeune public. Dès la couverture, premier seuil déterminant pour le lecteur, s'impose un style graphique chaud et « doux ». Ernesto est représenté au centre de la page debout dans la voiture jaune décapotable de son ami Thomas qui l'accompagne dans son *road-trip*.

L'inscription éditoriale et le style graphique classent indubitablement *Ernesto* dans la catégorie « bande dessinée jeunesse ». Traiter du réel dans une œuvre et *a fortiori* d'un

sujet difficile comme la guerre suppose de réfléchir à la façon dont il convient de s'adresser au public. Dès lors, quelles sont les stratégies mises en place pour s'adapter à ce lectorat spécifique ?

3. COMMENT RACONTER LA GUERRE CIVILE ESPAGNOLE ET L'EXIL À UN JEUNE LECTEUR ? ENTRE CONTENU ÉDULCORÉ ET LÉGÈRETÉ TONALE DOMINANTE

3.1. UNE TONALITÉ CHANGEANTE : L'ALTERNANCE ENTRE JOIE ET GRAVITÉ

Le récit adopte globalement une tonalité joyeuse puisque Ernesto est en compagnie de son ami Thomas, un Français ignorant l'histoire de la guerre civile espagnole. Ils forment à eux deux une sorte de vieux couple et la bande dessinée développe ainsi le voyage rocambolesque des deux compères. Une panne de leur voiture les amène à rencontrer des personnes qui vont les aider et qui se trouvent être des anciens républicains espagnols. La péripétie de la panne de la voiture est présentée à la manière d'un gag : le troisième *strip* de la page 50 (Duclos, 2017) montre Thomas se brûler la main avec la fumée chaude en examinant la voiture et pousser un « Aïe ! » (première vignette) puis se prendre le capot sur la tête dans un choc figuré par l'onomatopée « Tonk ! » le faisant crier : « Aïe ! Merde ! ». Les onomatopées contribuent à faire de cette scène burlesque un gag en générant un effet comique.

Cependant, par-delà l'humour, la guerre et l'exil sont parfois traités avec un peu plus de gravité. Des allusions apparaissent en filigrane sur le mode de l'anecdote légère. Ainsi, si on reprend l'exemple précédent de la blessure de Thomas à la tête qui faisait sourire, c'est justement cette blessure qui pousse Ernesto à mentionner les horreurs de la guerre civile espagnole à la page 51 (Duclos, 2017). Celle-ci est évoquée sur le mode de l'anecdote sans plus de précisions contextuelles et de façon floue à travers le souvenir d'un homme blessé lorsqu'Ernesto déclare dans une première vignette : « ¡Mira! Un jour, j'ai vu un homme avec les boyaux à l'extérieur… Il fallait tout lui remettre dedans pour le transporter à l'infirmerie. ». Interrompant le soin qu'il effectue à Thomas, il ajoute dans une deuxième vignette : « Et nous n'avions pas d'aspirine ! Même pas de gnôle !!! ». Thomas lui signale alors : « J'arrive pas à sortir la pilule du plastique... », sa phrase fait

rupture avec le sérieux de l'anecdote et ramène la scène à une situation humoristique : le comportement enfantin de Thomas qui insiste sur sa douleur.

De façon générale, l'évocation de la guerre comme de l'exil, abordés la plupart du temps avec sérieux, est souvent limitée à quelques vignettes. Si ces deux sujets historiques occupent une place plus importante, les séquences s'achèvent systématiquement par un trait d'humour, par une blague qui introduisent une forme de lueur positive, ce qui fait que la bande dessinée ne sombre pas dans un discours trop pesant pour un enfant.

3.2. DES CHOIX DE REPRÉSENTATION GRAPHIQUES ET TEXTUELS VISANT À ÉDULCORER UNE RÉALITÉ TROP DURE

Au fil du récit, la parole sur la guerre et l'exil se libère davantage grâce à la rencontre d'autres exilés espagnols qui partagent leur histoire. C'est en effet plus facile pour Ernesto d'évoquer cela avec des personnes ayant vécu des expériences similaires qu'avec la famille où subsistent les non-dits et la difficile communication. Ce n'est donc pas anodin que la scène de banquet entre les personnes âgées (Duclos, 2017, p. 79-93), qui a une importance cruciale, soit au cœur de la bande dessinée.

Les pages 79 et 80 (Duclos, 2017) qui ouvrent le banquet et inaugurent ce flot verbal sont singulières : la guerre est présentée en images, plus qu'en mots. Ernesto se rapproche d'un exilé nommé Serrano dans le premier *strip* de la page 79 (**Fig. 1**). Celui-ci lui confie dans la première vignette : « J'ai appris à lire avec Bakounine... » et ajoute : « … Sur le front de l'Èbre ! ». L'évocation de la bataille de l'Èbre pousse Ernesto à passer à l'espagnol dans la seconde vignette. En effet, le souvenir commun provoque une reconnaissance identitaire et ce faisant, langagière : « ¿El Ebro, dices? ¿Qué brigada? ¿Qué división? ». À partir du deuxième *strip* s'opère un changement dans la transcription de la discussion puisque la bulle d'Ernesto contient des dessins de couleur gris : est représentée une scène de bombardement accompagnée par des poings fermés qui se lèvent en signe de résistance. Les dessins sont assortis de quelques mots-clés dessinés : « Ebro » (Èbre), « moscas » (mouches[3]), « No pasarán » (slogan popularisé par la Pasionaria : Ils ne passeront pas ! dont Yann Lagarde retrace l'histoire (Lagarde, 2024[4]). Le dernier *strip*

3 Il s'agit du surnom donné par les républicains aux avions de chasse prêtés par les soviétiques : Polikarpov I-16 *Ichak*.

4 L'origine du slogan remonte à la Première Guerre mondiale. Il a ensuite été utilisé lors de la guerre civile espagnole par Ramón Puyol Román puis popularisé par le discours de Dolores Ibárruri, surnommée la Pasionaria, qui a été prononcé le 19 juillet 1936 au ministère de l'intérieur à Madrid.

recourt au même choix graphique où le discours se poursuit en images : on repère ainsi une milicienne se tenant devant un édifice bombardé avec les mots « Barcelona » et « Durruti » ; des soldats marchants flanqués des termes : « batalla » (bataille), « moros » (maures), « supremacion de Fra[nco] » (suprématie de Fra[nco]) ; le visage de Manuel Azaña associé aux expressions : « Republica » (République), « paz » (paix »), « compan[eros] » (« compagnons »). Le premier *strip* de la page 80 (**Fig. 2**) généralise ce mode de discussion à la quasi-totalité des convives attablés. Leur parole est unifiée par une grande bulle, située dans la partie supérieure de la vignette, qui est pourvue de multiples appendices pour les différents locuteurs. La bulle joue de l'esthétique du collage en mêlant les dessins gris et les expressions. Pour les expressions, on relève notamment des vers de l'hymne de la CNT *A las barricadas* écrit par Valeriano Orobón Fernández en 1933 : « negras tormantas agitan los aires » (« des tempêtes noires agitent les airs ») et « Contra el enemigo nos llama el deber » (« Le devoir nous appelle contre l'ennemi » ; la devise du président de la République Negrín : « Resistir es vencer ! » (« Résister c'est vaincre ») et la reprise du slogan de la Pasionaria : « no pasarán, no pasarán, no pasarán ». Au niveau des dessins, on identifie des engins militaires, des tanks ainsi que des avions larguant des bombes. Il n'est d'ailleurs pas anodin que la forme de l'un des avions ressemble à celle d'une croix gammée, rappelant la participation de l'armée allemande aux bombardements. De façon plus explicite, un soldat allemand est d'ailleurs caricaturé : le casque à pointe recouvre non une tête mais un crâne et la croix gammée est inscrite sur son uniforme. Franco est représenté faisant un salut fasciste en uniforme militaire. Apparaît également l'allégorie de la République espagnole, « la Niña bonita », une jeune femme tenant une balance, symbole de justice, coiffée du bonnet phrygien et accompagnée d'un lion protecteur, qui fait face aux tanks. Remplacer les indications textuelles habituelles dans les bulles par des dessins avec quelques mots clés constitue un effet stylistique original étant donné qu'une bulle contient normalement du texte ou des motifs graphiques convenus (onomatopées). C'est une manière d'éviter de longs discours en espagnol à traduire en français et cela permet également de laisser libre cours à l'interprétation du lecteur, à même ou non de saisir les références présentées.

Cette modalité de discussion ne peut être en réalité que limitée dans la mesure où elle suppose un entre-soi. C'est ce que signale Pep par une prise de parole qui se superpose sur cet ensemble mi-dessiné, mi-écrit : « Soyez gentils, on va parler français... ». La vignette-bandeau du deuxième *strip* explicite la demande de Pep qui déclare : « Parce que là, Tómas, il entrave rien. ». Les convives sourient en signe de sympathie tandis que

Thomas, s'essuyant la bouche, a l'air penaud. La compréhension parfois érudite des références n'est pas assurée et le lecteur est alors mis à la place de Thomas qui ne les saisit pas car il ne partage pas cette histoire. Puisque les bulles imagées ne peuvent être généralisées à l'ensemble de la bande dessinée, un équilibre pédagogique doit être trouvé : ne pas forcément dire en tant que telles les horreurs pour ne pas choquer un jeune public et rester en même temps compréhensible.

Au niveau du dessin, se retrouve cette double injonction entre la précaution à l'égard du lectorat et la clarté. Si les moments difficiles sont mis en mot, ils ne sont pour autant pas toujours représentés. Au contraire, le dessin peut porter sur autre chose pour adoucir la dureté du sujet. C'est ainsi qu'est présenté le surgissement inattendu des souvenirs de Paola, la fille d'Ernesto, qui a vécu la *Retirada* et a perdu sa mère dans les camps de concentration français. La mer, où l'ensemble de la famille et des amis se rendent, lui rappelle l'expérience du camp et provoque chez elle une scène d'hallucination où elle effraie Lucie (Duclos, 2017, p. 117-121). Elle s'en explique ensuite à la page 122 en livrant son récit traumatique à son père, Ernesto, à sa fille, Isabelle, et à sa petite-fille, Lucie (**Fig. 3**). La figure de l'aposiopèse rend compte de la difficulté de la prise de parole, le propos s'arrête et procède par ajouts successifs. Dans le premier *strip*, Paola déclare : « C'est tout ce sable... », la vignette donnant à voir un flanc de dune avec quelques herbes et la mer (première vignette), et elle ajoute : « Il… Il neigeait, tu sais... » sur fond d'un dessin minimal : une coccinelle marche à côté d'un mégot semi-enterré (deuxième vignette). Elle poursuit dans le deuxième *strip* : « Et on dormait dans des trous dans le sable, pour se protéger du vent et du froid... ». Un très gros plan est alors fait sur la main de Paola posée sur sa poitrine, geste traduisant son émotion (troisième vignette). Elle complète alors en évoquant une réalité plus crue : « Et on chiait dans la mer… Et on crevait de soif. », la vignette se focalise sur les jambes de Lucie dont les pieds sont caressés par les vagues (quatrième vignette). La mention de la mer est accompagnée d'une représentation de celle-ci paisible pour accentuer le tragique du souvenir. Dans le dernier *strip*, Paola confie, sur le dessin d'un bois mort (cinquième vignette) : « Maman me donnait toute l'eau potable… Elle, elle est morte en buvant notre propre merde... ». Avec un dessin de coquillage ramené par une vague (sixième vignette), elle achève le récit de son souvenir : « Je n'ai rien pu faire… Qu'est-ce que je pouvais faire ? ». Les souvenirs douloureux sont ainsi évoqués sur fond d'éléments maritimes, ce qui créé une certaine poésie. Les dessins font parfois écho au propos tenu (bois mort / mère morte) ou jouent au contraire de l'effet de contraste entre le souvenir horrible et le présent paisible (mer

pleine d'excréments / mer paisible et pure). De façon générale, les dessins introduisent une forme de douceur en n'amenant pas à un effet de surenchère où le dessin transcrirait en images le propos.

Ainsi, si cette bande dessinée évoque la dure expérience de la guerre et de l'exil, elle n'en oublie jamais son public. Le texte ainsi que le dessin n'appuient pas à outrance sur les éléments difficiles et différentes stratégies sont mises en place pour dire ces réalités avec clarté tout en ménageant un effet pour les contrebalancer et instaurer une certaine douceur.

3.3. DES EFFETS MÉTATEXTUELS : UNE BANDE DESSINÉE QUI ADAPTE SON DISCOURS À UN JEUNE LECTEUR ET MET EN AVANT DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

La bande dessinée façonne deux doubles du lecteur à travers le personnage de Lucie, l'arrière-petite-fille d'Ernesto, et de Thomas, son ami français. Lucie est tout d'abord proche du lecteur par son âge : c'est une enfant insouciante qui ignore tout de l'histoire de sa famille. Elle y est rattachée malgré tout par ses origines et par sa ressemblance physique avec son arrière-grand-mère, Lucía, la défunte femme d'Ernesto, dont elle partage le prénom en version francisée. Deux photographies qu'Ernesto conservent dans son portefeuille sont visibles dans une vignette (Duclos, 2017, p. 102) : la petite photographie d'identité de Lucie se superpose sur une photographie de Lucía en noir et blanc, elles ont les mêmes cheveux bruns épais coupés en carré. Même si Lucie ne comprend probablement pas l'ensemble des conversations tenues, elle incarne une joie de vivre et introduit des moments lumineux dans le récit grâce à son innocence enfantine. En riant, Lucie interpelle ainsi Ernesto : « Oh dis ! Garde tes postillons pour la guerre ! » (Duclos, 2017, p. 143). Thomas est quant à lui l'incarnation du Français ignorant tout de la guerre civile espagnole et de l'exil des républicains vaincus. Les exilés cherchent à lui expliquer cette réalité lors du banquet à partir de la page 81 (Duclos, 2017, p. 81-93). La langue française est alors de mise et le castillan écarté, les bulles auparavant remplies de dessins le sont désormais avec du texte. Les personnages sont saisis de face, implicitement face à Thomas, mais cette position établit aussi un face-à-face avec le lecteur. L'ignorance du personnage est prétexte à un exposé pédagogique sur la guerre civile espagnole qui instruit ainsi le lecteur.

En plus des personnages en situation d'apprentissage qui sont en miroir du lecteur, la bande dessinée dissémine des éléments liés à la transmission. Ernesto indique que sa fille Paola et sa petite-fille Isabelle sont institutrices (Duclos, 2017, p. 101). À la manière d'un enseignant dans une classe, la bande dessinée opère un travail pédagogique en adaptant son discours au lecteur et en lui fournissant des informations. L'objet livre est de ce fait un outil de transmission, ce qui résonne au sein du récit avec la démarche d'un exilé espagnol qui a justement écrit un livre et le présente comme un outil de savoir. Il rétorque à un autre convive : « Qu'est-ce que tu connais des paysans, Rosa ? Moi, mon livre, il raconte tout ça ! » (Duclos, 2017, p. 81). Plus encore, ce livre se révèle être écrit pour les enfants comme il l'explique plus loin : « C'est pour ça que j'ai écrit un livre, Serrano, pour que les enfants comprennent ce qui s'est passé. » (Duclos, 2017, p. 137). Ainsi, le livre écrit par cet homme est un peu comme une mise en abyme de la bande dessinée *Ernesto*, un livre éducatif sur la guerre civile espagnole à destination des enfants.

Adressée à un public jeune, l'œuvre propose une adaptation de son propos que ce soit par la tonalité ou la mise en place d'une certaine pédagogie. En réalité, parce qu'elle centrée sur une famille, la bande dessinée *Ernesto* peut être lue comme une métaphore de la transmission mémorielle.

4. *ERNESTO*: L'HISTOIRE D'UNE FAMILLE COMME MÉTAPHORE DE LA TRANSMISSION COLLECTIVE DE LA MÉMOIRE

4.1. MULTILINGUISME ET TRANSCULTURALITÉ : LA LANGUE ESPAGNOLE EN TERRITOIRE FRANÇAIS

La langue espagnole [5] d'Ernesto, plus exactement le castillan [6], renvoie tant au multilinguisme, en tant qu'exilé il a également appris le français, qu'à la transculturalité,

5 Par souci de clarté par un lecteur francophone, nous utilisons les termes de « langue espagnole » ou d'« espagnol » pour référer au castillan (*castellano*) qui spontanément désigne l'« espagnol parlé en Espagne » et la langue officielle de l'État. Cette terminologie présente dans le système scolaire français efface hélas quelque peu la réalité du plurilinguisme au sein des communautés autonomes avec les langues régionales qui co-existent au côté du castillan.

6 À noter qu'Ernesto est originaire de Barcelone et qu'il serait donc d'un point de vue linguistique davantage attendu de voir le catalan que le castillan. Le choix de la langue s'explique peut-être par le fait que c'est le castillan qui est majoritairement enseigné en France dès le collège. En cela, le jeune lecteur français peut arriver à comprendre les quelques mots en castillan disséminés dans le récit, mots parfois traduits en note de bas de page, chose qu'il parviendrait moins certainement à faire pour le catalan. Le désir pédagogique et de compréhension prime en somme sur la cohérence linguistique.

c'est-à-dire au contact entre des identités culturelles différentes. Le vieil homme a une langue que l'on peut qualifier de métissée puisqu'il incorpore dans l'espace familial des mots espagnols à son discours en français. Ainsi, la juxtaposition de deux vignettes (Duclos, 2017, p. 25) illustre la réalité linguistique double de la famille. Alors qu'Isabelle s'adresse à Lucie en français : « Lucie ! Qu'est-ce que tu fais ? On t'attend ! », Ernesto l'apostrophe en hispanisant son nom et avec une ponctuation espagnole : « ¡Lucía! Écoute ta mère ! ».

Néanmoins, le bilinguisme est plus exactement une situation de diglossie autrement dit de hiérarchie entre les deux langues. En effet, Ernesto ne parle espagnol qu'au sein de sa famille et limite son usage dans l'espace public puisque cela révèle son statut d'exilé, ce qui traduit sa peur d'être considéré comme un étranger et ce, même quarante ans après son arrivée en France. À une gérante de boutique qui lui demande son origine en constatant son accent et qui le félicite de sa maîtrise du français, il répond : « Oh… Vous savez… Maintenant, tout se mélange… Le français et… Souvent j'oublie des mots dans ma propre langue ! » (Duclos, 2017, p. 47). Le voyage depuis Tours vers le sud de la France va lui faire réaliser l'existence de communautés d'exilés soudées où jeunes comme personnes âgées parlent espagnol avec naturel. Refusant de retourner à l'hôpital, Ernesto, bourru, suit Pep qui l'a aidé avec sa panne de voiture. Au détour d'une rue, il est surpris par le fait d'entendre sa langue natale parlée par des enfants. Une vignette-bandeau montre des enfants qui slaloment avec leur ballon près de lui et l'un d'eux s'excuse en disant : « ¡Perdón! » (Duclos, 2017, p. 73). Ernesto le regarde, muet et sourcils haussés en signe de sa surprise. La même sidération se retrouve à la page suivante où le vieil homme hésite à répondre en espagnol à des personnes âgées. Alors que les trois hommes assis sur un banc saluent Pep accompagné d'Ernesto en échangeant un « ¡Salud y libertad! » au troisième *strip* de la page (Duclos, 2017, p. 74), Ernesto reste légèrement en retrait et muet. La vignette-bandeau du *strip* suivant le représente en plan poitrine prononçant la même parole avec peu d'assurance. L'hésitation est traduite par le morcellement de l'expression en deux bulles et les points de suspension : « Salud... » puis « ¡Salud y libertad! ».

Le fait de retrouver un espace où l'espagnol est parlé plus librement s'impose comme une véritable prise de conscience pour Ernesto. D'une part, c'est une manière pour lui d'assumer davantage son identité culturelle double, exilé espagnol vivant depuis quarante ans en France, et cela va l'aider d'autre part à parler plus librement de son histoire, de la guerre comme de l'exil, dont sa langue double est le reflet.

4.2. LES DÉBATS MÉMORIELS : LE REFLET D'UNE APPARTENANCE COLLECTIVE

Les discussions entre les exilés sur la guerre civile et l'exil reflètent les processus d'appartenance collective. La séquence du banquet des exilés (Duclos, 2017, p. 79-93) comprend des discussions tendues. En réalité, les « républicains » ne sont pas porteurs d'un récit unique de la guerre, ce terme recoupe et dissimule une diversité de formations politiques (anarchistes, communistes…). Il n'y a donc pas une mémoire politique de la guerre civile espagnole qui serait « républicaine » mais des mémoires politiques.

Toutefois, même si les appartenances politiques sont distinctes et les désaccords sont présents, le vécu de la guerre et de l'exil unit les protagonistes dans une identité commune. Le style graphique reflète cette appartenance collective si l'on songe à la double-page 88-89 (Marion Duclos, 2017). La page 88 présente Ernesto qui rajeunit au fil des vignettes alors qu'il évoque le soulèvement nationaliste (**Fig. 4**). Au dernier *strip*, il arbore désormais des traits de jeune homme lorsqu'il clame dans différentes bulles : « Ce 18 juillet 1936, moi j'étais officier de l'armée républicaine... », « Et je suis resté fidèle à la République ! », « J'ai rendu les armes au peuple ! ». Ce procédé est généralisé à l'ensemble des autres convives présentés en plan poitrine et de face à la page 89 (**Fig. 5**). L'évocation du passé de façon textuelle dans les bulles est accompagnée par un retour vers celui-ci d'un point de vue graphique : les personnages sont rajeunis. Le fait que ce soit quelque chose qui soit partagé quel que soit leur bord politique révèle qu'ils sont unis par-delà leurs divergences dans la participation à la guerre et à l'exil.

La possibilité du dialogue avec d'autres exilés républicains permet à Ernesto de réaffirmer son identité. Dans son voyage, apparaît l'idée qu'il était finalement moins à la recherche d'un pays, l'Espagne perdue après l'exil et interdite d'accès sous le franquisme, que de ses pairs pour se sentir intégré dans une communauté. C'est ce qu'explicite Marion Duclos dans un entretien :

> En prenant le large, il va se rendre compte que ce qu'il cherchait ce n'était pas un pays, pas une terre, mais des gens avec qui partager son rêve humaniste. Il va retrouver ses pairs, ceux qui ont vécu le même exil et dans les souvenirs, on le voit même rajeunir. (Seny, 2017)

4.3. LA MÉMOIRE TRANSMISE COMME FORCE DE RECONSTRUCTION : QUAND LA BANDE DESSINÉE DIFFUSE UN PROPOS POLITIQUE

Si le récit de la guerre et de l'exil se fait facilement avec les autres exilés, le partage de celui-ci avec la famille est bien moins aisé et se heurte à de nombreuses difficultés. Il y a d'abord le problème des non-dits entre ceux qui ont vécu la même expérience et qui se taisent, traumatisés, et les générations ultérieures qui ignorent. Isabelle, petite-fille d'Ernesto et fille de Paola, confesse à ce titre sa frustration d'avoir été mise à l'écart aussi longtemps de son histoire familiale (Duclos, 2017, p. 126). Dans la vignette-bandeau du deuxième *strip*, Isabelle, en réaction au témoignage de Pep sur son lien familial entretenu avec l'Espagne, se plaint : « T'as de la chance… Moi, il a fallu que j'arrive ici pour que ma mère évoque l'Espagne ! ». La vignette-bandeau du dernier *strip* présente le visage en gros plan d'une vieille femme qui déclare de façon solennelle : « Parce que c'était pas la joie, niña ! Qu'est-ce que tu voulais qu'elle te raconte ! ». Le silence entre les générations est ainsi expliqué par la difficulté à réveiller des traumatismes.

En plus du fossé générationnel, la parole peut être entravée par une situation politico-sociale. En France, l'accueil récalcitrant des exilés s'explique par une peur des « rouges ». Thomas et l'exilé Goldfinger expliquent à Isabelle la difficile intégration des exilés en raison de croyances politiques caricaturées et exacerbées (Duclos, 2017, p. 113). Dans le premier *strip*, Thomas résume cela par la déclaration : « Encore la peur des ‘‘rouges’’... ». Goldfinger complète par un propos plus détaillé, segmenté dans un chapelet de bulles[7], qui s'étend du premier *strip* au deuxième :

> Et la peur des étrangers d'une manière générale. Tu sais, Isabelle, le chômage, c'est la gangrène !
>
> La dépression, dans les années 30, a fait le lit de la xénophobie...
>
> Certains réclamaient même l'expulsion des travailleurs immigrés… Comme mes parents...
>
> Les politiques se bagarraient sévère !
>
> Y avait d'un côté ceux qui pointaient du doigt la montée du fascisme international...
>
> De l'autre, ceux qui mettaient un coup de projecteur sur la criminalité étrangère comme avec l'affaire de l'escroc russe, là…

7 Nous rendons dans la citation suivante les unités des différentes bulles par des retours à la ligne.

Stavisky…

Après, ça mélangeait tout : Russe, rouge, terroriste, révolutionnaire… et Espagnols, quoi ! (Duclos, 2017, p. 113)

À la situation tendue dans le pays d'accueil répond en Espagne la censure et la propagande lors de la dictature franquiste puis le pacte d'amnistie invitant à l'oubli. Dans la deuxième vignette du premier *strip* de la page 136 (Duclos, 2017), Rosa critique la censure et la propagande dont sont victimes les jeunes : « Mais c'est comme s'il ne s'était rien passé : comme s'ils avaient subi un lavage de cerveau... ». Le deuxième *strip* fait allusion au pacte d'amnistie lorsque Serrano insiste sur le fossé selon le partage ou non d'une expérience : « No pueden entender lo que sufrimos, Rosa...[8] », ce à quoi un homme ajoute dans la deuxième vignette : « Tu sais, Rosa, la guerre elle est finie depuis longtemps pour eux, en Espagne... Tout ce qu'ils veulent, c'est oublier, vivre en paix ! ». La temporalité de la guerre est donc différente tant du point de vue de la situation, selon que la personne est en exil ou insérée le pays, que de son appartenance à une génération proche ou éloignée de cette réalité.

Malgré les difficultés dues au fossé générationnel et à la censure politico-sociale, il apparaît nécessaire d'assumer son passé. À travers le parcours d'Ernesto, son voyage géographique et surtout son cheminement intérieur, on observe qu'il s'agit moins de lutter contre ses souvenirs douloureux que de les accepter. C'est « La Novia » (Amapola), exilée comme lui dont il s'éprend, qui lui divulgue cette leçon au fil des vignettes-bandeaux (Duclos, 2017, p. 104). En commençant par lui faire observer qu'« [o]n ne te demande pas d'oublier, Ernesto... » (premier *strip*), elle affirme quant à elle : « Je vis avec ! » (troisième *strip*). Au cinquième et dernier *strip*, un gros plan est fait sur le visage souriant d'Amapola qui ajoute : « Et puis, si tout le monde oublie, à quoi ça aura servi tout ça ? ¡¿Dime?! ». L'affection entre les deux personnages, visible dans les regards tendres échangés, assure l'intégration efficace de ce message : assumer son passé est préférable à un oubli qui torture l'esprit.

Dès lors, transmettre la mémoire s'impose comme une nécessité politique en permettant la reconstruction et la création d'un « chez soi » qui est moins la France ou l'Espagne que l'insertion dans une famille unie par une compréhension apaisée. C'est ce

8 La phrase est traduite de la façon suivante en note de bas de page : « Ils ne peuvent pas comprendre ce qu'on a enduré ».

que formule Geneviève Dreyfus-Armand dans la préface intitulée « Ernesto ou la mémoire retrouvée de l'exil espagnol » :

> Ayant retrouvé son identité de combattant et d'exilé, comme la fierté de son engagement, Ernesto l'inconsolé se laisse peu à peu aller à apprécier les douceurs du présent. Et sa fille devient capable de parler à ses enfants des camps français où, petite, elle a connu la misère. La mémoire revient ainsi à la famille ; mémoire salvatrice, assumée, qui permet de se reconstruire. (Duclos, 2017, p. 6)

Au terme de la bande dessinée, la famille est unie dans une forme de sérénité nouvelle qui se manifeste par les sourires, les éclats de rire et les gestes chaleureux. La quête d'Ernesto se clôture ainsi par cette joie partagée en raison de la transmission assurée d'une mémoire historique mais aussi culturelle : la bande dessinée met l'accent sur la culture espagnole qui nourrit la sociabilité avec la nourriture ou la danse par exemple. Lorsque Lucie demande donc à son arrière-grand-père, « Yayo ? C'est encore loin, chez toi ? » (Duclos, 2017, p. 143), Ernesto ne réplique pas immédiatement dans la vignette suivante mais son sourire et son regard vif suggèrent qu'il a trouvé une réponse à sa demande comme à son voyage. La vignette qui clôture le *strip* délivre la réplique d'Ernesto qui regarde Lucie en lui disant : « No, cariña. ». Ce propos sans réel développement et en avant-dernière page du récit invite à penser qu'il a trouvé son chez-lui, un chez-lui qui réside dans l'idée d'être entouré de ses proches et de nouveaux amis, avec des souvenirs et des référents communs dans un climat désormais apaisé grâce au partage de l'histoire familiale auparavant tue.

En somme, « chez soi » c'est finalement moins un lieu, un territoire qu'être présent auprès de sa famille, être compris et entendu, ce qui amène à une paix intérieure.

5. CONCLUSION

Ernesto de Marion Duclos est ainsi un exemple de bande dessinée pour la jeunesse sur la guerre civile espagnole et la *Retirada*, ce qui est assez exceptionnel dans le paysage éditorial français contemporain. L'autrice veille à s'adapter à son public à travers des choix graphiques et textuels où elle suggère les pans plus difficiles de l'histoire en les contrebalançant avec des passages humoristiques plus légers. Plus que la quête de l'Espagne pour un républicain exilé, la bande dessinée retrace la mémoire retrouvée de

l'exil espagnol et son partage à la famille par-delà les difficultés personnelles (traumatismes, fossé générationnel...) et socio-politiques (censure…). Une certaine douceur se dégage de l'œuvre qui insiste sur la réunion familiale et le fait positif de renouer tant avec sa langue, son histoire que sa culture. Le récit est de ce fait placé sous un impératif politique : la nécessité de la transmission et remplit son rôle pédagogique. Si en cela la bande dessinée est tournée vers un passé historique, c'est bel et bien pour envisager le futur et penser la postmémoire dont Lucie, double du lecteur, sera une porte-parole.

6. RÉFÉRENCE DES FIGURES

Figure 1. © Éditions Casterman S.A./Duclos. (*Ernesto*, 2017). 79.

Figure 2. © Éditions Casterman S.A./Duclos. (*Ernesto*, 2017). 80.

Figure 3. © Éditions Casterman S.A./Duclos. (*Ernesto*, 2017). 122.

Figure 4. © Éditions Casterman S.A./Duclos. (*Ernesto*, 2017). 88.

Figure 5. © Éditions Casterman S.A./Duclos. (*Ernesto*, 2017). 89.

7. BIBLIOGRAPHIE

7.1. CORPUS PRIMAIRE

7.1.1. ŒUVRE ÉTUDIÉE

Duclos, M. (2017). *Ernesto*. Casterman.

7.1.2. AUTRES ŒUVRES DE MARION DUCLOS

Alvarez, J., Duclos, M., & Koenig, V. (2017). *L'Égypte ancienne*. Belin jeunesse.

Duclos, M. (2015). *Victor & Clint*. La Boîte à bulles.

Duclos, M., & Lory, S. (2023). *Ce que le jour doit à la nuit*. Philéas.

7.1.3. BANDES DESSINÉES SUR LA GUERRE CIVILE ESPAGNOLE ET L'EXIL

Giménez, C. (2007). *Todo Paracuellos* (édition intégrale recoupant les dix tomes publiés entre 1977 et 2003). Debolsillo.

Loth, B. (2016). *Dolorès*. La Boîte à bulles.

Loth, B. (2017). *Les Fantômes de Ermo*, tome 1. La Boîte à bulles.

Loth, B. (2017). *Les Fantômes de Ermo*, tome 2. La Boîte à bulles.

Loth, B., & Loth, C. (2019). *Guernica*. La Boîte à bulles.

7.1.4. ROMANS JEUNESSE FRANÇAIS SUR LA GUERRE CIVILE ESPAGNOLE ET L'EXIL

Badel, R., & Goby, V. (2014). *Antonio ou la résistance. De l'Espagne à la région toulousaine*. Autrement Jeunesse.

Bayar, M. (2009). *Un figuier venu d'ailleurs. La Retirada*. Oskar jeunesse.

Bourne, M., & Fillol, L. (1986). *Il fera beau demain*. Flammarion.

Brière, V. (2016). *Le Premier des convois*. Oskar jeunesse.

Joseph-Noël Trassy, S., & Schluth, L. (2018). *La Photo volée*. Le Verger des Hespérides.

Laborde, Q., & Nunez, B. (2016). *Au-delà des barbelés*. Cairn.

7.2. CORPUS SECONDAIRE

Alary, V. (2020). La bande dessinée contemporaine au rendez-vous de la mémoire violente de l'après-guerre civile espagnole et du premier franquisme. *Cahiers de civilisation espagnole contemporaine. De 1808 au temps présent, 24*. https://journals.openedition.org/ccec/9342

Alonso Carballés, J. J., Jareño Gila, C., Touton, I., & Sanz-Gavillon, A.-C. (2021). Introducción. J. J. Alonso Carballés, C. Jareño Gila, I. Touton & A.-C. Sanz-Gavillon (Éds.), *Trazos de memoria, trozos de historia: Cómic y franquismo* (p. 13-33). Ediciones Marmotilla.

Beauchemin, C., Ichou, M., & Kesztenbaum, L. (2016). Accueillir des « vagues » de migrants en France. Un détour par l'histoire. C. Beauchemin & M. Ichou (Éds.), *Au delà de la crise des migrants : Décentrer le regard* (p. 33-52). Éditions Karthala.

Cenarro Lagunas, Á. (2009). *Los niños del Auxilio Social*. Crítica.

Cenarro Lagunas, Á. (2021). Los niños en la guerra civil española: Protagonismo, historia, memoria. I. Touton, J. J. Alonso Carballés, A.-C. Sanz-Gavillon, & C. Jareño Gila (Éds.), *Trazos de memoria, trozos de historia: Cómic y franquismo* (p. 265-273). Ediciones Marmotilla.

Corderot, D. (2017). Les enfants de la guerre d'Espagne ou les parcours sinueux de la mémoire. *Mémoires en jeu*, *5*, 106-113. https://www.memoires-en-jeu.com/varia/les-enfants-de-la-guerre-despagne-ou-les-parcours-sinueux-de-la-memoire/

Corrado, D. (2011). Carlos Giménez : La bande dessinée pour mémoire. V. Alary & B. Mitaine (Éds.), *Lignes de front. Bande dessinée et totalitarisme* (p. 207-222). Georg éditeur.

Joly, M. (2007). Dire la guerre et les violences : femmes et récits pendant la guerre d'Espagne. *Mélanges de la Casa de Velázquez. Nouvelle série*, *37-2*, 199-220. https://journals.openedition.org/mcv/1854

Lagarde, Y. (2024). « No pasarán », le slogan antifasciste est en fait antérieur à la guerre civile espagnole. *France Culture*. https://www.radiofrance.fr/franceculture/no-pasaran-le-slogan-antifasciste-est-en-fait-anterieur-a-la-guerre-civile-espagnole-9696163

Montes Villar, L. (2020). La mémoire républicaine dans la bande dessinée francophone : Le roman graphique *Dolorès* de Bruno Loth. *Synergies Espagne*, *13*, 131-144. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8016571

Pailhes, C. (2011). Un demi-million de réfugiés espagnols. *Revue française de généalogie*, *196*, 21-27. http://genealogistefamiliale.e.g.f.unblog.fr/files/2012/12/la-retirada.pdf

Seny, A. (2017, décembre 14). Marion Duclos, sur la piste de l'exil espagnol : « Laisser mes intervenants discuter entre eux tout en faisant que le lecteur puisse, lui aussi, discuter avec eux ». Branchés culture. Consulté le 8 avril 2025, à l'adresse https://branchesculture.com/2017/12/14/interview-marion-duclos-ernesto-road-trip-temoignages-histoire-fuite-espagnols-france-ideal-republicain/

Sierra Blas, V. (2009). *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*. Taurus.

Woolf, V. (2015). *A Room of One's Own* and *Three Guineas* (A. Snaith, Éd.). Oxford University Press. (Édition originale : Woolf, V. (1938). *Three Guineas*. Hogarth Press)

Casterman—Qui sommes-nous ? (s. d.). Casterman. Consulté 8 avril 2025, à l'adresse https://www.casterman.com/Footer/Qui-sommes-nous

ANNEXES

Figure 1:



79

Figure 2:


negras tormentas agitan los aires
compañeros compañeros
terrible
Resistir
es vencer!
no pasarán no pasarán no pasarán
contra el enemigo nos llama el deber
SOYEZ GENTILS, ON VA PARLER FRANÇAIS...
Parce que là, Tómas, il entrave rien.

80

Figure 3:


C'est tout ce sable...
Il... Il neigeait, tu sais...
Et on dormait dans des trous dans le sable, pour se protéger du vent et du froid...
Et on chiait dans la mer... Et on crevait de soif.
Maman me donnait toute l'eau potable... Elle, elle est morte en buvant notre propre merde...
Je n'ai rien pu faire... Qu'est-ce que je pouvais faire ?

Figure 4:


Ce qui s'est passé après, c'était pas un secret de polichinelle...
Tout le monde était au courant, les journaux républicains et tout...
Je me rappelle qu'en Navarre, il y avait déjà des concentrations de phalangistes partout, dans toutes les casernes.
C'était tout préparé, organisé, pour faire le putsch contre la République.
Ce 18 juillet 1936, moi j'étais officier de l'armée républicaine...
Et je suis resté fidèle à la République !
J'ai rendu les armes au peuple !

Figure 5:


Moi, j'ai vite rejoint des soldats qui s'étaient opposés au soulèvement militaire contre la République
...
Comme toi, Ernesto !
Nous, à Madrid, dès le lendemain, on a commencé à organiser les milices populaires !
Imagine, Trottinette ! Tout le monde était volontaire !
Tu te rappelles, Serrano ? Au début, il y avait des milices par corporation, par métier : les garçons de café, les étudiants, la métallurgie...
C'est vrai !
Et, plus tard, quand le gouvernement nous a assignés à l'armée républicaine, on nous a donné une solde de 10 pesetas par jour, ce qui correspondait au salaire d'un ouvrier.
C'est à partir de là qu'on a commencé la structuration d'une armée populaire
...
Et c'est à partir de là qu'on a compris que la guerre... elle allait durer plus longtemps qu'on croyait
...

89

17. MEMORIA HISTÓRICA RECIENTE Y CANON LITERARIO EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA: EL EXILIO EN LA PERIFERIA DEL DECIR

Elina Alejandra Giménez
Universidad del Salvador, Argentina
elinagimenez@usal.edu.ar
orcid.org/0000-0002-5403-7939

RESUMEN

La construcción de la memoria histórica reciente sobre la última dictadura militar argentina (1976-1983), se consolida en la escuela secundaria mediante un canon literario impulsado a partir del año 2005 por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Ese canon de lecturas incluye narrativas que ponen de relieve los crímenes cometidos por el terrorismo de Estado tales como la desaparición forzada de personas, el robo de bebés, la supresión de identidad. Sin embargo, resulta significativa la ausencia de relatos que aborden específicamente la problemática del exilio.

El propósito del presente artículo reside entonces en analizar los puntos de vista que exponen cinco escritoras argentinas, ex exiliadas, cuyos posicionamientos explicarían dicha ausencia. Nuestra hipótesis se sustenta en la presunción de que expresiones tales como "literatura dentro de frontera y fuera de frontera", "complicidades", "conductas morales e inmorales" inhiben en la escuela el debate sobre el exilio.

Palabras clave: dictadura, exilio, narrativa, memoria, escuela

RECENT HISTORICAL MEMORY AND THE LITERARY CANON IN ARGENTINE SECONDARY EDUCATION: EXILE AT THE DISCURSIVE PERIPHERY

ABSTRACT

The construction of recent historical memory concerning the last Argentine military dictatorship (1976–1983) has been shaped within secondary education through a literary canon promoted since 2005 by the National Ministry of Education, Science, and Technology. This canon foregrounds narratives that symbolically address crimes committed by State terrorism, including forced disappearance, infant abduction, and the suppression of identity. Yet the

absence of works that specifically engage with the problem of exile remains striking. This article examines the perspectives of five Argentine women writers, all former exiles, whose positions shed light on the reasons underlying this curricular omission. Our hypothesis is that notions such as “literature produced inside and outside national borders,” along with references to “complicity” and to “moral and immoral conduct,” have contributed to inhibiting sustained discussion of exile within the school system.

KEYWORDS: dictatorship, exile, narrative, memory, school

1. INTRODUCCIÓN

El contexto de muerte, guerra y exilio que atraviesa Argentina en el siglo XX se inició formalmente el 24 de marzo de 1976 cuando el control del Estado fue asumido por las Fuerzas Armadas.

La suspensión de todas las garantías constitucionales, el cierre del Congreso de la Nación, la intervención de los sindicatos, las universidades y las escuelas secundarias, fueron las primeras medidas de gobierno que llevó adelante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional”.

El programa de las materias Castellano y Literatura se ajustó a las necesidades comunicativas de la dictadura que controlaba y censuraba cualquier tipo de narrativa que pudiera facilitar la alusión directa o indirecta a la política de detenciones ilegales, desaparición de personas, destierro y robo de niños, que estaba llevando adelante. Durante todo ese período que se extendió por siete años, hasta el 10 de diciembre de 1983, la literatura para niños y jóvenes se circunscribió a un canon de lecturas que era rigurosamente supervisado por las autoridades a cargo del Ministerio de Educación cuya tarea consistía en decidir lo que debía ser leído, escrito y dicho en los ámbitos escolares y universitarios.

A partir del año 1984, cuando tuvo lugar la reinstauración del orden constitucional, se publican varias antologías de cuentos, destinadas a niños y jóvenes, que narran de manera simbólica el horror del terrorismo de Estado. La temática del exilio, sin embargo, no está presente en esas historias, a excepción de algunas alusiones muy tangenciales, muy periféricas. Esa situación de silencio, de omisión u olvido, se mantiene aún hoy, a pesar del tiempo transcurrido.

Es por ello que el propósito de este trabajo reside, tal como anticipamos, en indagar en los puntos de vista que exponen cinco escritoras argentinas, ex detenidas, ex exiliadas, Pilar

Calveiro, Cristina Feijóo, Marisa Villagra, Marta Vassallo y Cristina Siscar, en el marco de las entrevistas realizadas por Marianella Collette (2013). Los posicionamientos divergentes que, sobre el destierro exponen estas escritoras constituyen, a nuestro criterio, factores a considerar a la hora de explorar las razones por las cuales dicho tema fue omitido en el canon de lecturas literarias de la escuela secundaria.

La hipótesis que sostiene este trabajo se basa, como ya se dijo, en la presunción de que expresiones tales como "literatura dentro de frontera y fuera de frontera", "complicidades", "conductas morales e inmorales", obturan, en la escuela secundaria, el debate sobre el exilio puesto que esa discusión puede dar lugar a interrogantes que ya fueron planteados por familiares de personas desaparecidas. En efecto, en la primera presentación de su libro *Más allá de ellos, pero no sin ellos,* Mariana Pellegrino (2007) formula una pregunta muy compleja: "¿Por qué razón la dictadura les permitió a muchos detenidos abandonar el país y a otros, como a mi madre, los hizo desaparecer para siempre?".

Cabe señalar que el presente artículo pretende configurarse como un nuevo aporte al debate sobre qué lecturas, inherentes a la historia política reciente, se deben incluir en los diseños curriculares de las materias Lengua y Literatura. Por otra parte, es oportuno decir además que este trabajo constituye el punto de partida de una investigación mayor, mucho más profunda y minuciosa, cuyo corpus está compuesto por una serie de novelas sobre las problemáticas de la militancia política, la cárcel y el exilio argentinos en la década de 1970, que han publicado tres de las escritoras antes mencionadas.

En función del objetivo que nos hemos trazado para este estudio, el análisis de los puntos de vista referidos, hemos considerado la perspectiva teórica de Angenot (2010) acerca de la existencia de acuerdos sociales sobre temas a debatir y hemos considerado, además, la mirada sobre la construcción de la memoria propuestas por Jelin (2017) porque creemos que contribuye a iluminar ciertos intersticios del discurso literario pedagógico argentino en cuya periferia reposa hoy, solapada, silenciada, la problemática del destierro.

2. LA LITERATURA ESCOLAR DURANTE EL "PROCESO DE REORGANIZACIÓN NACIONAL": UN BREVÍSIMO RECORRIDO

Durante los siete años que duró el terrorismo de Estado se impusieron modos de leer, modos interpretar la ficción que quedaron grabados en la memoria de al menos dos generaciones de estudiantes.

Vale recordar, a manera de ejemplo, la conocida antología de cuentos *La torre de cubos*, compilada por la escritora argentina Laura Devetach y publicada por Centro Editor de América Latina (CEAL) en el año 1970, en la que aparecía el cuento *El elefante ocupa mucho espacio* de Elsa Bornemann. Esa historia que era una de las más leídas y disfrutadas en las aulas fue censurada y prohibida en 1977 debido a que narraba una rebelión colectiva. Efectivamente los animales de un circo deciden llevar a cabo una protesta para reclamar por mejores condiciones laborales. El elefante es el delegado gremial a quien los encargados del circo responsabilizan de haber organizado la huelga y, en consecuencia, deciden deportarlo.



Nota. Adaptado de *Las Abuelas de Plaza de Mayo nos cuentan* (imagen de portada), por Elsa Bonermann, 2008, Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Como puede observarse, la imagen muestra un elefante que, con su trompa, revolea en señal de protesta una de las jaulas. Las autoridades educativas de entonces prohibieron ese cuento y toda la colección de relatos coordinada por Devetach mediante un edicto que decía:

“Del análisis de la obra La Torre de Cubos, se desprenden graves falencias tales como simbología confusa, cuestionamientos ideológicos-sociales, objetivos no adecuados al hecho estético, ilimitada fantasía, carencia de estímulos espirituales y trascendentes”. (Devetach, 2012, p.132).

Según Devetach (2012) lo que en verdad incomodaba a los colaboradores de la dictadura, era que los cuentos que se leían en la escuela pusieran en evidencia cierto tipo de mecanismos sociales y de la vida privada que no era bueno divulgar con su propio nombre en una obra para niños y jóvenes. No consideraban prudente que se leyera o que se aludiera a la brecha entre pobres y ricos, que se hablara de los problemas cotidianos de la gente común o de cuestiones políticas como, por ejemplo, los encarcelamientos y la desaparición forzada de personas. No consideraban prudente el uso de un lenguaje más afín a la literatura que a la pedagogía parroquial y anacrónica. Tal como refiere esta autora, los colaboradores del terrorismo de Estado promovían con mucha firmeza la interrupción y la estigmatización de “los puntos de vista de los niños y los adolescentes que mencionaban la realidad usando palabras con amplitud y menos convencionalismos” (p. 133).

En las escuelas secundarias la dictadura impuso una literatura cuya lectura habilitaba una hermenéutica que resultaba funcional a su ideología. En efecto, muchos docentes presentaban a Odiseo como un modelo de héroe cuya valentía estaba inspirada en el amor y la devoción a su patria, a su familia y a sus ancestros; Robinson Crusoe, por su parte, configuraba un paradigma de heroísmo: lograba sobrevivir por sus propios medios en una isla remota y desierta. Don Quijote de la Mancha, en cambio, era el hidalgo que había enfermado de locura por haber leído muchas novelas de aventuras. Por ello protagonizaba situaciones típicas de alguien que había perdido la cordura y había que recluirlo. Tres de los relatos de *El Conde Lucanor*, los ejemplos XXVI, *De lo que aconteció al árbol de la mentira*; XXXVI, *De lo aconteció a un mancebo que se casó con una mujer muy fuerte y muy brava*; y XLVI, *De lo que aconteció a un filósofo que entró casualmente en una calle donde vivían malas mujeres,* fueron muy leídos por aquellos años ya que se los consideraba, según Goldsack Guinazú (1971), como historias trasmisoras de “valores de formativos que entran en el juego de lo esencial de un pueblo; tienden al estímulo y afianzamiento de los valores nacionales como formación de una conciencia y un ideal de nación, tan necesarios en la hora actual” (pp. 2-4).

En la década de 1970, la mayoría de los manuales de Castellano, Lengua y Literatura publicaban un poema de Amado Nervo (1978) titulado, *En paz*, que se debía leerse y recitarse en todas las aulas. En los primeros versos, el yo poético expresa: “Muy cerca de mi

ocaso, yo te bendigo, vida, porque nunca me diste ni esperanza fallida, ni trabajos injustos, ni pena inmerecida; porque veo al final de mi rudo camino que yo fui el arquitecto de mi propio destino" (p. 491).

La inclusión sistemática de dicho poema en varios de los manuales de Literatura de aquel momento respondía, seguramente, a una estrategia que le resultaba funcional a los intereses educativos del gobierno militar. No planteaba "cuestionamientos ideológicos-sociales", como se afirmaba en el edicto que prohibía la lectura de la antología *La Torre de Cubos*. Muy por el contrario, los cinco primeros versos del poema de Nervo habilitaban, sin proponérselo, una exégesis sustentada en la percepción de que quienes eran privados de su libertad o expulsados del país eran "arquitectos de su propio destino". Los dos últimos versos enuncian: "Amé, fui amado, el sol acarició mi faz. ¡Vida, nada me debes! ¡Vida, estamos en paz!". Pues bien, la hermenéutica institucional, fuertemente convencionaliza y cómplice, entendía que no solo no había nada para reclamarle a la vida, sino que tampoco había nada para reclamarle al "Proceso de Reorganización Nacional.

3. LAS ENCRUCIJADAS DEL DECIR EN LA DEMOCRACIA

A partir del año 1983, Argentina retoma el camino hacia la vida democrática y se publican varias colecciones de relatos destinadas a la escuela secundaria. Se trata de historias que abordan la multiplicidad de delitos cometidos por el terrorismo de Estado. Varios de los autores y autoras de esos cuentos, Osvaldo Soriano, Antonio Di Benedetto, Héctor Tizón, Ana María Shúa, Tununa Mercado, entre muchos otros, habían sido censurados por la dictadura y se habían exiliado.

Toda esa narrativa que llega por entonces a las aulas da cuenta de sucesos como las detenciones, los secuestros y las desapariciones. Resulta llamativo, sin embargo, que ninguno de los relatos de los autores citados se focalice en contar las problemáticas del destierro. La única excepción la configura un cuento fantástico para niños escrito por Osvaldo Soriano (1989) titulado "El Negro de París". El narrador y protagonista es un niño que debe abandonar el país durante el terrorismo de Estado y refiere esa situación del siguiente modo: "Mi papá y mi mamá me explicaron muchas veces que corríamos peligro mientras los militares gobernaran el país y que sería mejor que yo creciera y fuera a una escuela en un lugar donde me enseñarían a vivir en libertad" (p.9). Lo curioso es que ni la palabra *exilio* ni su equivalente, *destierro*, aparecen en ese cuento.



Nota. Adaptado de *El Negro de París* (imagen de tapa), por Osvaldo Soriano, 1989, Planeta Lector.

Como puede observarse, la ilustración que configura la tapa del libro, no muestra indicios que permitan alusiones a la situación de exilio. Se representa lo que se enuncia en el relato: las aventuras de un niño y su gato en París. Ambos logran, gracias a las habilidades sobrenaturales del felino, subir una noche a la torre Eiffel y desde allí divisar, mágicamente, la ciudad de Buenos Aires.

4. LOS PUNTOS DE VISTA SOBRE EL EXILIO: UN PRIMER ANÁLISIS

La ausencia de la narrativa de exilio en las lecturas literarias de la escuela secundaria nos ha llevado, como ya se dijo, a indagar en el trabajo de Marianella Collette (2013). En esa investigación que consistió en una serie de entrevistas, las cinco escritoras argentinas ya mencionadas, plantean puntos de vista muy divergentes entre sí con respecto a la experiencia del destierro, a las responsabilidades políticas, propias y ajenas, a la polémica entre quienes se quedaron en el país y quienes debieron partir al exterior y a la ausencia de toda esa problemática en la esfera discursiva pública.

Pilar Calveiro (2013), la primera de las entrevistadas por Collette, expresa lo siguiente:

> Me preocupa la discusión de cómo valorar el exilio, interior y exterior, los años previos y las circunstancias que obligaron a miles de personas a ser exiliadas. Creo que es importantísimo que esa generación que vivió el exilio, y a la que pertenezco, haga un balance de las circunstancias y responsabilidades políticas que desembocan en la necesidad de salir del país para salvar la vida. No podemos morirnos sin tratar de dar algunas respuestas. (p. 35).

Resulta evidente el punto de polémica. Calveiro plantea la existencia de dos tipos de exilio: "el exilio interior y exterior", y la necesidad de atribuirle una valoración a cada uno de ellos. Con esto pone de relieve diferencias a debatir entre quienes se resguardaron de la dictadura dentro del país y aquellos que pudieron y/o tuvieron que huir al exterior. Propone, además, la necesidad de que su generación, los que se quedaron y los que se fueron, realicen un balance de sus respectivas responsabilidades políticas. En relación con las nociones de "exilio interior y exterior" se publicó el libro titulado *Todos nuestros insilios,* escrito por Gabriela Saidón (2023). Según esta autora, el *Insilio* es en movimiento en intemperie, un "adentroafuera". Se trata de un fenómeno regional que adquirió distintas características en cada país. En Chile, fue el gobierno dictatorial de Augusto Pinochet el que estableció el desplazamiento forzado interno, una forma de destierro o prisión política. No así en la Argentina donde el insilio se trataba de huir, de camuflarse (Saidón, 2023).

Otra de las escritoras, Marisa Villagra (2013), expone una mirada distinta a la de Calveiro respecto de la idea de "exilio interno y externo":

> Yo creo que el debate acerca del exilio interno y externo es fruto de una confusión porque al final de cuentas, cuando te ves obligado a dejar el espacio donde te criaste, (la patria chica) tanto para trasladarte a otro lugar del país como para emigrar a otro, estás perdiendo tus raíces. Son dos formas de una misma condena: a la primera le llaman confinamiento; a la segunda, exilio. En las condiciones que nos tuvimos que alejar de lo nuestro no puedo imaginarme que las personas implicadas hayan festejado o condenado
> lo uno o lo otro. […] Acerca de "literatura divida", prefiero hablar de escritura dentro de frontera y fuera de frontera. (p. 194).

Esta escritora percibe ambos exilios como una condena y no alude a responsabilidades políticas previas. Su punto de visualiza la experiencia del destierro, interno y externo, sin diferenciarla, y, en todo caso, el tema a dialogar es para ella el impacto que ambas experiencias de exilio tuvieron sobre la literatura.

Es la mirada de Cristina Feijó (2013) la que nos resulta más inquietante puesto que utiliza el término "complicidades" sin hacer referencias más específicas que contribuyan a esclarecer esa apreciación:

> No creo que el tema del exilio se haya discutido en profundidad, como no se ha discutido el fenómeno político de los setenta ni el genocidio que lo siguió. Hubo mucha incomodidad, muchas complicidades que se quisieron ocultar. […] Cada vez que se quiere discutir un fenómeno complejo el poder recurre a la demonización. Sacralización y demonización son los dos elementos clásicos del poder para nublar todo intento de discutir hechos incómodos. (p. 75).

Feijóo afirma que el tema del exilio no ha tenido una discusión profunda en la sociedad argentina. Le atribuye esa falta de debate al "poder," al que le imputa una estrategia de ocultamiento respecto de la política de destierro impulsada por la dictadura. Pero cualquiera sea la exégesis que se pretenda hacer de sus afirmaciones, lo cierto es que las palabras "complicidades", "poder", demonización", "sacralización" y la construcción nominal "hechos incómodos" configuran, alrededor de la palabra *exilio* un campo semántico muy complejo que resulta consistente con la postura que adopta Cristina Siscar:

> El exilio ha sido tomado como algo que les pasó a algunos individuos, más como casos personales, que como consecuencia de un régimen político y parte de un proceso histórico común. Pero si hemos tardado veinte años a empezar a debatir lo que fue la eliminación sistemática de personas por parte del Estado y el papel que jugó la sociedad civil ¿Cómo pudo haber sido analizado con profundidad el exilio? (p. 143).

Como puede notarse, Siscar coincide con Feijóo en que la problemática del destierro no ha sido analizada en profundidad y, además, añade a la polémica un componente que pone entre signos de interrogación el papel de la sociedad civil lo cual, para muchos argentinos que vivieron aquel proceso histórico sin dificultades, resulta incómodo y, esa incomodidad, tiene una proyección negativa en algunos de los funcionarios encargados de diseñar la currícula escolar. Es fácil imaginar que la idea de complicidad de la sociedad civil con aquel proceso de eliminación de personas, puede conducir a conversaciones muy complejas, a discusiones que muchos prefieren no tener que encarar o, al menos, no tener que discutir por fuera de la esfera privada, a pesar de que las Madres de Plaza de Mayo han planteado siempre, públicamente, que la complicidad de sectores civiles con los crímenes del terrorismo de Estado es un hecho innegable.

Marta Vasallo (2013), por su parte, instala un nuevo punto de disputa que perturba aún más la discusión:

> Nunca participé en la polémica sobre una supuesta literatura externa e interna porque me resulta forzada. Me interesa en todo caso lo que un escritor produjo, no dónde lo hizo. Rechazo abiertamente todo lo que suene a condena de quienes no se hayan exiliado. Nunca un país se exilia entero, su destino se juega dentro de él, no afuera. […] Me niego a que ni desde afuera ni desde adentro, ni desde exilios elegidos o impuestos, unos les den lecciones a otros. […] Si se trata de lecciones morales, hay conductas morales e inmorales en quienes se quedaron y en quienes se exiliaron. (p.171).

Explícitamente Vassallo rechaza de plano cualquier polémica entre exiliados. Sin embargo, enciende el debate en cuanto a que hubo exilios elegidos y exilios impuestos. Vale recordar que en el cuento *El Negro de París,* los padres del niño toman la decisión de abandonar el país por su propia iniciativa, sin que el gobierno los haya obligado a hacerlo como la única opción para salvar la vida. Este punto de vista en el que anida la certeza de que algunos argentinos se fueron al exilio por decisión propia, porque así lo eligieron, es uno de los aspectos que complica aún más la discusión junto con las afirmaciones, que citamos antes, formuladas por Feijóo y Siscar: "muchas complicidades" y "eliminación sistemática de personas por parte del Estado y el papel que jugó la sociedad civil".

Angenot (2010) afirma que todo debate, en un sector determinado, por más ásperos que sean los desacuerdos, supone un acuerdo anterior sobre el hecho de que el tema que se trata "existe", merece ser debatido y hay un común denominador que sirve de base a la polémica. Lo que habitualmente se llama "cultura" se compone de contraseñas y temas apropiados, temas que permiten disertar, sobre los que hay que informarse, y que se ofrecen a la literatura y a las ciencias como dignos de meditación y análisis (pp.42-43). En este sentido, es interesante destacar que la problemática del destierro, con todas sus consecuencias conexas, es un tema que cuenta, en Argentina, con un cierto acuerdo acerca de que debe ser debatido. Pero resulta evidente que ese acuerdo se encuentra limitado al núcleo interno de los organismos de Derechos Humanos y a un par de centros de investigación universitarios. Esta situación, tan particular, nos remite a un estudio muy significativo de Jelin (2022), *La lucha por el pasado: ¿cómo construimos la memoria social?,* en el que la autora postula:

> Las memorias se dan siempre en escenarios de lucha frente a otros que tienen otras interpretaciones del pasado. Ningún acontecimiento del pasado está cerrado o saldado, siempre habrá disputas y visiones contra hegemónicas. Las memorias tienen tres partes: evocaciones o rememoraciones, silencios, y olvidos. El olvido no es voluntario, lo que sí es voluntario es el silencio". (p. 202).

La postulación de Jelin acerca del silencio como una opción voluntaria, nos conduce a su vez a un artículo de Matei Chihaia del mismo año, (2022), titulado *Soledad y exilio en María Zambrano*, en el cual este autor cita y analiza una reflexión de la filósofa: "Hay cosas que no pueden decirse y es cierto. Pero esto que no puede decirse es lo que se tiene que decir". (p.321). Siguiendo el análisis de Chihaia, Zambrano propone que la escritura sería justamente ese espacio, esa herramienta diferente del habla que habilita "esto que no puede decirse". (p.20). En este sentido, podemos afirmar que las cinco escritoras han dicho, a través de la enunciación de sus posicionamientos y de las obras que han publicado, eso que no podía decirse, específicamente, aquello que introduce sospechas sobre el papel de los distintos actores sociales como tal como exponen categóricamente Feijóo y Siscar. No es desatinado inferir entonces que esas manifestaciones pudieron haber provocado, parafraseando a Jelin (2022), silencios, políticos y sociales, voluntarios que se proyectan y comparten en las decisiones curriculares del área de Educación.

5. EL SIGLO XXI, LA LITERATURA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: EL EXILIO, AUSENTE

En ese mismo año, 2013, en que se publica el trabajo de Collette con las entrevistas a las escritoras que acabamos de exponer, el Ministerio de Educación distribuye en las escuelas secundarias de todo el país la antología *Historia y Ficción* prologada por el ministro Alberto Sileoni:

> Es un gran orgullo para este Ministerio de Educación llegar a todas nuestras escuelas secundarias con este libro que reúne doce cuentos sobre diversos hechos de nuestro pasado, cada uno de ellos contextualizado por un especialista en disciplina histórica, en un conjunto que ha contado con la inestimable coordinación de María Rosa Lojo.
>
> […] En los doce relatos que aquí se reúnen vemos desplegarse esa tarea casi mágica que la ficción cumple a veces sin proponérselo. Así como puede anticipar y aun crear hechos y climas sociales y culturales, otras veces ilumina aspectos que una lectura superficial del pasado deja de lado o

> simplemente ignora. Hace tiempo ya que los historiadores han aceptado de buen grado este encuentro entre la historia y la ficción, antes impensable cuando regían las reglas de un cerrado academicismo.
>
> En esta línea de trabajo, nuestro Ministerio quiere que en las aulas argentinas también se produzca el señalado encuentro y que ello permita, a la vez, apuntalar la labor docente y generar la reflexión y el debate acerca de la historia de la Patria entre nuestras y nuestros jóvenes. Si en algo ayudamos con la presente edición a este objetivo, habremos dado un paso más en dirección a la construcción de una secundaria inclusiva y de calidad, en una Argentina que obstinadamente trabaja por un futuro con mayor justicia y libertad. (Sileoni, 2013, p.5).

A pesar de lo dicho por el ministro, en cuanto al objetivo de generar reflexión y debate acerca de la historia de la Patria, la problemática del exilio como parte de nuestro pasado reciente, no está presente en ninguno de los doce relatos que componen esa antología.

El único cuento que alude a la última dictadura militar, *Anotaciones sobre la guerra sucia* escrito por Héctor Tizón, un autor argentino ex exilado en España, cuenta a través de un narrador que enuncia en forma de apuntes y notas fragmentadas, los efectos devastadores de la represión estatal y la violencia clandestina. Esa historia funciona como una serie de observaciones íntimas sobre cómo esa "guerra sucia" atraviesa los cuerpos y los vínculos. El título elegido por Tizón, *Anotaciones sobre la guerra sucia*, constituye todavía hoy una forma controvertida de nombrar a la violencia política de la década de 1970. En este sentido es interesante recordar que el concepto *Guerra Sucia*, que pretende igualar la violencia ejercida desde el poder del Estado con aquella otra violencia que se originaba en las distintas agrupaciones políticas de la sociedad civil, fue planteado por los jefes militares para justificar la cruenta represión. De ahí que Tizón, mediante ese título, busca llamar a la reflexión de quienes promueven la idea de que se trató de una guerra entre dos enemigos que poseían las mismas capacidades de causar daño. Cabe señalar que en *Anotaciones sobre la guerra sucia*, el narrador no hace alusiones al tema del destierro.

En el año 2023, diez años más tarde de la publicación de las entrevistas a las cinco escritoras cuyos posicionamientos expusimos antes, y de la publicación de la antología que acabamos de referir, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires distribuyó en las escuelas secundarias una colección de producciones literarias que reúne novelas cortas, cuentos, poemas y cartas, titulada *Escritoras Argentinas cuentan la dictadura. Mujeres por la memoria*. En la colección de cuentos, el relato "Siete noches de insomnio" de la escritora Elsa Osorio, es la única historia que refiere a una situación de exilio, pero no la

desarrolla, sino que se focaliza en otra cuestión: la memoria atormentada del pasado y la venganza. Laura, la protagonista, se encuentra exiliada en España. Una mañana descubre que el electricista del barrio, un compatriota argentino, es uno de los dos hombres, antaño apodado "Pepón", que la torturaba en un centro clandestino de detención en Buenos Aires y con quien ella había mantenido una relación personal de la que se había arrepentido. Veamos el fragmento que sigue:

> […] Y fue verlo y saltar como un gato negro y salvaje, a los tiempos del espanto. Arrugas profundas en su rostro, pelo gris, qué gracioso, pensó Laura, ahora es Pepón el canoso. Diecisiete años tenía Laura cuando se le pintó de blanco el pelo. No sabe cuándo exactamente (los únicos espejos que le devolvían su imagen en el campo de detención eran los ojos enamorados de Pepón o los siempre tan odiándola de Pajarito), tampoco si ese encanecer se lo produjo la electricidad sacudiendo su cuerpo en la camilla de tortura, o esa otra electricidad deseante y deseada en el catre de su celda. (Osorio 2023, p 24).

Nota. Adaptada de *Mujeres por la Memoria* (p.23), por Elsa Osorio, 2023, Colihue.



La ilustración caricaturizada que mostramos exhibe una estremecedora escena de tortura donde puede verse un catre conectado a un dispositivo eléctrico y el cuerpo de una mujer desnuda siendo sujetado y desplazado, sobre esa superficie, por dos hombres jóvenes, ambos de aspecto cruel y grotesco. Esta imagen precede al relato y anticipa que la mayor parte del núcleo narrativo está centrado en la memoria de la tortura que sufrió Laura y en las secuelas de ese padecimiento que afloran más dolorosas aún, cuando descubre que su torturador vive también en España, en el mismo pueblo y en el mismo barrio donde ella pudo recomponer su vida. Ese descubrimiento lleva a Paula a una situación de extrema angustia. Frente a eso, su condición de desterrada pasa a un plano secundario. Laura logra recordar que cuando declaró en 1984 ante la CONADEP, Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas, no nombró a Pepón.

En ese mismo año, 2023, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, publica además la colección *Historias de Abuelas* que reúne doce biografías ficcionalizadas cuyo eje narrativo se centra en la lucha por recuperar a los nietos robados y devolverles su verdadera identidad. Hacia el mes de diciembre de ese mismo año, llegó también a las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, un trabajo titulado *ESMA* que, adoptando la modalidad del género historieta, cuenta los sucesos que tuvieron lugar en uno de los centros clandestinos de detención más cruentos: la Escuela de Mecánica de la Armada, ESMA. Los autores, Juan Carrá e Iñaki Echeverría buscan, mediante este libro, mostrar el sistema de desaparición, tortura y exterminio que se practicó durante el último gobierno militar. Pero el exilio y sus consecuencias políticas y sociales, una vez más, aparecen, en ambos trabajos, de manera muy tangencial.

Llama la atención que una obra tan trascendente como la novela *Yo nunca te prometí la eternidad*, de Tununa Mercado, una muy reconocida escritora argentina, ex exiliada, no haya sido considerada por la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tal como expresa Giménez (2024), se trata de las historias de destierro de dos mujeres que, en momentos y geografías muy diferentes, Alemania, 1939 y México 1977, llevan a cabo procesos de escritura cuyo principal propósito es el de poner al resguardo de la inestabilidad de la palabra oral la memoria de todo lo vivido antes, durante y después de las experiencias del exilio. (Giménez, 2024).

Una mirada muy significativa sobre la memoria es la que propone Jitrik (2010). La memoria, según ese autor tiene dos dimensiones: una lejana, que constituye la base de lo llamamos *tradición*, condiciona la enunciación a los enunciados anteriores y genera respuestas radicales de omisión y olvido; y la otra, la dimensión cercana, que tiende a escaparse, pero por

su cualidad traumática tiende, a la vez, a retener. Esta doble dimensión de la memoria tiene, según Jitrik, consecuencias enunciativas, literarias y políticas (Jitrik, 2010). En las clases de Literatura de la escuela secundaria, el tema de la problemática del destierro parecería estar oscilando, involuntariamente entre las dos dimensiones y, en esa oscilación, dicha problemática es empujada hacia la periferia del decir.

6. A MODO DE CIERRE, ALGUNAS CONCLUSIONES

Creemos que la omisión del exilio en el canon escolar de literatura no puede leerse como un simple descuido curricular ni como un olvido aislado del sistema educativo. Muy por el contrario, consideramos que constituye el resultado de un proceso histórico-político y discursivo en el que convergen decisiones institucionales, prácticas de canonización y disputas interpretativas que adquirieron visibilidad pública mucho antes de que fuera posible discutirlo en los ámbitos educativos.

La polémica que plantean los puntos de vista divergentes expuestos por las cinco escritoras, a quienes les tocó vivir la privación de la libertad y el destierro, pone en cuestión las legitimidades para narrar lo vivido y, a nuestro criterio, opera como un factor doblemente estructurante. Por un lado, lesiona la llamada representación autorizada del pasado, introduciendo posiciones que exigen una discusión política sin solapamientos. Por otro, vuelve políticamente más compleja la tarea de seleccionar lecturas que las autoridades educativas visualicen como "adecuadas" para la escuela secundaria. En efecto, la alusión a situaciones tan complejas tales como "responsabilidades políticas de quienes se exiliaron", "complicidades", "exilios voluntarios, exilios impuestos", "el papel que jugó la sociedad civil" pueden promover debates entre los profesores y los estudiantes que contribuyan con la reactualización del interrogante, que referimos anteriormente, formulado por Mariana Pellegrino (2007): "¿Por qué razón la dictadura les permitió a muchos detenidos abandonar el país y a otros, como a mi madre, los hizo desaparecer para siempre?".

Esa pregunta, silenciada, podría provocar dos huellas determinantes en el plano curricular: perforaría la homogeneidad del discurso oficial sobre la memoria histórica reciente y, simultáneamente, reforzaría la desconfianza institucional frente a lecturas que exigen mediaciones didácticas sensibles y debates incómodos. La consecuencia práctica que surge de imaginar ese escenario discursivo, es la preferencia por relatos que ofrecen representaciones simbólicas y menos conflictivas de la dictadura sobre las que hay un acuerdo social general, en

detrimento de novelas y cuentos de destierro que ponen en juego la ambigüedad, la crítica a las identidades y la tensión entre memoria y desplazamiento voluntario y expulsión impuesta.

Los funcionarios encargados de diseñar la currícula de Literatura y los profesores de Literatura debemos formularnos un interrogante ineludible: ¿Cuándo comenzaremos a debatir la temática del exilio en las aulas de la escuela secundaria? Desde la pedagogía crítica y el Análisis del discurso, esto reclama acciones concretas. En efecto, debemos incorporar en los programas textos que aborden y desplieguen la problemática del exilio acompañados de marcos historiográficos y actividades de mediación que faciliten el debate entre docentes y estudiantes. Para ello, debemos formar a los docentes en la gestión de controversias ideológicas y en lectura crítica de fuentes históricas.

A partir de todo lo expuesto, creemos finalmente, que la reelaboración del canon debe pensarse no como un acto de reparación retórico, sino como una práctica educativa que asuma la pluralidad de memorias como recurso epistemológico. Incluir el exilio en la escuela secundaria implica recuperarlo como experiencia de muchos argentinos y argentinas, sustraerlo de la periferia discursiva en la que se encuentra hoy y transformarlo en un campo de debate sobre la identidad, la pertenencia y la posibilidad de reparación política y social.

Creemos, por último, que atender a esa transformación es, en definitiva, una condición para contribuir con la construcción de una memoria escolar más crítica, plural y democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible.* Siglo XXI editores.

Bonermann, E. (2022). El elefante ocupa mucho espacio. En *Las Abuelas de Plaza de Mayo nos cuentan. Una Colección por el Derecho a la Identidad*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Calveiro, P. (2013). Pilar Calveiro. En M. Collette, *Voces femeninas del exilio* (p. 35). Ediciones Simurg.

Chihaia, M. (2022). *Soledad y Exilio en María Zambrano*. Publicaciones URV, (20), 17-31. https://DOI:10.17345/triangle20.

Collette, M. (2013). *Voces femeninas del exilio.* Ediciones Simurg.

Devetach, L. (2012). Algunas ideas sobre la censura. En: *La construcción del camino lector.* Editorial Comunicarte.

Feijóo, C. (2013). Cristina Feijóo. En M. Collette, *Voces femeninas del exilio* (p. 75). Ediciones Simurg.

Giménez, E. (2024). *La contrafactualidad en español. Un estudio del uso variable de las formas hubiera/hubiese + participio* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional-Universidad Nacional de La Plata.

Goldsack Guiñazú, A. (1971). Manual de Castellano I. Kapeluz.

Jelin, Elizabeth. 2017. *La lucha por el pasado: cómo construimos la memoria social.* En https://hacemosmemoria.org/2022/01/31/las-memorias-se-dan-siempre-en-escenarios-de-lucha-elizabeth-jelin.

Jitrik, N. (2010). Tiempo, memoria y significación. En *Verde es toda teoría: literatura, semiótica, psicoanálisis,lingüística.* Liber Editores.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Plan Nacional de Lectura. (Prólogo de Sileoni, A. 2013). *Historia y Ficción*.

Nervo, A. (1978). *En paz*. En Antología Básica Contemporánea de la Poesía Iberoamericana, Tomo II. Pulitzer.

Osorio, E. (2023). Siete noches de insomnio. En *Escritoras argentinas cuentan la dictadura. Mujeres por la Memoria. Colihue.*

Pellegrino, M. (2007). *Más allá de ellos, pero no sin ellos.* Ediciones último Reino.

Siscar. C. (2013). Siscar Cristina. En M. Collette, *Voces femeninas del exilio* (p. 143). Ediciones Simurg.

Tizón, H. (2013). Anotaciones sobre la guerra sucia. En *Historia y Ficción* (p.57). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Plan Nacional de Lectura.

Vassallo, M. (2013). Marta Vassallo. En M. Collette, *Voces femeninas del exilio* (p. 171). Ediciones Simurg.

Villagra, M. (2013). Marisa Villagra. En M. Collette, *Voces femeninas del exilio* (p. 194). Ediciones Simurg

18. LA REDENCIÓN EN LA LITERATURA INFANTIL SOBRE EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

Ana Jimena Giraldo Rendón
Universidad Católica de Oriente, Colombia
ana.giraldo8776@uco.net.co
https://orcid.org/0009-0005-7434-955X

RESUMEN

Esta investigación tiene el objetivo de comprender la literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano a partir del concepto de redención de Walter Benjamin. Para alcanzar el propósito se emplea el método "*discontinuum de la historia*" derivado de la apuesta reflexiva benjaminiana. En este método se pretende interpelar la historia lineal impuesta por los vencedores y darle un lugar a las víctimas, en este caso los niños y las niñas. De los análisis se deriva que la redención en la literatura infantil se da en doble vía. Por un lado, permite la rememoración a través de la relación entre pasado y presente. Por otro lado, posibilita la revolución y la solidaridad con las generaciones actuales. Se concluye que la literatura infantil que narra el conflicto armado es una fuente de redención, en la medida que genera una discusión pedagógica enmarcada en la no repetición, la esperanza y la reparación.

PALABRAS CLAVE: Literatura infantil, redención, rememoración, revolución, víctimas.

REDEMPTION IN CHILDREN'S LITERATURE ABOUT THE COLOMBIAN ARMED CONFLICT

ABSTRACT

This research aims to understand children's literature on the Colombian armed conflict based on Walter Benjamin's concept of redemption. To achieve this purpose, the "discontinuum of history" method derived from Benjamin's reflective approach is used. This method seeks to challenge the linear history imposed by the victors and give a place to the victims, in this case children. The analysis shows that redemption in children's literature takes place in two ways. On the one hand, it allows for remembrance through

the relationship between the past and the present. On the other hand, it enables revolution and solidarity with current generations. It is concluded that children's literature that narrates armed conflict is a source of redemption, insofar as it generates an educational discussion framed by non-repetition, hope, and reparation.

KEYWORDS: Children's literature, redemption, remembrance, revolution, victims.

1. INTRODUCCIÓN

En este manuscrito se presenta una de las reflexiones teóricas que surgen en torno a la investigación doctoral en Pedagogía "*La literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano. Una lectura desde el concepto de redención de Walter Benjamin*". Esta tesis doctoral argumenta que la literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano tiene la posibilidad de redimir a las víctimas en doble vía. Por un lado, aporta a la rememoración a partir de un vínculo entre pasado y presente. Por otro lado, no solo se centra en la memoria, sino que invita a la revolución como lucha solidaria por las generaciones actuales. Esta revolución desde la literatura socava la historia para darle espacio a la esperanza. Se plantea así, que la literatura infantil como fuente de redención, desafía el orden establecido por la realidad y va mostrando las grietas y las discontinuidades que surgen con el reconocimiento del sufriente. Dentro de dichas grietas la redención en la literatura infantil se convierte en escenario educativo de discusión para abordar el conflicto y promover la no repetición, en tanto, "la tarea de la historia es adueñarse de la tradición de los oprimidos" (Benjamin, 2009, p.65).

Esta mirada de la literatura infantil y la redención se hace a la luz de los aportes de Walter Benjamin quien es a su vez lectura y método. En primer lugar, se distingue que es un modo de leer la literatura infantil porque permite traer al escenario reflexivo los conceptos de redención, historia, narración y víctimas con el propósito de excavar el pasado. Al reconocer el pretérito surgen elementos para entender el presente y cuestionar la legitimidad del orden social vigente en nombre del cual se han perpetrado las injusticias. La redención no ve la historia en orden cronológico, sino, en una discontinuidad que le da lugar al sufrimiento de las víctimas. En segundo lugar, es método en tanto la discontinuidad muestra las formas en que se irá hilando la investigación para escudriñar lo subversivo y singular de la literatura infantil colombiana. Esta exploración pone en escena los pasados y presentes frustrados que se narran en dicha literatura infantil

y con ella una mirada crítica y comprensiva desde los aportes que Benjamin ha dejado en el campo de la filosofía y la pedagogía.

Para exponer el argumento ha sido necesario avanzar en la exploración de los conceptos: redención y literatura infantil, en el marco de las apuestas reflexivas de Benjamin (2009, 2018 b). Seguidamente, se desarrollará grosso modo cada categoría:

La redención: un compromiso con el pasado y con el presente

Benjamin (2009, 2018c) comprende que la acción redentora deviene del propio hombre y considera que no se espera a un mesías, sino, que se debe provocar esa llegada y es a través de la acción revolucionaria de los hombres que se puede cambiar el curso de la historia. Se trata de una tarea enteramente humana de carácter revolucionario y que se remite a una pregunta benjaminiana sustancial "¿acaso no nos roza también un aliento del mismo aire que respiraron las generaciones pasadas?" (Benjamin, 2018c, p. 308). Un aliento que promueve esa cita secreta con las generaciones pasadas y con la nuestra. Esto se traduce en una fuerza para combatir los horrores y hacer posible la consideración de que el pasado tiene sus derechos y que hay que desocultarlo. La literatura, el arte, el teatro, el cine y la poesía se han convertido en fuentes para la redención, que más allá de suponer un rol contundente de transformación social provoca una sensibilidad humana en la comprensión de la propia historia.

Literatura infantil y conflicto armado colombiano

En Colombia varios escritores de literatura infantil (Reyes, 2000; Vasco, 2012; Lozano, 2015; Meneses, 2016) muestran en sus textos las huellas del conflicto armado y diversas investigaciones se han interesado en rastrear las narrativas de estos escritores. Los autores dibujan con palabras las peripecias del conflicto que ha sido una constante derivada de asuntos ideológicos, políticos, económicos y religiosos. Se puede decir que esta literatura se remonta históricamente a la colonización del territorio por parte de los españoles, las guerras civiles en el siglo XIX, la violencia política bipartidista durante la primera mitad del siglo XX (Pécaut, 2001), la posterior lucha entre el Estado y el narcotráfico en los años 80 y 90, que no ha desaparecido, sino que ha mutado con la guerrilla y otros grupos insurgentes. Los niños y las niñas no han sido ajenos a estos hechos bélicos. Una guerra sin edad que ha llevado al reclutamiento forzado, al desplazamiento, a la pérdida de familias enteras y a la generación de secuelas emocionales (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Al realizar un rastreo de pesquisas relacionadas con el tema de interés, se detecta que en los últimos ocho años ha sido un asunto de indagación, especialmente en el campo de la Literatura y la Filosofía. Dentro de las temáticas abordadas se destacan las siguientes. a) Infancias desplazadas que retratan la desinfantilización; esta temática muestra a los niños y a las niñas que les toca vivir la guerra y el despojo de territorios (Alzate, 2022; Pabón et al., 2023). b) Literatura infantil y memoria a partir de la perspectiva de Jelin (2002); desde este aspecto se aborda la literatura infantil sobre la violencia como un campo de estudio que da cuenta de memorias y relatos que se comunican y que permiten comprender la subjetividad de los niños y las niñas (García, 2016; Mueller, 2021). c) Relatos de la violencia colombiana; en estas narraciones se pone en evidencia el impacto de la violencia a nivel social (Rebellón, 2019).

2. MÉTODO

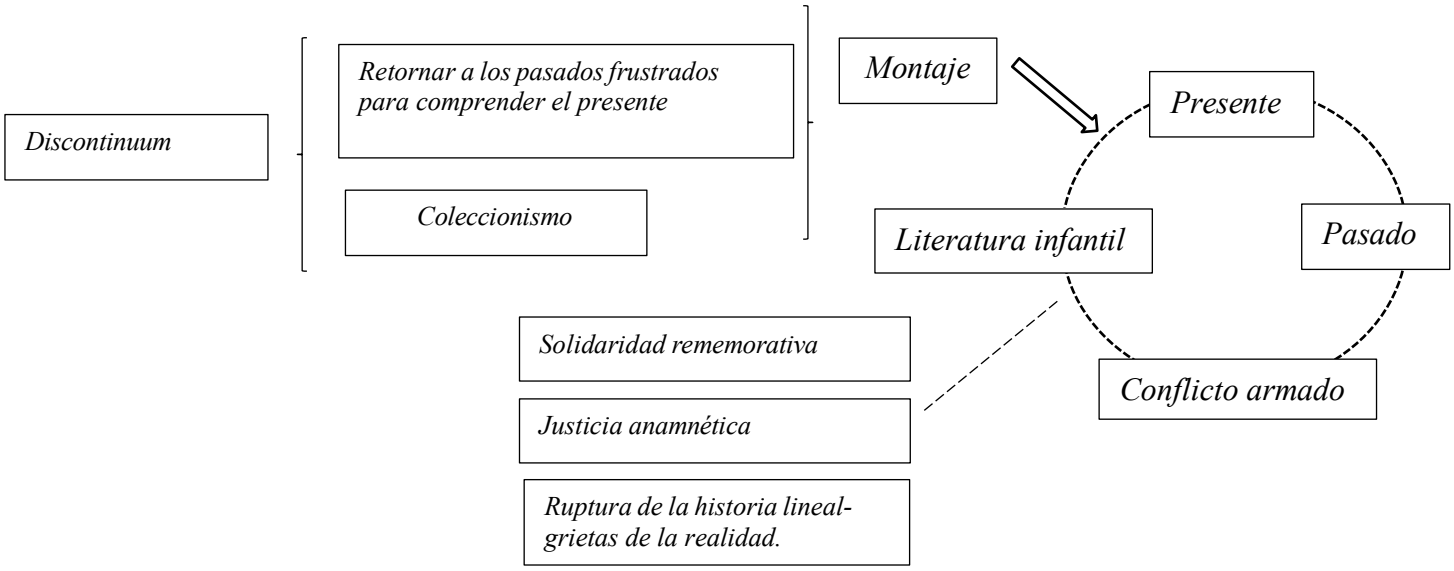
El método de esta investigación se denomina "*discontinuum de la historia*", propuesta que surge de los aportes teóricos de Walter Benjamin, quien es el autor base del trabajo. El *discontinuum* permite abrir la historia hacia el pasado para capturar lo que no pudo escribirse y ni siquiera realizarse. De tal modo, este proceder exige una lectura crítica del tiempo y de la historiografía, en la medida que se ha centrado en una sucesión de eventos que nombra a los vencedores. Horkheimer y Adorno (1994), compañeros de Benjamin, insistieron en revisar la historia universal impuesta, ya que se había instalado un hechizo que como fuerza ciega se impone a los individuos, "cuando lo universal comprime como un instrumento de tortura a lo particular hasta hacerlo astillas, trabaja contra sí mismo, puesto que su sustancia se halla en la vida de lo particular" (Adorno, 1995, p. 344).

Con la crítica a la historiografía se abre un horizonte para replantear las visiones hegemónicas. La idea puede ser leída en la tesis IX del texto *Sobre el concepto de historia* (Benjamin, 2018). Benjamin, en los planteamientos de la tesis, muestra la alegoría del *Angelus Novus*. Un ángel que observa las catástrofes del progreso, un río de destrucción y de sufrimiento. Cuando se da la capacidad de reflexionar se tiene el poder de romper el hechizo en la transmisión de la historia. Pensar la diferencia y no abolirla abarca una narrativa que acoge las particularidades y nombra lo que no se nombra a razón de lo universalmente aceptado.

El método del *discontinuum* en la literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano requiere de un montaje entre pasado y presente que viabilice la interrupción de la linealidad, romper la realidad, diseccionarla y atraparla. En este sentido, se da una oportunidad de comprender el presente desde el pasado. A su vez, este montaje requiere de una yuxtaposición de imágenes, objetos y fragmentos que probablemente no recogen un vínculo natural entre sí, pero, que en su interrelación capturan nuevas formas de comprender el mundo, las desigualdades y las injusticias. Las nuevas imágenes interrumpen la continuidad del tiempo y más que encontrar entre ellas semejanzas se hallan condiciones de posibilidad y de reparación. El montaje, para el caso de la investigación, evoca la literatura infantil sobre el conflicto armado, el contexto colombiano y la redención. Estas categorías se cruzan para encontrar nuevas lecturas y singularidades históricas que lleven al origen de fuerzas revolucionarias. Se da un despertar que tiene como propósito la redención del pasado y la emancipación del presente.

A partir, del *discontinuum*, es acertado decir que la singularidad de la literatura infantil sobre el conflicto armado apela a lo que Benjamin (1989, 2009, 2018) denominó "retornar a los pasados frustrados para comprender el presente" y "el coleccionismo". Cuando se habla sobre el retorno a los pasados frustrados, el autor hace énfasis en recuperar lo desechado y volver a lo que ha sido descartado para hacer justicia anamnética. La redención aparece como una fuerza mesiánica para reescribir la historia, reconocer las ruinas y comprender las barbaries de la vida moderna. En cuanto al coleccionismo, se identifica que en los objetos coleccionados se puede hacer una lectura social. Es en esta línea, que se retoma como un momento fundamental en la metodología, ya que se recuperan las obras de la literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano. Esta colección de libros rescata lo olvidado en pasado y en presente, además, da una singularidad a la literatura infantil sobre el conflicto armado, en tanto en ella se destacan unas víctimas directas: los niños y las niñas. A continuación, se observa la representación del método:

Figura 1
Esquema del método: discontinuum de la historia



3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se hará una reconstrucción de los avances analíticos de la investigación. Estos avances se ubican en tres tendencias, a saber: a) literatura infantil, redención y pedagogía; b) la singularidad de la literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano; c) Colección de literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano (descripción general e inicial):

Literatura infantil, redención y pedagogía

La literatura infantil que narra la guerra y en este caso específico que relata el conflicto armado colombiano, se nutre de una perspectiva de historia discontinua y de una narración que interrumpe la linealidad de los discursos subyacentes a la vida moderna. Más que ser un espejo de la realidad es un espejo roto que rompe la linealidad histórica que deja sin voz a los vencidos, retoma los fragmentos que han quedado excluidos y da relevancia a la visión de las víctimas. Para contrastar el enfoque de la literatura como espejo roto se retoma a Vidal-Naquet (2001) con su texto *El espejo roto. Tragedia y política en Atenas en la Grecia antigua.* En este manuscrito se identifica que la tragedia griega[1] no es un espejo directo de la realidad, sino, un espejo roto que cuestiona esa misma

[1] Género teatral que surgió en la antigua Grecia y trató temas inspirados en los mitos que se hacían en Anatolia y en Grecia. Algunas características del género son: héroes ilustres, los relatos provienen de

realidad. La tragedia en términos del autor abarca espacios marginales para realizar una crítica y trasgredir las narrativas imperantes. Esta perspectiva desafía las normas y convenciones sociales para asumir una crítica directa a la realidad.

En el caso de la literatura infantil que narra el conflicto armado colombiano se puede distinguir que no busca replicar la realidad del conflicto tal cual como aparece, sino, que se vale de experiencias y emociones particulares que destacan un contexto y unos personajes específicos. En palabras benjaminianas (2009) se da una fragmentación de la realidad que permite hacer *discontinuum* a los hechos que transcurren en orden cronológico. Desde este abordaje, se puede identificar que la literatura infantil sobre el conflicto armado excava experiencias centradas en la pérdida, el desplazamiento, la muerte, los vencidos y el miedo. Dichos aspectos muestran el impacto multifacético del conflicto en la vida de la niñez. Esta visión pone en evidencia códigos y símbolos que combinan la realidad, la fantasía-ficción y la esperanza narrativa. Tal combinación de códigos permite que los autores relaten situaciones complejas que puedan ser leídas de manera empática por parte de los niños y las niñas, además, cuestionar los discursos dominantes que perpetúan la violencia y la injusticia.

La literatura infantil como espejo roto corresponde con la visión benjaminiana al destacar que la narración y la historia debe hacer fisura a lo convencionalmente expuesto por los vencedores, que a su vez sería un espacio para que la redención, la remembranza y la emancipación sea viable (Benjamin, 1989, 2009, 2018b). La redención del pasado para comprender el presente es una disputa por la rememoración de los oprimidos, hecho que implica una revolución y una acción política colectiva. Tal revolución debe buscar la consciencia histórica, el reconocimiento del sufriente e identificar las condiciones políticas y sociales que oprimen. Para que la redención surja se requiere de una responsabilidad con las anteriores generaciones que han visto estropeados sus anhelos de libertad, precisamente por las estructuras dominantes (Zapata, 2021). En dicha redención la literatura infantil cumple la tarea de recuperar lo marginado, entender el pasado-presente (Schiavoni, 1989) y sentir que "eso que pasa nos pasa; tiene que ver con la rememoración del pasado, pero no "tal cual fue", sino, con aquello que habiendo pasado quizá inadvertido en su momento, ha quedado pendiente" (Cabral, 2007, p. 4).

mitos/leyendas, son escritos de gran extensión y trata conflictos universales. Cómo diría Vidal-Naquet (2001) "entre los griegos, los atenienses inventaron la tragedia, ese "hecho social total", como diría Marcel Mauss, a la vez estético, literario y religioso" (p. 11).

Se identifica que la literatura infantil hace estallido al tiempo y muestra un pasado y una actualidad del conflicto interno de Colombia. La redención se manifiesta cuando en el discurso narrativo se nombra a los que están sin voz y se trasciende un dato estadístico e informativo. En esta literatura se rememora, pero, también se invita a la revolución y a la construcción de sociedades que conozcan su pasado y su presente para transformar, como dice Benjamin (2009) "solo a la humanidad redimida le es dado por completo el pasado. Lo cual quiere decir: solo para la humanidad redimida se ha hecho su pasado citable en cada uno de sus momentos" (p. 308).

Al hacer una lectura de los siguientes textos benjaminianos: *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (1989); *La dialéctica en suspenso* (2009); *Experiencia y pobreza* (2018a); *El autor como productor* (2018b); *Sobre el concepto de historia* (2018c), se vislumbra que de su propuesta filosófica y pedagógica se desprenden unos potenciales redentores que dan fuerza a la literatura infantil como fuente de redención, a saber: *a) materialismo histórico y teología:* Benjamin encuentra dos elementos potentes que se deben vincular para llegar a la revolución de las clases oprimidas: la teología y el materialismo histórico. El autor focaliza la teología como camino que reconoce el sufrimiento, intención equiparable a la teoría marxista que busca comprender al ser humano en el marco histórico, cultural y social. *b) Rememoración y experiencia:* Aparece una imagen del pasado que irrumpe el presente. Allí surge la experiencia en la creación de memorias para pensar críticamente y reflexionar las situaciones sociales. c) *Revolución:* Romper con la continuidad del tiempo lineal. Se da una interrupción para reescribir la historia. Es una posibilidad de mirar hacia atrás, reconocer el sufrimiento de las víctimas y hacer justicia anamnética. d) *Narración y literatura:* es una artesanía de las ruinas. Un acto que se ha acabado por la aceleración del progreso y las fuerzas productivas. Benjamin (2018) ve en la narración un camino para poner en palabra la experiencia de los vencidos, observar el pasado y excavar la memoria.

Los potenciales redentores mencionados permiten entender que la literatura infantil es una manera de arañar la memoria, aquella que se recoge a pedazos en una cultura del progreso que pasa arrasando con todo lo que no puede ser contado. La experiencia de la rememoración auténtica facilitará la construcción de juicios críticos sobre las condiciones de vida y desafiará la cosificación del ser humano impuesta por el capitalismo y el fetiche de la mercancía. La experiencia en el mundo moderno se desvanece porque se olvida y se vive en automático. De ahí que Benjamin (2018a) sustente que sin memoria no puede

haber experiencia profunda y sin experiencia profunda la memoria se disipa y solo queda un simple registro de datos y sucesos.

El vínculo entre la experiencia y la memoria se articula con la propuesta pedagógica que Benjamin destacó en varias tesis y ensayos. El autor en su juventud empieza a reflexionar en torno a asuntos educativos y se destacan los siguientes elementos: a) La redención y la rememoración permiten comprender el presente; b) en todo proceso educativo es necesario una relación de estima y de confianza entre el docente y el estudiante; c) se requiere cultivar una cultura juvenil (*Jugendkultur*) para construir movimientos que lleven a la emancipación y al pensamiento crítico; d) en la escuela no solo se transmite el aprendizaje de las letras, en ella debe ser crucial la formación espiritual, una formación que lleva a la toma de decisiones, la libertad y la voluntad; e) es fundamental la educación estética (basada en las artes) para potenciar el espíritu de los jóvenes (Colom y Ballester, 2015); f) la educación debe enfocarse en los valores, el arte y la literatura. Estos elementos llevan a la conquista del humanismo, al goce en sí mismo y a la comprensión del arte que sobrepasa una mirada mecanicista y operativa de la enseñanza regular.

La pedagogía benjaminiana se empieza a sustentar en la crítica cultural y la transformación social. El autor retoma de la perspectiva marxista, la categoría de materialismo histórico, la cual se direcciona hacia una consciencia del presente que replantea el *continuum* de la historia. De hecho, el materialismo le posibilita a Benjamin hacer una crítica al tiempo lineal y considerar que la educación debe reposar en la clase social. Es por ello, por lo que los primeros conocimientos del ser humano se deben enmarcar en la consciencia de clase y en el reconocimiento de la colectividad como devenir de la humanidad (Colom y Ballester, 2015).

Benjamin (2009, 2018c) ve la literatura infantil y el teatro como ejemplos educativos para hacer justicia anamnética por medio de una revolución venidera que se logrará, después, de veinte o treinta años (a medida que se adquiere experiencia). La literatura y cualquier expresión artística fecunda semillas que florecerán en el ser humano con la capacidad de reflexión y transformación del mundo. En concordancia con lo anterior, "Walter Benjamin nos dirá que en educación hay que lograr del niño lo que hace el pintor, a saber, transformar su sensibilidad en acción" (Colom y Ballester, 2015, p. 172). Se contempla desde esta mirada que la literatura infantil promueve un valor educativo que cultiva la fantasía, forja la sensibilidad y el pensamiento crítico (Benjamin, 1989).

A propósito de lo anterior, se pasa a argumentar y a enfatizar que la literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano es una oportunidad de rememorar y de pensar el presente desde el pasado. Dicho pasado se retoma para narrar la vigencia de un conflicto que no acaba y que cambia de rostros en un presente que parece olvidar. La redención en la literatura infantil lleva a un proceso revolucionario que se compromete con la recuperación de una experiencia profunda asentada en la memoria colectiva. La literatura infantil simboliza los fragmentos de la historia descartada y a través de la recreación de la catástrofe se funda la reparación, la solidaridad rememorativa y el respeto por los sufrientes. De acuerdo con los vínculos entre literatura infantil y la redención, en el próximo apartado se hará una aproximación inicial a la singularidad de la literatura infantil sobre el conflicto armado. Seguidamente, se desarrolla:

La singularidad de la literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano

En la literatura colombiana ha prevalecido la representación del conflicto con personajes y hechos propios de la memoria histórica del país. La Guerra de los mil días, la lucha bipartidista y propiamente el conflicto armado han transcurrido entre el siglo XX y XXI. Algunos escritores han puesto estos hechos en escenario discursivo. Las primeras obras que abordan hechos bélicos en Colombia se enmarcan en la época de La Violencia. Entre 1946 y 1966 se escriben algunas novelas que tienen la intención de mostrar lo ocurrido y de hacer memoria a un suceso de tal magnitud. Estos textos en su mayoría recurren al testimonio y a situaciones vividas. Algunos títulos destacados son*: Viento seco* de Daniel Caicedo (1953), en el que se describe La Violencia y la migración forzada de campesinos a centros urbanos*. Cóndores no entierran todos los días* de Gustavo Álvarez Gardeazábal. En este libro el protagonista es León María Lozano, apodado "el Cóndor", jefe de los denominados “pájaros”, grupo de asesinos orientados bajo la ideología conservadora y de extrema derecha durante el período de La Violencia. En esta literatura los autores asumen un compromiso reflexivo con las condiciones del país. Se pasa de un relato informativo dado por los medios de comunicación a un espacio literario donde se da la voz a las víctimas tanto de quienes han muerto como de quienes están vivos para luchar contra el olvido. De acuerdo con Osorio (2006) La Violencia ha sido un tema recurrente en la literatura colombiana y marcó un hito en la exploración de este tipo de narrativa en el país. En ella se abordan elementos propios del contexto político, económico y social.

Posteriormente, el conflicto armado se agudiza y se involucran a los sectores políticos, armados, criminales, sociales y culturales. Este conflicto propiamente lleva 65 años, sin embargo, las acciones bélicas hacen parte del país desde su misma constitución como república. Se ha demarcado por situaciones violentas, secuestros y torturas. Entre 1996 y 2008 el agravamiento del conflicto armado involucra a todas las personas en gran extensión del país (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2017).

El conflicto armado, igualmente, es nombrado en la literatura, un ejemplo de ello es la obra *El olvido que seremos* de Héctor Abad Faciolince (2006). El libro es apreciado como uno de los mayores patrimonios de la memoria literaria en la que un hijo retrata la memoria de su padre, médico y gestor de salud pública asesinado en 1987. Otras novelas que se destacan son: *Delirio de Laura Restrepo* (2004), *Rencor de Óscar Collazos* (2006), *El ruido de las cosas al caer* de Juan Gabriel Vásquez (2010). En la literatura se muestran situaciones basadas en el conflicto armado y la violencia de los últimos tiempos. En esta literatura se entremezcla la ficción y el testimonio en la medida que los autores se sumergen en los contextos, hacen un recorrido por diferentes zonas del país que han sido devastadas por el conflicto y escuchan las voces de los silenciados. Este foco literario va en consonancia con los avances que se han dado, en torno, al reconocimiento de las víctimas por parte del Estado con la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005) y la Ley de Víctimas (1448 de 2011). Estas leyes han viabilizado la reconstrucción de la memoria del conflicto armado por medio del testimonio (Almanza-Loaiza, 2022).

Este contexto, de igual forma, ha llegado a la literatura infantil y diversos autores han asumido la tarea de relatar el conflicto y su impacto en la niñez. Sus propias experiencias como docentes, viajes por el país y reportes de las condiciones del conflicto se convirtieron en referentes para desplegar narrativas donde los niños y las niñas son los protagonistas. Castaño y Valencia (2016) develan tres importantes líneas narrativas en la literatura infantil sobre el conflicto armado: a) hay un estudio de las condiciones del país; b) estas condiciones se comprenden desde la ficción; c) los autores se acercan al contexto del conflicto, a través, de entrevistas y recorridos por el territorio. Incluso, los mismos escritores se convierten en testigos y hacen una denuncia a los horrores de larga data.

Mambrú perdió la guerra y *paso a paso* de Irene Vasco (2005); *Una isla llamada luna* Manuel Iván Urbina Santafé (2012); *Bajo la luna de mayo* de Gerardo Meneses (2016); *Era como mi sombra* de Pilar Lozano (2015) son algunas expresiones literarias de autores colombianos que escriben literatura infantil sobre el conflicto armado. Estos escritores con sus relatos le dan una singularidad y un sello particular a sus narrativas,

que se enmarcan en el conflicto armado que data aproximadamente del año 1998. Sin embargo, no se puede olvidar, como fue expresado en párrafos iniciales, que Colombia ha atravesado por diferentes oleadas de violencia que se han visto reflejadas en la literatura.

La intención de esta literatura es recuperar la memoria y retratar la realidad del país. Jaramillo (2021) expresa que la literatura sobre el conflicto armado se ha entendido como una producción artística que aborda la historia del país dando especial participación a los niños y las niñas que han vivido dentro del conflicto. En dicha literatura se han retomado aspectos como: "el papel de la víctima, el victimario, la mujer, el cuerpo, el territorio, entre otras, además, del tratamiento, a partir, de diversos períodos del conflicto o modalidades de la violencia, como el secuestro, desplazamiento forzado, masacres, homicidios, atentados, violaciones, etc" (Jaramillo, 2021, p.3).

Las obras de los autores muestran un panorama desgarrador que debe seguir denunciándose ante la prolongación y persistencia de un conflicto que no acaba. Vasco, por ejemplo, narra la situación que marca un antes y un después en la escritura de sus obras. Ella visitó lugares con situaciones complejas de orden público y ratificó la necesidad de llegar hasta allí para mostrar la literatura y el arte como una oportunidad de imaginar nuevos mundos. Estas visitas la llevaron a escribir varios libros, entre ellos, *Mambrú perdió la guerra*.

La literatura infantil que en este trabajo se expone tiene la particularidad de ser escrita por autores que han sido testigos del conflicto armado colombiano y que dentro de su labor social con la escritura, se han conmovido por las víctimas, especialmente, por los niños y las niñas. En sus procesos narrativos hay una toma de consciencia de la realidad del país y a modo de revolución toman la literatura como espacio disruptivo para construir la esperanza de la no repetición y la comprensión de la singularidad de la historia. En la literatura infantil los autores narran el desgarrador conflicto colombiano y el lugar que ocupan los niños y las niñas. Es una manera de emprender la responsabilidad de la memoria para hacer justicia por quienes ya no están y por los que siguen siendo víctimas de un conflicto que perdura en el tiempo. La literatura infantil asume un papel educativo en la medida que se acerca a una barbarie muchas veces desconocida para los niños y las niñas que no están directamente inmersos en zonas de conflicto. En este sentido:

> La literatura se reafirma como el registro de un escenario de conflicto armado interno que integra los relatos personales y colectivos, pero también es una recreación del salto de una

> memoria individual al momento social de la memoria, con el objeto de alcanzar una verdad que cree fronteras éticas, personales, sociales, políticas y, en ese camino, lazos de entendimiento de la otredad, de lo distinto, del contrario. (Vásquez et al., 2018, p.44)

Es fundamental tener en cuenta que, los niños y las niñas, se enfrentan a escenarios complejos y la literatura se convierte en un espacio para lograr visibilizar lo que ocurre, trabajar en procesos de resistencia y de reconocimiento de la memoria histórica. Dicho conflicto armado tiene unas particularidades específicas. El Informe Final de la Comisión de la verdad (2022) y el informe *"¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad"* del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) nos muestran un panorama amplio de dichos rasgos. A continuación, se menciona cada una de manera sintética:

1. Las masacres son situaciones en las que se dan muertes de varias personas en un mismo lugar o tiempo. Es un ataque a una comunidad que lleva a muertes masivas y a atrocidades. Estas fueron una estrategia de terror por parte de los grupos armados en medio de la expansión del conflicto.
2. La desaparición forzada de personas ha sido una práctica de terror empleada por los grupos armados donde se llevan a las personas en contra de su voluntad. La mayor parte de las veces es un secuestro extorsivo con la finalidad de obtener dinero.
3. Otra singularidad del conflicto ha sido la tortura, entendiéndose como la provocación de sufrimiento físico y psicológico para obtener información o recibir un castigo por algo que va en contravía de ciertas ideologías.
4. Las violencias sexuales han sido recurrentes en el conflicto armado. Estas se manifiestas en la esclavitud sexual, la violación, el acoso sexual y el desnudo forzado. Las violencias sexuales han sido cometidas por los distintos actores del conflicto armado contra mujeres, hombres, adolescentes y niñas y niños.
5. Las amenazas de muerte son un acto reiterativo de los grupos armados mediante panfletos, mensajes, llamadas telefónicas. Estas amenazas llevan al desplazamiento, el confinamiento y los homicidios.
6. El reclutamiento de niños, niñas y adolescentes es una práctica muy común desde hace décadas y persiste en la actualidad. Este consiste en la vinculación de niños, niñas y adolescentes a actividades propias de los grupos armados tanto ilegales como legales.
7. Los ataques indiscriminados son acciones bélicas que ponen en riesgo a la población civil. Los grupos armados utilizan distintos métodos como explosivos,

bombas, minas antipersonas. Un ejemplo de ello es la activación de artefactos contra instalaciones policiales, militares, ciudades, hospitales, buses, negocios, escuelas.

8. El desplazamiento forzado y el despojo es un hecho habitual en Colombia. Se prohíbe a las personas estar en su espacio, la libre circulación y la adquisición de propiedad.

El conflicto armado colombiano expresado en la literatura infantil, además de las anteriores particularidades, tiene la singularidad de poner como protagonistas a los niños y las niñas y dispone de elementos que nutren la esperanza de la reparación. Igualmente, presenta otras características que son nombradas en las investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica (2013) y en el *Informe Final de la Comisión de la Verdad* (2022), estas son: víctimas, catástrofe y sufrimiento. Estas mismas categorías son mencionadas en diferentes ensayos benjaminianos, especialmente, en las *Tesis sobre el concepto de historia.* Vale la pena explicitar dichas categorías. El concepto de *víctimas* es entendido desde la mirada benjaminiana como aquellos seres humanos que hacen parte de contextos violentos y donde predomina la exclusión social. Las voces de las víctimas son negadas por las mismas dinámicas de los hechos bélicos donde los victimarios asumen un rol de poder y coerción. Para el autor berlinés las víctimas son invisibilizadas y están expuestas al sufrimiento, el desprecio y la desigualdad. Para ello, propone la redención como camino la cual requiere de la rememoración y de la esperanza. Las generaciones actuales exponen sus voces como vehículo de manifestación por aquellos que ya no están y reclaman un mejor devenir social.

En Colombia con la Ley de Víctimas (1448 de 2011) y la Ley de Justicia y Paz (975 de 2005) surge un nuevo discurso que da lugar al reconocimiento de las víctimas. Se emprenden investigaciones testimoniales en diferentes ejes del país para la reconstrucción de la memoria y la reparación. Una entidad que se desglosa de estas dos leyes es el Centro Nacional de Memoria Histórica que asume la labor de recuperar bases documentales y testimoniales de la violencia y la vulneración de los derechos humanos en el conflicto armado. Es en este sentido que las mismas leyes visionan a las víctimas como aquellos seres humanos afectados directa e indirectamente por el conflicto armado y todas las singularidades y modalidades de ejecutarse. La vulneración masiva de los derechos repercute sobre la dignidad y la vida humana. Esta concepción busca debatir la visión lineal de la historia que ha nombrado a los afectados como población civil o daños colaterales, lo cual ha invisibilizado a los sufrientes. Bien es expresado en el texto *¡Basta*

ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013):

> Las víctimas fueron ignoradas tras los discursos legitimadores de la guerra, fueron vagamente reconocidas bajo el rótulo genérico de la población civil o, peor aún, bajo el descriptor peyorativo de "daños colaterales". Desde esta perspectiva, fueron consideradas como un efecto residual de la guerra y no como el núcleo de las regulaciones de esta. (p.14).

La anterior cita permite dilucidar el lugar que se le da a las víctimas para visibilizarlas, reconocerlas y humanizarlas, en tanto por años sus voces no han sido escuchadas y solo han quedado informes con registros estadísticos abstractos que recaen en una visión fragmentada del conflicto y enfocada en los vencedores. Es por ello por lo que crear narrativas del conflicto desde la memoria y el testimonio de las víctimas posibilita darles voz e identificar los horrores por los que han atravesado. Sus experiencias relatan el dolor, la incertidumbre y el impacto emocional que ha demarcado sus vidas.

En cuanto a la catástrofe, Benjamin la describe como un suceso que causa un daño profundo y desgarrador (Moreno, 2021), pone como alegoría los ríos de destrucción y de sangre que quedan en los campos de batalla, las dos guerras mundiales y sus impactos sobre el ser humano, quien es instrumentalizado y despojado de su propia vida. Esa misma catástrofe que mira el *Angelus Novus* y que se da en su máxima expresión en el escenario moderno del progreso. Aunque en el Informe de la Comisión de la verdad y las narrativas del Centro Nacional de Memoria Histórica no se hable directamente de catástrofe se identifica, por los eventos y singularidades del conflicto, que se ha producido un daño profundo social que se perpetúa en el tiempo.

Por otro lado, se distingue el sufrimiento que recae sobre la humanidad excluida y silenciada. Benjamin (2018b) ve la necesidad de escuchar al sufriente y dar voz a lo acallado por la razón instrumental. Esta atención es una manera de romper con la continuidad lógica del discurso, dado que se focaliza el sufrimiento de las víctimas para atender a sus padecimientos. Baptist (2007), receptor de Benjamin, contempla la narración como una oportunidad de traer al presente las voces silenciadas de los oprimidos y de recuperar la memoria por medio de una revolución narrativa que cuenta de voz en voz la catástrofe. En Colombia, por ejemplo, se reconoce el sufrimiento de las víctimas como oportunidad de darle un lugar al dolor de la muerte, el despojo y la falta de oportunidades. En el *Informe Final de la Comisión de la Verdad* se enfatiza el

reconocimiento de los sufrientes y se hacen una pregunta sustancial "¿es el sufrimiento de los otros también nuestro?" (p.48). El cuestionamiento atiende a la responsabilidad que tenemos con las anteriores, presente y futuras generaciones. Una responsabilidad que lucha por darle un lugar a los oprimidos y reivindicar su lugar en el mundo.

Aproximación inicial a la colección de la literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano

La literatura infantil coleccionada para este trabajo se menciona en la siguiente tabla. Este es un rastreo de cada libro con una corta sinopsis y unos hallazgos globales de lo abordado:

Tabla 1
Literatura infantil sobre el conflicto armado colombiano: obras coleccionadas

Título	Autor	Descripción
La luna en los almendros (2011)	Gerardo Meneses	Narra la vida de dos hermanos en el campo colombiano. Ambos niños y su familia viven en un contexto de conflicto armado. Un enfrentamiento entre la guerrilla y el ejército hace que tengan que huir de su tierra.
Bajo la luna de mayo (2016)	Gerardo Meneses	Relata la vida de una niña llamada Claudia que vive en el pueblo Arrayanes. La vida de los habitantes del pueblo y de Claudia se transforma cuando llegan unos hombres armados que causan terror y actos violentos. Después de un tiempo la niña es reclutada por este grupo insurgente.
Paso a paso (1995)	Irene Vasco	Narra la historia de una niña que presencia el secuestro de su padre. En el libro se relata la tristeza y el dolor que causa le pérdida de un ser amado
Mambrú perdió la guerra (2005)	Irene Vasco	Cuenta la vida de un niño llamado Emiliano que después de la desaparición de sus padres se ve obligado a vivir con su abuela en el campo. Mambrú es el perro de la abuela y se convierte en una gran compañía. Emiliano empieza a ser perseguido por un grupo de hombres armados por lo que le toca huir junto con Mambrú.
Una isla llamada luna (2012)	Manuel Iván Urbina	Relata la vida de una niña llamada Margot que tiene que huir del Catatumbo junto con su abuela. Ella es desplazada por la violencia, llega a un nuevo lugar, a nueva escuela y conoce otros amigos. Sin embargo, siente el dolor de la separación de sus padres y el dolor de dejar su tierra.

Era como mi sombra (2015)	Pilar Lozano	Relata la historia de dos niños que viven en un contexto marcado por el conflicto armado dada la presencia de varios grupos armados. Estos niños ingresan a un grupo guerrillero y allí viven situaciones dolorosas que impactan sus vidas.

En la tabla se logran identificar algunas grietas y discontinuidades que poco son nombradas en los eventos informativos y estadísticos que imperan en la voz de los vencedores. En primer lugar, se destaca una singularidad y es el reconocimiento de los niños y las niñas como protagonistas de la narrativa. Los personajes sufren el dolor de la guerra y su impacto. Deben desprenderse de sus territorios y comenzar una nueva vida. Aparecen situaciones desgarradoras donde los sufrientes se enfrentan al terror, el reclutamiento, la violación y la muerte. Por ejemplo, en el texto *Bajo la luna de mayo* de Gerardo Meneses (2016) aparece la vida de niñas reclutadas y abusadas por grupos armados y se convierten en víctimas directas.

Por su parte, en *Era como mi sombra* de Pilar Lozano (2015) se muestra la situación cotidiana de un niño que ingresa a un grupo guerrillero y pierde la vida propia de la infancia. Igualmente, aparece la escuela y sus maestros como guardianes que redireccionan, protegen y buscan alternativas para que sus estudiantes no vayan a la guerra. Es un espacio para reconstruir la memoria y realizar acciones colectivas para transformar vidas. En *Paso a paso* de Irene Vasco (1995) se sufre por el secuestro de un padre desde la mirada de una niña. Este es un flagelo latente en el país que fractura la vida emocional. En *Una isla llamada luna* de Manuel Iván Urbina (2012) la amistad surge como esperanza en medio del conflicto.

4. CONCLUSIONES

En la investigación se logra identificar que la literatura infantil hace posible una comprensión del conflicto armado colombiano desde la memoria y la redención de los pasados frustrados. Una literatura infantil que no solo se queda en el recuerdo, sino que lleva a redimir y a luchar por lo que no fue. Tal redención renueva los ropajes y encuentra la novedad en el pasado. Lo pretérito, por consiguiente, rescata lo desechado y anuncia lo nuevo.

De la misma forma, aporta a los estudios en torno a la infancia, sus representaciones e imágenes en el marco del conflicto armado. Las narrativas de los autores de la literatura infantil abordada posibilitan dimensionar diversos retratos de la infancia. En este sentido,

se dimensiona que la infancia es una forma de regresar al pasado y de congregar el contenido del presente de niños y niñas (Hincapié- García, 2021). A través de la experiencia de la infancia los seres humanos se pueden adueñar de sus momentos históricos y alertar con mirada crítica los discursos que justifican las dinámicas sociales, las guerras y la opresión.

Por último, se destaca que la literatura infantil nutre el conocimiento pedagógico ya que tiene una apuesta educativa y formativa que tiene que ver con la no repetición del conflicto. El saber pedagógico abarca la reflexión más allá del ámbito escolar y se hace un cuestionamiento antropológico que interpela a los seres humanos, sus relaciones y sus devenires. Por eso, la insistencia en considerar fuentes de deliberación que se hallan en la praxis, la narrativa, la literatura, la estética y la ética (Runge- Peña et al., 2018).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abad, F. (2006). *El olvido que seremos.* Editorial Sócrates.

Adorno, T. (1995). *Sobre Walter Benjamin. Recensiones, artículos y cartas.* Ediciones Cátedra.

Alvarez, G. (1971). *Cóndores no entierran todos los días.* Penguin.

Alzate, A. N. (2022). Infancias desplazadas en El mordisco de la medianoche de Francisco Leal Quevedo. *Enunciación, 27*(1), 57-66. https://doi.org/10.14483/22486798.18735

Baptist, M. J. (2007). *Memoria Passionis: una evocación provocadora de una sociedad pluralista.* Editorial Sal Trae.

Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (Trad. J. Thomas). Ediciones Nueva Edición. (Trabajo original publicado ca. 1969).

_____.(1989). Panorama del libro infantil. En *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (pp. 72-78). Ediciones Nueva Edición.

_____. (2009). *La dialéctica en suspenso* (Trad. P. Oyarzún). Santiago Lom, Ediciones. (Trabajo original publicado ca. 1996).

_____. (2010). Sobre la facultad mimética. En *Obras libro II* / vol. I (pp. 213-216). Abada.

_____.(2016). Eduard Fuchs, coleccionista e historiador. En W. Benjamin (Ed). *Coleccionismo* (pp. 27-115). Ediciones Godot.

_____.(2018a). Experiencia y pobreza (Trad. J. Aguirre). En W. Benjamin (Ed). *Iluminaciones* (pp. 95-100). Penguin Random House Grupo Editorial

_____.(2018b). El autor como productor (Trad. J. Aguirre). En W. Benjamin (Ed). *Iluminaciones* (pp. 101-118). Penguin Random House Grupo Editorial

_____. (2018c). Sobre el concepto de historia (Trad. J. Aguirre). En W. Benjamin (Ed). *Iluminaciones* (pp. 307-318). Penguin Random House Grupo Editorial.

_____. (2021). *Infancia Berlinesa hacia mil novecientos.* Editorial Periférica.

Cabral, M. D. (2007). Infancia y pedagogía en Walter Benjamin. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación.*

Caicedo, D. (1993). *Viento seco.* Desde Abajo.

Castaño, L. A. y Valencia, V. S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *Revista de Estudios sobre lectura,* 15, 114-131.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad.*

Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. CNMH.

Colom, C. A. y Ballester, B. L. (2015). *Walter Benjamin: Filosofía y Pedagogía.* Ediciones Octaedro.

Collazos, O. (2006). *Rencor.* Arango Editores.

García, L. R. (2016). Literatura infantil y violencia política: itenerarios de lecturas sobre las memorias narrativas del Cono Sur. *Perífrasis rev.lit.teor.crit, 7,* (13), 83-98. https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/perifrasis/article/view/4884/4524

Hincapié, G. A. (2021). El niño latinoamericano: la otra infancia. En D. A. Muñoz Gaviria y E. Ríos Osorio (Ed.), *Infancia y pedagogía. Retos académicos de la formación profesional y disciplinar de agentes educativos para la primera infancia* (pp. 49-79). Universidad Católica de Oriente.

Horkheimer, M. y Adorno, Th. (1994). *Dialéctica de la Ilustración.* Editorial Trotto.

Informe Final de la Comisión de la Verdad (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición.*

Jaramillo, C. A. (2021). *Literatura infantil y memoria del conflicto armado: análisis de las novelas Bajo la luna de mayo, El rojo era el color de mamá y La luna en los*

almendros de Gerardo Meneses. (Trabajo de grado para optar el título en Filosofía y Letras). Universidad Pontificia Bolivariana.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria, memorias de la represión.* Siglo XXI Editores.

Lozano, P. (2015). *Era como mi sombra.* Editorial Alfaguara.

Menes, G. (2016). *Bajo la luna de mayo*. Educativa, S.A.S

_____. (2011). La luna en los almendros. Educativa, S.A.S

Moreno, M. (2021). Interpretar el sufrimiento: Walter Benjamin, Theodor W. Adorno y la cuestión de la verdad. *Revista de Humanidades del Valparaíso, 21*, 251-269.

Mueller, L. A. (2021). *Leer para la paz: narrativa histórica en la literatura infantil y juvenil de trauma en Colombia.* (George Mason University). Repositorio Dspace. https://mars.gmu.edu/bitstream/handle/1920/12099/Mueller_thesis_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Osorio, O. (2006). Siete estudios sobre la novela de la Violencia en Colombia, una evaluación crítica y una nueva perspectiva. *Polígramas,* 25, 85-108.

Pabón, M. A., Sánchez, R. J. y Alzate, A. N. (2023). La garantía del derecho a la memoria: una aproximación desde la literatura infantil. *Hallazgos, 21,* 73-106. https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/9548/8261

Pécaut, D. (2001). *Orden y violencia: evolución socio-política de Colombia entre 1930 y 1953.* Editorial Norma.

Rebellón, O. M. (2019). *El conflicto armado transformado en un cuento infantil.* Edición Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Restrepo, L. (2004). *Delirio.* Alfaguara

Rosero, E. (2007). *Los ejércitos.* Tusquets.

Runge, P. A. K., Hincapié, G. A., Muñoz, G. D.A. y Ospina, C. C. (2018). *El campo profesional y disciplinar de la pedagogía en Colombia*. Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente.

Sandoval, O. M. (20189. *En el brazo del río.* Diente de León

Sarlo, B. (2016). *La persistencia de lo incompleto.* En W. Benjamin (Ed). Coleccionismo (pp. 9-23). Ediciones Godot.

Urbina, S. M. (2020). *Una isla llamada luna.* Panamericana Editorial.

Vasco, I. (1997). *Paso a paso. Vuelve papá.* Ediciones Valencia.

_____. (2012). *Mambrú perdió la guerra.* Fondo de Cultura Económica.

Vásquez, J. (2010). *El ruido de las cosas al caer.* Alfaguara.

Vásquez, J. E., Merino, C., y López, E. (2018). ¿Por qué acudir a la literatura para recrear la configuración del perdón en el conflicto armado interno colombiano? *Hallazgos, 30*, 19–44. https://doi.org/10.15332/2422409X.4802

Vidal- Naquet, P. (2001). *El espejo roto.Tragedia y política en Atenas en la Grecia antigua.* Abada Editores.

Zapata, R. (2021). *Emancipación y redención en la filosofía de Walter Benjamin.* Editorial Universidad de Antioquia.

19. VOCES PARA NARRAR EL CONFLICTO: ALGUNOS ASPECTOS DEL NARRADOR EN LA NARRATIVA JUVENIL DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

Lillyam Rosalba González Espinosa
Ostravská Univerzita, República Checa
lillyam.gonzalez@osu.cz
https://orcid.org/0000-0002-6912-3792

RESUMEN

Este artículo analiza cómo la literatura infantil y juvenil colombiana ha representado el conflicto armado de los últimos cuarenta años, en el marco de la consolidación del campo literario para niños y jóvenes en el país. Aunque el realismo ha estado presente desde las primeras obras, es en las últimas décadas cuando se observa un corpus más visible de narraciones que abordan la violencia. Desde un enfoque narratológico, y retomando aportes de la crítica sobre literatura infantil, examinamos dos obras representativas: *Paso a paso* (1995) y *Viendo el fuego desde la terraza* (2020), atendiendo al papel del narrador y a las modalidades de focalización. El artículo muestra cómo estas narrativas, mediadas por voces infantiles o juveniles, construyen estrategias para hacer accesible una historia nacional compleja, al tiempo que proponen al lector en formación un lugar activo en la comprensión de la violencia.

PALABRAS CLAVE
Literatura juvenil colombiana, Conflicto armado, Focalización, Voz Narrativa, Memoria.

VOICES OF CONFLICT: THE NARRATOR IN COLOMBIAN YOUNG ADULT FICTION ON THE ARMED CONFLICT

ABSTRACT

This article analyzes how Colombian children's and young adult literature has represented the armed conflict of the late twentieth century, within the broader consolidation of the literary field for young readers in the country. Although realism has

been present since the earliest works, it is in recent decades that a more visible corpus of narratives addressing violence has emerged. From a narratological perspective, and drawing on contributions from criticism on children's literature, we examine two representative works, *Paso a paso* (1995) and *Viendo el fuego desde la terraza* (2020), focusing on the role of the narrator and on patterns of focalization. The article shows how these narratives, mediated by child or adolescent voices, develop strategies to make a complex national history accessible, while at the same time offering developing readers an active role in understanding violence.

KEYWORDS:
Colombian youth literature, armed conflict, focalization, narrative voice, memory.

1. INTRODUCIÓN

La literatura infantil colombiana se consolida a finales del siglo XX, según lo apuntan varias investigaciones en torno a este tema, como las de Borrero (2000) o Robledo (2012). Si bien el tono realista se ha explorado desde las primeras obras publicadas en Colombia para niños, es solo con la entrada del nuevo milenio que se observa un número representativo de obras en las que es evidente el interés por mostrar realidades problemáticas, específicamente relacionadas con el conflicto armado colombiano, a los jóvenes lectores.

Esta no es, sin embargo, la temática dominante en la producción nacional, ni aquella sobre la que se publican más títulos, aunque se ha mantenido como una línea constante dentro de la literatura para niños y jóvenes (Castaño & Valencia, 2016; Sánchez, 2016). La persistencia de estas narrativas obedece a diversas causas: por una parte, a la necesidad de «contarse» y de llegar a los niños y jóvenes a través de la literatura, ofreciéndoles claves para comprender una historia nacional marcada por la violencia. Por otra, responde al impulso de políticas públicas en torno al libro y la lectura, así como la formulación de los Estándares en Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, que han favorecido la circulación de obras sobre asuntos socialmente relevantes para el lector colombiano en formación. A ello se suma, desde el trabajo de los mediadores, la demanda de materiales que permitan recontar la compleja historia del país a los más jóvenes.

El objetivo de este artículo es analizar, a partir de dos obras representativas, de qué manera la literatura infantil colombiana, específicamente la narrativa para niños y jóvenes

ha ideado estrategias para contar el conflicto armado a estos públicos. Nos centraremos en el papel del narrador y en las modalidades de focalización como ejes de lectura, en diálogo con los planteamientos de la teoría narratológica y de los estudios sobre literatura infantil y juvenil. En particular, retomamos las reflexiones de M. Nikolajeva (2002), P. Hunt (2005) y P. Nodelman (2008) en torno a la especificidad de una literatura dirigida a lectores en un rango de edad determinado, así como la noción de focalización propuesta por Gérard Genette (1989).

A partir de este marco, revisaremos cómo estas obras construyen voces infantiles o juveniles que median la experiencia de la violencia, definiendo qué mostrar o silenciar, y tomando como punto de referencia una realidad específica y concreta como la colombiana entre los siglos XX y XXI. El recorrido que proponemos busca, en último término, aportar a la comprensión sobre el papel que desempeña la narrativa infantil y juvenil en la construcción de memoria sobre el conflicto armado colombiano.

2. MIRADAS AL NARRADOR

Una de las características de la literatura infantil y juvenil –en adelante LIJ– es el puente que el escritor crea con el lector en formación. Se trata de un lector con unas características específicas: una persona que está desarrollando sus habilidades lectoras, que comienza a entender el funcionamiento de su sociedad y que está aprendiendo sobre la historia y los modos de ser de su país y su entorno. Generalmente es, además, una persona escolarizada o vinculada a procesos de formación, lo que implica también la presencia de mediadores (profesores, familias, bibliotecarios, promotores de lectura) que facilitan estos materiales, acompañan su recepción o sugieren qué leer y cómo leerlo (Hunt, 2005).

Este asunto resulta especialmente relevante en la literatura infantil que aborda el conflicto armado colombiano. En este tipo de obras suele presuponerse un lector que, aunque no haya estado directamente vinculado a la problemática, conoce de alguna manera lo que ocurre a su alrededor: ha escuchado sobre el conflicto en su familia, en la escuela, en los medios de comunicación o en su comunidad. Como menciona Sánchez (2016), el texto construye la figura de un lector implícito de la violencia en un contexto específico; es decir, proyecta un destinatario dotado de ciertos saberes previos y de una disposición particular para completar los sentidos que el relato sugiere y para reconocer,

al menos de forma parcial, los referentes históricos y sociales colombianos que se ponen en juego.

En este marco, el escritor muestra la realidad a través de la voz de un personaje –casi siempre menor de edad– y de una situación concreta, con el fin de establecer una conexión estrecha entre quien cuenta y quien lee. La elección de una voz infantil o juvenil no solo acerca el relato al universo de experiencias del lector, sino que también permite que el conflicto armado se perciba desde una perspectiva cotidiana y afectiva, más cercana a sus saberes, a sus preguntas y a su sensibilidad. De este modo, los hechos de violencia se presentan filtrados por una mirada que comparte edad, lenguaje y experiencias posibles con el lector.

A través de estos personajes infantiles, el escritor –que es un adulto– transmite su visión de mundo y espera que su lector ideal –niño o joven– recoja parte de aquello que pretende comunicar mediante la palabra. En este cruce de miradas –la del autor, la del narrador y la del lector en formación– se configura el modo en que se cuenta y se comprende. Por tal motivo, la narratología y, específicamente, el estudio de la focalización del narrador, resultan herramientas particularmente útiles para analizar los mecanismos que los autores de LIJ han implementado para construir esa voz narrativa.

De acuerdo con los estudios de Genette (1989), la focalización sitúa la relación entre narrador y relato en un punto de vista específico, es decir, define quién ve, qué ve y desde dónde se ve dentro de la historia. En el caso de la literatura infantil, cuando se trata de relatos con focalización interna, estos suelen ser contados por un narrador que se presenta como menor de edad, ubicado en un rango etario preciso, lo que invita al lector a ingresar al relato desde ese lugar de enunciación y a compartir su horizonte de comprensión limitado, sus dudas y sus interpretaciones parciales de los hechos.

P. Nodelman señala que, al adoptar un narrador infantil, se invita no solo al niño, sino también al adulto a pensar las cosas tal y como las observaría un niño: «they invite their readers, not just adults but also children, to think about what it means to be a child and what it means, therefore, to know less than older people do» (Nodelman, 2008, p. 22). Esta afirmación subraya, por un lado, la asimetría de saberes entre adulto y niño; pero, por otro, pone de relieve la función mediadora del relato: el texto no solo narra acontecimientos, sino que propone una forma de comprender el mundo a través de una perspectiva infantil cuidadosamente construida.

En la literatura infantil y juvenil sobre el conflicto armado colombiano, esta perspectiva se convierte en una estrategia que modula la dureza de los hechos; selecciona

qué se dice y qué se insinúa, y confía en que el lector complete, a su propio ritmo, los sentidos que quedan abiertos. Lo anterior permite argumentar que los autores buscan que determinadas problemáticas sean comprendidas desde este foco infantil.

El informe *¡Basta ya!*, del Centro Nacional de Memoria Histórica, desempeña un papel clave al sistematizar y visibilizar las modalidades de violencia del conflicto colombiano –masacres, secuestros, homicidios, desaparición forzada, desplazamiento interno, entre otras–, y al subrayar que la población civil, incluidos niños y niñas, ha sido la principal víctima de un conflicto que ha dejado más de doscientos mil muertos entre 1958 y 2012 (2013, pp. 31-32). Este marco de memoria histórica ha permeado también la producción editorial y crítica, y ha abierto nuevas preguntas sobre cómo se narra el conflicto a quienes fueron víctimas, a quienes no lo vivieron directamente o a quienes solo lo han experimentado de manera fragmentaria.

M. Nikolajeva destaca que, en la LIJ, a través del narrador se crea la ilusión de narrar desde la mirada de un personaje infantil: «In children's fiction, an adult narrator usually focalizes a child character, which creates an illusion that the events are rendered through the child's eyes» (2002, p. 61). Así, la noción de focalización está vinculada tanto a la presencia del narrador en el texto como al punto de vista del personaje; como ya se ha mencionado, estos se sitúan en dos espacios diferentes, otorgando al plano de la ficción un punto de vista que resulta novedoso en la literatura entendida como construcción de la memoria, pues entra a focalizarse desde la mirada de niños y adolescentes para representar la violencia y sus manifestaciones mediante sus voces.

En el caso de las narraciones que cuentan el conflicto, esta focalización permite comunicar a través de estrategias que limitan la información problemática: muchas veces el narrador apenas intuye o sugiere el conflicto desde su propio punto de vista como personaje, en particular, cuando se trata de un narrador protagonista. En gran medida, esto deja un margen para que el mediador complemente la información o para que el joven lector se quede con la pregunta abierta e indague por su cuenta otros elementos que le ayuden a completar la historia (Gonzalez, 2020).

Como afirman Nodelman (2008) y Hunt (2005), no se trata de que la literatura infantil sea una literatura menos compleja; lo que propone esta tipología textual es abordar dicha complejidad mediante estrategias que eluden o sumergen ciertos tratamientos que se tratan de manera explícita en la literatura para adultos. A la narrativa infantil y juvenil le interesa construir una voz narradora que, en medio de tramas complejas, elabore su

enunciación, subrayando que se trata de la voz de una persona en formación, lo que implica unas consecuencias tanto para el hecho narrado como para la narración misma.

Para acercarnos a los narradores, hemos escogido dos obras representativas que retoman formas de violencia reportadas en el informe *¡Basta ya!*: el secuestro extorsivo y los ataques en centros urbanos a la población civil. Ambas obras son relevantes en su género: *Paso a paso*, por ser una de las pioneras y destacada como un hito de la literatura infantil colombiana (Sánchez, 2013), y *Viendo el fuego desde la terraza* ha sido destacada en el listado White Ravens de la Internationale Jugendbibliothek, en 2021. Por razones de espacio, nos enfocaremos en algunas líneas centrales del argumento de cada obra y señalaremos las particularidades del narrador.

3. *PASO A PASO:* EL CONFLICTO ARMADO Y EL CONFLICTO ÍNTIMO DE LA PROTAGONISTA

Publicada en 1995, *Paso a paso*, de Irene Vasco, es una de las obras pioneras en la literatura infantil y juvenil colombiana que aborda de manera directa temáticas de violencia y conflicto, específicamente el tema del secuestro con fines extorsivos. Desde el punto de vista narratológico, el rasgo más significativo es la elección de una narradora-protagonista adolescente, Patricia, cuya voz organiza el relato.

No se ofrece una presentación formal de la protagonista, no sabemos de sus gustos, cómo se ve, no hay una ficha inicial que la describa, sino que el lector la va conociendo a medida que pasa las páginas. Así que a través de su focalización nos enteramos de que se trata de una niña que vive en un centro urbano y que su padre ha sido secuestrado por un grupo ilegal en una población en área rural.

Esta estrategia refuerza la verosimilitud del texto y hace creíble que se trate de una joven que cuenta en primera persona un episodio traumático de su vida, que además presenció: el secuestro de su padre. Este suceso se va contando a lo largo de varios meses, durante la adolescencia del personaje, por lo que tal situación cobra vital importancia para una protagonista que vive la ausencia del padre[1].

A lo largo de la novela, la focalización interna, articulada a través de una narradora homodiegética y protagonista, permite que el lector se mueva dentro del flujo de

[1] Algunos elementos presentados en este apartado fueron desarrollados inicialmente en mi tesis de doctorado *La violencia y la problemática social colombiana como argumento y transfondo del libro infantil* (2017). En el presente artículo están argumentados de forma más amplia y contrastada.

conciencia de Patricia, en el que se combinan observaciones sobre la vida cotidiana, recuerdos familiares y emociones contradictorias frente al secuestro y frente a la etapa vital por la que atraviesa. Esa voz juvenil, a veces volátil, oscila entre sus opiniones y el hecho violento por el que su familia pasa; es necesario decir que, dado el espacio temporal de la obra –década de 1990–, esta era una situación que podría haberle sucedido a numerosas familias colombianas con características similares[2].

Patricia expone la situación a la que se somete una familia víctima de secuestro: presentar las denuncias ante la policía, esquivar a los medios de comunicación, buscar la intermediación de algún vocero del gobierno que colabore en las negociaciones, estar pendientes de los informes sobre posibles liberaciones, hacer *lobby* para lograr una cita con alguien influyente que pueda mover las conversaciones con el grupo criminal, decidir si se paga o no el rescate, esperar las pruebas de supervivencia, entre otras acciones que las familias afectadas por este delito se ven obligadas a asumir (Gonzalez, 2017).

En este punto entra en juego el lector implícito: el adolescente que lee puede conocer o haber oído hablar de estas situaciones, y la novela las articula a través de Patricia, quien va narrando, paso a paso, cómo intentan sobrellevar estos acontecimientos en su familia, siempre con el propósito de lograr la liberación de su padre, objetivo que finalmente no se cumple.

La mirada de Patricia incluye también una lectura crítica a lo que ocurre a su alrededor, incluso acerca de cuestiones que no necesariamente serían del interés de una persona de su edad. Un ejemplo claro es su juicio sobre los medios de comunicación, que ella percibe como intrusivos y deshumanizantes frente al secuestro de su padre. La protagonista denuncia el afán noticioso y la espectacularización del dolor: los periodistas «distorsionaban toda la historia» (Vasco, 1995, p. 29) y convertían el sufrimiento de sus hermanos en una imagen de consumo público.

Como ha señalado M. Nikolajeva (2002), en la literatura infantil el autor es un adulto responsable de la ideología del texto, mientras que el protagonista es un niño o joven que se representa como tal. Esta asimetría plantea un problema: las opiniones del adulto no pueden ser trasladadas sin más a la voz infantil sin que el relato adquiera un tono artificioso. En *Paso a paso*, la narración sortea en buena medida esta dificultad al mantener la voz de Patricia anclada en su experiencia subjetiva, pero al mismo tiempo la

[2] De acuerdo con el informe *¡Basta ya!,* en la década de 1990 crece de forma exponencial el secuestro extorsivo por parte de grupos al margen de la ley. Entre los años 1996 y 2002, «hubo 16 veces más secuestros que en los periodos anteriores» (2013, 65-67).

utiliza como espacio para formular críticas sociales de mayor alcance. De este modo, la primera persona homodiegética funciona como un filtro ético: el lector accede al conflicto armado como una experiencia vivida, interpretada y cuestionada por una adolescente que intenta comprender lo que le ocurre.

El relato se mantiene anclado en el proceso subjetivo de la protagonista. Contar la historia del secuestro es, para Patricia, una forma de tramitar el duelo y de reubicarse frente a la ausencia del padre. Hacia el final del libro, su voz evidencia un cambio en la manera de relacionarse con el recuerdo: «Hoy pienso en él y me hace falta. Pero ya no es como antes, ya no me duele todo cuando me acuerdo [...]. En el fondo, no nos cabe duda de que está muerto. Dos años sin saber nada nos han borrado las esperanzas» (Vasco, 1995, p. 73).

Estos asuntos se presentan en paralelo a la reconstrucción de la vida familiar luego de que su padre es secuestrado. El conflicto se matiza con sus emociones; quizá el ejemplo más representativo es el que se presenta al final de la novela, cuando Patricia las transpone mientras espera a los invitados de la fiesta de celebración de los quince años de su hermana menor, Catalina:

> Es hora de preparar la salsa de chocolate. Pongo los ingredientes en una olla. –No dejes de batir porque se te corta –dice mi mamá. Yo en realidad estoy pensando en otras cosas. Veo a mi papá en la puerta de la cocina. Está pálido, demacrado, con la misma ropa del día del secuestro, igual que en la foto que vi como prueba de supervivencia. […] he imaginado escenas parecidas. Mi papá entrando, la familia recibiéndolo, yo mirando. Nada más. Desde hace meses sólo puedo imaginar hasta ahí. […] Prefiero cambiar la película. Veo a Manuel, el profesor, en la puerta de la cocina. Llega recién peinado, con corbata y saco. Trae un ramo de rosas en la mano. Sonríe y me entrega las rosas. Nada más. Por ahora prefiero imaginar hasta ahí. No sé, es posible que de tanto imaginar, de tanto querer, de tanto rezar, algún día suceda. Yo creo que sí. (Vasco, 1995, pp. 76-77).

Durante la narración el lector se ha acercado a los dos conflictos que relata Patricia: el secuestro de su padre y su vida como adolescente. En esta última escena del libro, ambos se fusionan: el posible regreso del padre y la posible aparición de Manuel –el joven por quien se siente atraída–. Ambos momentos se describen de la misma manera, «de tanto imaginar», «de tanto querer», quizá suceda que alguno regrese; sin embargo, la narración sugiere que el regreso posible es el de Manuel; con respecto al padre, Patricia ya ha asumido otra verdad.

Estas dos acciones se presentan descritas de modo similar para matizar lo que Patricia está aceptando: que su papá quizá ya no regresará a la casa, situación a la que de algún modo suple la esperanza de que venga su amor platónico, Manuel. La narración se preocupa por mostrar cómo, desde las tribulaciones del personaje, se consigue pensar el hecho ficcional referente al conflicto –el secuestro– y de qué manera este puede afectar el diario vivir. En este caso, se ajusta el sentido de pérdida con la posibilidad de encuentro con alguien significativo para la protagonista.

Esta estrategia permite una fuerte conexión con el personaje principal: puede que haya solidaridad frente al tema del secuestro, pero se establece una cercanía aún mayor porque se entiende la ilusión de ver entrar por la puerta a la persona que, en el proceso de identificación que se ha construido con nosotros como lectores, nos gusta. En ese sentido, la focalización interna se desplaza hacia el momento esperanzador, descrito con la posible llegada de quien encarna la emoción del amor.

En otras palabras, el secuestro no es una situación que vivan la mayoría de los jóvenes; el enamoramiento, en cambio, es una experiencia en la que es más fácil proyectar la propia ilusión. El lector puede compartir el deseo de Patricia de que, al fin, en el umbral de la puerta aparezca a quien tanto se añora, sobre todo cuando se experimenta una falta. En otros pasajes, la voz de Patricia articula reflexiones de fuerte carga ideológica, como cuando señala que no sabe distinguir entre los distintos tipos de armas, pero concluye: «Yo digo que para qué toca saberse los nombres si todas matan igualito» (Vasco, 1995, p. 9).

Cuando el autor adulto introduce sus propias opiniones en boca de un niño, corre el riesgo de producir un tono no natural si no media algún tipo de compensación en el sistema de personajes (Nikolajeva, 2002). En *Paso a paso*, como se ha mostrado en este apartado, esta compensación no viene tanto de una figura adulta que funcione como portavoz explícito, sino del propio juego entre la experiencia juvenil limitada de Patricia y la mirada del autor implícito. Si por momentos, el discurso de Patricia parece expandirse hacia una posición crítica más amplia de la sociedad colombiana que puede desbordar la verosimilitud estricta de su edad, en general ella regresa de inmediato a su yo personaje: el de la adolescente.

Esta tensión entre la subjetividad juvenil y la ideología adulta del texto es precisamente una de las particularidades de este tipo de narrativa y es la que se introduce desde una segunda novela en la que se advierte la misma situación.

4. VER EL MUNDO ARDER: EL NARRADOR DE *VIENDO EL FUEGO DESDE LA TERRAZA*

Para analizar esta novela de Jairo Buitrago partimos de los elementos clave trabajados en *Paso a paso*: la configuración del narrador, la focalización interna, la dimensión testimonial de la experiencia relatada, la lectura crítica del entorno y la función de la primera persona como filtro ético para acceder al conflicto armado como experiencia vivida.

En *Viendo el fuego desde la terraza*, el protagonista es testigo de un acontecimiento que ha marcado la historia de Colombia y sobre el que aún, 40 años después, son evidentes los ocultamientos sobre los hechos: la toma y retoma del Palacio de Justicia, el 6 y 7 de noviembre de 1985, en la capital del país. El lugar fue escenario de una toma armada por parte de la guerrilla del M-19, durante la cual alrededor de 350 personas, entre magistrados, trabajadores y visitantes, quedaron retenidas dentro del edificio. La operación militar y policial desplegada para recuperar el control se desarrolló hasta el 7 de noviembre y terminó con 101 víctimas mortales, entre ellas once magistrados de las altas cortes. Once de las víctimas fueron señaladas como desaparecidas y, tras investigaciones y búsquedas, se han encontrado los restos de tres de ellas.

Tal como señala el *Informe Final de la Comisión de la Verdad sobre los hechos del Palacio de Justicia* (2010), este episodio ha generado «profundas divisiones en el país, actitudes beligerantes de negación de lo sucedido, evasivas unilaterales, verdades a medias que no admiten espacio para la discusión civilizada» (2010, p. 9).

No es casual que este hecho sea también tema de al menos otros dos libros para niños y jóvenes: el libro álbum *Camino a casa* (2008), de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, y la novela gráfica *Los once* (2014), de Miguel Jiménez, José Luis Jiménez y Andrés Cruz. La reiteración del episodio en la LIJ colombiana sugiere que se trata de un asunto que ha sido ampliamente divulgado y que, por tanto, resulta relativamente cercano al lector en formación y es motivo de reescrituras.

A diferencia de *Paso a paso*, donde el hecho violento estructura el núcleo de la trama, en *Viendo el fuego desde la terraza* la toma del Palacio funciona como telón de fondo. En el capítulo que abre la novela, llamado «Gabriel», tenemos la información clave: se trata de un relato situado en 1985, el protagonista vive en el centro de Bogotá –relativamente cerca del Palacio de Justicia– y tiene un hermano mayor. Lo que nos

contará es un hecho que marcó su vida «algo que me hizo descubrir un país que desconocía» (Buitrago, 2020, p. 15).

El protagonista presencia los hechos desde la distancia. La estrategia central es la elección de un narrador homodiegético adulto que recuerda un episodio de su niñez y lo reescribe desde el presente, situando la situación en 1985 y en su yo de ese momento. Nos encontramos, por tanto, con una primera persona retrospectiva que combina la percepción infantil de entonces con la conciencia adulta de quien narra ahora.

Este no es un tipo de narrador ajeno a la tradición narrativa infantil, es una estrategia que permite al narrador situarse en dos planos: en el de la inocencia de la niñez y, simultáneamente, en el de la claridad de la edad adulta. Como afirma Nodelman, en este tipo «the narrator is an adult […] the texts tend to order two different points of view, one childlike and one adult» (Nodelman, 2008, p. 77), de modo que se articula un conflicto entre percepciones y valores infantiles y adultos. La figura del autor implícito se aproxima aquí a la del narrador adulto que decide relatar este episodio, no de cualquier modo, sino bajo el signo de un despertar de conciencia frente a lo que ocurre en su país. Este despertar se enseña a través del protagonista que fue testigo de estos hechos.

Desde el inicio, el narrador explicita su posición: el relato «está escrito desde mi punto de vista, de manera que existen muchas posibilidades de no quedar mal parado y de que muchas veces pueda parecer una especie de héroe» (Buitrago, 2020, p. 13). La declaración instala al narrador como protagonista homodiegético y, al mismo tiempo, revela la focalización: los hechos se organizarán según su perspectiva, con la posibilidad de que se presente a sí mismo de forma subjetiva. La aclaración da cuenta de la visión de un adulto que ya conoce el sentido histórico de aquello que vio cuando era un niño ingenuo que desconocía las dimensiones de lo que estaba presenciando; así, reescribe su experiencia para guiar al lector en un proceso de descubrimiento y reflexión sobre este hecho.

El narrador es consciente de la misión que asume en la reconstrucción de la memoria colectiva: mostrar cómo un acontecimiento violento, incluso visto «desde la terraza», transforma a quienes lo presencian y los obliga a tomar posición. De ahí que califique la fecha como «ese día fatídico de 1985» (Buitrago, 2020, p. 13), es decir, condena los hechos y, al mismo tiempo, relativiza su aparente lejanía: «nos pasaron muchas cosas a mí y a mi hermano, y sí, ahora se oye muy lejos esa fecha tan larga de escribir. Mil novecientos ochenta y cinco era algo así como la Edad Media» (Buitrago, 2020, p. 13),

pero no es un hecho remoto; para el narrador es un recuerdo que vuelve y que puede ser recontado en 2020, es decir, tampoco es tan lejano al lector implícito que leerá el libro.

El protagonista está enamorado de una niña que va en el curso de su hermano menor, de manera que la obra se sitúa en un contexto escolar y se abre como si fuera un día de clase normal. Sin embargo, esa normalidad se interrumpe cuando los estudiantes son enviados a sus casas debió a un ataque en el centro, «unas cuadras más al sur de nuestro edificio, en La Candelaria, en el centro histórico» (Buitrago: 2020, p. 29).

Los dos hermanos y Manuela, la niña que le gusta a Gabriel, deben regresar caminando, pues las vías de acceso a esa zona están cerradas. Mientras dura la toma del Palacio, Gabriel se refugiará en una casona del barrio La Candelaria donde vive Manuela con sus abuelos maternos, pasando tiempo con ella y descubriendo la ilusión del primer amor. En este punto se activa la focalización interna del narrador-niño: el personaje se entera de lo que ocurre por lo que dicen los adultos y por lo que él mismo observa desde lejos; a su vez, evoca los sentimientos que le despertaba la niña de su escuela con quien finalmente puede compartir su tiempo, debido al toque de queda y la imposibilidad de regresar a su casa.

A lo largo del recorrido hacia el centro, advierte que algo grave sucede, pero no dispone de los elementos necesarios para comprenderlo ni para explicarlo a los demás.

En una especie de tour involuntario cercano a la zona cero del conflicto, el narrador se cruza con otros personajes que aportan fragmentos de información: «ha habido un ataque», (Buitrago, 2020, p. 29), «están dando plomo venteado» (Buitrago, 2020, p. 30), «hay un poconón de rehenes, muertos y heridos» (Buitrago, 2020, p. 39), «nadie recoge a los muertos» (Buitrago, 2020, p. 47). El niño escucha estas frases sin poder organizarlas en un relato coherente, porque es apenas un observador: no ha estado expuesto a un hecho violento, no pertenece a ninguno de los bandos; tampoco tiene la posibilidad de acceder a fuentes confiables, solo escucha detonaciones a lo lejos, ve tanques, fuego, humo.

Se trata de un acceso limitado al hecho conflictivo, propio de la focalización interna de un personaje en formación. Paralelamente, el texto subraya el desfase entre la formación recibida en historia colombiana en la escuela y el hecho presenciado: en clase «están viendo la guerra civil de 1885» y ese contenido no le sirve para comprender lo que ocurre un siglo después. Este choque evidencia la distancia entre el saber académico y la experiencia inmediata del conflicto contemporáneo, un aspecto que el autor implícito quiere problematizar en esta obra.

La toma del Palacio se entreteje, además, con el despertar romántico de los personajes. *Viendo el fuego desde la terraza* muestra cómo el narrador pasa el día junto a Manuela, con quien casi comparte un primer beso, interrumpido por una explosión que inicia el incendio del Palacio de Justicia. La escena instala una doble línea de conflicto: por un lado, la conmoción ante la violencia, marcada por el incendio del edificio, que señala el final de la retoma por parte de las fuerzas militares y el saldo final de víctimas; por otro, la irrupción de un afecto amoroso que marca su vida. Nuevamente encontramos el lazo del mundo íntimo del personaje que se ata con el evento violento.

Al final del libro, Gabriel afirma: «no soy el mismo» (Buitrago, 2020, p. 99) y, a partir del hecho que presencia, comienza a visitar la biblioteca para tratar de entender lo que no había comprendido:

> que mi país estaba en conflicto desde que mis abuelos eran pequeños. La prensa decía que era el único país que sin tener guerra civil, padecía del mayor índice de violencia del mundo. Yo ya no estaba seguro de que no estuviéramos en guerra (p. 103).

La experiencia testimonial, mediada por la primera persona, se prolonga así en un proceso de búsqueda de información y de construcción de memoria.

Si volvemos a los conceptos de autor implícito y focalización trabajados con *Paso a paso*, podemos observar que en esta novela el adulto que escribe ordena dos puntos de vista: el infantil, que registra la confusión y el asombro, y el adulto, que comprende el lugar de esos hechos en la historia del país. La voz narrativa se sitúa, pues, en la tensión descrita por Nikolajeva (2002): un autor adulto responsable de la ideología del texto y un protagonista niño que no puede sostener, sin caer en un tono artificioso, un discurso plenamente informado sobre el conflicto. La solución de Buitrago consiste en escenificar la conciencia en proceso de formación: el narrador adulto muestra el despertar de su conciencia a partir de la toma del Palacio de Justicia, desde el desconocimiento de entonces, que deja visibles los huecos de información que el niño no pudo llenar en 1985, pero que el lector actual podría reconstruir.

5. CONCLUSIÓN

En los dos textos analizados, con tramas y episodios distintos pero articulados al conflicto colombiano, el autor se sirve de la focalización del narrador para presentar los

hechos desde una perspectiva necesariamente incompleta. El acceso limitado al conocimiento del narrador protagonista, tanto en *Paso a paso*, como en *Viendo el fuego desde la terraza*, genera una mirada subjetiva que enfatiza emociones e impresiones –impotencia, miedo, desconcierto– antes que explicaciones cerradas. Al autor implícito le interesa conservar esos vacíos: no hay que presentar un informe detallado, sino evocar dichas realidades problemáticas, desde la experiencia inmediata; una experiencia que, por el momento vital de los protagonistas, se muestra de forma tangencial, como se le presenta al lector implícito.

El hecho conflictivo, situado en un marco de violencia política y social específico colombiano, se desarrolla en medio de un momento vital de los protagonistas. El despertar del amor, asunto crucial en la novela juvenil, es también eje central de las obras, consiguiendo un efecto paralelo, en el que las emociones permiten cercanía con el lector implícito. En otras palabras, se intenta una conexión desde las emociones de los adolescentes para mostrar las repercusiones del hecho violento esbozado.

Lo que se cuenta a través de la memoria se convierte en punto de partida para reconstruir un relato que busca ir más allá de la mera descripción y que invita a tomar posición. Al mismo tiempo, amplía la mirada sobre el conflicto armado desde una perspectiva que ha sido menos atendida: la de los niños y jóvenes que lo observan, lo sufren directa o indirectamente y lo recuerdan.

6. BIBLIOGRAFÍA

Borrero, L. (2000). Puntos de bifurcación en la reciente narrativa infantil y juvenil en Colombia. In M. M. Jaramillo, B. Osorio, & Á. Robledo (Eds.), *Literatura y cultura : narrativa colombiana del siglo XX* (pp. 571-613). Ministerio de Cultura.

Buitrago, J. (2020). *Viendo el fuego desde la terraza*. Panamericana.

Castaño-Lora, A., & Valencia-Vivas, S. (2016). Formas de violencia y estrategias para narrarla en la literatura infantil y juvenil colombiana. *Ocnos*, *15*(1), 114–131. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.862

Comisión de la Verdad sobre los Hechos del Palacio de Justicia. (2010). *Informe final*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Genette, G. (1989). *Figuras III*. Lumen.

Gonzalez Espinosa, L. R. (2020). Eso le pasó a un amigo en un reino lejano: ¿Por qué y para qué datos incómodos y polémicos en los libros para niños? *Studia Romanistica*, *20*(2), 45-55.

Gonzalez Espinosa, L. R. (2017). *La violencia y la problemática social colombiana como argumento y transfondo del libro infantil*.[Tesis doctoral, Univerzita Karlova] http://hdl.handle.net/20.500.11956/18290

Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! : Colombia : memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica

Hunt, P. (Ed.). (2005). Understanding Children's Literature (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203968963

Nikolajeva, M. (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. The Scarecrow Press.

Nodelman, P. (2008) *The hidden adult. Defining Children's Literature*. Johns Hopkins University Press.

Robledo, B. H. (2012.). *Todos los danzantes...: panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*. Editorial Universidad del Rosario.

Sánchez Lozano, C. (2013). Hitos de la iteratura infantil colombiana. In B. H. Robledo (Ed.), *Hitos de la literatura infantil y juvenil Iberoamericana* (pp. 73-90). Fundación SM.

Sánchez Lozano, C. (2016). La literatura infantil y juvenil colombiana frente al conflicto armado. *Tiempo de leer*, (16), 2-7.

Vasco, Irene (1995). Paso a paso. *Panamericana*.