



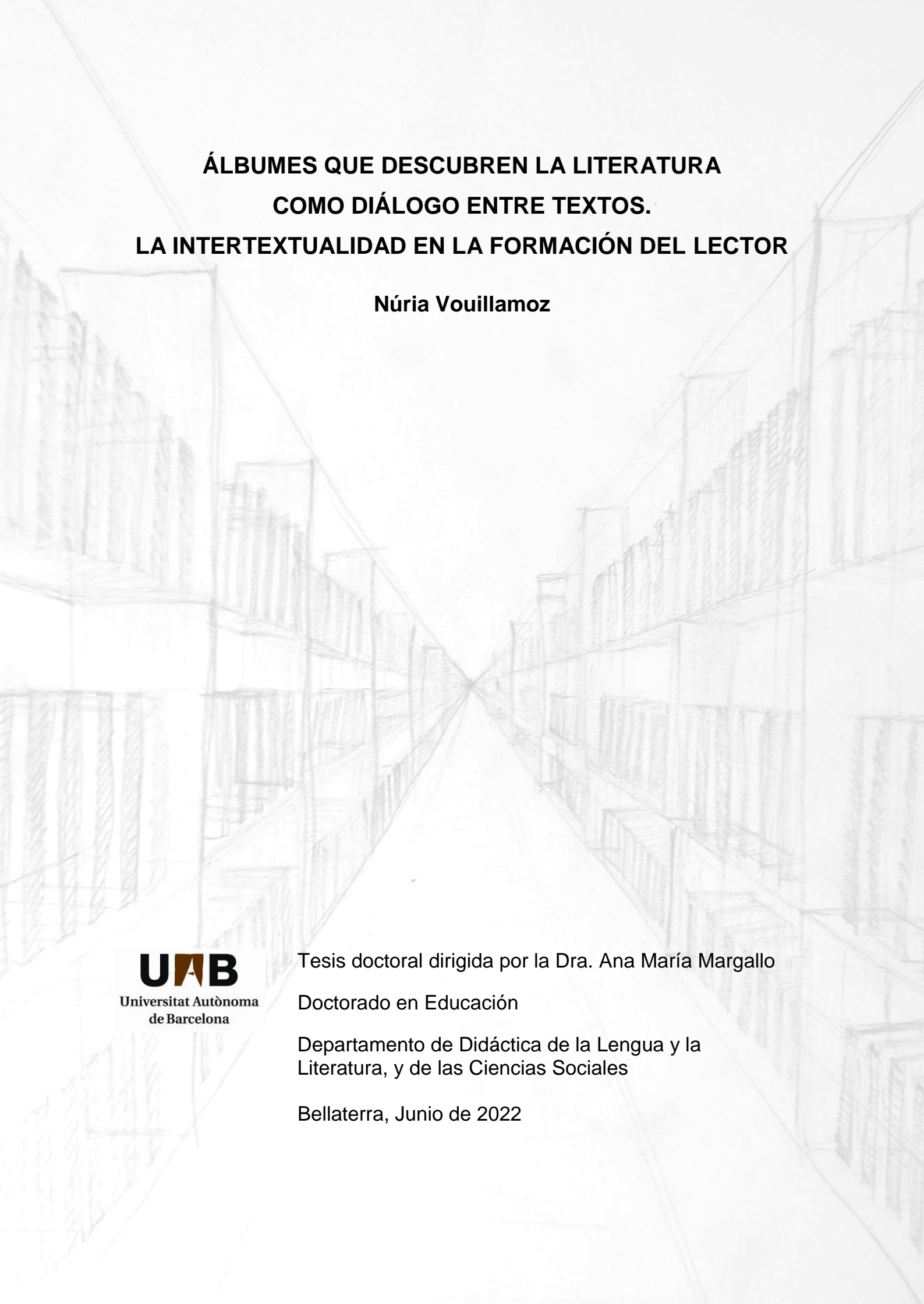


Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**ÁLBUMES QUE DESCUBREN LA LITERATURA
COMO DIÁLOGO ENTRE TEXTOS.
LA INTERTEXTUALIDAD EN LA FORMACIÓN DEL LECTOR**

Núria Vouillamoz



Tesis doctoral dirigida por la Dra. Ana María Margallo

Doctorado en Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la
Literatura, y de las Ciencias Sociales

Bellaterra, Junio de 2022

Som responsables de preservar aquest bagatge d'històries gràcies a les quals creiem i creem. A través del fil generós que teixeix les nostres vides amb les generacions del futur, hem heretat l'antic compromís de conservar els refugis màgics i magnètics que alberguen els llibres. És en aquests refugis on hi romanen les nostres llums, ombres i claroscurs, totes les idees, explicacions i certeses provisionals, tots els nostres descobriments i desitjos. Conviccions, mirades i horitzons tan diversos com la mateixa humanitat es troben i dialoguen. El plural de totes aquestes paraules és important, i les estanteries de les biblioteques i les llibreries en són els garants.

Vallejo (2020, p. 59)

AGRADECIMIENTOS

Uno de los libros que leí días antes de iniciar esta tesis fue *Cómo se hace una tesis*, de Umberto Eco. Quizás porque buscaba algún argumento que justificara emprender un viaje tan largo y tortuoso, en un momento ya maduro de mi vida. Eco escribe que una tesis debe abordarse como si se tratara de un juego, de una apuesta, de una búsqueda del tesoro; que es imprescindible divertirse y gozar de ese desafío. Ahora, ya concluida, y con la sensación de haber ganado la apuesta, recuerdo a todas aquellas personas que me han ayudado a encontrar el tesoro: sin ellas, este juego no hubiera sido posible. Escribo estas líneas sintiendo la necesidad de expresarles mi más profundo agradecimiento, y confiando que el corazón no se me quede corto...

A Claudio Guillén († 2007), por admitirme en aquel primer doctorado de Literatura Comparada en la Universitat Pompeu Fabra, allá en los años 90; por darme la oportunidad de volver al mundo de la literatura, después de algún tiempo de ausencia; y por nuestra relación epistolar, uno de mis más bonitos recuerdos universitarios. A Antonio Monegal, director de mi tesina de los cursos de doctorado: por su extraordinario rigor, por su entusiasmo, y porque de su sabia mano me inicié en el ámbito de la investigación académica.

A GRETEL, Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona, por su generosa acogida. A Teresa Colomer, a quien sin conocernos escribí un correo electrónico (que aún conservo) explicándole mi proyecto: gracias por ofrecerme el entorno académico que necesitaba. A Lara Reyes, por una primera reunión en la que me animó a seguir adelante, y por sus primeras orientaciones. A Brenda Bellorín, por abrirme los ojos al mundo maravilloso de la LIJ. A Felipe Munita, por sus dulces palabras. A Martina Fittipaldi, por regalarnos su sonrisa y sus buenos consejos en cada reunión de doctorandos. A Anna Juan, por contagiarme su pasión por el álbum ilustrado en todas aquellas tardes de viernes en la librería La Petita. A

todos los miembros de los sucesivos Tribunales de Evaluación, por sus acertadas sugerencias, año tras año.

Y, muy especialmente, gracias a Ana María Margallo, directora de esta tesis. Porque sin su compañía, su sabia tutela, su rigurosidad, sus oportunas correcciones y su fe en mí, yo nunca hubiera encontrado el tesoro. Ambas hemos vivido momentos personales intensos a lo largo de estos años de investigación: gracias por su sensibilidad y su generosidad al compartirlos.

A toda la comunidad educativa de la escuela Gerbert d'Orlhac de Sant Cugat del Vallès, desde aquel 2004 en que me acogieron. A Anna Fitó y a Raimon Badia († 2013), por abrirme las puertas de la escuela, por creer y confiar en mí. A Sara Laguna, por aquellos años entusiastas del PuntEdu y por dejarme seguir creciendo en la biblioteca. A las familias, al claustro de maestros y maestras, al personal no docente y a todo el equipo de Paidos, por darme la oportunidad de mostrarme y de ofrecer todo aquello que sé. Y sobre todo y muy especialmente, gracias a los niños y niñas, curso tras curso: por sus sonrisas, por sus abrazos, por su magia, por sus dibujos y sus recomendaciones literarias, por tantas historias compartidas, por enseñarme tantas cosas, por dejarme descubrir junto a ellos y ellas la literatura infantil.

A las personas que me acompañaron en mis primeros pasos por la LIJ. A Jaume Centelles, compañero de combates literarios, por aquellas tardes maravillosas en la Biblioteca de Can Butjosa y bajo cuyos aprendizajes empezó a idearse esta tesis. Al Grup de Treball Bibliomèdia, por creer en la educación literaria y trabajar incondicionalmente para convertir la biblioteca en el corazón de nuestras escuelas. Al Institut de la Infància de Sant Cugat del Vallès, por permitirme compartir lo que voy aprendiendo con tantos y tantas profesionales; a Verónica Bronstein, por confiarme el cuidado de libros maravillosos y la coordinación del Centro de Recursos LIJ; a Diana Comes, por reconocer y apoyar mi trabajo como formadora.

A mis amigas. Imposible nombrarlas a todas: tampoco es necesario, ellas lo saben. Por todos los cafés, comidas y cenas, paseos, cursos, libros, inquietudes, ilusiones, muchas risas y algunas lágrimas; por creer en mí, por quererme y por demostrármelo constantemente.

A mi familia, por estar siempre ahí y por echar las raíces de lo que soy. Con un cariño muy especial a la Tata, memoria de mis recuerdos de niñez: gracias por tanta vida compartida.

Dedico esta tesis *in memoriam* a mi abuela Julia, guardiana de mi infancia, por transmitirme su sabiduría aprendida en los campos de labranza; a mi padre, Manuel y a mi madre, Petra: sé que, allá donde estén, se sentirán orgullosos; los imagino dibujando una preciosa sonrisa. Y a los cuatro hombres de mi vida: a Pol, Jan y Biel, por darme tanto sin saberlo, por hacerme mejor persona, y por sus divertidas reflexiones sobre la intertextualidad. Y a Joan, eterno compañero de viaje: por todo aquello que no puede nombrarse, y por hacer suya esta tesis.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CUADERNO DE BITÁCORA DE LA INVESTIGACIÓN

1

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1 Teoría de la Intertextualidad	12
1.1 Contexto para la génesis de la Teoría de la Intertextualidad	17
1.1.1 La Literatura como sistema. Semiótica y Teoría Empírica	17
1.1.2 La creación de la obra literaria. Teoría del Texto	23
1.1.3 La interpretación de la obra literaria. Teoría de la Recepción	33
1.1.4 La Literatura Comparada como disciplina metodológica	39
Irrupción de los estudios comparativos	39
Orígenes y evolución de la Literatura Comparada	42
1.2 El concepto de <i>intertextualidad literaria</i>	51
1.2.1 Una primera definición del término	51
1.2.2 Profundizar en el concepto de intertextualidad literaria...	54
...desde la perspectiva de la creación	54
...desde la perspectiva de la recepción	58
1.2.3 Evolución teórico-crítica de la Teoría de la Intertextualidad	66
1.2.4 Parámetros para un análisis intertextual de la obra literaria	73
Dificultades y ámbitos de actuación	73
Criterios para el desarrollo de estudios intertextuales	76
2 Teoría de la Intertextualidad y LIJ	91
2.1 Avances en Teoría Literaria y su impacto en la LIJ	92
2.1.1 Texto y contexto: aproximación sistémica	93
2.1.2 Estudios sobre recepción y procesos de lectura	95
2.2 El concepto de <i>intertextualidad literaria</i> en la LIJ...	100
2.2.1 ...desde la perspectiva de la creación	101
2.2.2 ...desde la perspectiva de la recepción	105
2.3 Intertextualidad y álbum ilustrado	109
2.3.1 Orígenes y definición del género	111
2.3.2 Consolidación y evolución del género	119

2.3.3	Caracterización del álbum ilustrado. Identificación de marcas intertextuales de género	123
	Representación literaria del mundo	125
	Fragmentación narrativa	131
	Complejidad narrativa	139
	Complejidad interpretativa	146
3	Intertextualidad y formación literaria	157
3.1	Descripción de un marco contextual. La Didáctica de la Literatura	161
3.1.1	Breve diagnóstico de problemas heredados	161
3.1.2	Actualización del modelo teórico	166
3.1.3	Parámetros de actuación para una educación literaria	172
3.2	La intertextualidad como estrategia de intervención didáctica	178
3.2.1	Educación literaria e intertextualidad: marco de actuación	178
3.2.2	Los conceptos de <i>intertexto lector</i> y <i>competencia intertextual</i>	184
3.2.3	La intertextualidad en el aula: algunos proyectos paradigmáticos	192
3.3	El álbum ilustrado: su proyección didáctica desde la intertextualidad	212
3.3.1	Álbum ilustrado y educación literaria	212
3.3.2	La intertextualidad del álbum ilustrado en la formación de lectores	218

CAPÍTULO II

DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

1	Contextualización teórica	225
1.1	Descripción del marco general	225
1.2	Marco teórico para el análisis crítico	227
1.3	Marco teórico para la proyección didáctica del análisis crítico	231
2	Objetivos y preguntas	233
3	Criterios metodológicos	234
3.1	Determinación del objeto de estudio	234
3.2	Selección del corpus	236
4	Criterios procedimentales	238
4.1	Parámetros para la definición de las categorías de análisis	238
4.2	Parámetros para la interpretación funcional de datos	243
4.2.1	Funcionalidad interpretativa	245
4.2.2	Funcionalidad didáctica	246

CAPÍTULO III

CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS

1 El proceso de diseño de la ficha de análisis	249
2 Categorías para el análisis crítico: taxonomía y descripción	253
2.1 Ficha de análisis	253
2.2 Parámetros de análisis	258
2.2.1 Primer marco conceptual: <i>Genología</i>	258
Hibridación discursiva	259
Reescrituras literarias	260
2.2.2 Segundo marco conceptual: <i>Morfología</i>	262
Estructura narrativa	262
Perspectiva narrativa	267
Cronotopos	269
Formas de complejidad interpretativa	271
Uso retórico de componentes materiales	273
2.2.3 Tercer marco conceptual: <i>Tematología</i>	278
Temas	279
Personajes	285
Referencias intertextuales	287
3 Criterios para la aplicación del modelo de análisis	288

CAPÍTULO IV

APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS

1 Presentación de datos	297
2 Análisis de los efectos de la intertextualidad en el álbum ilustrado	299
2.1 Intertextualidad Genológica	299
2.1.1 Hibridación discursiva	300
Préstamos retóricos	301
Subgéneros emergentes	320
2.2 Intertextualidad Morfológica	337
2.2.1 Estructura narrativa	338
Formas estructurales secuenciales	339
Diseños narrativos lineales	339

Diseños narrativos multilineales	356
Suspensión momentánea de la linealidad narrativa	385
Formas de alteración estructural	392
Tratamiento disruptivo de la imagen	392
Disolución de la frontera narrativa	401
Ausencia de argumento	410
2.2.2 Perspectiva narrativa	418
Focalización	420
Alternancia de puntos de vista	420
Multiformidad	429
Relación de perspectivas textual y visual	440
Convergencia	440
Discordancia	451
Tematización del punto de vista	461
La focalización como tema	461
Tratamiento temático del <i>zoom</i>	470

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

1 Respuestas a preguntas y objetivos	480
2 Futuras líneas de investigación	491

REFERENCIAS

1 Lecturas teóricas	493
2 Álbumes ilustrados analizados	521

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

1 Índice de tablas	525
2 Índice de figuras	526

INTRODUCCIÓN

Cuaderno de Bitácora de la Investigación



Estas imágenes del álbum *Salir a caminar*, de Germán Machado y Martín Romero, me han acompañado a lo largo del desarrollo de mi tesis doctoral¹. Porque, a veces, salir a caminar no es sencillo. Pero un día, elegí un par de zapatos, que fui cambiando durante el recorrido. Y preparé dos mochilas. En una de ellas, cargué mi formación académica filológica orientada a los estudios de Literatura Comparada; en la otra, mi experiencia profesional como mediadora literaria en el ámbito de la literatura infantil. Y decidí salir a caminar.

He aquí el resultado de ese largo viaje: una investigación crítica de un determinado corpus de literatura infantil, acompañada de una reflexión en torno a sus efectos en la formación literaria. Se trata de una exploración que se apoya en una base filológica de Teoría Literaria (en la concepción del texto y la atención al proceso receptor), que utiliza una metodología comparativa (en la selección y análisis de los textos), y que se articula sobre un corpus formado por álbumes ilustrados.

¹ Todas las imágenes incluidas en este capítulo pertenecen al álbum *Salir a caminar*, ilustrado por Martín Romero (2017).

Cuando Julia Kristeva acuña el término *intertextualidad* en 1967, recoge la poética a través de la que Bajtín había postulado que los textos literarios establecen entre sí una serie de interrelaciones dialógicas. El concepto de *intertextualidad* evoca la idea de interconexión, de interacción, de reciprocidad. Aproximarse al texto literario desde su naturaleza intertextual significa analizarlo a través de la relación que establece con otro u otros textos, entendiendo que todo texto remite a textos anteriores. La obra se concibe entonces como conjunto de citas, como entidad abierta en constante diálogo con otras obras. Y esa idea nos devuelve, a su vez, una percepción de la literatura como gran universo dialógico en el que cada texto es un eslabón de una cadena comunicativa: más allá de clasificaciones geográficas o temporales, los libros establecen entre sí infinitos nexos y se refieren unos a otros a través de múltiples formas como la cita, la imitación o la adaptación.

Una mirada desde la intertextualidad, en tanto que característica esencial de la literariedad, obliga a superar una concepción inmanente de la comunicación literaria y de los agentes que intervienen en ella —el texto entendido como producción cerrada de significado unívoco, el autor acreditado como único regulador de significados, el lector reducido a desvelar una intencionalidad creadora—. Contemplar la obra desde su trascendencia intertextual supone dotarla de una contextualización histórico-social en clave semiótica, para concebirla como un acto cultural sistémico que reescribe roles y permite que el texto establezca nuevas relaciones con autor y lector —el texto se abre a múltiples interpretaciones, el autor se diluye como única voz, el lector construye significados en cada acto de lectura—.

Metodológicamente, la Teoría de la Intertextualidad se asocia a La Literatura Comparada, una disciplina de los estudios literarios que intenta acercarse a los textos no desde los criterios históricos tradicionales sino concibiéndolos como manifestaciones de un fenómeno cultural universal que supera las fronteras nacionales. Por lo tanto, pretende ser un estudio no regido por pautas geo-cronológicas, sino por el análisis de marcos conceptuales (entendiendo como tales formas, géneros, temas), que atraviesan transversalmente las diferentes literaturas nacionales en un diálogo supranacional en el que

no se habla de influencias sino de relaciones intertextuales, más allá de límites cronológicos, nacionales o lingüísticos. La Literatura Comparada plantea la necesidad de analizar los textos desde sus conexiones dialógicas, no *en* sino *a través* del tiempo y del espacio, porque la riqueza de temas, géneros y formas no se extingue ubicándolos en un tiempo y un espacio concretos.

Nuestra investigación se propone transferir al ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) los parámetros asociados a la Teoría de la Intertextualidad y la Literatura Comparada, para comprobar qué aporta esa transferencia tanto a nivel de exploración crítica de las obras como en la reflexión sobre la educación literaria. Los estudios intertextuales aplicados a la literatura dirigida a un público infantil y juvenil resultan absolutamente pertinentes porque se inscriben en un entorno de producción con una ingente casuística de relaciones dialógicas, de la que aún queda mucho territorio por recorrer. Una mirada a la LIJ desde la intertextualidad abre interesantes líneas de investigación que no se agotan en el marco de nuestro estudio, circunscrito al álbum ilustrado; un género decididamente consolidado y cuyas múltiples posibilidades artísticas y didácticas ofrecen aún amplios campos para la exploración, especialmente desde la perspectiva de las relaciones dialógicas.

El análisis del corpus seleccionado, abordado desde los parámetros de la intertextualidad y el comparatismo, se someterá no solo a una revisión crítica sino también didáctica. De este modo, las reflexiones teóricas hallarán su réplica en el contexto educativo, con la finalidad de averiguar qué puede aportar el dialogismo a la formación literaria de niños y niñas. Educar literariamente desde la intertextualidad significa formar al lector en el descubrimiento y la interpretación de las conexiones que los textos establecen entre sí. Pero, más allá de una aproximación contrastiva y dialógica a las obras, educar en la intertextualidad significa dejar de reducir la enseñanza de la literatura a esquemas cronológicos y extensas nóminas de datos para pasar a entenderla como un fenómeno cultural sistémico que atraviesa fronteras cronológicas, geográficas y lingüísticas. La intertextualidad ofrece así una renovación de las formas de relacionarse con la tradición y

con el propio acto de la lectura, superando un modelo enciclopédico de enseñanza y posibilitando una aproximación a los textos desde el diálogo que se establece entre ellos, atendiendo a semejanzas y contrastes. Paralelamente, el funcionamiento recursivo de ese aprendizaje incidirá en el desarrollo progresivo de la competencia lectora, lo que permitirá a niños y niñas acercarse a la dimensión intertextual de las obras desde una experiencia receptora cada vez más rica y consolidada.

En nuestro camino, hemos ido eligiendo diferentes tipos de zapatos...



Primero calzamos unas fuertes botas de montaña, que nos permitieron recorrer los terrenos angostos pero no por ello menos apasionantes de todo un **MARCO TEÓRICO (CAPÍTULO I)**. Nuestra exploración se inició en la **Teoría de la Intertextualidad**, que proporciona la primera percepción de la literatura como gran universo de creación habitado por libros que dialogan dibujando constelaciones infinitas. Para entender el verdadero alcance teórico de esa idea, fue necesario remitirnos a

toda una serie de movimientos que, especialmente en la segunda mitad del siglo XX, sentaron las bases para su consolidación. De la *Semiótica* y la *Teoría Empírica* tomamos las primeras variables para definir el funcionamiento del fenómeno cultural como una estructura reticular. De entre las diversas escuelas que reflexionaron en torno a la *Teoría del Texto*, destacamos la *Poética Dialógica* de Bajtín como germen indiscutible del concepto de intertextualidad literaria. A través de ella, fue posible percibir el sistema literario desde una mirada en red; el texto se concibe entonces como expresión intertextual que recoge voces de otros textos, como estructura estética compleja articulada sobre las relaciones que se establecen entre todos sus componentes, y como entidad polisémica que se abre a múltiples significados en cada contexto receptor. Lo que nos llevó a concluir nuestro

trayecto por los precedentes teóricos con la *Teoría de la Recepción*, que aboga por conceder al lector su protagonismo indiscutible en el proceso de construcción de significados. Antes de cerrar la revisión de todo ese elenco que abona el terreno de la intertextualidad, consideramos necesario hacer una incursión a la *Literatura Comparada* porque, si bien no es una teoría sino una disciplina, proporciona las herramientas metodológicas más adecuadas para realizar estudios intertextuales; aportando una perspectiva dialéctica, el comparatismo aboga por una superación de las fronteras espacio-temporales para proponer un análisis de los textos desde su relación con otros textos. Con nuestras botas de montaña, conseguimos alcanzar la cumbre de nuestro itinerario: ascendiendo por escuelas y disciplinas, llegamos hasta la *Teoría de la Intertextualidad*. Y en ella, examinamos sus presupuestos teóricos, atendimos a su evolución teórico-crítica a lo largo de los años y, por último, concretamos sus líneas metodológicas.



El terreno se suavizó, y adentrarnos en el marco de la Literatura Infantil y Juvenil nos permitió cambiar nuestras botas de montaña por unos cómodos zapatos deportivos. Consideramos imprescindible abordar las relaciones entre **Teoría de la**

Intertextualidad y LIJ para averiguar cómo aquella ha influido en esta; y lo hicimos desde el convencimiento de que, en las últimas décadas, la literatura infantil se ha ido acercando a la literatura adulta tanto desde el punto de vista teórico-crítico como creativo. Por esta razón, trazamos un recorrido paralelo al del capítulo anterior: contextualización de precedentes teóricos, y posterior focalización en la incidencia de la Teoría de la Intertextualidad en la LIJ. Organizamos la travesía por el elenco teórico previo siguiendo dos senderos. En el primero de ellos, analizamos las implicaciones que ha tenido en la LIJ la *concepción sistémica del fenómeno literario* debida a corrientes teóricas como la Semiótica y el Empirismo. En el segundo, nos detuvimos en los *estudios de recepción y procesos de lectura* atendiendo a la gran aportación que supuso, para la crítica de la LIJ, el

reconocimiento del lector: conceptos como el *pacto narrativo* o el *lector implícito*, asociados al Recepcionismo, han sido considerados como indispensables para el desarrollo de líneas de investigación muy fructíferas. Ambos trayectos conducen al punto en el que sondear las *repercusiones del concepto de intertextualidad literaria en la LIJ*; de modo que, constatada la presencia de la intertextualidad como uno de los procesos más amplios e indiscutibles por los que se produce y regenera la literatura infantil, atendimos a sus peculiaridades desde la óptica de la producción y de la recepción. Por último, cerramos un grado más nuestro foco para explorar el fenómeno intertextual en una zona muy concreta de la LIJ: el *álbum ilustrado*. Como objeto de nuestro estudio, era obligado proceder a su definición, examinar sus orígenes y evolución en las últimas décadas y, sobre todo, formular su caracterización como género en el marco de la LIJ postmoderna e identificar las marcas que lo convierten en uno de los grandes exponentes de la intertextualidad.

Nuestra andanza por el marco teórico llegaba a su fin. Las botas de montaña nos



permitieron alcanzar la cumbre de la Teoría de la Intertextualidad, escalando por todos sus precedentes. Con los zapatos deportivos, nos adentramos en el campo de la LIJ para explorar de qué modo la Teoría de la Intertextualidad ha

incidido en una literatura dirigida a un público infantil y juvenil. Pero nuestra investigación pretendía abarcar también los efectos del proceso intertextual en la formación de lectores; en consecuencia, era necesario buscar un calzado con el que recorrer el contexto teórico que enmarcaría nuestras reflexiones en torno a la potencialidad pedagógica de la intertextualidad. Así que decidimos calzar unas mágicas botas que nos permitieran volar por el universo maravilloso de la educación, a la búsqueda del espacio en el que se cruzan **Intertextualidad y formación literaria**. Describir un marco contextual proporcionó una visión diacrónica de la evolución de la Didáctica de la Literatura en las últimas décadas, y permitió identificar los ejes sobre los que se sustenta el concepto actual de *educación*

literaria. La idea de *lectura* como proceso creativo de construcción de significados estimulado por la obra define el punto de partida en el que debe inscribirse el estudio de la intertextualidad como estrategia pedagógica. A partir de ahí, una mirada en red del fenómeno literario no solo facilita otros parámetros de aproximación a las obras, sino una nueva manera de entender la literatura como universo de infinitas asociaciones textuales. Todos esos planteamientos, formulados en un plano teórico, fueron contrastados a la luz de intervenciones didácticas concretas que ejemplifican una educación literaria basada en prácticas intertextuales. Demostrado el potencial pedagógico de la intertextualidad, solo restaba examinar la *capacidad didáctica del álbum ilustrado desde su trascendencia intertextual*. Nuestra ruta arrancó de la observación de las cualidades del género en tanto que estrategia educativa —protagonismo de la expresión visual, interacción de diferentes lenguajes, uso artístico de componentes materiales, diversidad de temáticas—. Recorrer los senderos que iban apareciendo a nuestro paso permitió descubrir cómo su naturaleza intertextual lo hace especialmente adecuado para una educación dirigida a la formación de lectores.

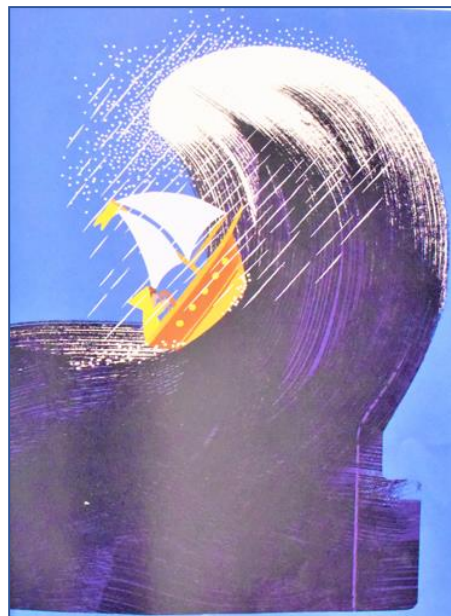
Una vez definido el contexto teórico, llegó el momento de concretar las líneas teórico-metodológicas que guiarían nuestro estudio y los objetivos que este se planteaba. Fue necesario calzarse unos buenos patines, que nos permitieran deslizarnos por la amplia superficie sobre la que se dibujaría nuestro itinerario investigador guardando equilibrios entre los diferentes tramos del camino: posicionamiento teórico; fijación de los criterios para la selección de un corpus; definición



de un sistema metodológico para su análisis; formulación de unos objetivos que no resultaran demasiado ambiciosos para el marco de una tesis doctoral; y, por último, enunciación de preguntas que pudieran hallar respuesta gracias al desarrollo de nuestra

investigación. Todo ello se recoge en el **CAPÍTULO II**, dedicado al **DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN**.

Nuestro trayecto se orientó después hacia el análisis crítico del álbum ilustrado a través de una mirada intertextual, para evaluar sus efectos tanto a nivel hermenéutico como didáctico. La ausencia de una metodología que resultara efectiva para emprender ese tipo de estudios nos obligó a asumir la **CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS (CAPÍTULO III)**, que puede ser considerada la primera aportación de nuestra tesis. Elegir un par de zapatos resultó tan difícil como navegar en medio de una tempestad en mar abierto,



así que calzamos unas altas botas de agua que nos ayudaran a sortear todas las lagunas que nos encontramos en el camino. El trayecto no discurrió cómodo, pero sí tremendamente estimulante. Partiendo de los grandes marcos conceptuales proporcionados por la Literatura Comparada, se diseñó una ficha de análisis cuyas taxonomías se ajustaran a las *invariantes* que podían ser definidas como marcas genológicas intertextuales, tanto a nivel formal como temático. Lo que nos interesó especialmente fue elaborar un método que englobara los rasgos architextuales del género, que lo hiciera desde una perspectiva comparativa y que fuera susceptible de ser aplicado a un corpus ingente de obras.

La **APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS (CAPÍTULO IV)** significó calzarse unas confortables zapatillas y prepararse para un sueño agradable. A pesar de que los límites de una tesis doctoral impiden desarrollar en su totalidad el método diseñado, este se rebeló como una herramienta altamente operativa para la exploración de la intertextualidad en el álbum ilustrado. Las categorías seleccionadas como objeto de estudio han permitido visualizar la aplicabilidad del modelo para llevar a cabo una exploración contrastiva de las obras

consideradas paradigmáticas. El análisis crítico nos ha conducido, en cada caso, a una reflexión sobre las consecuencias de las relaciones dialógicas tanto en el proceso de construcción de significados como en los procesos de aprendizaje y educación literaria. Ese conjunto de reflexiones se resumen y reordenan en las **CONCLUSIONES (CAPÍTULO V)** que cierran nuestra investigación, y que pretenden dar respuesta a las preguntas inicialmente formuladas.



Elegidos los zapatos, salgamos a caminar...



CAPÍTULO I

Marco Teórico para el Desarrollo de la Investigación

L'intertextualité, c'est le résultat technique, objectif, du travail constant, subtil et parfois aléatoire, de la mémoire de l'écriture. [...] Les pratiques intertextuelles informent sur le fonctionnement de la mémoire qu'une époque, un groupe, un individu ont des oeuvres qui les ont précédés ou qui leur sont contemporaines. Elles expriment en même temps le poids de cette mémoire, la difficulté d'un geste qui se sait succéder à un autre et venir toujours après.

Samoyault (2004, p. 50)

1 Teoría de la Intertextualidad

La tradición literaria es un campo abierto y la literatura toda puede concebirse como el Libro del que todos somos autores. Inmerso en ese ámbito, el escritor toma, reelabora lo que ha recibido como un «don» [...] y lo entrega, a su vez, renovado, recontextualizado. Es, acaso, una de las formas más efectivas de revitalizar la tradición desde una perspectiva inicialmente individual (emisor), revitalización actualizada en cada proceso de recepción y de lectura, contando siempre con la competencia del lector.

Martínez Fernández (2001, p. 96)

El concepto de *intertextualidad* tiene que ver con la relación que un texto establece con otro u otros textos, con la producción de un texto desde otro u otros precedentes. No se trata de una propiedad accidental o contingente de los textos, porque un texto nunca puede ser concebido como una creación *ex nihilo*: nace en relación a otros textos, tiene multiplicidad de fuentes, contiene una polifonía de voces, es un campo multivocal donde unos textos se yuxtaponen a otros hasta el infinito (Hartman, 2004, p. 355). La *intertextualidad*, pues, es un fenómeno universal debido al cual todo texto remite a textos anteriores, en lo que podría denominarse un “continuum de significación intertextual” (Marco, 1998, p. 185) o un “proceso constante e infinito de transferencia intertextual” (Camarero, 2008, p. 25). Además, como proceso continuo de concatenación de relaciones, “el fenómeno intertextual se expande entre todo tipo de manifestaciones culturales, especialmente a través de la expresión y la comunicación mediante códigos artísticos y lingüísticos” (Mendoza Fillola, 2003, p. 33). Por esta razón, actualmente es posible hablar de una sólida línea de investigación crítica centrada en la descripción, análisis y valoración de la dimensión intertextual de expresiones culturales más allá del ámbito de la literatura, desde el presupuesto de que por “texto” se entiende todo signo que comunica significado (Hartman, 2004, p. 355).

La *intertextualidad* se ha erigido como un proceso cuya dimensión rebasa los límites de lo que en principio pudo imaginarse, “ya que sus implicaciones llegan al comparatismo, a

la teoría de la literatura, a la historia literaria y a cuantas teorías críticas se precian hoy en día de aventurar hipótesis de futuro” (Camarero, 2008, p. 139). Tanto es así, que desde que Julia Kristeva acuñara el término en 1967, el concepto de *intertextualidad* se ha ido ampliando y diversificando extraordinariamente debido a la irrupción de diferentes ámbitos de estudio que lo adoptan desde perspectivas muy variadas, hasta el punto que su utilización puede llegar a resultar incluso caótica. La *intertextualidad* es abordada hoy desde distintas escuelas de estudios literarios, desde la Semiótica, desde la Lingüística, e incluso desde la Filosofía; y se extiende desde un extremo en el que los análisis intertextuales se inscriben necesariamente en las estructuras sociales, hasta el extremo opuesto que defiende estudios de relaciones formales y temáticas abstraídas absolutamente de la sociedad, pasando por una amplia gama de análisis críticos y teóricos (Bengoechea, 1997, p. 1). Por esta razón, Onega (1997, p. 17) sostiene que ya no se puede hablar de *intertextualidad* sino de *intertextualidades*, es decir, “de tipos, enfoques o actitudes hacia la intertextualidad”: desde una línea de estudio basada en los precedentes soviéticos hasta otras que asocian el concepto a la deconstrucción y el postestructuralismo, o abordan su análisis desde la perspectiva de la lingüística (Galván, 1997, pp. 41-42). Y no han faltado propuestas de denominaciones alternativas tales como “inter-semiocidad”, “inter-contextualidad”, “reescritura intratextual”, “interauctorialidad”, “interdiscursividad” o “autotexto” (Galván, 1997, p. 41)².

Contextualizar la aparición de la Teoría de la Intertextualidad significa trasladarnos a la segunda mitad del siglo XX, momento en que la Ciencia de la Literatura³ comienza a apostar por nuevos criterios de análisis que indican una voluntad de superación del modelo estructuralista para proponer una reflexión del texto literario como proceso de

² Para una ampliación de todos estos conceptos, resultan interesantes las reflexiones de Hébert (2009) quien, partiendo de la idea de *intertextualidad* como *relación* entre textos, ofrece una amplia tipología según la cual analizar las conexiones textuales: autotextualidad, intertextualidad, architextualidad, autorepresentación, etc.

³ El término *Ciencia de la Literatura* responde a la voluntad de concebir la literatura como un hecho científico, abandonando análisis subjetivos y descriptivos, y abogando por una metodología objetiva y sistemática. Esa tendencia arranca en el siglo XIX, pero es en el XX cuando evoluciona y se consolida. Nosotros adoptaremos su acepción actual, entendiéndola como una disciplina general que, inscrita en la ciencia humana de la Filología, aglutina estudios en torno a la Historia de la Literatura, la Teoría de la Literatura y la Crítica Literaria.

comunicación. Es así como, partiendo del Estructuralismo, centrado fundamentalmente en el análisis de la obra, los estudios literarios comienzan a adoptar una orientación más pragmática según la cual se sustituye la prevalencia del “texto” por la noción de “sistema”. La Ciencia de la Literatura evoluciona hasta integrar la Teoría de la Recepción y la Pragmática, de manera que además del texto pasan a considerarse como objeto de estudio la figura del lector —en tanto que agente activo generador de significados—, y el contexto social en el que la literatura, entendida como acto comunicativo, es producida, divulgada y consumida. Estamos ante grandes movimientos culturales que, desde hace décadas, están evidenciando la insuficiencia de análisis immanentes basados en las propiedades inherentes del texto y se han acercado al fenómeno literario como acto comunicativo inscrito en un contexto cultural, estudiándolo desde su significación sociológica y hermenéutica. Se trata de un marco teórico imprescindible para abordar cualquier estudio crítico en el ámbito de la literatura ya que, como escribe Duguid (1998), es necesario recuperar del pasado reflexiones culturales muy valiosas porque desligar el presente del pasado significa “renunciar al legado de muchas y variadas estrategias que nuestros antecesores [...] ingeniaron para tratar los problemas del signo, de la narrativa, de la linealidad y no linealidad, del retraso y la diferencia, o de la autoridad” (p. 78). La Teoría de la Intertextualidad sería inconcebible sin los avances teóricos debidos a movimientos que generaron el marco necesario para plantear una exploración crítica de la obra literaria atendiendo a su condición intertextual.

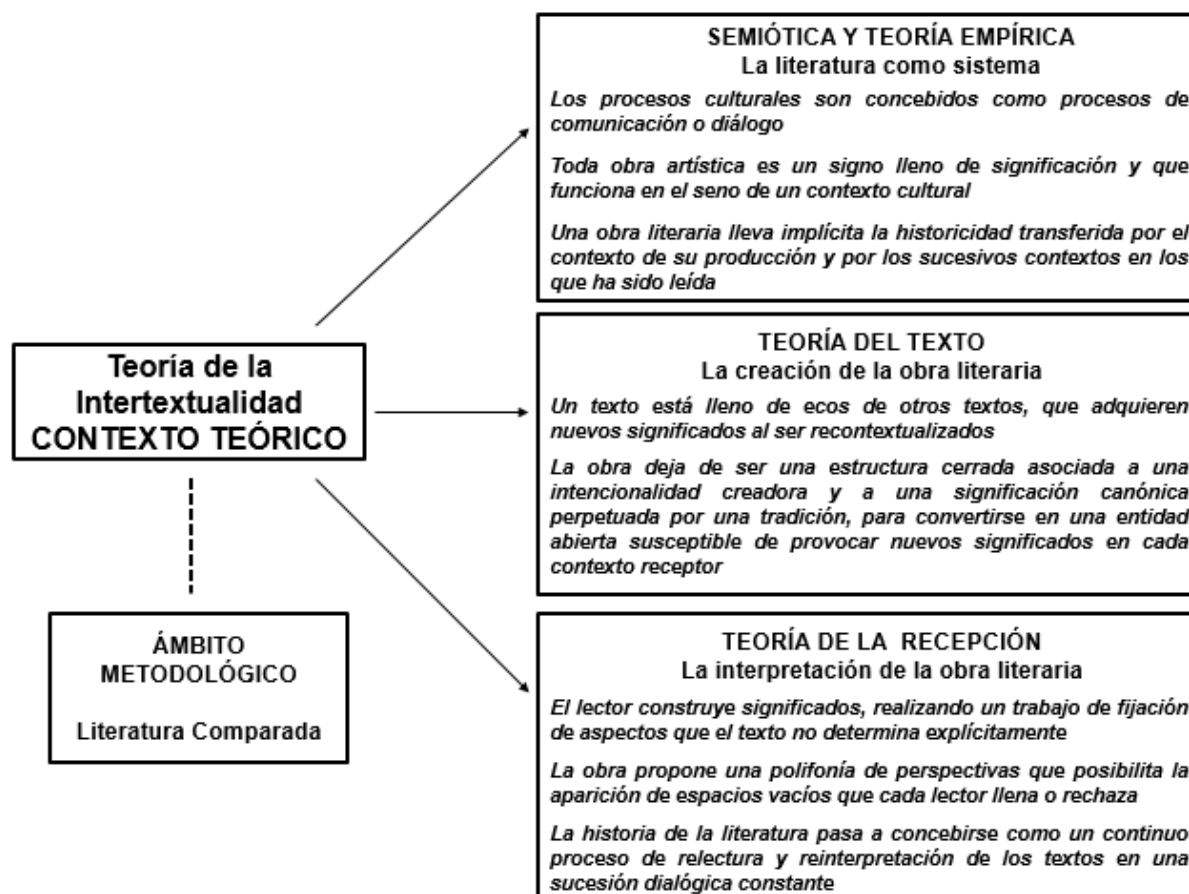
Por todo ello, antes de abordar la descripción pormenorizada de la Teoría de la Intertextualidad realizaremos un recorrido por el contexto teórico-crítico que propició su génesis y desarrollo. Nos detendremos únicamente en corrientes y disciplinas metodológicas que sentaron las bases para una nueva aproximación al hecho literario, y sin las cuales la irrupción de los estudios intertextuales no hubiera sido posible; y de ellas destacaremos solo aquellos aspectos bajo cuyo amparo se gestó la Teoría de la Intertextualidad. Camarero denomina a ese marco “elenco teórico pro-comparatista” que, “junto a los principios ya suficientemente desarrollados de la literatura comparada, puede

efectivamente producir un discurso teórico y un conocimiento que sean verdaderamente científicos y humanísticos” (2008, p. 11). De ahí que hayamos articulado este primer capítulo del marco teórico en dos bloques diferenciados.

En el primero de ellos, titulado ***Contexto para la génesis de la Teoría de la Intertextualidad***, revisaremos los precedentes que prepararon el terreno para la irrupción y el desarrollo de los estudios intertextuales [Figura 1]. Destacaremos los nombres bajo los que se aglutinaron las diferentes tendencias teóricas, así como las ideas que más significativamente las definieron. La Semiótica y la Teoría Empírica de la Literatura permitieron superar la visión inmanente del texto literario y concebirlo inscrito en un contexto de comunicación, como producto social y cultural en constante diálogo con otros textos y con otras actividades humanas. A la luz de esas ideas, la superación de los preceptos del Formalismo ruso posibilita la aparición de un ámbito de reflexión soviético que contempla los procesos de creación desde las relaciones que las obras establecen entre sí más allá de los límites espacio-temporales; y los procesos de recepción como aquellos que culminan la capacidad significativa del texto. Desde ahí, las corrientes fundamentadas en la Teoría de la Recepción —y especialmente la Estética de la Recepción— reclaman la importancia de la figura del lector, cuya proactividad va a ser clave en la comunicación literaria y, por supuesto, en la interpretación de los procesos dialógicos que las obras establecen entre sí. Estas tendencias teóricas posibilitan un nuevo acercamiento al texto, que pasa a explorarse desde su naturaleza polisemántica y plurisignificativa, como fusión de otras escrituras de distintos espacios y tiempos, como obra abierta a múltiples significaciones que se realizan en el proceso de la lectura. Por último, prestaremos atención a la Literatura Comparada en tanto que disciplina que proporcionará las herramientas metodológicas necesarias para el análisis crítico de los textos literarios desde su dimensión intertextual.

Figura 1

Precedentes teóricos para la aparición de la Teoría de la Intertextualidad



Definido ese contexto teórico, el capítulo titulado ***El concepto de intertextualidad literaria*** nos introducirá de lleno en la Teoría de la Intertextualidad, y nos permitirá destacar los principales conceptos que rigen la aproximación al hecho literario desde su dimensión dialógica. Una primera definición demostrará la necesidad de concebirla inscrita en un marco de reflexión en el que, desde diferentes miradas, se apuesta por una reconceptualización del texto como signo cultural. Tomando ese punto de partida, profundizaremos en la idea de intertextualidad a través de dos caminos: desde la perspectiva del proceso de producción, exploraremos sus posibilidades como técnica constructiva; desde la perspectiva del proceso de recepción, observaremos qué significa una lectura atendiendo a las relaciones que las obras establecen entre sí. Caracterizada como concepto, será posible examinar de qué manera la intertextualidad llegó a

configurarse como teoría para el análisis de los textos, cuál ha sido su evolución teórico-crítica a lo largo de los años, qué complejidades conlleva su aplicación y cómo han sido resueltas en diferentes ámbitos culturales para el desarrollo de estudios y proyectos intertextuales.

1.1 Contexto para la Génesis de la Teoría de la Intertextualidad

1.1.1 *La Literatura como Sistema. Semiótica y Teoría Empírica*

El primer reto que se propone la Ciencia de la Literatura en las últimas décadas del siglo XX es superar una visión inmanente del texto, que deja de concebirse como expresión descontextualizada, autóctona, vehículo de un significado concreto y unívoco, para pasar a ser considerado como producto artístico cuya creación y recepción se inscriben dentro de un determinado marco social. Este tipo de análisis obliga entonces a introducir una nueva perspectiva en los estudios literarios, desde la cual la comunicación literaria sea concebida como fenómeno cultural desde un punto de vista semiótico.

La **Semiótica**, como disciplina que aborda el análisis de la significación y funcionamiento de los signos dentro de un sistema, irrumpe en la literatura proponiéndose como objetivo el análisis del signo literario, es decir, la semiosis literaria: todo aquello que tenga que ver con textos, autores, lectores, emisión y recepción de textos, formas y funciones literarias, partiendo siempre del triángulo “autor-obra-lector” como esquema básico de la comunicación literaria (Camarero, 2008, p. 80). Esto implica la aparición de dos aspectos vertebrales para los estudios literarios (Eco, 2000, pp. 284-288):

- de un lado la concepción del texto como presencia sígnica, es decir, como complejo compuesto por una serie de estructuras de significación explicitadas en aquellas estrategias formales o semánticas que generan su potencial significativo;
- de otro lado la relación del texto con sus usuarios (los lectores), aspecto que aborda los procesos reales de comunicación en los que se establece la interacción entre texto y destinatarios en unas determinadas situaciones comunicativas.

Y. M. Lotman (1922-1993), desde su inscripción en la **Escuela Semiótica de Tartu-**

Moscú desarrollada en la segunda mitad del siglo XX en el ámbito soviético, define la cultura como el conjunto de la información no genética, la memoria común de la humanidad o de colectivos sociales más restringidos —entendiendo por memoria la facultad de conservar y acumular información— (1979, p. 41). Desde este punto de vista, toda manifestación comunicativa surgida en el seno de una determinada cultura debe ser examinada desde una doble dimensión: como comunicación y como código mediante el cual dicha comunicación se descifra. De manera que toda manifestación comunicativa, en tanto que signo portador de un significado, se inscribe en un sistema sígnico concreto que proporciona las claves para descifrar las acciones comunicativas que en él se registran, y que además se interrelaciona con otros sistemas que comparten con él un mismo marco cultural. ***Los procesos culturales pueden ser concebidos como procesos de comunicación o diálogo que se desarrollan en una plataforma multidisciplinar más amplia en la que convergen, en constante interconexión, todos los sistemas sígnicos asociados a cualquier actividad humana*** (Ulmer, 1992, p. 163).

Como vemos, la perspectiva semiótica permite que el fenómeno literario pueda ser concebido como un componente más de una Sociología de la Comunicación (Gumbrecht, 1987, p. 157) y que, como tal, establezca relaciones dialógicas con otras acciones culturales. La literatura es entonces un subsistema inscrito en un macrosistema cultural en el que la comunicación literaria pasa a ser una acción social más de entre todas las acciones sociales que definen un contexto histórico concreto. El fenómeno literario se define, desde esta perspectiva, como un sistema de signos que establece una determinada relación con sus usuarios generando un proceso dinámico en el que se produce un acto comunicativo que, como toda acción de comunicación, se sustenta sobre el llamado “triángulo semiótico” (Acosta, 1989, p. 84): emisor, destinatario y canal de comunicación.

Desde su inscripción en los estudios semiológicos desarrollados por el **Círculo Lingüístico de Praga**, en la década de los 60 J. Mukarovsky (1891-1975) describe el triángulo semiótico de la comunicación literaria en estos términos: la *obra-cosa* que funciona

como símbolo sensorial y es creada por el artista; el *objeto estético* que funciona como significación y se halla alojado en la consciencia de la colectividad receptora; y la relación respecto a la cosa designada, que se refiere al contexto general de los fenómenos sociales del medio dado (1977, pp. 37-40). De manera que ***debe considerarse que el producto literario, como toda obra artística, es un signo lleno de significación y que funciona en el seno de un contexto cultural. Es, pues, imposible abordar el análisis del sistema literario y de sus relaciones con otros sistemas de signos sin partir de una perspectiva semiótica que permita reconocer el funcionamiento dinámico de la estructura artística y analizar su relación dialéctica con la evolución de las demás manifestaciones culturales*** (1977, p. 39).

Esa perspectiva es precisamente la que adopta, en las últimas décadas del siglo XX desde el ámbito alemán, la **Teoría Empírica de la Literatura**, formulada por el grupo de estudios NIKOL y muy especialmente por S. J. Schmidt (1940-), su director, cuyos escritos son decisivos para la reformulación teórica del sistema literario (Schmidt, 1990). La Ciencia Empírica desarrollada por este grupo de investigación parte de una ***noción de sociedad como red compuesta de sistemas de acciones, de manera que estos se identifican y se interrelacionan a partir de la estructura y función de las acciones que se desarrollan en cada uno de ellos***. Las acciones que tienen lugar en esos sistemas se caracterizan fundamentalmente porque responden a una voluntad intencionada de intervención, bien manteniendo o bien modificando un determinado estado. Por otro lado, las acciones que se van produciendo en los diferentes sistemas de una determinada sociedad no ocurren de manera aislada, sino que se inscriben en un contexto espacial y temporal definido históricamente por una serie de convenciones culturales que tienen su incidencia en el desarrollo de cada acción. Por último, las acciones tienen lugar entre actantes que, asumiendo diferentes funcionalidades (productor, mediador, receptor o transformador), condicionan el desarrollo de la acción desde sus respectivos papeles de actuación y a través de sus personales historias de socialización.

Es desde este planteamiento general de donde debe partir la Ciencia de la

Literatura, dado que las acciones literarias no son más que acciones sociales desarrolladas en el sistema específico de la literatura. Por lo tanto, para abordar cualquier estudio orientado al sistema literario, este debe ser inscrito dentro de una teoría general de las acciones sociales. Una parte de las acciones sociales la constituyen las denominadas “acciones comunicativas”, que son aquellas que se materializan a través de medios de comunicación (ya sean estos ópticos, acústicos, táctiles). Dentro de las acciones comunicativas, se encuentran aquellas cuyos comunicados son considerados estéticos por los participantes comunicativos: son las llamadas “acciones comunicativas estéticas”, y en ellas cabe inscribir las acciones que tienen lugar en el sistema *Literatura*.

Schmidt concibe entonces la Literatura como el sistema de acción social orientado hacia los comunicados que en él se producen: las obras de arte literarias. En tanto que acciones sociales, no pueden concebirse como acontecimientos aislados ya que ocurren en una determinada *situación de comunicación*, es decir, se inscriben en un marco histórico delimitado espacial y temporalmente. De manera que el objeto de estudio de la Ciencia Empírica de la literatura no se limita a lo que comúnmente se entiende por *obra literaria*, sino que pretende abarcar todas aquellas fuerzas de interacción —esquemas cognitivos, normas sociales y medios de comunicación— que tienen su incidencia sobre el sistema literario. Para ello, ***este se define desde su inscripción en una teoría general de las acciones comunicativas estéticas***. El sistema literario es entonces aquel que engloba comunicados de carácter textual generados con la intencionalidad de modificar estados a nivel individual y colectivo. Ese potencial de modificación se canaliza a través de la generación de comunicados que los actantes del sistema pueden reconocer como estéticos. ***En esa configuración estética intervienen dos componentes fundamentales: el componente material*** —el comunicado como producto formal, como estructura que organiza ofertas de percepción— ***y el componente comunicativo-funcional*** —el comunicado como potencial significativo, como fuerza dinamizadora dentro de un sistema cultural—.

Corrientes como la Semiótica y la Teoría Empírica de la Literatura sientan las bases para una aproximación al texto desde su participación en un marco cultural y en tanto que práctica social. El análisis de los textos según su uso y significación posibilita un modelo de literatura como sistema de signos y como acción social enmarcada dentro de un contexto cultural más amplio. Desde esa perspectiva pragmática, la comunicación literaria empieza a ser explorada como un caso específico de transmisión social cuya singularidad se focaliza básicamente en tres aspectos (Robine, 1974, pp. 225-227):

- (1) se trata de una comunicación indirecta no simultánea en el tiempo ni en el espacio;
- (2) el emisor desconoce a su/s posible/s receptor/es, quienes además poseen la virtud de interpretar significativamente la comunicación según sus propios procesos de lectura;
- (3) los procedimientos de fijación escrita de los contenidos la hacen perenne en el tiempo, aunque también la mediatizan a través de la intervención de diferentes agentes sociales (tales como editores o distribuidores).

A diferencia de la comunicación cara a cara propia de la lengua hablada, la literaria es una forma de comunicación no simultánea y, por lo tanto, es el paradigma del distanciamiento en la comunicación; se trata de una comunicación *en* y *a través* de la distancia y, por lo tanto, desvela el carácter de historicidad inherente a la experiencia humana (Ricoeur, 1997, p. 116). Ello significa que el proceso de producción y el proceso de recepción vinculados a una obra literaria no tienen lugar simultáneamente en el tiempo (Acosta, 1989, p. 19), de manera que la obra debe ser entendida como un fenómeno histórico determinado por dos contextos cronológicamente no coincidentes:

- El contexto de producción que la rodea en el momento de su génesis —concebido como “el conjunto de elementos, especialmente de orden social y cultural, que condicionan la producción y que el escritor tiene en cuenta a la hora de escribir, especialmente el tema, la intención y el destinatario” (Monné, 1998, p. 160)—.
- El contexto cultural vigente en el momento de su recepción —entendido como “el conjunto de conocimientos, concepciones, creencias y formas de actuar que un grupo

humano comparte y que es necesario para entender la comunicación” (Monné, 1998, p. 160)—.

Esto es lo que el modelo hermenéutico entiende por *conciencia histórica*: “el reconocimiento tanto de la historicidad del fenómeno de la comprensión como de la historicidad de los objetos de comprensión” (Acosta, 1989, p. 58). De manera que lo que pudiéramos denominar “relatividad histórica” está presente tanto en el objeto de conocimiento como en el intérprete que lleva a cabo la acción cognoscitiva de ese objeto. ***Una obra literaria lleva implícita la historicidad transferida por el contexto de su producción y por los sucesivos contextos en los que ha sido leída; el receptor, por su parte, lleva implícita la historicidad del contexto cultural que le rodea y en el que hereda, obviamente, la carga histórica de la obra que lee.*** Este proceso de transmisión y transformación de sentido en el que se dilatan temporalmente los textos literarios ha sido denominado *transducción*, entendiendo como tal...

...la transmisión con transformación que tiene su origen en el circuito «dividido» de la comunicación literaria, es decir, en la no copresencia o simultaneidad de emisor y receptor, con la consiguiente variación temporal, espacial y contextual entre el acto de la emisión y el acto de la recepción, lo cual origina sucesivas interpretaciones (transformaciones) o «reelaboraciones» a lo largo de la cadena de transmisión. (Martínez Fernández, 2001, p. 92)

La cualidad de transmigración de una época a otra propia de toda obra hace que la Ciencia de la Literatura deba contemplar en sus análisis esos procesos que podríamos denominar de “transferencia” histórica (Acosta, 1989, p. 13). El producto artístico no se manifiesta como ente permanente ya que cada cambio en el tiempo, en el espacio y en el entorno social supone una variación de la tradición artística y, en consecuencia, una variación en el proceso de creación de la significación (Mukarovský, 1977, p. 81). Una obra alejada en el espacio y en el tiempo pasa a percibirse desde un presente bajo unas normas culturales que pueden ser muy distintas a las vigentes en el momento de su creación; por lo

tanto, siempre debe considerarse la posibilidad de que "la función de la obra haya sido originalmente muy distinta de la que nosotros le atribuimos desde el punto de vista de nuestra escala de valores" (Mukarovsky, 1977, p. 49). La dimensión histórica de la obra literaria se proyecta así en dos planos:

- (1) el de la **creación**, que atiende al contexto que enmarcó su producción, y cuyo enfoque teórico se canaliza a través de un análisis del texto que sustituye la perspectiva inmanente por la sistémica;
- (2) el de la **recepción**, cuya reconstrucción permite apreciar qué nuevas significaciones se otorgan a una obra en distintos contextos históricos de lectura, y que se concreta en estudios teóricos que desde la hermenéutica focalizan su interés en la figura del receptor.

A continuación, realizaremos un recorrido siguiendo ambas directrices con la finalidad de destacar aquellos aspectos que prepararon el terreno para la irrupción y desarrollo de la Teoría de la Intertextualidad.

1.1.2 La Creación de la Obra Literaria. Teoría del Texto

La principal aportación de la Semiótica a la Ciencia de la Literatura es la inscripción del sistema literario en el contexto genérico de las actuaciones sociales, como cualquier otra interacción sociocultural. Con lo cual, desde el punto de vista de la creación literaria, en la producción de una obra "intervienen múltiples factores que trascienden el ámbito de lo literario, porque cada texto responde a un sistema de convenciones sociales y estéticas determinado, propio del momento histórico en que se crea" (Sotomayor, 2005, p. 218). En ese sentido, cualquier producción individual debe concebirse como un acto inscrito en una "red de influencias y aportaciones mutuas", de manera que "cada texto literario es el resultado de un diálogo con textos anteriores y que puede ser también fuente para otros textos" (2005, p. 218). Las obras establecen así relaciones dialógicas constantes formuladas por M. Bajtín (1895-1975) quien, abandonando los postulados del Formalismo ruso y aproximándose al discurso desde una perspectiva semiótica, introdujo ya en los años

30 el concepto de “dialogismo” entendido como la capacidad de interrelación que poseen los enunciados inscritos en una inmensa red. La noción de “dialogía”, que alcanzará su máxima proyección en la segunda mitad del siglo XX, es un principio vertebrador en el mundo filosófico de Bajtín, para quien “*ser significa comunicarse [dialógicamente]. Ser significa ser para otro y a través del otro para sí mismo. [...] mirando al fondo de sí mismo el hombre encuentra los ojos del otro o ve con los ojos del otro*” (como se citó en Zavala, 1991, p. 58). Cuando esta percepción del lenguaje y la conciencia se traslada a la teoría literaria, el discurso se concibe como un enunciado siempre renovado, siempre situado en un nuevo registro de voces, porque el enunciado carece de significado fuera de la comunicación real con el «otro»: el intercambio entre lenguaje y cultura, entre individuo y sociedad, se articula en coro de voces porque “somos plural no singular, y ahí radica el milagro de nuestro mundo dialógico” (Zavala, 1991, p. 83). La “dialogía” podría definirse entonces como un “inmenso diálogo multiplicado y multiplicador a través del espacio y del tiempo históricos, [...] un principio metodológico para dialogar con la «alteridad», con el «otro», con otros enunciados lejanos en el tiempo, que se incorporan en contigüidades a nuestro presente” (Zavala, 1991, p. 54).

Con su **Poética dialógica**, Bajtín (1990) postuló que los textos establecen una serie de intersecciones a las que denominó “relaciones dialógicas” (p. 309), y que definió como relaciones de sentido definidas por el diálogo que establecen diferentes enunciados en tanto que percepciones del mundo. Para Bajtín “todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada” (p. 281), de manera que cualquier obra literaria entra dentro de una dinámica dialógica porque no deja de ser la réplica de un diálogo. Se puede hablar pues de una “**dialogía intertextual**”, **gracias a la cual un enunciado está lleno de ecos de otros enunciados que adquieren nuevos significados al ser recontextualizados**: el emisor toma e inserta en su enunciado voces ajenas, y lo hace con una orientación específica, de manera que penetra la palabra del otro con su propia emoción y expresión (Zavala, 1991, p. 88).

Esta concepción del hecho literario confirma una línea teórica de aproximación al

discurso desde su transcendencia intertextual, lo que conlleva la idea de texto como entidad abierta en constante diálogo con otros textos: la literatura es irreductible a una única tradición, a una única historia, a un conjunto delimitado y solitario de textos (Guillén, 1985, p. 34). Puede pues trazarse en el tiempo una línea de continuidad, desde los orígenes de la escritura hasta hoy, en la que “la literatura ha circulado por todos los caminos, ha vuelto sobre sus propios pasos para releerse y reinterpretarse, o para dotarse de nuevas formas y sentidos”, de manera que los libros hablan de otros libros, “los imitan, los comentan, los traducen, los resumen o los reinventan” (Sotomayor, 2005, p. 220). Estamos ante una percepción de la literatura como un universo en el que ***cada obra es una “expresión intertextual”, porque cada obra recoge voces de lo ya escrito como ecos que se dejan oír y que remiten al “libro de la vida como cultura”*** (Barthes como se citó en Villanueva, 1998, p. 29). De manera que los textos existen entre otros textos, en relación a otros textos, hasta el punto que leer un texto como literario es considerarlo un suceso lingüístico que cobra sentido en relación con otros discursos (Culler, 2000, p. 46).

La postura teórica de aproximación al texto literario atendiendo a su dimensión intertextual acaba definitivamente con la visión de la obra como realidad cerrada anclada en su contexto de producción y nos devuelve una imagen de esta como material abierto y polivalente; en constante revisión en cada marco cultural y con capacidad de ofrecer múltiples posibilidades de percepción, e inscrito en el diálogo intertextual de los textos a lo largo de la historia. ***La obra deja de ser una estructura cerrada asociada a una intencionalidad creadora y a una significación canónica perpetuada por una tradición, para convertirse en una entidad abierta susceptible de provocar nuevos significados en cada contexto receptor.*** El pasado del texto se funde con el presente del lector:

Des de la *Ilíada*, allà on neix la literatura europea, reconstruïm mentalment èpoques pretèrites, escoltant les veus d'altres mil·lennis. Potser les paraules impreses només són fantasmes de veus o ombres de ments, però ens importen. Amplien el nostre curt trànsit vital, perquè qui llegeix afegeix a la seva vida les vides de totes les èpoques, i d'aquesta manera milers d'anys de coneixement es fonen amb el seu. El

temps de cada lector s'allarga per la confluència entre la realitat tangible i el passat reconstruït. La màquina del temps existeix: són els llibres. (Vallejo, 2020, p. 44)

El texto literario no transmite por tanto un sentido único, sino una multiplicidad de significados que surgen en los sucesivos procesos de actualización que tienen lugar en cada acto de lectura. De este modo, hay que dejar de hablar de una interpretación exclusiva de las obras para hablar de un conjunto de interpretaciones admisibles: una interpretación es sencillamente una de las muchas aproximaciones posibles al texto, de manera que códigos nuevos en las conciencias de los receptores revelan a su vez nuevos estratos semánticos en los textos (Lotman, 1988, pp. 92-93). El texto literario “construye significados”, de modo que no puede hablarse de un “significado fijado” sino de estructuras que permiten determinar “significados concretos”: por lo que “la ciencia literaria no debe ya ocuparse de interpretaciones de las obras, sino del análisis de ofertas de significados” (Hohendahl, 1987, p. 36). La concepción de los textos como entidades polisemánticas lleva a Mukarovsky a diferenciar dos conceptos:

- el “artefacto artístico material”, que es independiente y duradero, permanece a lo largo del tiempo y tiene un carácter potencial;
- y el “objeto estético”, que es variable y viene determinado tanto por las características del artefacto material como por el entorno cultural en que ese artefacto es percibido.

Esta dualidad será recreada después en otras posturas críticas. En el ámbito francés, y desde sus ideas sobre la **Nueva Crítica** desarrolladas a partir de los años 60, R. Barthes (1915-1980) propondrá la diferenciación entre *obra* (“Work”) y *texto* (“Text”), definiendo la primera como material físico, tangible, ubicado en un tiempo y un espacio, producto de consumo, debido a un autor, con un significado unívoco —bien literal, objeto de la filología o bien significativo, objeto de la hermenéutica—; y el segundo como ente inmaterial e incomputable, un campo metodológico imposible de situar espacial o temporalmente (es decir, ahistórico), y que no nace de un autor que escribe sino de un receptor que lo genera en el momento de la lectura, siendo por lo tanto plural, múltiple e irreductible porque no se sostiene en el significado sino en el significante (esto es, en la

potencialidad simbólica del lenguaje). Mientras la *obra* aparece cerrada en su estructura, el *texto* es una entidad descentrada carente de cierre, dado que es capaz de expandirse como si se tratara de una estructura en red en permanente extensión bajo los efectos de una perpetua combinatoria (1979, pp. 76-78). ***La obra es, pues, un ente físico; el texto, un campo metodológico susceptible de prolongarse en infinitas combinaciones. Por lo tanto un texto, gracias a su capacidad de expansión en una pluralidad de significados que sobrepasa las coordenadas espacio-temporales, puede estar presente no en una sino en varias obras. De lo que se deduce que no existe una identificación exacta obra-texto, en tanto que la obra se concibe como presencia física que es atravesada por el texto: el texto es capaz de poner en conexión obras distintas separadas por el espacio y por el tiempo, superando los límites de la propia historia.*** De ahí su propuesta de concebir el *texto* como un ente polisemántico, una plurisignificación que viene dada tanto por la propia naturaleza simbólica del lenguaje como por el marco cultural en el cual se actualiza a través del acto de la lectura:

Cada época puede creer, en efecto, que detenta el sentido canónico de la obra, pero basta ampliar un poco la historia para transformar ese sentido singular en un sentido plural y la obra cerrada en obra abierta. [...] la obra detenta al mismo tiempo muchos sentidos, por estructura, no por la invalidez de aquellos que la leen. Por ello es pues simbólica: el símbolo no es la imagen sino la pluralidad de los sentidos. (1972, p. 52)

Quizás una de las nociones más conocidas en esta línea sea el concepto de ***obra abierta***, que U. Eco (1932-2016) propone en su tratado *Opera aperta* de 1962. Eco parte de la idea de que toda obra de arte tiene por definición una naturaleza dual: de un lado, es una forma cerrada y completa como producto de una voluntad creadora; pero, al mismo tiempo, es *abierto* en tanto que ofrece la posibilidad de una infinidad de interpretaciones que sin embargo no vienen a alterar su singularidad, tal y como fue concebida en el momento de su creación. Además, esa naturaleza *abierto* que define toda obra de arte queda superada por lo que denomina una “apertura de segundo grado”, que es la que nace con la poética de la obra abierta. Eco (1979, p. 174) entiende, pues:

- por *apertura de primer grado*, el goce estético de una forma, es decir, los “mecanismos de integración y completamiento que resultaron típicos de todo proceso cognoscitivo”;
- y, por *apertura de segundo grado*, la provocada por aquellas poéticas centradas en enfatizar “estos mecanismos y hacer consistir el goce estético no tanto en el reconocimiento final de la forma como en el reconocimiento de aquel proceso abierto continuamente y que permite aislar siempre nuevos *perfiles* y nuevas posibilidades de una forma”.

El resultado final del proceso de creación según una poética de la apertura es lo que denomina una “obra en movimiento” (1979, p. 84), en el sentido que cada interpretación de la obra es diferente de la anterior pero ninguna de ellas agota su potencialidad significativa: por lo tanto, el autor entrega al público “una obra por acabar” (1979, p. 96), en un proceso de co-creación entre emisor y receptor.

Ahora bien, no debemos olvidar que ese proceso co-creativo entre autor y lector se realiza en un marco de acción delimitado por el texto; es este quien impone los límites de su interpretación a través de determinadas estrategias, legitimando sus posibilidades de significación como ente estructural (Eco, 2000, p. 41). Esto no quiere decir que un texto no sea fuente de múltiples interpretaciones: lo que sucede es que no todos los poderes del lector son siempre positivos (Manguel, 2001, p. 399). El lector inventa lecturas, establece conexiones, multiplica significados y extrae revelaciones de un texto; pero también puede destruirlo, mentir sobre él y subordinarlo caprichosamente a una ideología o un interés. Por lo tanto, el texto delimita y prevé la libertad de participación que el receptor ostenta en el proceso de la lectura, reduciendo las posibilidades infinitas de un sistema para formar un universo cerrado (Eco, 1998, p. 311). La libertad de interpretación a la que invita una obra literaria ofrece muchos niveles de lectura: pero para participar de ese juego gracias al cual cada generación interpreta la obra de forma distinta, “hay que estar movidos por un profundo respeto hacia lo que [...] he denominado la intención del texto”, ya que es el texto el que señala lo que “hay que asumir como relevante y lo que *no* podemos tomar como punto de partida para libres interpretaciones” (Eco, 2002, pp. 13-14).

Para ello, la obra cuenta con una serie de estrategias estructurales. Además de emitir una carga semántica, el comunicado literario responde formalmente a una determinada organización textual, entendiendo como tal aquellos procedimientos que el autor emplea para relacionar entre sí los diferentes elementos y que orientan al receptor en el proceso de la lectura (Schmidt, 1990, p. 235). El texto adquiere, pues, su cualidad de plurisignificación gracias a una configuración estructural basada en una doble dimensión formal y semántica que es insoluble. En esa configuración como red estructural, el texto es atravesado por un número indefinido de significaciones alternativas; por esta razón puede afirmarse que “*el aumento de las posibilidades de elección es ley de la organización del texto artístico*” (Lotman, 1988, pp. 359). El proceso de selección de materiales que realiza el autor en el momento de la creación, y que determinará la definición estructural del texto y su dimensión significativa, se transforma y amplía al pasar del escritor al lector: la medida de indeterminación del texto aumenta y, por tanto, aumenta también su capacidad de información (1988, pp. 359-360).

Así se llega a la concepción de ***texto como estructura estética, como una organización que debe ser entendida en tanto que compleja red de relaciones en la cual ninguno de los componentes que forman parte —bien sean elementos estructurales, bien sean referenciales o semánticos— pueden ser considerados como algo aislado o autónomo, sino que deben ser entendidos en su interrelación con el resto de componentes***, con los cuales se interrelacionan construyendo así una forma de organización compleja en la cual están sometidos a constantes intersecciones (Lotman, 1988, pp. 71-73). Además, es fundamental tener en cuenta que el concepto de texto no solo debe definirse desde su dimensión interna, sino también considerando sus conexiones extratextuales con el conjunto de códigos históricamente formados, y que pueden ser definidas como “la relación del conjunto de elementos fijados en el texto respecto al conjunto de elementos del cual se efectuó la elección del elemento empleado dado” (1988, p. 69). Esta organización estructural tiene además un fuerte componente de significación, de manera que parte de la proyección comunicativo-funcional de un texto reside en la

semantización de sus elementos formales inscritos en una red de relaciones, en un entramado estructural que ofrece múltiples ofertas de recepción. De manera que un autor no solo produce un comunicado con sentido, sino que además el modo de organizar el texto puede proporcionar un sentido (Schmidt, 1990, p. 238). Es necesario, pues, ***acabar con el dualismo forma/contenido porque la idea se realiza en una determinada estructura y no puede existir al margen de esta: un texto literario es un significado de estructura compleja donde todos sus elementos son elementos del significado*** (Lotman, 1988, p. 23).

Desde esta perspectiva, el polisemantismo puede describirse como un síndrome de factores de naturaleza estructural y funcional relacionados entre sí, atribuible a las obras de arte y especificable históricamente (Schmidt, 1990, p. 245). A través del acto de la lectura, se produce un proceso de concretización por el cual el lector responde a los estímulos de la obra realizando, inscrito en su marco biográfico y cultural, una de las múltiples posibles interpretaciones de la misma. J. Culler (1944-), uno de los estudiosos estadounidenses que dio más impulso a la hermenéutica en las últimas décadas del siglo XX desde un estructuralismo inscrito en el **Deconstructivismo** que analiza la relación entre texto y significado, escribe que ***la comunicación literaria “es a la vez la experiencia de un sujeto y una propiedad del texto” (2000, p. 84). Entre sujeto y texto se establece así una relación dialógica, una interacción en la cual no es solo el lector el que interviene de forma activa: el texto es un acto performativo o realizativo gracias a su capacidad de actuar, y lleva a cabo esa actuación no como un acto singular realizado una vez y para siempre, sino como una repetición que da vida a las formas que lo repiten*** (Culler, 2000, p. 128). De modo que no debemos preguntarnos qué *significa* una obra, sino qué *hace* una obra (Fish, 1980, p. 85). El acto de la lectura debe describirse entonces como la relación progresiva entre las palabras que se suceden en el texto y la mente del lector, en un proceso en que lo que la obra hace es lo que significa en esa lectura, y es ese significado concreto el que el lector experimenta. No existe pues una relación directa entre el valor semántico o informativo de las palabras y su significado, porque el significado de

una obra es la *experiencia* que el receptor tiene de ella en el momento de la lectura, gracias a la capacidad potencial del texto “de tener efecto en el lector” (Culler, 2000, p. 72). El lector *construye* el significado de un texto a través de la lectura, de modo que a través de esa *experiencia*, al final del proceso algo habrá cambiado también en su mente (Fish, 1980, p. 83).

Esa concepción performativa y polivalente de la literatura confiere, de alguna manera, una dimensión de independencia al texto; se trata de una autonomía de la que se deriva un distanciamiento que forma parte intrínseca del texto y que es condición imprescindible para su interpretación (Ricoeur, 1997, p. 127). Al margen de la individualidad que lo ha generado, un texto es capaz de actuar, de realizar significados, porque escribir es “alcanzar, a través de una previa impersonalidad [...] ese punto en el cual solo el lenguaje actúa, «performa», y no «yo»” (Barthes, 1987, p. 67). Por lo tanto, identificar el texto con una individualidad creadora es empobrecerlo, reducirlo a una única voz. La escritura hace del texto un organismo abierto, intertextual —como proceso constante de palimpsesto— y performativo —como generador de infinitas significaciones—, porque ofrece un espacio en el que se produce “la destrucción de toda voz, de todo origen. [...] ese lugar neutro, compuesto, oblicuo, al que van a parar nuestro sujeto, el blanco-y-negro en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe” (Barthes, 1987, p. 65).

Se trata, pues, de un cambio de perspectiva que Foucault (1979) define como la sustitución del estudio del texto en función de un valor testimonial o de unas transformaciones formales, por un análisis según sus modos de existencia social. Ese giro teórico conlleva una reafirmación del valor polisemántico del texto y, en consecuencia, una necesidad de sustitución de la noción tradicional de *autor* como único regulador en la creación de significados. Resulta impropio cuestionarse sobre quién habla realmente en un texto, porque una vez escrito este se desprende de la matriz creadora de su autor y funciona de manera independiente y adulta, como forma de cultura llena de significación

que arrastra con ella la voz del pasado, de diálogos perdidos, de experiencias de otros hombres y otras épocas, ignorando quién le va a prestar oído y desde dónde (Lledó, 1997, pp. 24-26).

Estas posiciones teóricas condujeron, en efecto, a lo que vino a denominarse la *muerte del autor*. Se ha producido, indudablemente, un alejamiento progresivo del texto respecto de la figura del escritor que según Foucault (1979) se gesta a partir de dos nociones:

- (1) la idea de *obra* y los intentos de analizarla no en función de su autor sino a través de su estructura, su forma implícita y la significación de su presencia en el contexto cultural en el que nace;
- (2) la noción de *escritura* como acto que, por su propia definición, lleva implícita la disolución de toda individualidad.

La relación entre autor y lector se basa en una paradoja maravillosa (Manguel, 2001, p. 254): al crear el papel del lector, el autor decreta simultáneamente su propia “muerte” porque un texto cobra su verdadera existencia solo cuando el escritor desaparece. Una existencia que es además silenciosa, hasta que el lector lo lee. Se trata de una concepción performativa de la literatura que reconoce que el verdadero contexto de la escritura es el lector (Lledó, 1998, p. 31). Por lo tanto, en palabras de Caro, la muerte del autor ratifica la condición de la textualidad “como corpus abierto y performativo” (1999, p. 20). Más allá de esa constatación, Barthes formula la desaparición de la individualidad del autor:

...un texto está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que, unas con otras, establecen un diálogo, una parodia, una contestación; pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector: el lector es el espacio mismo en el que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura; la unidad del texto no está en su origen, sino en su destino [...] para devolverle su porvenir a la escritura hay que darle la vuelta al mito: el nacimiento del lector se paga con la muerte del Autor. (1987, p. 71)

Desde hace años se está pues apuntando la recuperación del lector y la superación de la autoridad atribuida al escritor: si la plurisignificación se hace explícita gracias a las constantes actualizaciones que tienen lugar en cada acto de lectura, el texto no puede ser únicamente concebido como producto nacido de una individualidad creadora, sino como una creación entre autor y lector.

1.1.3 La Interpretación de la Obra Literaria. Teoría de la Recepción

La reorientación que experimentan los estudios literarios en la segunda mitad del siglo XX conlleva la percepción de los procesos de recepción literaria como “conocimiento, acogida, adopción, incorporación, apropiación o crítica del hecho literario en cuanto operaciones realizadas por el lector” (Acosta, 1989, p. 13) en un determinado contexto social y cultural. Se hace necesario, por tanto, superar el análisis circunscrito a la autoridad del autor o a las estructuras implícitas del texto e ir un paso más allá, integrando también el estudio de la recepción real de las obras literarias para esclarecer los procesos reales de recepción en su singularidad (Maurer, 1987, p. 280). Esto supone una ruptura con la vieja idea de literariedad como condición intrínseca de los textos, centrada en la búsqueda de connotadores específicos que indiquen si un texto es o no literario: la reivindicación pragmática devuelve la obra a una determinada situación de comunicación lingüística, porque solo una investigación sociocultural puede revelarnos si un texto ha de considerarse, respecto a una época y un público determinados, literario o no (Di Girolamo, 2001, p. 89).

Ya hemos visto como la Semiótica aboga por transferir la condición estética de la obra a los contextos reales de lectura. Porque no existen objetos ni procesos que, fuera de un tiempo y un espacio contextuales, sean portadores de la función estética, ya que esta no es una propiedad real del objeto artístico sino un atributo que se manifiesta en circunstancias concretas dependiendo de un marco cultural determinado —lo que en una época o lugar es portador de la función estética, puede dejar de serlo en otro contexto espacio-temporal (Mukarovsky, 1977, pp. 47-48)—. Se debe por tanto atender no solo a la cuestión de qué significados evoca una obra, sino también a la pregunta de por qué una

obra es entendida de un modo en una época y de otro modo en una época distinta, dado que la valoración de una obra solo es válida en relación al contexto social desde el que esa valoración ha sido emitida:

El medio en que el lector desarrolla su actividad receptiva y el contexto de aparición de la obra pueden fijar la estructura de significado de una manera distinta a como lo fijaría el contexto de aparición en que se mueve otro lector en otro momento histórico. (Acosta, 1989, p. 22)

Debe considerarse, pues, la presencia de un contexto receptor en cuyo marco la figura del lector aparece como agente generador de nuevos significados, como emplazamiento de los códigos subyacentes que posibilitan el significado (Culler, 2000, p. 148), como vía a través de la cual el texto canaliza su potencial significativo y su capacidad de actuación. Partiendo de ese punto de vista fenomenológico, se alcanza una dimensión historicista a través de la cual se propone una revisión de la historia literaria planteada desde la perspectiva de la recepción: el acto hermenéutico entendido como acto histórico (Lledó, 1997, p. 53). Por consiguiente, ***la comunidad de receptores se convierte en una fuerza dinamizadora para trazar una nueva historia de la literatura, una historia que pasa a concebirse como un continuo proceso de relectura y reinterpretación de los textos en una sucesión dialógica constante.*** Cualquier obra, nacida en una determinada época y bajo la autoridad de un creador, entra luego en el devenir histórico integrándose en la experiencia artística de la humanidad; toda ella se convierte así en lenguaje para las futuras comunicaciones estéticas, de manera que para la posteridad la obra se concibe como código sometido a constante proceso de desciframiento (Lotman, 1988, p. 32).

No se trata ni de examinar el texto ni de examinar su receptor, porque el objeto de análisis debe ser la interacción que se establece entre ambos en unas determinadas condiciones de comunicación. Como escribe Kristeva, la palabra literaria no es un *punto fijo* de significado, sino un *cruce de superficies textuales*, un lugar atravesado por diferentes redes en el que convergen y entran en diálogo diferentes escrituras: la del autor, la del destinatario, y la del contexto cultural anterior o actual (como se citó en Galván, 1997, p.

36). El valor estético no debe ser concebido como una cualidad intrínseca a la obra sino como un proceso dinámico cuya evolución depende del contexto cultural que lo enmarca, de manera que no basta con contextualizar la obra en el momento histórico en que se generó sino de percibir esa contextualización desde los efectos que la obra todavía provoca en el momento de su recepción.

Según esos nuevos paradigmas, la Ciencia de la Literatura comienza a explorar el proceso de recepción como función de la forma del texto, dado que su potencial semántico solo puede realizarse a través de la respuesta de un contexto receptor (Gumbrecht, 1971, p. 22). La obra se concibe entonces como diálogo cuya capacidad significativa se consuma en el acto de la lectura: el escritor la crea, pero luego esta es divulgada y leída adquiriendo así una especie de independencia gracias a la cual la intencionalidad de su creador puede volverse irrelevante⁴, de manera que el receptor pueda leerla aunque el contexto de su producción se haya perdido (Eco, 2000, p. 367). Todos estos precedentes sentaron las bases de la **Estética de la Recepción**, impulsada especialmente en Alemania a partir de 1967 por H. R. Jauss (1921-1997) y por los miembros de la Escuela de Constanza, y que puede definirse como el intento de investigar las condiciones tanto internas como externas de los juicios de valor estéticos (Hohendahl, 1987, p. 33), apostando por un análisis de la experiencia literaria en el que se desplaza el objetivo de estudio desde la figura del autor a la figura del lector como fuerza dinamizadora. El receptor, a lo largo del proceso de la lectura, va concretizando significados que se hallan potencialmente en el texto, de manera que se convierte así en creador al hacer explícitas las posibilidades significativas del discurso.

Desde una perspectiva historiográfica, básicamente centrada en un ámbito de investigación próximo a la historia de la recepción, Jauss ve en la experiencia literaria de la

⁴ En 1988, Graciela Montes escribe en «¿Qué quiso decir con este cuento?»: "Es ahí, en el texto, donde escritor y lector deberían instalar su domicilio. Y es ese el lugar del encuentro y el intercambio [...] Algún día de estos alguien volverá a hacerme la pregunta: "Y usted ¿qué quiso decir con este cuento?" Yo trataré de convencerlo una vez más de que dije lo que dije, que, con oficio y peces vivos –los que fui capaz de atrapar–, puse un texto, y que ahora se trata de que él, el lector, esté dispuesto a devorarlo y dejarlo fluir en su propio mar de palabras, para que ese texto diga lo que quise y también lo que no quise decir, y lo que él, el lector, me va a

lectura una doble relación texto-lector: el *efecto* —vinculado al texto— y la *recepción* —vinculada al lector—. Ambas partes deben ser analizadas teniendo en consideración dos horizontes:

...el literario interno, implicado por la obra, y el entornal, aportado por el lector de una sociedad determinada. Y todo ello para reconocer cómo la expectativa y la experiencia se entrelazan entre sí, y si por tanto se produce un momento de nueva significación. (1986, p. 17)

La comunicación literaria establece una relación texto-lector concebida como proceso de mediación o fusión de dos horizontes: el horizonte intraliterario y el extraliterario. El primero es implícito al texto y fácilmente captable porque se identifica con sus estructuras objetivas, las cuales constituyen un conjunto de expectativas que se convierten en orientaciones previas que anteceden al proceso de recepción; se trata de aquel carácter prescrito en el texto que actúa de orientación previa a la actualización de significado (Jauss, 1987, p. 78). El horizonte extraliterario es variable y difícilmente objetivable porque depende de cada lector; está condicionado por sus circunstancias biográficas, personales e histórico-sociales, a partir de las cuales se realiza la lectura (Jauss, 1987, pp. 77-78). Se establece de esta manera un diálogo entre lector y obra que es, además, una interrelación entre dos espacios temporales: el tiempo pasado de la obra y el presente en el que el receptor la actualiza a través de su lectura.

Esto hace que el potencial significativo de un texto crezca sincrónicamente en una época determinada gracias a cada lector, y crezca diacrónicamente en cada etapa histórica a través de la sucesión de cada contexto cultural. El campo significativo es un horizonte abierto en constante expansión, en diálogo con cada lector y con cada momento histórico, por lo cual la riqueza polisemántica inherente al texto supera siempre la capacidad interpretativa del lector. Estamos, en el fondo, ante la ***lógica de la pregunta y la respuesta*** (Acosta, 1989, p. 156): ***la obra literaria se concibe como la respuesta a una pregunta***

que plantea el lector en el momento de la recepción, de forma que la lectura se convierte en un proceso de descubrimiento que solo puede realizarse a través de los medios que la obra ofrece y que adoptará diferentes variantes según la época histórica a la que pertenecen los intérpretes. La comunicación entre obra y lector se establecerá siempre que aquella tenga todavía algo que decirle, es decir, siempre que el lector reconozca en ella la respuesta a una pregunta que él, desde su presente, le plantea (Jauss, 2000, p. 173).

Ese proceso dialógico, esa intersección entre pasado y presente, se repite constantemente a lo largo de la historia literaria y pone en evidencia la importancia de una historia de la recepción para el análisis del conjunto de la literatura, recuperando así una perspectiva historicista fundamental en el estudio de los procesos de formación de la canonización literaria (Jauss, 2000, p. 160). Lógicamente, la inscripción del texto en un determinado contexto de funcionamiento social inscrito en un devenir histórico puede suponer un replanteamiento de ciertos presupuestos canónicos tradicionalmente heredados. La tradición pasa a concebirse ahora como un movimiento continuo que "comienza con la recepción, capta lo pasado, lo trae al presente y expone a la luz nueva de la significación actual lo traducido o «trasladado» al presente" (Jauss, 2000, p. 217).

La literatura se convierte en un "fenómeno de múltiples caras cuyos productos tienen origen, funciones y valores muy diversos y se relacionan entre ellos y con otros elementos de su sistema cultural en relaciones de dependencia y como fuente de creación" (Sotomayor, 2005, p. 222), cosa que inevitablemente replantea el concepto de "canon". Por lo tanto, el acercamiento a la historia de la literatura desde este punto de vista lleva implícita una revisión crítica de la tradición que llegue incluso a sus últimas consecuencias: la destrucción del canon literario establecido (Jauss, 1971, p. 70). Desde esa perspectiva, la tarea de la Ciencia de la Literatura debe superar el análisis de aquellos contenidos que se consideran esenciales o canónicos para abrirse a la riqueza de un universo literario indefinido (Stierle, 1987, pp. 142-143).

La Estética de la Recepción cubre también perspectivas más cercanas a la

fenomenología y la hermenéutica en figuras como W. Iser (1926-2007). Sus ideas toman como punto de referencia las reflexiones de Ingarden (1989) sobre la obra como objeto intencional intersubjetivo que contiene “**lugares de indeterminación**” (p. 36), entendiendo como tales aquellos aspectos que no aparecen específicamente determinados por el texto.

Los espacios vacíos de la obra se llenan en las concreciones surgidas de las diferentes lecturas individuales; el modo de dotar de significación esos huecos depende por lo tanto del receptor, quien realiza un trabajo de fijación de aspectos que el texto no determina explícitamente. Ese proceso viene condicionado por dos factores:

- de un lado, las peculiaridades de la propia obra, definidas según los límites que oscilan entre lo escrito y lo no-escrito —es decir, lo determinado y lo no-determinado específicamente—;
- de otro, el horizonte de expectativas del lector y su disposición precisa en el momento de la lectura. Y es esa constante operación de reconstrucción, esa “peculiar actividad co-creativa del lector” (Ingarden, 1989, p. 38), lo que hace que siempre existan diferencias entre las distintas concreciones de una misma obra.

Adoptando estos presupuestos, Iser afirma que las significaciones de los textos literarios solo se generan en el proceso de lectura constituyendo el producto de una interacción entre texto y lector, de manera que la obra literaria genera una dimensión de indeterminación porque no se ajusta con exactitud ni al mundo de los objetos reales ni al universo subjetivo de las experiencias del lector (1989a, p. 134). La lectura se define entonces como un proceso de normalización de la indeterminación del texto, en una amplia gama de concreciones que va desde una lectura orientada a identificar la obra con el mundo real hasta un proceso en que el lector tiende a identificarla únicamente con el mundo de sus experiencias. ***La obra propone una polifonía de perspectivas gracias a su ambigüedad referencial, lo que posibilita la aparición de espacios vacíos que cada lector llena o rechaza. Esos huecos garantizan la “participación del lector en la realización y la constitución de sentido de los acontecimientos”*** (1989a, p. 139). Para Iser, el proceso de la lectura es una operación hermenéutica gracias a la cual se desvela la

dimensión virtual de los textos (1989b, p. 152). La naturaleza polisemántica inherente al texto es reducida a una significación individual en el momento de la lectura, de manera que el receptor rechaza las otras posibilidades significativas de la obra para escoger la suya.

Desde esta perspectiva, cada interpretación de una obra puede descubrir aspectos nuevos no desvelados antes por actos interpretativos anteriores. Esa constante aportación de nuevas lecturas se produce gracias a la interacción entre las estrategias implícitas a la obra y el lector, ya que toda interpretación es...

...una operación desencadenada por el texto en la que las disposiciones individuales del lector, sus contenidos de conciencia, sus intuiciones condicionadas temporalmente y la historia de sus experiencias, se funden en mayor o menor medida con las señales del texto para formar una configuración significativa. (Iser, 1989b, p. 157)

De manera que el potencial significativo de una obra irá adquiriendo, en diferentes épocas históricas, distintas concretizaciones que estarán en función del presente histórico y personal del lector. Dado que una obra se actualiza de distinta forma a lo largo de diferentes momentos de la historia, debe reconocerse un proceso de historicidad evidente en la vida del texto. Sin embargo, esta perspectiva diacrónica resulta insuficiente porque en el devenir dialógico entre pasado y presente es necesario también realizar cortes sincrónicos que permitan observar el sistema de relaciones dialógicas en un determinado momento de la historia (Jauss, 1971, p. 91).

1.1.4 La Literatura Comparada Como Disciplina Metodológica

Irrupción de los Estudios Comparativos. Hemos visto como a lo largo del siglo XX, y muy especialmente durante las últimas décadas, la Ciencia de la Literatura apostó por una nueva aproximación al fenómeno literario. El texto pasó a entenderse desde una perspectiva semiótica, como un acto de comunicación entre emisor y receptor en constante proceso de renovación significativa. Y la literatura dejó de reducirse a una lista de obras magnas circunscritas a un espacio y un tiempo, para ser concebida como un acto de

comunicación social y cultural en el que los textos dialogan constantemente superando los límites espacio-temporales. Todo ello planteó la necesidad de proponer unos criterios de acercamiento a las obras no ceñidos a pautas geográficas ni cronológicas, sino basados en las relaciones interculturales e interhistóricas que se establecen entre los textos:

- Geográficamente, fue significativo comprobar como las unidades en las que tradicionalmente se había estructurado la historiografía literaria (períodos, escuelas, movimientos) no solían reducirse a ámbitos nacionales. La historia literaria de Occidente se describe en base a conjuntos superiores que sobresalen por vía de internacionalidad, que implican contactos entre lenguas y tradiciones diferentes, y que son índices de épocas y tendencias históricas supranacionales que abarcan toda actividad cultural (Guillén, 1985, p. 362). El punto de partida de la investigación literaria no podía ser, pues, las literaturas nacionales ni las relaciones que se establecen entre ellas, sino el estudio de conjuntos supranacionales (Guillén, 1985, p. 14).
- Cronológicamente, la historiografía literaria debía ser concebida desde una perspectiva interhistórica que contemplara las relaciones intertemporales que se establecen entre los textos según tres principios teóricos básicos: «palingenesia» o regeneración (el ayer renace en el hoy); «ananke» o necesidad (el ayer determina el hoy); y «palimpsesto» o reescritura (el hoy reescribe y reintegra el ayer) (Uhlig como se citó en Guillén, 1985, p. 378).

Desde la contextualización historiográfica que circunscribe el marco de creación y los marcos de recepción de una obra literaria, la idea teórica de *literatura* debía evidenciar los vínculos que, con una proyección intertemporal, relacionan diferentes autores y diferentes realidades supranacionales. La creación literaria pasó a concebirse entonces no como un acto independiente sino como un proceso de producción individual pero inscrito en un proceso colectivo más amplio, que permitiera conectar cualquier manifestación literaria en una línea de continuidad perpetua en el tiempo. El autor participa, a través del proceso de creación, en ese diálogo universal e intertemporal de las culturas, en un intento de **reconstruir la historia de la cultura no como una sucesión de discontinuidades**

originales, sino como una cadena ininterrumpida de imitaciones e interferencias textuales (Simone, 1998, p. 253). Desde esa perspectiva, la historia de la literatura no debería responder, como tradicionalmente lo había hecho, a un seguimiento cronológico de biografías de autores o fechas de publicación de las obras.

Era indispensable proponer una reescritura de la historia de la literatura universal no basada en criterios cronológicos sino en términos dialógicos, según las relaciones que conectan distintos textos separados por el espacio y el tiempo. Como imagina Manguel (2001, p. 40), una historia de la literatura que no intentara explicar los vínculos entre Cervantes y Lope de Vega basándose en el hecho de que compartieron el mismo siglo, sino que explorara las asociaciones entre textos de épocas y lugares diferentes. En ese sentido, resulta muy ilustrativa la descripción de la figura del poeta que proporciona Frye (como se citó en Núñez, 1998, p. 289):

En relación con su sociedad, me imagino al poeta situado en el centro de una cruz como un signo sumatorio. La barra horizontal representa el condicionamiento social e ideológico que lo hace inteligible a sus coetáneos, y de hecho a sí mismo. La barra vertical es la línea de descendencia en la que figuran los poetas desde Homero (habitual punto de partida simbólico) hasta nuestros días. Esta línea vertical de descendencia literaria es la que nos permite comprender a poetas alejados de nosotros en el tiempo y la cultura, así como llegar a admirarlos por muchas razones que ellos mismos, por no hablar de sus públicos coetáneos, hubieran encontrado incomprensibles.

Para aproximarse al texto desde ese concepto de literatura, era inevitable hallar una metodología que permitiera aplicar esos paradigmas a unos nuevos objetivos de análisis. Esa metodología fue proporcionada por la Literatura Comparada, disciplina que posibilitaba un acercamiento al hecho literario a través de los criterios de la intertemporalidad y la supranacionalidad. Desde una visión historicista y superando la noción de literatura nacional como unidad monolítica, **la Literatura Comparada fue capaz de ejercer una crítica desmitificadora sobre los estudios literarios, aportando una perspectiva de dialéctica**

entre textos que supera las fronteras espacio-temporales y ofrece una nueva aproximación al pasar a analizarlos en relación a otros textos (Culler, 1998, p. 153).

Orígenes y Evolución de la Literatura Comparada. El nacimiento cronológico de la Literatura Comparada como disciplina se sitúa hacia comienzos del siglo XIX, circunscrito a dos situaciones históricas decisivas:

- La constitución de los estados nacionales modernos y del ascenso del nacionalismo, que tienen lugar en Europa en el siglo XVIII pero muy especialmente en el XIX. La Literatura Comparada surge entonces para dar respuesta al proceso de transformación europeo en el que el continente vive la fragmentación definitiva de sus culturas a través de la irrupción de un nuevo régimen de relaciones que rompe con los elementos que habían garantizado la unión y cohesión de los estados. Este proceso trae asociado el rechazo de los valores universales y la autoafirmación del individualismo, que traducido al contexto de la literatura significará la sustitución de “una literatura”, sustentada por la retórica y la poética, por “las literaturas”, concretadas en diferentes lenguas (Martí, 2005, pp. 335-337).
- La aparición de los estudios comparados aplicados a diversas ramas del saber que surgen desde comienzos del siglo XIX. La Literatura Comparada nace en correlación con un paradigma científico predominante que tiende, en diversos ámbitos, a consolidarse sobre una metodología basada en la comparación: en el primer tercio del siglo XIX surgen, entre otras disciplinas, la anatomía comparada de Cuvier, la geografía comparada de Ritter y la lingüística comparativa de Bopp, Schleicher o Rasmus Rask.

A pesar de que el concepto de literatura nacional todavía no se había desarrollado plenamente, en 1827 Goethe habla ya de la necesidad de superar la idea de nacionalismo literario como principio de una nueva realidad e inaugura el pensamiento de una nueva época acuñando el término *Weltliteratur*, “literatura mundial”, noción “con la que acogió un planteamiento interlingüístico, intercultural e interliterario de la comunicación” (Caro, 1999, p. 50). Este concepto, que Caro considera muy valioso por “adelantar el umbral de las

actuales semióticas de la significación” (1999, p. 50), puede ser considerado como el antecedente más claro de lo que hoy entendemos por Literatura Comparada. El afianzamiento de las literaturas nacionales y la reafirmación de cada pueblo hacia sus orígenes provoca a la vez la difuminación de las fronteras y una nueva manera de relación entre los estados, que conducirá al nacimiento de una literatura internacional o, al menos, europea (Martí, 2005, p. 335).

Partiendo pues del reconocimiento de la diversificación de la literatura y de la imposibilidad de reducirla a una unidad nacional, la Literatura Comparada surge con la intención de superar un estudio de la literatura regido por los criterios históricos tradicionales, y también como reacción contra la nacionalización de la literatura, contra los excesos que podía producir un nacionalismo cultural exacerbado. Ayudada por el clima intelectual de internacionalismo y cosmopolitismo propios del siglo XIX, su objetivo primero fue la crítica a considerar las fronteras nacionales como fronteras de investigación, viniendo a proponer una aproximación supranacional y supralingüística al fenómeno literario. En este sentido, puede considerarse que empieza a germinar concebida como una variante o como una disciplina auxiliar de la Historia de la literatura.

Por lo tanto, los orígenes del comparatismo se hallan fuertemente vinculados a la historia, adscrita al proceso de consolidación de los estados nacionales europeos. Abel-François Villemain desarrolla, entre 1828 y 1840 en Francia, cursos de literatura francesa donde establece comparaciones de autores y movimientos con otras literaturas (Villanueva, 1996, p. 196). Y las primeras cátedras universitarias de Literatura Comparada —Joseph Texte, en la Universidad de Lyon, desde 1897; Fernand Baldensperger, en la Sorbonne de París, desde 1910— lo fueron, estrictamente, de Historia Comparada de las Literaturas (Martí, 2005, p. 346). En 1931, Paul van Tieghem, sucesor de J. Texte en la cátedra de Lyon, publica *La Littérature comparée*, que puede ser considerado el primer manual de lo que entonces era ya entendida como una disciplina académica. Esta fue, pues, su denominación originaria en francés; después se extendió más allá de Francia consolidándose en otros países europeos, si bien bajo una tendencia fundamentalmente

histórica.

Sin embargo, en los años 30 del siglo XIX otro de los padres de la Literatura Comparada, Jean-Jacques Ampère, formula la idea de que “de la historia comparativa de la literatura debe surgir la filosofía de la literatura”. Con ello, **la Literatura Comparada orientada inicialmente hacia la historia comienza a proyectarse también hacia la teoría, en tanto que como filosofía de la literatura aspira a la formulación de los grandes principios, de las grandes leyes que pueden regir la producción literaria** (Villanueva, 1996, p. 197). Esa relación originaria de la Literatura Comparada con la historia primero, con la teoría después, ayuda a definir la función de esta disciplina respecto al estudio del fenómeno literario. Como propone Villanueva (1996, p. 192), la trasposición de la *Teoría de la ciencia* a la *Teoría de la literatura* proporciona una perspectiva poliédrica que posibilita entender qué papel juegan la teoría, la crítica, la historia y el comparatismo como vértices en cuyo centro se sitúa el texto literario: cuando del estudio de un objeto se extraen determinadas constantes o *invariantes*, el objeto se transforma en *objeto teórico*, y en literatura es aquel del cual se ocupa la **Teoría de la literatura**; cuando el objeto llamado “literatura” es estudiado de una manera sincrónica, produce la **Crítica literaria**; si es tratado de una manera diacrónica, produce la **Historia literaria**; y si es considerado comparativamente, da lugar a la **Literatura Comparada**.

La concepción de la Literatura Comparada es pues indesligable de esta estructura cuadripartita que tiene como objeto central la literatura, cuyo estudio proyecta cuatro impulsos diferentes. Así, en el ámbito norteamericano, en el cual se desarrolló posteriormente, la Literatura Comparada adquirió una inclinación preferentemente teórica y en inglés recibió el nombre de *Comparative Literature* —sustituyendo el participio pasivo “comparada” por un factor verbal mucho más activo, “literatura comparativa”—. Villanueva (1996, pp. 201-202) sugiere que quizás la denominación más exacta sería *Ciencia de la literatura comparada* (o *comparativa*), o *Estudios literarios comparativos*, y podría definirse como el estudio de la literatura más allá de los límites de una única literatura nacional, y complementariamente a esa idea el estudio de las relaciones entre literatura y otros campos

de la cultura —los campos de la expresión artística, del pensamiento y de la ideología en un sentido amplio—. Remark lo resume así: se trata de la comparación de una literatura con otra y de la comparación de la literatura con otras esferas de la expresión humana (como se citó en Villanueva, 1996, p. 202).

Para llevar a cabo ese estudio comparativo, la Literatura Comparada apuntó como objetos de estudio las influencias, las relaciones artísticas, los rasgos comunes y diferenciales, los intercambios entre literaturas, la relación entre vida social y producción literaria y la evolución supranacional de los géneros literarios, los movimientos y las corrientes (Vega y Carbonell, 1998, p. 15). Se trataba de defender una perspectiva global gracias a la cual es posible apreciar cómo diferentes literaturas nacionales tuvieron un origen común y cómo elementos de la antigüedad clásica son indispensables en las literaturas modernas; solo así puede explicarse por qué hay petrarquismo en Inglaterra, por qué Boccaccio está presente tanto en H. Sachs como en Shakespeare o por qué las poéticas del Renacimiento pueden entenderse mejor a la luz de las teorías de la antigüedad (Vega y Carbonell, 1998, p. 15). Y durante un siglo, aproximadamente, los estudios de Literatura Comparada se realizaron predominantemente bajo ese enfoque: el análisis de la transmisión de temas, motivos, personajes, corrientes, escuelas, entre países de lenguas diferentes, utilizando el modelo comparativo para apreciar la proyección de un autor, de una obra, de un movimiento sobre autores, obras o movimientos o toda una literatura diferente (Villanueva, 1996, p. 207).

Pero en el seno de la Literatura Comparada surgió, desde aproximadamente la década de los 60-70 del siglo XX, un nuevo paradigma que, recogiendo las antiguas ideas de Jean-Jacques Ampère y abogando por una superación del concepto de Literatura Comparada como disciplina auxiliar de la historia, intentó abandonar la relación genética causal para atenerse en concreto a los textos. Lo que significa que ***cuando en dos literaturas diferentes, sin que haya intervenido una relación de dependencia entre ambas, aparezca un mismo fenómeno literario, siempre aparecerá un elemento teórico fundamental, es decir, una invariante de la literatura.*** De este modo, si en la

literatura china hallamos un tipo de composición lírica equiparable a una alba románica medieval, podemos afirmar que ese hallazgo constituye una constante literaria más allá de una perspectiva puramente histórica.

Villanueva, quien constata este giro fundamental de los estudios comparativos, ilustra de manera muy clara esa idea a través de unas declaraciones de Faulkner al ser acusado de haber plagiado la técnica narrativa que Joyce había instaurado con su *Ulysses* y *Finnegan's Wake*. Faulkner, que reconocía la semejanza de su técnica narrativa con la de Joyce pero defendía que él había comenzado a escribir novela antes de haberlo leído, argumentó finalmente su creencia en la existencia de “un *polen d'idees* que fecunda les ments creatives, a tot arreu, sense que hi hagi cap mena de contacte de les unes amb les altres” (Villanueva, 1996, p. 208). Esa es, para Villanueva, la clave de esta otra visión de la Literatura Comparada: la aparición de nuevo paradigma que no excluye en absoluto al inicial sino que lo complementa, y gracias al cual la Literatura Comparada deja de servir exclusivamente a la historia literaria y pasa también a prestar, definitivamente, un servicio imprescindible a la teoría de la literatura...

Perquè la teoria de la literatura, quan no té el contrast empíric que la literatura comparada li pot proporcionar, es transforma en una mena de metafísica literària on els universals ho dominen tot, mentre que realment el que importa són els particulars literaris, i com més millor, per poder fonamentar-hi sòlidament l'edifici d'una poètica renovada. (1996, p. 208)

Esa nueva perspectiva en los estudios comparativos viene a enriquecer la Literatura Comparada, aportando una descripción analítica, una comparación metódica y diferencial, una interpretación sintética de los fenómenos literarios interlingüísticos o interculturales, con el propósito de entender mejor la literatura como función específica del espíritu humano, fijando las *invariantes* que se repiten a lo largo y ancho de la literatura entendida como un todo, para establecer las constantes (Bordons y Díaz-Plaja, 1993, p. 9). Para Étiemble (como se citó en Camarero, 2008, p. 51), **la invariante es “el elemento residual obtenido tras la eliminación de todas las particularidades y que hace posibles todas las**

coincidencias, analogías, convergencias, todos los sincronismos y paralelos literarios que tienden a la universalidad de la literatura y del pensamiento literario".

La *invariante* demuestra pues la existencia de elementos particulares, constantes o permanentes en el corpus ilimitado de la literatura universal, elementos que además son susceptibles de agruparse en diferentes tipologías (Camarero, 2008, p. 51):

- *invariantes antropológicas* —arquetipos y prototipos míticos, leyendas, símbolos y *topoi*—;
- *invariantes teórico-ideológicas* —fórmulas, ideas-fuerza, esquemas—;
- *invariantes teórico-literarias* —reflexiones teóricas de y sobre la literatura con carácter categorial, repetitivo, estable, circular—;
- *invariantes literarias* propiamente dichas —fondo literario común, unidad estructural de la literatura—.

Las *invariantes* se detectan comparando los textos literarios de toda época y de todo lugar, con lo cual de la idea inicial de una literatura sin fronteras se llega a la idea de que la literatura es un fenómeno único al margen de su lengua o cultura; un fenómeno universal, dado que "el texto literario comparte una esencia y unas características comunes y universales en todo lugar, tiempo, lengua, cultura, género, etc., por encima incluso de las ideologías, religiones o civilizaciones" (2008, p. 8).

La Literatura Comparada puede plantearse pues como objetivo la reflexión sobre las *invariantes* entendidas como los principios generales o universales de lo literario, es decir, la reflexión sobre el principio mismo de la *literariedad*, dado que la dimensión universal del comparatismo basada en la transversalidad textual universal, la interliterariedad y la interculturalidad, posibilita el cruce de textos y culturas y lo hace, además, a través de una metodología de impulso teórico y científico (2008, p. 13). Y, partiendo de la idea de que "leer significa interpretar en un contexto mental más amplio en el que hay siempre otras referencias" (2008, p. 138), el comparatismo rebasa los límites de lo puramente literario para abordar el estudio de las relaciones entre literatura y otras esferas de expresión humana: artes, filosofía, historia, ciencias sociales, religión (Remak como se citó en

Mendoza Fillola, 1994, p. 52). Y si bien su objetivo máximo no es elaborar teorías propias, sino evidenciar conexiones que ayuden a entender de manera más efectiva la producción literaria, también es cierto que “al efectuar un acto interpretativo complejo basado en la *transversalidad literaria*, aporta un análisis en el que la relacionalidad de los textos efectúa, por sí sola ya, un primer nivel de teorización nada desdeñable” (Camarero, 2008, p. 138).

Podría pues afirmarse que ***el análisis comparativo aspira a demostrar que la literatura no parte de la nada sino que arranca de la propia literatura, y para ello se centra en el estudio de la presencia de una obra en otra más allá de las fronteras cronológicas (superación de límites temporales), nacionales (superación de los límites geográficos), lingüísticas (estudio de producciones escritas en diferentes lenguas) y textuales (análisis de la interrelación artística)***. Y, como método de “exploración intelectual” del fenómeno literario “orientado por inquietudes e interrogaciones específicas” (Guillén, 1985, p. 14), la Literatura Comparada recomienda abandonar los criterios históricos tradicionales para emprender un estudio de las obras regido por lo que ha venido a denominarse “***marcos conceptuales***”, es decir, elementos historiográficos que dan cabida a más de un territorio geográfico y a más de un período temporal. Estos espacios de actuación, que atraviesan los textos más allá de las fronteras lingüísticas y cronológicas, se definen en (Guillén, 1985): ***géneros (Genología), formas literarias (Morfología), temas (Tematología), relaciones literarias (Internacionalidad) y configuraciones históricas (Historiología)***. La Literatura Comparada propone, pues, concebir la literatura como gran espacio de intercomunicación, como un universo de relaciones dialógicas en el que los textos se entrecruzan siguiendo infinitos itinerarios. Por lo tanto, su estudio no debe abordarse desde criterios cronológicos ni límites geográficos o lingüísticos, sino a través de marcos conceptuales que actúen de guía para adentrarnos en ese entramado intertextual y, como el hilo de Ariadna, nos permitan recorrer diferentes caminos sin perdernos en su laberinto. Porque, en efecto...

El laberinto de Creta es un mito idóneo para alegorizar el complejo rostro que muestra la escritura cuando traza los pliegues de un lugar llamado texto. [...] El

laberinto de la escritura es infinito, como infinito es el proceso de lecturas que inextricablemente se entretajan en una polifonía multiplicadora de sus resonancias en otros puntos de fuga, otros ángulos de cruce... Y como infinito también es el juego de espejos de un caleidoscopio, en cuyo giro los diferentes textos se interpenetran para operar una difracción generalizada. La reflexión textual es, pues, una tarea infinita. (Caro, 1999, p. 13)

Los textos, como las palabras, no pertenecen a nadie; se sitúan en un espacio de significado compartido, marcando el umbral que inicia nuestra relación con las artes de la conversación y de la lectura (Manguel, 2001, p. 60). Así se llega a la enunciación de una teoría de las *redes de textos*, que Camarero (2008, pp. 8-9) define como “un sistema global de comprensión e interpretación de la literatura con todos sus textos incluidos”, de manera que “el sujeto humano lector sería capaz de abordar la interpretación de grandes conjuntos o redes de obras relacionadas entre sí [...] o de crear relaciones entre ellas en base a su propia interpretación”. Como él explica, la nomenclatura utiliza dos plurales: se habla de *redes* porque la literatura no es una, sino una diversidad de prácticas semióticas, simbólicas, hermenéuticas o sociológicas que van construyendo redes una al lado de la otra, hasta llegar a una multitud de redes entrelazadas que formarían una gran red global, extraordinariamente densa y extensa; y se habla de *textos* porque el producto del proceso de la creación son textos diferentes, inagotables e inabarcables. De manera que...

...las redes textuales que surgen de las relaciones que se pueden establecer entre textos diferentes vienen de un sentido dialógico de las ideas y de la creación en general, son el resultado de un diálogo, en tanto que fenómeno comunicativo, entre entidades humanas dotadas de capacidad creativa e interpretativa. (2008, p. 9)

Para Camarero, esta comprensión e interpretación de la literatura significa un cambio de paradigma en la aproximación al fenómeno literario. Se trata de una superación de esquemas lineales o reticulares para alcanzar una mayor complejidad y llegar a un esquema *modular* (2008, p. 10), que permite configurar un complejo sistema en el que se entrecruzan infinitas relaciones que atraviesan culturas, lenguas, épocas y literaturas

diferentes. Ese conjunto de relaciones que se han establecido en el momento de la creación y que un lector es capaz de identificar desde su experiencia lectora es lo que denominamos “intertextualidad”, un término mucho más eficaz y comprensivo que ha venido a sustituir el ambiguo concepto de “influencia” propio de la vieja ciencia comparatística (Martínez Fernández, 2001, p. 51).

Como señala Camarero (2008, pp. 14, 50), el término de “influencia” definida *strictu sensu* hace referencia a la relación entre autores y, por tanto, resulta un criterio precario, ya que es subjetivo, vago, incluso a veces antojadizo y tendente a la especulación. Por el contrario, **la “intertextualidad” parte de la relación entre obras cuyo análisis se aborda a través del comparatismo textual-cultural, estudiando el fenómeno no como una mera acumulación de textos sino como un complejo proceso de interrelación creativa entre pasado y presente, de forma que el texto antiguo está presente en el moderno pero este, a su vez, asimila y transforma a aquel, produciéndose así un auténtico diálogo entre textos, un movimiento de ida y vuelta que evidencia el fenómeno de recreación constante de la literatura.** Se trata de unas relaciones transformacionales que cabría inscribir dentro de un marco más amplio de «transducción»⁵, definida como “proceso de transmisión y transformación de sentido en el que se prolongan en el tiempo los textos literarios, ya que los textos trascienden los actos del lenguaje individuales en una transmisión encadenada y transformadora propia de la comunicación literaria” (Camarero, 2008, p. 54). Por todo ello, la intertextualidad proporciona un criterio mucho más objetivo y pragmático y, como tal, capaz de rendir unos resultados mucho más científicos y más valiosos para el avance del comparatismo.

Es por esta razón que Camarero (2008, pp. 118-119) atribuye a la intertextualidad el paso revolucionario que da la Literatura Comparada desde el antiguo al nuevo paradigma, que de manera sintética puede definirse como el paso de un modelo “genético” (basado en los conceptos de influencia y fuente) a un modelo “tipológico” (basado en el concepto de

⁵ Ver la definición del concepto desde el marco de la Teoría Literaria [Cpt. 1.1.1, p. 22].

intertextualidad). El antiguo paradigma de la Literatura Comparada se basaba en la comparación espontánea de literaturas nacionales tomando como referencia las relaciones entre autores, obras o géneros, relaciones que eran analizadas bajo los parámetros de influencia, fuente, exportación de temas e ideas y fortuna literaria. Frente a este modelo, el nuevo paradigma se propone el estudio de las relaciones entre obras, sistemas y subsistemas dominados por ciertas normas y tendencias —estéticas, sociales, políticas— a través de una tipología sistemática. El nuevo paradigma integra criterios del antiguo comparatismo asociados a contactos genéticos —influencias, fuentes— y los transforma:

- primero, subsumiéndolos al análisis de las relaciones tipológicas establecidas a partir del trasfondo social, literario, sociológico o estético;
- segundo, recomponiéndolos y reconceptualizándolos, “de modo que la acción creativa o interpretante pase al texto B [nuevo] y que el texto A [antiguo] ya no tenga el protagonismo que antes se le concedía” (2008, p. 120), lo que convierte la idea de fuente o influencia en un proceso de “transformación de un texto en otro como metodología creativa que permite re-construir un sentido alojado en otro tiempo y en otro espacio” (2008, p. 125).

1.2 El Concepto de Intertextualidad Literaria

1.2.1 Una Primera Definición del Término

Etimológicamente, el prefijo latino *inter-* hace referencia a la idea de reciprocidad, interconexión, entrelazamiento, interferencia, con lo cual el término “intertextualidad” evoca la cualidad del texto como tejido o red —según su propia etimología, procedente del latín *texere*, que significa trenzar o entretejer— (Martínez Fernández, 2001, p. 37). Así, originariamente el término de *intertextualidad* surge asociado a la idea de texto como mosaico de citas de otros textos, porque todo texto es absorción y transformación de otro texto que se reactualiza, dado su carácter dinámico, heterogéneo, híbrido, abierto a otros textos (Kristeva como se citó en Martínez Fernández, 2001, p. 56). Colomer constata que “cualquier obra establece relaciones de continuidad, ruptura, semejanza o contraste con la

ficción creada hasta entonces” (2005, p. 258), de modo que cualquier libro se convierte en “una larga sucesión de otros libros cuyas portadas quizá no veamos nunca y cuyos autores tal vez nunca conozcamos pero cuyo eco se encuentra en el que tenemos en las manos” (Manguel, 2001, p. 368).

La aparición del concepto de *intertextualidad* significa la redefinición del concepto de *textualidad* como “confección de un sobrehilado interminable de ‘archivos’ o transcripciones suplementarias de los significados aplazados en el injerto reflexivo y citacional de unos textos sobre otros” (Caro, 1999, p. 327). Porque, como señala Borràs, la propia noción de *textualidad* ya comporta, de alguna manera, una transgresión de los límites del *texto*: “la textualidad existe como una forma de intertextualidad, por su completa interacción con otros textos, ideologías y tradiciones, así como por ser la encrucijada referencial o la caja de resonancia de una multiplicidad de símbolos culturales” (como se citó en Mendoza Fillola, 2012, p. 81). La intertextualidad viene, pues, a constatar y matizar una cualidad ya inherente a la naturaleza del texto en tanto que producto que, por su propia condición, tiende a establecer conexiones con otros productos culturales.

Por lo tanto, las obras deben leerse en relación a otras, lo que significa que no pueden ser concebidas exclusivamente desde su propia inmanencia, es decir, como entes autónomos, cerrados, autosuficientes, individuales, univocales. La idea de la unidad de sentido completo de los textos debe ser sustituida por la de “laberinto intertextual”, ya que los textos son como esponjas con múltiples orificios a través de los cuales se produce la absorción de otras textualidades (Caro, 1999, p. 340): “el significado ya no se manifiesta en y por textos sino entre textos” (p. 243). Así se llega a la concepción de las obras literarias como *constructos intertextuales*: “secuencias que tienen significado en relación con otros textos a los que retoman, citan, parodian, refutan y, en general, transforman” (Culler como se citó en Mendoza Fillola, 2008a, p. 15).

La intertextualidad conduce entonces, como sostiene Barthes, a la ***visión del conjunto absoluto de textos de la literatura universal, presentes en toda dimensión cronológico-espacial, entre los cuales pueden establecerse conexiones y cuyo***

ámbito teórico-crítico corresponde a la Literatura Comparada (Camarero, 2008, p. 97).

Y, más allá del contexto puramente literario, cabe ampliar la perspectiva teórica porque los textos no solo acogen y reactualizan otros textos sino también productos culturales no únicamente textuales: una imagen, una situación, un recuerdo, una tradición oral, un refrán, pueden ser objeto de intertextualidad. Lo que significa que el texto literario elabora su red intertextual no únicamente en relación a otros textos, sino también a materiales de naturaleza no necesariamente textual —tales como relatos musicales, pictóricos o escénicos— (Vejart, 1998, p. 40).

Camarero (2008, pp. 42-43) define el funcionamiento interno de la intertextualidad como la presencia concatenada de n microtextos en un macrotexto, según una mecánica interna gracias a la cual se produce: primero, una escisión de los diferentes microtextos de los textos fuentes; y segundo, su inserción en el macrotexto de llegada y su adaptación a un nuevo contexto junto a los otros microtextos para conformar la suma sintética de sentidos de la obra. Hablamos pues de una operación semántica y semiótica, en la que varios microtextos se transforman y asimilan en un solo texto que centra el sentido final, a través de un juego intertextual que obedece a una ordenación del significado y una construcción de sentido suficientemente coherente como para que pueda producirse una interpretación en el nivel hermenéutico. Esto significa, como escribe Dueñas (2012), que la intertextualidad es sinónimo de incremento de significado, ya que las referencias intertextuales intensifican el sentido del texto que las acoge: “un motivo, alusión o referencia incorporado desde otro lugar arrastra de alguna manera el sentido anterior aunque lo transforme en el nuevo contexto” (p. 236).

Así entendida, Camarero (2008, p. 44) caracteriza la intertextualidad básicamente por tres rasgos:

1. *Heterogeneidad*. La referencia a un texto ya escrito rompe la univocidad y el monolitismo de la significación y conlleva pluralidad, polifonía, dialogismo.
2. *Discontinuidad*. Al convocar textos distintos, se produce la ruptura de la linealidad lectural, lo que implica fragmentación, diseminación, mosaico de componentes.

3. *Multifuncionalidad*. Las diferentes formas intertextuales derivan en funciones diferentes —tales como lúdicas, satíricas o eruditas— dentro del texto final.

Partiendo de este recorrido inicial por la idea de *intertextualidad* en el ámbito de la literatura, ahondaremos en su naturaleza para abordarla atendiendo a una doble perspectiva: desde la óptica de la creación, concibiendo la intertextualidad como técnica de composición; y desde la óptica de la recepción, entendiéndola como estrategia subsumida al proceso de lectura.

1.2.2 *Profundizar en el Concepto de Intertextualidad Literaria...*

...**Desde la Perspectiva de la Creación**. Desde el punto de vista de la producción, la intertextualidad es un proceso que se remonta a los orígenes del texto escrito, ya que “es fácil imaginar la referencia de unos a otros textos desde el comienzo mismo de la escritura” (Martínez Fernández, 2001, pp. 113-114). La retórica y la poética clásicas aluden ya al fenómeno de la intertextualidad desde la teoría platónica de la imitación o la *Poética* aristotélica —ambas recogidas por Batjín y luego por Kristeva en la reformulación moderna del concepto—, y su presencia puede rastrearse a lo largo de toda la historia de la creación literaria (Onega, 1997). Por lo tanto la intertextualidad, que desde la óptica del escritor puede ser *voluntaria* —provocada, deseada, explícita— o *involuntaria* —no provocada, no deseada en principio— (Camarero, 2008, p. 45), debe ser concebida no como una simple evocación que vincula diferentes obras, sino como una **técnica de creación, una auténtica práctica constructora de textos y de significación propia del arte literario**, igual que lo son el uso artístico del lenguaje, la tipología de géneros o las figuras retóricas (Camarero, 2008, p. 91).

Puede afirmarse que, como proceso de construcción, de “recreación” o “reelaboración creativa” (Mendoza Fillola, 2003, pp. 24, 54), los recursos intertextuales evidencian una clara intención evocadora, ya que remiten a otros textos dotándoles de una nueva significación. El escritor incluye citas, usa procedimientos metaliterarios, vulnera convenciones canónicas, adapta temas y tópicos, con una clara voluntad de recreación de

la tradición literaria (Mendoza Fillola, Colomer i Camps, 1998, p. 8). Una tradición literaria, artística y cultural que heredamos conscientes de que no es exclusivamente nuestra, sino de toda la humanidad: el autor se inscribe en ella recreándola con humildad, no escribiendo desde cero sino escribiendo textos que “son el resultado de una fecundación hecha por obras anteriores”, que traen “vestigios de sus ancestros, casi de forma genética [...], vestigios de otros textos o fantasmas de otros escritos con los cuales dialoga” (Machado, 2010, pp. 10-13).

Pero la intertextualidad no puede ser nunca confundida con comodidad o copia, sino que más bien debe ser entendida como un desafío (Machado, 2010, p. 13): porque, en palabras de Barthes, “es inútil reescribir si no se parte de una decisión de repensar” (como se citó en Machado, 2010, p. 13). No estamos pues ante el concepto clásico de “mímesis” como representación o imitación, sino ante una “mímesis creativa” o “mímesis mímica”, que no repite modelos sino que genera modelos nuevos en el tejido de la escritura como vasto campo de textos-espejo en un proceso infinito e inacabado (Caro, 1999, p. 332). Así se llega a la concepción del acto de creación como “escritura que lee otra escritura”, como “injerto interactivo por lo iterativo entre lectura y escritura” (Derrida como se citó en Caro, 1999, p. 340). *Escribir* es, entonces, *reescribir*. “Reposer sur des fondations existantes et contribuer à une création continuée” (Samoyault, 2004, p. 57).

Si bien es cierto que las estrategias intertextuales están presentes desde los orígenes de la escritura, su renovación, reconocimiento y difusión no se han producido hasta hace unos años, en los que ha venido a evidenciarse la conexión que existe entre todas las creaciones culturales (Cerrillo y Mendoza Fillola, 2003, p. 11). De esta manera, la Teoría de la Intertextualidad se inscribe en una línea teórica que, como hemos visto, desde finales del siglo pasado propugna una nueva perspectiva en el acercamiento al texto literario y a la figura del autor. Superando las limitaciones inmanentes de otras aproximaciones teóricas tales como el Formalismo o el Estructuralismo, reorienta el texto hacia un concepto de significado resultante de la interacción de diversos códigos o discursos que se entrecruzan como si se tratara de una orquestación de diferentes voces

(Montalt, 1998, p. 247); y esa perspectiva obliga a replantear el *status* del autor, que ahora deja de identificarse con una individualidad para convertirse en una pluralidad de otras voces sociales que dialogan a través de él, en una “social derivation, and comes to exist because of who we are” (Hartman, 2004, p. 360). Esta idea es la que lleva a De Amo a afirmar:

El escritor actual es consciente de que no es un genio que crea desde la nada un texto literario; sabe que solo puede ser un artesano que se apropia de un texto ya existente, porque ya se han escrito todos los libros. (2012, p. 105)

De ahí que la intertextualidad supere límites espacio-temporales y no pueda identificarse con un momento, una época, una escuela o un escritor concreto, porque como escribe Samoyault “toute littérature est intertextuelle” (2004, p. 95); si bien es cierto que puede hablarse, como él hace, de determinados períodos, movimientos o autores *más intertextuales* que otros a lo largo de la historia. Plett (como se citó en Galván, 1997, p. 66) recuerda que uno de los momentos más contrarios al uso de la intertextualidad como práctica constructiva fue el Romanticismo, en el que en un deseo de alcanzar la originalidad absoluta, los autores intentaban huir de la influencia de otros textos para expresar la unicidad de la experiencia propia. En el otro extremo, Onega (1997, p. 29) constata cómo en el período moderno y contemporáneo puede hallarse una tendencia creciente a la imitación, la citación o el plagio, de manera que es posible hablar de autores que llevan el juego intertextual hasta el extremo —tales como Hazlitt, Joyce, Eliot, Borges⁶, Thomas, Byatt, Ackroyd o Palliser—, llevados por una necesidad de reconocer su pertenencia a una tradición literaria y, a la vez, de desmarcarse y proclamar su propio espacio de creación.

Pero es la cultura postmoderna la que se alza como claro exponente de creación artística altamente intertextual. Se trata de un momento en el que no existe ningún interés

⁶ Es obligado citar aquí «La biblioteca de Babel», el cuento de Borges que representa la idea de intertextualidad hecha narración. Borges recrea la metáfora del universo como una gran Biblioteca: una biblioteca arquitectónicamente uniforme, formada por un número indefinido de galerías hexagonales invariables; una biblioteca eterna e infinita, capaz de albergar todos los libros, todas las posibles combinaciones de los veinticinco símbolos ortográficos. Vivir no es más que peregrinar: el hombre pasa su vida recorriendo la perfecta estructura de la Biblioteca en busca de un libro, quizás el “catálogo de los catálogos”. Emprende su

por la idea de originalidad creadora, de manera que se intensifica el uso de recursos intertextuales —como referencias inventadas, citas irónicas, comentarios alusivos, imitaciones satíricas, parodias—, hasta el punto que se ha asignado al Postmodernismo la etiqueta de “práctica *citacionista*” (De Amo, 2012, p. 102). Así, el *collage*, el *assemblage* y la intertextualidad son técnicas muy habituales del escritor postmoderno, quien experimenta con todos los materiales a su alcance para hacer realidad el grito poundiano de “*Make it new!*” (Alberola, 1998, p. 108). Obviamente, la intertextualidad como recurso para la creación artística quedará siempre sometido a las normas estéticas del momento...

El novelista y el poeta postmoderno reciclan en ocasiones temas y sobre todo entes ficticios que en sus manos parecen cobrar vida de nuevo. Sin embargo, aun siendo los mismos temas y los mismos personajes, ambos se hallan totalmente desligados de su contexto original para ser insertados en la cultura postmoderna de la fragmentación, cultura de la era posttecnológica en la que los ordenadores y los *mass media* han acabado con las distancias, en la que la gente vive acosada por las imágenes, la información y la cultura, la rapidez y los cambios. La ficción se reinventa, desarticula antiguas concepciones, rompe moldes, arrasa mitos y cuestiona la validez y los roles de los personajes que nos presenta. (Alberola, 1998, p. 108)

Por todo ello podríamos concluir que ***la intertextualidad, desde la perspectiva de la producción, es un fenómeno de interconexión que se localiza en el propio texto, que tiene lugar implícita o explícitamente a diferentes niveles*** —desde la reproducción de palabras o frases hasta la imitación de temas o estructuras formales—, ***y que permite detectar algunas claves de su proceso de creación***. Pero lo fundamental es que tiene una doble perspectiva, ya que permite también proyectar su funcionalidad en el acto de la lectura (Cerrillo y Mendoza Fillola, 2003, p. 10). Porque si bien la intertextualidad, como técnica de construcción, no puede ser considerada un fenómeno de nuestro tiempo, sí lo

son “el concepto y los métodos de descripción y estudio teórico-crítico” (Martínez Fernández, 2001, pp. 113-114). Y lo que entendemos actualmente por *intertextualidad* es un concepto moderno que ha venido a superar las limitaciones de antiguas terminologías — como las de *influencia*—, gracias a la incorporación del *acto de recepción*, desde el reconocimiento de que es el lector quien hace efectiva la dimensión dialógica del texto porque es quien activa el mecanismo intertextual implícito en la comunicación literaria (Martínez Fernández, 2001, p. 198).

...Desde la Perspectiva de la Recepción. En su manifiesto en elogio de la literatura, Vallejo define la lectura como un proceso que nos conecta a los otros:

Llegir no ha sigut mai una activitat solitària, ni tan sols quan la practiquem sense companyia en la intimitat de la llar. És un acte col·lectiu que ens acostava a altres ments i afirma constantment la possibilitat d'una comprensió rebel a l'obstacle dels segles i les fronteres. Pel camí del plaer, sobre els abismes de les diferències, la lectura ofereix ponts penjants de paraules. (2020, p. 30)

Estas palabras reafirman la idea de que la intertextualidad no debe ser considerada como un recurso sino como condición literaria por excelencia, y no solo desde la perspectiva del autor sino también —y muy especialmente— del lector (Martí, 2005, p. 382). Su incorporación en tanto que elemento primordial de la dimensión intertextual de la obra literaria ha sido un paso decisivo en los estudios literarios. Volvemos a enlazar con una de las líneas teóricas anteriormente explicitadas: la Teoría de la Recepción. Al señalar, como hacía Martínez Fernández (2001, p. 198), que la lectura juega un papel clave en el proceso intertextual porque el fenómeno intertextual depende, en buena parte, de ella, estamos contemplando la intertextualidad no solo bajo la perspectiva del acto creador —el texto nacido como eco de otros textos—, sino bajo la perspectiva del acto receptor —la lectura como proceso activador de la capacidad polisemántica e intertextual del texto—.

Si la intertextualidad no es un recurso sino una condición esencial de la literatura, y si esta se activa gracias a la intervención del lector que la materializa en cada acto de

lectura, será lógico pensar que el proceso de recepción está condicionado por los conocimientos y referencias culturales que ya posee el lector previamente a la lectura de un texto, esto es, por la experiencia o competencia literaria desde las que el lector emprende la lectura; lo que también ha venido a denominarse *intertexto lector*, y que podría definirse como “el conjunt de sabers, estratègies i recursos lingüísticoculturals que s’activen durant la recepció per tal d’establir associacions de signe intertextual; aquestes permeten la construcció de coneixements discursius i culturals, integrats i significatius, i potencien l’activitat de valoració personal” (Mendoza Fillola, Colomer i Camps, 1998, p. 7). En consecuencia, el *intertexto lector*...

...permite que el lector perciba las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido, [...] integra saberes del ámbito discursivo-literario y habilita los saberes activos que la competencia lectora gestiona para establecer relaciones y reconocimientos entre lo concreto de una producción y los rasgos genéricos o particulares que comparte con otras obras; y, sobre todo, activa esos saberes para potenciar el valor lúdico de la lectura, haciendo de ella una actividad significativa. (Mendoza Fillola, 2008a, p. 12)

Porque, como afirman Zaparaín y González (2010), la *memoria* es imprescindible en los procesos de percepción, porque nos permite completar lo que percibimos con lo que ya sabemos. “Acudimos a ver con el bagaje de los recuerdos, mediante los cuales esclarecemos lo visto” (p. 35): por lo tanto, una mirada inteligente no es pasiva ni se limita a recibir, sino que aporta todo un substrato de conocimientos que nos permite anticipar, prevenir, reconocer, interpretar y emplear lo que vamos aprehendiendo. Todos esos procesos son inherentes a la lectura, que puede en consecuencia ser definida como un proceso de interacción entre dos *intertextos* (Mendoza Fillola, 2008a, pp. 17-18):

- El ***intertexto discursivo***. Pertenece al ámbito del mismo texto, y en él se integran las referencias a otros textos. Remite, pues, al conjunto de textos que entran en relación con un texto dado y se manifiesta en la presencia de vínculos entre obras concretas (por inclusión, alusión, transformación de elementos temáticos o estilísticos, entre otros

procedimientos).

- El ***intertexto lector***. Se ubica en el espacio de la competencia receptora, y recoge los conocimientos previos a la lectura procedentes de la experiencia lectora y del estudio y/o aprendizaje. A través de su propio intertexto, el lector identifica el intertexto discursivo y pone en conexión el nuevo texto con aquellos a los cuales hace referencia. Sin el lector que activa las conexiones textuales, la intertextualidad es un proceso absolutamente inoperativo.

Ambos intertextos, el discursivo y el lector, se encuentran estrechamente vinculados entre sí, ya que convergen en el acto de lectura creando una relación de interdependencia que posibilita el proceso de interpretación (Mendoza Fillola, 2001, p. 91). El primero recoge las conexiones que contienen las obras, sus vinculaciones con otros textos; el segundo identifica e interpreta esas conexiones, reconstruyendo así el significado del texto. El acto de la lectura sitúa al lector en una red de relaciones textuales: interpretar un texto, descubrir su significado o sus significados, es trazar esas relaciones, de manera que *leer* se convierte en un proceso de movimiento de oscilación entre textos (Allen, 2000, p. 1).

La intertextualidad implícita en cada texto se realiza en el lector, quien “transposes texts into other texts, absorbs one text into another, and builds a mosaic of intersecting texts” (Hartman, 2004, p. 358). De manera que la lectura puede ser considerada una “actividad cognitiva de interacción entre los referentes que componen un texto y los conocimientos que posee un lector concreto” (Mendoza Fillola, 2008a, p. 15). Como señala Villanueva (1998, pp. 24-25), la psicología cognitiva ha demostrado que para poder establecer y comprender las conexiones entre textos es necesario que el lector recurra a su “marco de conocimiento”, entendiendo como tal el conjunto de competencias lingüísticas, ideológicas, culturales, de esquemas cognitivos y de exigencias del universo del discurso. Para hacer posible una mínima intercomprensión de los textos, el grado de consenso ha de ser suficiente como para que el lector sea capaz de entrelazar lo que aparece en el texto con el tejido de la intertextualidad de donde el texto ha nacido y donde finalmente revertirá. En esa misma línea, Riffaterre (como se citó en Camarero, 2008, p. 31) apuntaría una idea

fundamental al afirmar que la intertextualidad es básicamente un *efecto de lectura*, ya que corresponde al lector reconocer e identificar las conexiones entre textos. Por lo tanto, si la intertextualidad se define por la lectura, la subjetividad del lector se convierte en un componente fundamental del juego intertextual, ya que este activará unas u otras relaciones en base a su competencia literaria y su proceso de recepción (quizás obviará ciertas referencias si no es un lector suficientemente competente, o ampliará el efecto intertextual interpretando conexiones allí donde solo habían reminiscencias casuales).

Siguiendo a Samoyault (2004), Leclerc (2009, p. 209) escribe que, en el proceso de lectura, las referencias intertextuales apelan al lector desde cuatro planos diferentes: invocan su *espíritu lúdico* —la intertextualidad no deja de ser un juego en el que el lector identifica indicios, señales que evocan otros textos—; su *capacidad de invención interpretativa* —las referencias no solo deben ser identificadas sino también interpretadas significativamente, para descubrir qué aporta la presencia de otros textos en el proceso de construcción de significado del texto que leemos—; su *cultura* —bagaje de conocimientos que acumula el lector—; y su *memoria* —su capacidad para recordar y recuperar ese bagaje—. Pero, de todos ellos, la memoria y la cultura son los verdaderos motores de la identificación intertextual: porque la intertextualidad existe potencialmente en el texto, pero no se realiza hasta que el lector no la percibe. Por lo tanto, el efecto intertextual depende sobre todo del lector, esto es, de sus conocimientos previos, de sus anteriores lecturas, y de su capacidad para reconocer, recordar, asociar e interpretar conexiones.

La lectura es, pues, un punto de encuentro entre la realidad de un nuevo texto y la experiencia lectora previa del receptor, de manera que mientras este lee va evocando y yuxtaponiendo otros textos que forman parte de su competencia como lector; se produce una identificación completa de referentes cuando el intertexto de la obra confluye con el intertexto personal del lector. Por lo tanto, el proceso de lectura no solo está condicionado por las peculiaridades del discurso sino también por el bagaje del receptor quien, a su vez, necesita de una formación específica para contar con las estrategias suficientes que le permitan dinamizar e interpretar esas peculiaridades. Cada texto pone a prueba la riqueza y

funcionalidad del intertexto del lector, pues el reconocimiento de referentes depende de la amplitud de sus conocimientos y experiencias (Mendoza Fillola, 2008b, p. 76). Si el lector no identifica los indicios intertextuales en el proceso de lectura, la recepción se revela frágil porque la intertextualidad se vuelve borrosa, indetectable (Samoyault, 2004, p. 69).

En este aspecto, la intertextualidad apela a la figura de lo que desde la teoría literaria se ha denominado *lector implícito*⁷, que sería aquel “receptor modelo” para el cual ha estado pensada la intención intertextual de la obra, porque posee una competencia literaria que le capacita para reconocer e interpretar las conexiones intertextuales que la obra ofrece. Las creaciones intertextuales aportan indicios para que el lector, desde sus experiencias y conocimientos, identifique los textos referenciados y los reinterprete significativamente en el contexto de la nueva creación. Se trata, pues, de una “actividad asociativa” que solo podrá llevar a cabo aquel lector que cuente con la suficiente competencia literaria...

Las claves intertextuales motivan al receptor ofreciéndole el aliciente de la identificación, del reconocimiento, de la asociación contrastada de las referencias y de los nuevos valores y/o funciones que las alusiones presentan. Se trata, pues, de un recurso que hace prever un *lector implícito* que posea el previo conocimiento de las específicas obras/textos aludidos, sin cuyo conocimiento le sería difícil la comprensión y, especialmente, la percepción, la intencionalidad de los valores y el establecimiento de la interpretación del nuevo texto. (Mendoza Fillola, 2003, p. 55)

La consideración de la lectura como acto creativo recuerda el sentido que el verbo *leer* tenía entre los antiguos: de recoger, recolectar, espiar, reconocer las huellas, tomar, robar..., con lo cual *leer* se convierte en un proceso de participación, de apropiación de lo otro. Pero Caro (1999) va un paso más allá y sostiene que, si *escribir* es una práctica

⁷ La denominación se debe a Iser, quien define el concepto de “lector implícito” como aquel lector que cuenta con la competencia suficiente para *rellenar* los lugares de indeterminación que todo texto literario presenta (ver Capítulo I.1, “Teoría de la Intertextualidad” [1.1.3, p. 38]). Se establece así “la diferencia esencial entre el lector histórico, empírico” (correlato del autor real en el plano de la recepción) y el destinatario interno o intratextual, ínsito al texto”: el “lector implícito” —llamado también “lector Modelo” (Eco), “lector pretendido” (Wolff), “lector informado” (Fish) o “archilector” (Riffaterre)—, es el “lector ideal requerido por el discurso” (Montes Doncel,

intertextual, *leer* también lo es, por lo cual se debe leer como se escribe: “apostar por una modalidad de lectura atenta a los efectos retóricos de diseminación textual” (p. 338), ya que “el lector, no menos que el escritor, conecta textos y los esclarece en sus mutuas resonancias” (p. 263). ***El proceso de la lectura ha de ser reformulado para concebirse como un recorrido por el laberinto textual de infinitas relecturas y reescrituras, en el que el lector debe desarrollar una serie de actividades cognoscitivas que le permitan identificar e interpretar la red intertextual subyacente a la obra que lee.*** Todo libro tiene una doble dimensión, de reminiscencia y de transformación, porque todo libro remite siempre a otros libros pero les da a estos otra manera de ser, construyendo su propia significación (Martí, 2005, pp. 378-379); y esa significación se realiza, en última instancia, en el lector.

Así se llega a la formulación de la intertextualidad como proceso bidireccional. La lectura como práctica intertextual debe concebirse como un juego de vaivén constante, como un movimiento reiterativo de ida y vuelta entre los textos. Porque la intertextualidad no actúa según un orden sucesivo, secuencial o cronológico, sino que actúa como lo hace la memoria, asociando recuerdos que coexisten aunque no pertenezcan a un mismo momento. La lectura de un nuevo texto reactualiza sistemáticamente nuestro recuerdo de anteriores lecturas, de manera que cada nueva experiencia receptiva renueva nuestra memoria literaria (Samoyault, 2004, p. 71). Podríamos denominarlos “movimientos de lectura”, que dibujan bucles de unos textos a otros y nos incitan a relacionarlos entre sí de acuerdo a nuestros conocimientos, nuestras lecturas, nuestro bagaje cultural (Aritzeta, 2002, p. 120).

Eliot escribía que el significado total y completo de un artista no solo debe tener en cuenta las obras de artistas precedentes, porque “las obras de los artistas muertos varían y aumentan su significado a la luz de la obra de los nuevos” (como se citó en Onega, 1997, p. 19). La lectura es pues, según la define Manguel, “acumulativa” y procede por progresión geométrica: “cada nova lectura edifica sobre el que el lector ha llegit prèviament. «N’hi ha

que, mentre llegeixen un llibre, recorden, comparen, reviuem emocions d'altres lectures anteriors»" (como se citó en Jover, 2007, p. 158). Ya en la década de los años 70, Barthes (como se citó en Camarero, 2008, p. 90) introduce el concepto de "inter-texto" como el efecto de un "recuerdo circular" —una evocación lectural y espontánea— provocado por la presencia de obras de referencia que forman parte del conocimiento literario del lector; a lo largo de la lectura se van produciendo así actos de reconocimiento que permiten al lector asociar escenas de obras diferentes según su competencia literario-cultural. Lo que le lleva a formular la idea de que es imposible "vivir fuera del texto infinito", entendido como universo literario en el que habitarían todas las obras conocidas por el lector. La operación de lectura es circular y diferente para cada lector, y este fenómeno de encadenamiento intertextual fuera del tiempo y del espacio nos permite sentir la experiencia estética de revivir un texto anterior desde uno posterior (Barthes como se citó en Aritzeta, 2002, p. 16). Así, Barthes confiesa que cualquier lectura lo retorna a Proust, no como una autoridad sino como un recuerdo circular: y eso es precisamente la intertextualidad, la imposibilidad de vivir fuera del texto infinito (como se citó en Aritzeta, 2002, p. 16).

Una lectura en clave intertextual es, pues, siempre una *relectura* (Mendoza Fillola, 2010, p. 149). Las conexiones que un texto establece con textos precedentes conducen al lector a una relectura de estos, desde la evocación que le suscita el texto que lee. Por lo tanto, ***no estamos hablando únicamente de un acto dialógico de dos obras a través del tiempo y el espacio, sino de una "relación interactiva" cuyo movimiento se produce "hacia delante y hacia atrás, de la obra moderna hacia la original y también de la obra original hacia la moderna"*** (Camarero, 2008, p. 89). Porque el texto original condiciona la creación del nuevo texto, pero este a su vez modifica el original dotándole de un nuevo significado —puede hablarse, en consecuencia, de un proceso de desplazamiento hermenéutico emanado de la historia literaria— (Camarero, 2008, p. 44). Así, el texto fuente funciona como un enunciado singular que arrastra toda una memoria cultural al insertarse en un nuevo texto. Pero este se apropia a su vez del texto fuente adaptándolo, deformándolo, reactualizándolo y otorgándole una nueva coherencia (L'Heureux, 2009, p. 198), de manera

que gracias a las prácticas intertextuales las obras antiguas se relanzan constantemente a un nuevo circuito de sentido (Samoyault, 2004, p. 94).

Es desde esta idea que Samoyault (2004) sostiene que la intertextualidad permite una reflexión sobre el texto desde una doble perspectiva: *relacional* —intercambio entre textos— y *transformacional* —modificación recíproca de los textos que confluyen en esta relación de intercambio— (p. 49). Y, desde una mirada semiótica, cataloga los efectos de las interacciones clasificando las “posturas ideológicas” que subyacen a las prácticas intertextuales (p. 73):

- *Desviación cultural*. “Reescribir para subvertir, superar o destruir”.
- *Reactivación del sentido*. “Volver a decir” pero no mediante una mera repetición mecánica, sino a través de un trabajo de transformación que implica un cambio semántico.
- *Reformulación de motivos temáticos*. Pérdida de la adecuación entre los temas y su formulación lingüístico-formal.
- *Transmisión*. Contribución a la perdurabilidad de formas y temas.

Por lo tanto es necesario, como reclama Guillemette (2009, pp. 162-163), contemplar la intertextualidad desde la perspectiva de una semiótica del discurso, para concebirla como un cruce constante de contenidos semánticos gracias al cual “les interactions textuelles s’inscrivent dans un processus d’engendrement de sens” (2009, p. 163). **Los textos son como universos semióticos heterogéneos —compuestos de formas, de motivos temáticos, de marcas estructurales— que, al ser resucitados desde otros textos, se transforman, se reinventan, se recatalogan y se regeneran en una nueva significación.** Hablamos, en consecuencia, de una verdadera revolución copernicana respecto a lo textual...

En el marco de la intertextualidad, no es el texto primero el que determina el texto segundo, sino más bien el texto segundo el que vuelve a dar acceso al texto primero; y es por tanto un modo de influir sobre el sentido y el estatuto del pasado, transformándolo desde el presente por medio de una interactividad textual, que

actúa sobre el sentido de los textos retrospectivamente. Así, cada texto lleva en sí mismo un potencial de intertextualidad que otros textos actualizarán o materializarán por medio de la reescritura, la traducción, etc. La intertextualidad propone a la hermenéutica —y viceversa— la revisión (o revisitación) del origen a partir del texto, en una metodología inversa a la tradicional que consideraba el texto derivado de su origen. (Camarero, 2008, p. 63)

1.2.3 Evolución Teórico-Crítica de la Teoría de la Intertextualidad

El concepto de *intertextualidad*, “nacido de la renovación del pensamiento crítico en el transcurso de los años sesenta”, actualmente se ha convertido en una herramienta crítica fundamental en los estudios literarios como método para “la elucidación de los procesos por los que todo texto puede ser leído como la integración y la transformación de uno o de otros muchos textos” (González Álvarez, 2003, p. 121). Sus orígenes se hallan estrechamente ligados “a los trabajos teóricos del grupo *Tel Quel* y de la revista homónima, fundada en 1960 por Philippe Sollers” (González Álvarez, 2003, p. 121). Sin embargo, la esencia del concepto se remonta a las ideas de Bajtín al hablar de la naturaleza dialógica del texto literario. Sobre esas ideas, Julia Kristeva acuña el término en un artículo publicado en la revista *Critique* (núm. 239) en 1967, titulado «Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman». En su análisis sobre el dialogismo de Bajtín, Kristeva comienza a articular la Teoría de la Intertextualidad que marcará toda una nueva línea teórica de aproximación al texto literario. En su artículo, escribe:

Tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est la absorption et transformation d'un autre texte. À la place de la notion d'intersubjectivité s'installe celle d'*intertextualité*, et le langage poétique se lit, au moins, comme *double*. (como se citó en Martínez Fernández, 2001, p. 57)

Desde esa formulación inicial, muchos han sido los autores que han intentado sistematizar formas y funciones a través de las cuales se concretiza la dimensión intertextual de los textos, con el objetivo de establecer una tipología y delimitar su alcance y

funcionalidad como fenómeno literario. Para González Álvarez (2003), esos avances hallaron un punto de inflexión en 1976, cuando “la revista *Poétique* dedicó un número especial a estas cuestiones, inaugurando lo que sería la época post-kristeviana”; es a partir de ese momento cuando los estudios teóricos precisan el ámbito de la intertextualidad y lo ejemplifican a través de aportaciones prácticas (pp. 123-124). Ya en los primeros años de los 70 el teórico J. Ricardou apunta una clasificación de los ámbitos de actuación de la intertextualidad, proponiendo la existencia de una intertextualidad *externa* —relación entre un texto y otro— e *interna* —relación de un texto consigo mismo—, esquema tipológico que luego desarrollará diferenciando entre intertextualidad *general* —relaciones intertextuales entre textos de autores diferentes— y *restringida* —relaciones textuales entre textos de un mismo autor— (como se citó en Camarero, 2008, pp. 29-30). En esa misma línea, A.-C. Gignoux (como se citó en Camarero, 2008, p. 43) propone que la tipología de la intertextualidad debe establecerse en función de un doble nivel [Tabla 1].

Tabla 1

Taxonomía de las relaciones intertextuales según A.-C. Gignoux (Camarero, 2008)

Nivel Microestructural Situado en el interior del mismo texto	Cita
	Referencia
	Alusión
	Plagio
	Parodia
	Pastiche
Nivel Macroestructural Situado alrededor del texto	Relaciones paratextuales (relación con elementos propios del paratexto)
	Relaciones metatextuales (relación de comentario de un texto que habla de otro texto)
	Relaciones architextuales (relación del conjunto de categorías generales)
	Relaciones intersemióticas (relación con otras formas artísticas)

A finales de la década de los setenta, los estudios de M. Riffaterre marcan otro paso importante en la evolución teórica del concepto de *intertextualidad*. A él debemos, sobre todo, el análisis desde la perspectiva de la recepción gracias a la incorporación de la figura del lector. Por ello diferencia las ideas de *intertexto* —conjunto de textos que pueden resultar cercanos al texto que se lee, y que provocan una intertextualidad *aleatoria*—, e *intertextualidad* —proceso que guía la lectura (no lineal) del texto y orienta eventualmente el proceso de interpretación, por lo cual se trata de una relación intertextual *obligatoria*— (como se citó en Camarero, 2008, p. 31).

En 1982 tiene lugar una de las aportaciones más significativas a los estudios en torno a la intertextualidad de la mano de G. Genette, quien parte de la idea de que el objeto de la poética no debe ser el texto considerado en su singularidad sino la *architextualidad* del texto, es decir, “el conjunto de categorías generales o trascendentes —tipos de discurso, modos de enunciación, géneros literarios, etc.— del que depende cada texto singular” (1989, p. 9). Él denomina a este objeto ***transtextualidad o trascendencia textual del texto***, que muy genéricamente define como “***todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos***” (1989, p. 9). Genette considera la *transtextualidad no como una clase de textos, sino como un aspecto universal de la textualidad y de la literariedad* (ya que es imposible hablar de textos sin trascendencia textual). Dentro de la *transtextualidad*, distingue cinco tipos de relaciones transtextuales [Tabla 2] que no define como clases estancas sino como categorías que coexisten y trazan entrelazamientos recíprocos, y que enumera “en un orden aproximadamente creciente de abstracción, de implicación y de globalidad” (1989, pp. 10-19).

Tabla 2

Tipología de la transtextualidad según Genette (1982)

Intertextualidad	Relación de copresencia entre dos o más textos, presencia efectiva de un texto (hipotexto) en otro (hipertexto), cuyo nivel o intensidad presencial puede variar. Su forma más explícita es la <i>cita</i> ; una forma menos explícita y canónica es el <i>plagio</i> ; y aún menos explícita y literal, la <i>alusión</i> .
Paratextualidad	Relación, generalmente menos explícita y más distante, que un texto mantiene con su <i>paratexto</i> —título, subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, notas, epígrafes, ilustraciones, fajas, sobrecubierta, y otros tipos de señales accesorias, autógrafas u ológrafas—, todos ellos elementos que procuran un entorno (variable) y a veces un comentario oficial u oficioso. Pueden funcionar también como paratexto elementos como borradores, esquemas y proyectos previos de una obra, e incluso puede darse el caso de que una obra actúe como paratexto de otra. Las relaciones paratextuales son uno de los lugares privilegiados de la dimensión pragmática de la obra, es decir, de su acción sobre el lector.
Metatextualidad	Relación —generalmente denominada «comentario»— que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite, sin nombrarlo. La metatextualidad es por excelencia la relación <i>crítica</i> .
Hipertextualidad	Toda relación que une un texto B (<i>hipertexto</i>) a un texto anterior A (<i>hipotexto</i>), en el que se injerta de una manera que no es la del comentario. El hipertexto es un texto en segundo grado o texto derivado de otro texto preexistente. Esta derivación puede ser del orden descriptivo o intelectual (un metatexto «habla» de otro), o puede ser como <i>transformación</i> (un texto B no habla en absoluto de A pero no podría existir sin A): bien transformación <i>simple</i> o <i>directa</i> , bien transformación compleja o <i>imitación</i> . <i>Hipertexto</i> es pues todo texto derivado de un texto anterior por transformación simple (que Genette acaba denominando <i>transformación</i>) o por transformación indirecta (a la que acaba llamando <i>imitación</i>). Dentro de la transformación, distingue la <i>parodia</i> —tono lúdico—, el <i>travestismo</i> —tono satírico— y la <i>transposición</i> —tono serio—. Dentro de la imitación, diferencia <i>pastiche</i> —tono lúdico—, <i>charge</i> —tono satírico— y <i>forgerie</i> —tono serio—.
Architextualidad	Se trata del nivel más abstracto e implícito, porque es una relación completamente «muda» que, como máximo, articula una mención paratextual (especialmente en títulos o subtítulos). Podría definirse como la referencia que un texto hace a un grupo de obras, generalmente agrupadas bajo un género. La percepción genérica orienta y determina en gran medida el «horizonte de expectativas» del lector, y por tanto la recepción de la obra.

A principios de la década de los 90, y desde el ámbito de la retórica, H. F. Plett desarrolla una clasificación formal de la intertextualidad a partir del concepto de *transformación*, entendiendo como tal aquel procedimiento que *transforma* la textualidad en intertextualidad (como se citó en Galván, 1997, p. 66-69). Desde ese punto de partida, propone una tipología de transformaciones intertextuales [Tabla 3].

Tabla 3

Tipología de los procesos intertextuales según Plett (Galván, 1997)

Sustitución	Sustitución medial (intermedialidad)	Sustitución de signos lingüísticos por visuales
		Sustitución de signos lingüísticos por acústicos
		Sustitución de signos visuales por lingüísticos
		Sustitución de signos visuales por acústicos
		Sustitución de signos acústicos por lingüísticos
		Sustitución de signos acústicos por visuales
	Sustitución lingüística (actualización lingüística, transestilización, poetización)	Interlingüística
		Diacrónica
		Diatópica
		Diastrática
Sustitución estructural (intergenericidad, transformaciones o cambios de género)	Sustituciones de géneros literarios (por ejemplo, paso de la lírica a la épica y de esta al drama)	
	Transformaciones entre subgéneros literarios	
	Interconexiones entre géneros literarios y géneros no-literarios	
Adición	Adición de tipo derivativo	Ampliaciones o continuaciones de textos previos
	Adición de tipo subordinativo	Prefacios, epílogos, apéndices, notas marginales, epígrafes introductorios, notas en las solapas de los libros

Sustracción	Adaptaciones teatrales, en las que las representaciones exigen frecuentemente cortes en el texto escrito	
	Sinopsis	
	Resúmenes	
Permutación	Descomposición de un pre-texto en fragmentos para reordenarlos luego en un orden diferente al que tenían. En muchas ocasiones, el texto original sufre una transformación que lo convierte en un texto radicalmente distinto	
Complejidades	Eje horizontal o sintagmático de la comunicación signíca	De un texto a un texto (prototipo de intertextualidad)
	La intertextualidad sintagmática da lugar, al multiplicarse, a series de intertexto	De un texto a muchos textos (una serie de textos que proceden de un mismo texto)
		De muchos textos a un texto (modelo de <i>collage</i>)
		De muchos textos a muchos textos (es el modelo más común de intertextualidad)
	Eje vertical o paradigmático de la comunicación signíca	Parodia
	La intertextualidad paradigmática crea condensaciones intertextuales, ya que funden aspectos materiales y estructurales de diversos géneros, dando lugar a híbridos	Ironía
Sátira		
Trasvestimiento		

Recogiendo todas estas aportaciones, y siguiendo un modelo muy fiel al de Genette, Camarero (2008, p. 34-42) propone una serie de categorías para clasificar las relaciones entre textos basada en el tipo de relación que establecen entre sí [Tabla 4].

Tabla 4

Taxonomía de relaciones intertextuales según Camarero (2008)

<p>Relaciones de copresencia</p> <p>Inscripción de un texto anterior en otro más reciente, copresencia efectiva de un texto en otro absorbiendo en el texto más moderno el texto más antiguo</p>	<p>Copresencia explícita</p>	<p>Cita</p> <p>Se trata de la forma emblemática de la intertextualidad, ya que constituye la visualización de un texto insertado en otro mediante unos códigos tipográficos claros (cursiva, comillas). Confiere al texto dos características esenciales del juego intertextual: heterogeneidad (pluralidad del textos reunidos, dialogismo, polifonía) y fragmentación (diseminación, mosaico de componentes). Dos variantes de menor entidad de la cita serían el lema —cita generalmente breve colocada en cabeza de un libro o su fragmento que suele tener el sentido de una frase o verso reconocido que es citado como autoridad—, y el centón —obra compuesta en su totalidad por citas—.</p>
	<p>Copresencia implícita</p>	<p>Referencia</p> <p>No se reproduce el texto referenciado sino que se remite a él por medio de un título, el nombre de un autor o de un personaje o el relato de una situación concreta. Puede ser considerada como una relación intertextual <i>in absentia</i>, perfecta cuando se trata de remitir al lector a otro texto sin por ello crear un vínculo directo de copresencia entre los dos textos.</p> <hr/> <p>Plagio</p> <p>Es menos explícito y canónico, un préstamo no declarado pero absolutamente literal: podría equivaler a una cita sin identificar. Si la cita pone de manifiesto el respeto de la propiedad en el marco de la circulación de las ideas, por el contrario el plagio constituye un fraude o malversación condenable moral y jurídicamente.</p> <hr/> <p>Alusión</p> <p>Es la categoría menos explícita, ya que se trata de un enunciado cuya plena inteligibilidad supone la percepción de una relación entre ese enunciado y otro, al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no evidentes de otro modo. Es una especie de cita, pero no es literal ni explícita y es más sutil, no rompe la continuidad del texto y puede implicar un cierto grado de ludismo.</p>
<p>Relaciones de derivación</p> <p>No se atienen a una relación de copresencia textual</p>	<p>Transformación</p>	<p>Parodia</p> <p>Supone la imitación de un estilo poniendo subrayadamente de manifiesto la relación entre el texto anterior o antiguo y el texto moderno o nuevo. Es una especie de caricatura de una obra anterior o una reutilización de la misma para transponerla o sobrepasarla, dentro de un juego que puede ser lúdico, subversivo o admirativo.</p>
	<p>Imitación</p>	<p>Pastiche</p> <p>No es la deformación de un texto, sin más, sino la imitación del estilo de un escritor por medio de otro texto, siendo indiferente la elección del tema porque lo importante no es el texto imitado en sí sino el estilo característico del escritor al que se trata de imitar en sus giros, fórmulas, rasgos sintácticos y semánticos, etc. Al contrario de la parodia, la imitación del estilo no supone retomar literalmente un texto, y puede incluso llegar a alcanzar valor crítico. Por lo general, tiene un carácter lúdico.</p>

Camarero añade, a esta clasificación, otro tipo de relaciones de menor entidad, tales como: el *collage* —en el que se produce una relación intertextual no de absorción, sino de disociación, ya que es un texto que recoge elementos de textos u obras anteriores con el fin de elaborar un nuevo texto en el que se trasluce el origen combinatorio de la nueva creación—; la *palinodia* —retractación pública retomando un discurso anterior—; y la *paráfrasis* —desarrollo explicativo de un texto, sin alterar su contenido, para hacerlo más asequible—.

1.2.4 *Parámetros Para un Análisis Intertextual de la Obra Literaria*

Dificultades y Ámbitos de Actuación. Ubicado el marco teórico en el que se inscribe la Teoría de la Intertextualidad, y definido y examinado tanto el concepto como su evolución crítica, cabe preguntarse de qué manera llevar a cabo un estudio del texto literario desde la perspectiva de su dimensión intertextual. Porque el fenómeno es tan complejo y tan susceptible de abordarse desde diferentes perspectivas, que no es nada sencillo delimitar un ámbito de actuación y unas pautas de análisis.

La primera dificultad importante la plantea, sin duda, la cuestión de las denominaciones. Hemos podido constatar cómo, desde el momento de su formulación y a lo largo de su evolución teórica, el concepto de *intertextualidad* ha ido generando la aparición de un campo semántico que engloba una nomenclatura diversa —términos tales como intertextualidad, transtextualidad, intertexto, hipertexto o hipotexto—, que pretende dar respuesta a la complejidad del proceso y que en ocasiones puede variar de un crítico a otro. La confusión se ha agravado, en los últimos años, con el desarrollo de la tecnología informática y su apropiación del término *hipertexto* para designar aquel documento electrónico que, rompiendo con una estructura lineal, posibilita el enlace con otros documentos no necesariamente textuales —*hipermedia*—. Como recoge Tabernerero (2012, pp. 121-122), la confluencia de la ingeniería informática y la teoría literaria ha venido a aumentar la confusión, provocando un cierto caos denominativo y conceptual.

Si, como hemos visto, la *intertextualidad* nace de la idea de texto como espacio de

interrelación, y actualmente la tecnología electrónica ofrece un entorno en el que desarrollar materialmente esa interconexión, será necesario, según apunta Mendoza Fillola (2010, pp. 150-153), sistematizar nomenclaturas de conceptos que son compartidos por la teoría literaria y las nuevas tecnologías de la información. Siguiendo la terminología utilizada por Eco y recogiendo las aportaciones de otros estudiosos, Mendoza Fillola distingue las siguientes nociones⁸:

- *Hipertexto textual*: texto literario lineal que contiene la presencia de otros textos, ya sea por alusión, cita, referencia o transformación.
- *Texto hipertextual*: texto digitalizado que, gracias a su soporte electrónico, proporciona el acceso a los textos que referencia. Por lo tanto, su lectura ya no es lineal porque transita por los diferentes hipervínculos. Integra con facilidad elementos hipermedia, y su estructura puede ser *on line / off line*.
- *Hipertexto sistémico*: espacio cibernético, red que ofrece posibilidades de enlaces prácticamente inabarcables. Se trata del concepto genérico de *hipertexto* utilizado desde los inicios en el ámbito informático, por los grandes teóricos de las nuevas tecnologías⁹.
- *Hipertexto didáctico*: o hipertexto educativo, que significa la aplicación de la tecnología hipertextual al proceso de enseñanza-aprendizaje, como herramienta fundamental para la formación del lector literario. Se trata de una opción tecnológica que ofrece infinitas posibilidades como recurso educativo.
- *Hipertexto ficcional*: espacio en el que se desarrolla la creación de producciones de signo e intención literaria, compuestas aprovechando todos los recursos que ofrece la tecnología informática (entre otros, ruptura de la secuencialidad o integración de diferentes caminos de lectura). Es lo que también se conoce como *literatura electrónica* o *hiperficción*.

⁸ A Eco debemos la distinción entre *Hipertexto textual*, *Texto hipertextual* e *Hipertexto sistémico*. A Landow, la denominación de *Hipertexto didáctico*. Mendoza Fillola incluye la de *Hipertexto ficcional*.

⁹ Sobre las relaciones entre teoría literaria y tecnología informática realicé mi trabajo de investigación doctoral titulado *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura electrónica: precedentes y crítica*, publicada por Paidós en 2000.

Todo texto puede ser considerado un **hipertexto textual**, en tanto que espacio de interconexión de diferentes **hipotextos** que vienen a insertarse en el texto original. Como hemos visto, la presencia de estos hipotextos puede variar en cuanto a forma —puede ser explícita/implícita, literal, referencial, imitativa, paródica, etc.—, y tipología —puede tratarse de una referencia temática, estructural o estilística—. Sea como fuere, posibilita que en todo texto pueda ser identificado lo que Mendoza Fillola (2001) denomina un **intertexto discursivo**, que no debe ser confundido con el **intertexto del lector**, a pesar de que están estrechamente vinculados entre sí y son imprescindibles en el análisis de la intertextualidad. El primero “muestra las conexiones que contienen las obras” (p. 28); el segundo señala o reconoce esas conexiones, “a través de la activación de los conocimientos y de la experiencia de recepción que posee el lector” (p. 28). Cuando ambos intertextos confluyen, “se alcanza el grado máximo de interacción texto-lector, porque tal confluencia motiva la adecuada cooperación comprensiva e interpretativa” (p. 41).

Hemos tenido ocasión de observar cómo esta distinción obliga a contemplar el proceso de intertextualidad desde una doble mirada ineludible: desde la óptica del acto creador —el cual se correspondería con el intertexto discursivo—, y desde la óptica del acto receptor —que se correspondería con el intertexto del lector—. Lo que nos lleva, a su vez, a insistir en **la segunda dificultad del concepto: la compleja amplitud de la dimensión de la intertextualidad como proceso literario**. Porque, desde el punto de vista del creador, puede darse una voluntad consciente y deseada de acudir a procesos intertextuales pero también puede suceder que la presencia de otros textos sea involuntaria (Camarero, 2008, p. 45), y responda a un uso inconsciente de recursos que el escritor guarda en su bagaje cultural. Y, desde el punto de vista del receptor, es posible que este sea capaz de identificar todas las conexiones propuestas por el texto, pero también es posible que su intertexto no le permita localizar todas las referencias e incluso que su competencia literaria y su experiencia vital le lleve a reconocer conexiones allí donde no las había (por ejemplo, que un motivo le recuerde a otro texto leído, o a una experiencia estética ante la percepción de un cuadro).

Como escribe Mendoza Fillola (2001), “**un estímulo textual depende de numerosísimas variables**” (p. 113), de manera que es imprevisible determinar cómo una referencia intertextual actuará sobre el lector: puede ser que pase inadvertida, o que sea percibida de manera muy distinta a la supuesta funcionalidad que inicialmente le había asignado el autor. Entramos aquí en el difícil terreno de la “legitimización de la lectura” (p. 114), es decir, qué interpretación puede considerarse “legítima”, para lo cual los conceptos de intertexto discursivo y lector vuelven a ser imprescindibles: porque solo pueden tener validez aquellas interpretaciones “que no entren en contradicción con las indicaciones textuales”, lo que significa que el lector debe saber autodelimitar las aportaciones de su intertexto según los indicios que el texto le proporciona (p. 114).

Criterios Para el Desarrollo de Estudios Intertextuales. Contemplar las dificultades para fijar una nomenclatura exacta y unos límites de actuación de un proceso tan complejo como la intertextualidad ayuda a visibilizar los obstáculos a la hora de establecer unos criterios de análisis que puedan abarcar la totalidad de matices y posibilidades que ofrece una mirada al texto desde su capacidad de relación con otros textos.

En el **ámbito francófono**, y apoyados sobre una tradición teórica muy consolidada —representada, como hemos visto, por figuras como J. Ricardou, M. Riffaterre y G. Genette—, los estudios críticos han demostrado mucho interés por la intertextualidad como estrategia para el análisis textual. Gervais (2009, p. 55-56) escribe que realizar un estudio intertextual supone necesariamente plantearse cinco cuestiones fundamentales:

1. La cuestión de la procedencia (*¿Quién?*). Las referencias pueden establecerse entre textos de un mismo autor (*intertextualidad restringida*) o de diferentes autores (*intertextualidad general*).
2. La cuestión de la naturaleza (*¿Qué?*). Atiende a la observación de la naturaleza de los textos interrelacionados: aspectos tales como si son literarios, si pertenecen al mismo género o si están escritos en la misma lengua.

3. La cuestión del modo (*¿Cómo?*). La presencia de un texto en otro puede realizarse de manera *explícita* —a través de procesos como una cita literal marcada por un código tipográfico o la mención del título o del autor, entre otros—; o *implícita* —no aparece ninguna marca evidente, por lo cual la referencia a otro texto se hace a través de formas indirectas como por ejemplo una alusión o un proceso de reescritura—.
4. La cuestión del emplazamiento (*¿Dónde?*). Un texto puede estar presente en otro de manera yuxtapuesta o discontinua, o por el contrario puede estar integrado respetando la continuidad narrativa.
5. La cuestión del contexto. Esta idea es la más compleja, y hace referencia tanto al contexto *textual* —que él denomina *cotexto*, y que se refiere al entorno del texto en tanto que tal—, como al *extratextual* —sociocultural— de los textos interrelacionados, y a cómo esos contextos interactúan según una relación de alianza o de conflicto. Esta cuestión estaría estrechamente relacionada con la perspectiva semiótica del discurso, según la cual cualquier análisis de los procesos de intertextualidad debe abordar las relaciones intertextuales como un espacio de interferencias entre entidades semióticas heterogéneas —los textos— que al interactuar redefinen su dimensión significativa y social (Guillemette, 2009, p. 163). Según esto, ***no solo debe abordarse la forma en que un texto se inscribe en otro (cuestiones como ¿dónde?, ¿qué?, ¿cómo?), sino también la función que cumplen las conexiones intertextuales***, que Guillemette (2009, p. 165) clasifica fundamentalmente en:
 - *Función argumentativa*: la referencia a un texto reconocido y autorizado puede servir para justificar un propósito o una actitud.
 - *Función hermenéutica*: la presencia del significado de un texto fuente ayuda a matizar, precisar, complicar el sentido del texto.
 - *Función metadiscursiva*: la mirada hacia otro texto conduce a realizar una revisión o comentario sobre el propio funcionamiento como discurso.
 - *Función referencial*: la referencia a un texto conocido por el lector rompe el tono de ficción y crea la ilusión de realidad.

Esta tipología da cuenta de la gran diversidad de enfoques desde los que abordar el análisis intertextual de la obra literaria. Una de las líneas de investigación más fecundas y que mejor ejemplifica el desarrollo de los estudios sobre intertextualidad en el ámbito francés es la Teoría de los *Topoi*, que desde el campo léxico ha sido desarrollada por Anscombe y Raccah (Villanueva, 1998, p. 31), y que parte de la idea de que los *topos* —o “universales de la imaginación”, como escribió Vico (como se citó en Villanueva, 1998, p. 31)— generan a su alrededor un campo tópico o *topoi*, guiones semánticos constituidos por un conjunto de puntos de vista posibles en torno a un *topos* y que se despliegan activando lugares comunes compartidos. No hablamos pues, únicamente, de fórmulas conceptuales que se consolidan en un período determinado y se van expandiendo intertextualmente a lo largo de la historia. Porque lo más interesante desde una perspectiva intertextual es que, a diferencia de los arquetipos o estereotipos, los *topoi* no perviven dentro de una tradición literaria ni del mismo modo ni con la misma intensidad, lo que evita su fosilización y les dota de un considerable dinamismo significativo (Silva, 2008, p. 119-120). Poseen una gran versatilidad para pasar de una obra a otra, de un imaginario a otro, de una tradición estética a otra, y en su capacidad de traslación intertextual se van cargando de nuevas resonancias significativas. Y, si bien los tópicos de “mediana duración” tienen una permanencia más limitada porque están fuertemente arraigados al contexto determinado en el que nacen, los tópicos de “larga duración” guardan “relación con necesidades o sentimientos humanos básicos, transversales, imperecederos” (Montes Doncel como se citó en Silva, 2008, p. 119), por lo que su proyección supera límites espaciales o temporales y dan lugar a procesos de recontextualización permanentes que suponen un gran campo de análisis para los estudios comparados, ya que ofrecen la posibilidad de “profundizar en el modo en que ciertas actividades de reescritura se establecen como promotoras de una nueva funcionalidad comunicativa directamente relacionada con el componente intertextual” (Silva, 2008, p. 120).

Como sostiene Camarero (2008, p. 28), el *topos* (ya explicitado en la *Retórica* de Aristóteles), es uno de los precedentes más claros que anticipa el concepto de red de

textos, tan propio de la intertextualidad. Reseguir un *topos* a lo largo de diferentes textos, autores, géneros, expresiones artísticas, períodos históricos o espacios supranacionales es realizar una lectura dialógica a través de la cual se crea una “immensa intertextualitat en la que la noció de text és un concepte amplíssim” (Vejart, 1998, p. 40); y, más allá de la dimensión literaria, es también emprender una aventura apasionante por el mundo de la historia de las ideas (Trousson como se citó en Nos Aldás, 1998, p. 395). Ideas que en muchas ocasiones toman forma en personajes arquetípicos que vienen a encarnar temas o valores de un determinado momento histórico, y de ahí que los arquetipos vengán también a ofrecer un vasto campo de análisis para los estudios comparatistas. Guillén (1985) afirma, siguiendo las ideas de Kaiser, que a lo largo de la historia literaria cada época ha tenido sus protagonistas literarios, aquellos que han sabido representar simbólicamente las premisas, aspiraciones y nostalgias del momento (p. 267): así, en la Edad Media podemos encontrar al peregrino, al caballero perfecto, al guerrero enamorado; o en el Renacimiento hallamos al loco, al pícaro, al pastor enamorado. Reseguir estos arquetipos abre múltiples líneas de investigación que abarcan desde la definición de cada uno de los personajes (caracterización física), hasta el análisis de la manera en la que encarnan los valores ideológicos de una sociedad (caracterización psicológica) para, por último, llegar a constatar su presencia en los textos literarios de la época (su presencia en diferentes autores y diferentes obras)¹⁰.

En la **tradición anglófona**, la aplicación de la intertextualidad al análisis de los textos se ha abordado especialmente desde el punto de vista de la lingüística funcional sistémica. Es precisamente un sistemicista, Lemke, quien propone una tipología intertextual para analizar cómo en el seno de un sistema social se construyen significados a través de las relaciones y las no-relaciones que se establecen entre los textos. Desde una perspectiva semiótico-lingüística y a partir del vínculo entre intertextualidad y teoría del registro, Lemke

¹⁰ Arsenault (2009) ofrece un claro ejemplo de este tipo de estudios analizando como la figura de Drácula, creada en 1897 por B. Stoker, ha influido en la creación de muchas novelas juveniles que giran en torno a la figura protagonista del vampiro.

(1985) entiende la ***intertextualidad como una capacidad del lenguaje para construir significados, de manera que no se limita a los textos literarios ni tampoco a la mera imitación o referencia***. Una de sus principales preocupaciones es cómo establecer criterios de análisis para estudiar la presencia de la intertextualidad en los textos y valorar su efecto en el proceso de lectura. Si los intertextos de un texto son todos aquellos textos que el lector utiliza para interpretar aquel: ¿bajo qué criterios decidimos cuáles son los intertextos relevantes para llevar a cabo esa interpretación? ¿y qué consecuencias tiene esa selección, es decir, qué clase de significados se construyen o dejan de construirse al establecer o no establecer esas conexiones entre textos? Es así como Lemke (2004) identifica los tres principios primarios de la intertextualidad: el *principio temático* — relaciones entre textos que comparten unos mismos motivos temáticos—; el *principio orientacional* —cuando los textos comparten un mismo punto de vista hacia el lector o el contenido (ironía, sátira)—; y el *principio organizativo* —si los textos responden a una misma estructura según el género al que pertenecen (estrofas métricas, forma narrativa)—. Estos principios permiten a Lemke dar respuesta a las preguntas formuladas: cuando los textos comparten las tres categorías —hablan de lo mismo, bajo el mismo punto de vista y en el mismo género—, se establece el punto de máxima intertextualidad, de manera que unos textos pueden ser considerados intertextos de los otros; por el contrario, cuando los textos no coinciden en ninguno de estos principios, podemos deducir que los textos no son relevantes entre sí. Lemke (1985) establece así una taxonomía de análisis en la cual distingue cuatro tipos de relaciones intertextuales¹¹:

- a) *Genéricas*, aquellas conexiones que pueden establecerse entre textos que pertenecen a un mismo género.
- b) *Temáticas*, configuradas a través de sistemas temáticos que nacen, se mantienen y cambian por procesos de acción social.
- c) *Estructurales*, las que se tienen lugar en un nivel sintagmático.

¹¹ Se trata de una taxonomía muy cercana a la propuesta por Gervais (2009), desde el ámbito francófono, para

d) *Funcionales*, las que se establecen en el seno de una comunidad y tienen que ver con su dimensión como práctica social.

En esa línea de reflexión en torno a la dimensión funcional de la intertextualidad se inscriben Bloome y Egan-Robertson (2004), al sostener que **la intertextualidad no solo debe ser contemplada desde la perspectiva del acto creativo** —como estrategia de construcción— **y del acto receptivo** —como estrategia de lectura—, **sino también desde una óptica semiótica que la conciba, además de como algo intrínseco al texto y al lector, como algo intrínseco al marco social en el que tiene lugar la comunicación humana**. Según sus afirmaciones, cuando las personas interactúan en un determinado contexto utilizan el lenguaje y otros sistemas semióticos para generar significado y establecer las relaciones sociales. La intertextualidad es, desde ese punto de vista, un recurso perfectamente reconocido y usado en la interacción comunicativa, y contiene una significación social indiscutible: “The social construction of intertextuality both influences and occurs within a cultural ideology that constrains what texts may be juxtaposed and how those texts might be juxtaposed” (p. 17). Se trata, en el fondo, de recuperar la idea de Bajtín sobre la naturaleza dialógica del lenguaje y la dimensión polifónica del discurso, en el sentido de que todo discurso es el resultado de una red de intersecciones de sistemas de significación, generado en un determinado marco social. Todo emisor, sea de un texto oral o escrito, se apropia y adapta el lenguaje de otros en el proceso de construcción de sus propios textos, de manera que todo texto está imbuido de estructuras, relaciones, perspectivas ideológicas y sociales que proceden de textos previos que le son culturalmente familiares. Y, de la misma manera, esos discursos que el emisor articula oralmente o por escrito anticipan respuestas de futuros emisores que los tendrán en cuenta cuando emitan sus propios textos; se establece así un juego de reciprocidad constante que regula todo acto de comunicación social (Kamberelis y Scott, 2004, p. 206). Es por ello que Bloome y Egan-Robertson (p. 18) definen la intertextualidad como una construcción social, y es desde esa perspectiva desde la que la contribución de la intertextualidad debe ser analizada en los

actos de lectura y escritura: sus aportaciones vienen pues a reafirmar la dimensión funcional de las relaciones intertextuales, apuntada por Lemke, dimensión que abre un amplio campo de estudio en el terreno de la literatura.

En el **ámbito alemán**, puede también rastrearse la existencia de toda una corriente de estudios textuales desde una perspectiva lingüística que aborda la intertextualidad como instrumento para el análisis de los textos. Uno de sus mayores representantes, el retórico alemán H. F. Plett (1991), realiza una gran aportación a la teoría literaria inscribiendo la intertextualidad en una taxonomía científica con el objetivo de hacer de ella una herramienta de análisis textual. Como recoge Galván (1997, pp. 50-71), Plett define **la intertextualidad partiendo de una forma muy simple que nace en la propia etimología del término: un intertexto es “un texto entre otros textos”**. A partir de ahí, el fenómeno intertextual se despliega en una amplia escala que va desde el punto cero —un texto idealmente autónomo por completo—, hasta el grado máximo —un texto idealmente dominado por la intertextualidad absoluta—. Entre esos dos extremos, la diversidad es tan amplia que resulta muy complejo establecer categorías generales para abordar el análisis pragmático de los diferentes *tipos* y *grados* de intertextualidad. Porque, siguiendo a Guillén (1985, p. 319), pueden existir muchas posiciones intermedias de *tipos* de intertextualidad, desde la mera *alusión* (recuerdo o reminiscencia de otro texto) hasta la total *inclusión* (presencia física de un texto dentro de otro); pero también pueden haber muy distintos *grados* de funcionalidad, desde la mera *citación* (la evocación tiene una finalidad contextual, como por ejemplo establecer vínculos solidarios o polémicos con autoridades o estilos pasados), hasta la máxima *significación* (la presencia física o evocada de otro texto puede tener un efecto altamente significativo).

Pero para Plett el intertexto es, ante todo, un texto o conjunto de signos lingüísticos, y dada su naturaleza semiótica no cuenta solo con una dimensión pragmática —relaciones entre emisor, receptor e intertexto—, sino también sintáctica —relaciones entre textos—, y semántica —referencialidad del intertexto—. De todo ello concluye que, para abordar el

análisis de la trascendencia intertextual de los textos, se debe atender a tres tipos diferentes de intertextualidad:

- (1) *Intertextualidad material*: es particularizadora, y se refiere a la repetición de signos. Está representada especialmente por la cita, y a pesar de ser el tipo que más se identifica con el concepto genérico de “intertextualidad”, no es en absoluto el único. Ivanic (2004), quien distingue dos tipos de intertextualidad muy próximos a los que establece Plett, denomina a esta clase de intertextualidad “actual” y la define como la importación o reproducción de un texto “fuente”, identificable, a otro texto. Plett usa como ejemplo el ciceronianismo, y afirma que la intertextualidad material tomaría como punto de partida el léxico utilizado por Cicerón.
- (2) *Intertextualidad estructural*: es generalizadora, y atiende a la repetición de reglas. En palabras de Ivanic (2004), este tipo de intertextualidad consistiría en la utilización de rasgos semióticos que son característicos de textos-tipo, en la cual sin embargo no se percibe la presencia directa de un texto concreto; se trata de recursos semióticos que forman parte del repertorio cultural del emisor, y que este ha extraído de su experiencia lectora recuperando el rasgo expresivo, pero olvidando el texto-fuente del que procedía. Por esa razón, Ivanic la denomina “intertextualidad abstracta” —entendiéndola como un fenómeno de naturaleza mental y social—, o “intertextualidad habitual” —refiriéndose al proceso que realiza todo escritor cuando acude a su repertorio de recursos expresivos en el proceso de escritura—, y reconoce que su uso puede ser plenamente consciente y voluntario, o puede responder a procesos subconscientes en los cuales el escritor usa recursos semióticos obtenidos de su conocimiento abstracto de textos-tipo sin ser consciente de ello. Para ejemplificar este tipo de intertextualidad, Plett vuelve a servirse del ciceronianismo y afirma que la intertextualidad estructural se hallaría en las gramáticas de estilo prescriptivas compuestas por reglas específicas para componer textos según el estilo ciceroniano.
- (3) *Intertextualidad material-estructural*: es particularizadora-generalizadora, y se basa en la repetición de signos y reglas en dos o más textos. Ivanic afirma también que estas dos

clases de intertextualidad no siempre funcionan de manera independiente, y sostiene que en realidad se produce un *continuum* entre ambas puesto que la repetición de un texto en otro —intertextualidad material o actual— contribuye a construir el repertorio mental de recursos semióticos de un escritor —intertextualidad estructural o habitual— (2004, p. 309).

En el **ámbito hispánico**, abundan también líneas de investigación que se han hecho eco del concepto de intertextualidad como método de aproximación a la obra literaria. La mayoría de ellas coinciden en desarrollarse sobre la aplicación de las pautas metodológicas proporcionadas por la Literatura Comparada, que como hemos visto debe ser entendida no como una ciencia, sino como una disciplina empírica cuyo ámbito de investigación se basa especialmente en el trato directo con el texto literario (Mendoza Fillola, 1994, pp. 19-20).

Una de las ideas adoptadas y desarrolladas es la **diferenciación entre intratextualidad e intertextualidad**, sobre la cual Martínez Fernández (2001, pp. 81-82) ofrece la propuesta de análisis textual que recoge la Tabla 5.

Tabla 5

Clasificación de relaciones intertextuales según Martínez Fernández (2001)

Intertextualidad interna o Intratextualidad El mecanismo intertextual afecta a textos del propio autor	Cita	
	Alusión	
	Reescritura	
Intertextualidad externa El mecanismo intertextual afecta a textos de diferentes autores	Endoliteraria	Cita (explícita o no)
		Alusión (explícita o no)
	Exoliteraria	Textos no literarios
		Frases hechas
		Voces sin rostro (expresiones azarosas, frases ocasionales)

Esta clasificación permite abordar el estudio de la producción de autores desde la dimensión intertextual de su obra a través de una doble mirada:

- *Intertextualidad interna o Intratextualidad.* La producción literaria de un determinado autor se concibe desde su inscripción en un marco histórico-cultural y a través de las relaciones de intertextualidad e interculturalidad que subyacen a su universo literario. Sus obras no se analizan aislada y linealmente según un criterio cronológico, sino transversalmente, recorriendo su producción a través de constantes formales o temáticas que se van repitiendo. Este paradigma de conocimiento no está en función de una estructura lineal, sino de una estructura transversal que proporciona una perspectiva en profundidad, es decir, a través de núcleos de significación. Se trata de acercarse a la producción literaria de un autor a través del estudio de su dimensión intratextual, entendiendo como tal aquellos mecanismos intertextuales que afectan a los textos de un mismo autor. Cualquier escritor puede aludir en un texto a otro que ha escrito en el pasado, puede autocitarse, reescribirse, hacer de su obra una continuidad de textos, retomar lo dicho para dar coherencia formal y semántica a un conjunto textual: en suma, hacer del texto un verdadero «tejido» (Martínez Fernández, 2001, pp. 151-152). La *intratextualidad* es un concepto nuevo cuya práctica se remonta, sin embargo, al origen de la literatura, y hallamos uno de los ejemplos más paradigmáticos en las narraciones de Chrétien de Troyes: *El caballero del león* y *El caballero de la carreta* fueron redactadas simultáneamente y su entrelazamiento no ya solo de episodios, sino de novelas, constituye toda una novedad dentro de la narrativa (De Riquer, 1995, p. 9). Por lo tanto, es engañoso presentar como aisladas unas novelas autorreferenciales, diseñadas en base a una reiteración de temas, personajes e hilos narrativos constantemente entrecruzados. Son novelas que deberían ser leídas intertextualmente, de manera que las aventuras del protagonista se fueran entrelazando tal como las ideó el propio autor.
- *Intertextualidad externa.* Cuando los marcos conceptuales para estudiar la obra de un autor dejan de ser intratextuales —uso de formas, géneros o temas en su producción

literaria—, para ser intertextuales —estudio de las relaciones literarias con otros autores—, las aplicaciones prácticas se multiplican. El objetivo es ahora abordar las relaciones entre autores en lo que se refiere a los procesos de intertextualidad en todas sus formas: citas, alusiones, imitaciones, adaptaciones, entre otras. Se trata de descubrir ese “diálogo intemporal” del que habla Castellví (1998) al referirse al tratamiento de la idea de la muerte de dos grandes poetas: François Villon (s. XV) y Vicent Andrés Estellés (s. XX). Para la autora, se trata de uno de los ejemplos más claros en los que “el discurso poético teje redes atemporales”, ya que el diálogo interior que establecen ambos poetas “actúa como vasos comunicantes, dinámicos que se mueven en perpetua interacción, invitándonos a infinitos diálogos posibles” (pp. 80-81). Diálogo atemporal, redes textuales dilatadas en el tiempo y el espacio: la literatura concebida, muy próxima a la idea borgiana, como un universo infinito de textos que dialogan entre sí más allá de fronteras lingüísticas o cronológicas.

Inscribiéndose también en una línea de reflexión comparatista, Bordons y Díaz-Plaja (1993) sugieren actuaciones de análisis textual adoptando los grandes marcos conceptuales formulados por la Literatura Comparada [Tabla 6]. Estos amplios marcos conceptuales actuarían como contextos en los que inscribir diferentes líneas dirigidas al estudio de las relaciones dialógicas entre obras. Por lo tanto, no deben limitarse a criterios puramente temáticos porque deben atender tanto a un plano «semántico» (relaciones de motivos, ideas o contenidos, en el nivel del *significado*), como «semiótico» (relaciones de géneros, símbolos, formas o estructuras temáticas, en el nivel de la *significancia*), para poder hablar así de una transdiscursividad que, como línea teórica, se ocupe de las operaciones transtextuales que se producen en el seno de la creación literaria (Camarero, 2008, p. 141). A través de estos marcos, la idea de *intertextualidad* debería acercarse a la retórica, la gramática y la pragmática para convertirse en un método “científico” aplicable al estudio de los textos literarios, es decir, “en un útil operativo, en un instrumento de análisis preciso en el análisis textual” (Galván, 1997, p. 50).

Tabla 6

Propuesta de análisis críticos según marcos conceptuales (Bordons y Díaz-Plaja, 1993)

MARCOS	DESCRIPCIÓN	CAMPOS DE ANÁLISIS
Genología	Estudio de los géneros literarios, tanto macrogéneros (poesía, teatro, novela) como subgéneros (epistolar, poesía experimental)	Análisis de las constantes ahistóricas que definen los géneros
		Análisis de la evolución de los géneros a través del tiempo
Morfología	Estudio de la Retórica, de las formas	Análisis de los rasgos básicos de la lengua literaria: figuras retóricas, elementos formales que configuran el tono de una obra, disposición del discurso
		Análisis de los rasgos que conforman géneros y estilos, tales como formas de versificación o punto de vista.
Tematología	Estudio de los temas, el cual sirve para llegar a aquello que es lo más profundo de la literatura, ya que el tema es un elemento que estructura sensiblemente la obra, pero también es la parte más humana y vital de la literatura	Análisis de los temas
		Análisis de los <i>topos</i>
		Análisis de las ideas
		Análisis de los personajes
		Análisis de los <i>tipos</i>
Internacionalidad	Dimensión sociohistórica de la literatura	Análisis de las relaciones internacionales, tanto en el terreno de las relaciones personales como en el de influencias e imitaciones
Historiología	Dimensión sociohistórica de la literatura	Análisis de los grandes períodos o etapas del desarrollo de la literatura de Occidente
		Análisis de los grandes movimientos literarios de Occidente

Seguindo esa tendencia, y rigiéndose por los criterios del nuevo paradigma comparatístico, Camarero (2008) desarrolla toda una línea de investigación crítica partiendo de la idea de que la intertextualidad debe servir para descubrir *nuevas* relaciones entre las «literaturas» más allá de lo establecido en las historias literarias, consiguiendo así resultados críticos que contribuyan a la elaboración de una teoría literaria (p. 142). Para ello, reconoce la necesidad de superar el *modus operandi* al uso y trazar líneas de análisis que, sin rechazar automáticamente los conceptos genéticos de fuente o influencia, se instalen básicamente en el plano de la lectura de los textos y no en supuestas similitudes biográficas de los escritores que los produjeron. Así llega a la formulación de una propuesta metodológica que denomina «**Travesía Temática Comparada**» (TTC), a través de la cual articula un método básico de análisis e interpretación de las redes de textos literarios que combina relaciones de horizontalidad y diacronía (contempla distintas naciones, géneros, épocas, movimientos, lenguas, culturas), diseñando un análisis que se organiza y construye a partir de un único tema que afecta a todas las obras implicadas (p. 153). Una TTC podría pues definirse como “una unidad metodológica o herramienta de análisis comparatista por medio de la cual se estructura una línea temática coherente y fiable en el nivel literario internacional” (p. 152). En cada una de estas unidades se enmarcan las relaciones que el lector percibe entre dos o más textos diferidos en el espacio y en el tiempo, consiguiendo así salvar esa distancia para llegar a establecer conexiones a través de las cuales realizar el análisis y la interpretación de los textos. Con ello, se alcanzan dos objetivos fundamentales: expresar adecuada y fielmente el procedimiento instrumental que hace posible las relaciones textuales; y percibir con toda claridad la presencia real de las redes, no ya como un constructo teórico posible, sino como una realidad experimentable en cualquier nivel (p. 133). De modo que....

...parece entreverse el proyecto, no tan utópico, de una historia literaria que, además de los criterios cronológicos y genéricos, sea capaz de ordenar y explicar los textos literarios de todos los lugares y todos los tiempos de acuerdo con unas estructuras temáticas o tematológicas construidas con esas líneas temáticas universales que el

escritor, por medio de un impulso abstracto y universal, es capaz de transformar en obra de arte desde los mismos inicios de la civilización. (Camarero, 2008, p. 154)

Para hacer efectiva su propuesta, Camarero establece una tipología sistemática de las distintas relaciones funcionales que él considera que son operativas en el análisis comparatista (pp. 144-146):

1. *Relaciones basadas en mitos y temas.* En ambos casos funciona un arquetipo cultural o literario más o menos estable, que se mitologiza o tematiza, y cuya reiteración en el tiempo construye una red relacional de gran alcance. Serían ejemplos la “temática quijotesca”, la “novela pastoril”, la “novela de personaje femenino” o el “tema del doble”.
2. *Relaciones basadas en fuentes e influencias.* Se trata de estructuras relacionales basadas en correspondencias muy consolidadas por la tradición en nuestra cultura, como la imitación de *Cartas persas* de Montesquieu en *Cartas marruecas* de Cadalso.
3. *Relaciones basadas en estructuras temáticas configuradas por relaciones transculturales.* Se trataría de relaciones interculturales fijadas por la tradición, como los “cantares de gesta”, la “novela épica” o la “novela picaresca”.
4. *Relaciones basadas en una relación temática nueva.* En este tipo, constituido por un buen número de estructuras temáticas, el fenómeno intertextual pone de manifiesto proyectos relacionales de gran interés. Serían ejemplos la “exégesis interior y la manifestación del yo”, el trinomio “amor/pasión/adulterio”, el “teatro del compromiso y del realismo social y político”, “vacuidad y existencia: el tema de la ausencia” o la “metamorfosis como tema literario”.

Esta tipología de las relaciones intertextuales se vertebra pues alrededor de “estructuras tematólogicas”, esto es, temas o motivos constantes que sirven de conexión para relacionar obras en ocasiones muy alejadas en el espacio o en el tiempo. Los hechos relacionales son entonces considerados como “transformaciones de textos dentro de sistemas literarios” y se configuran de acuerdo con estructuras comparadas en el ámbito del nuevo paradigma, lo que permite profundizar en aspectos que un simple análisis comparatista hubiera soslayado, en un proceso de dinamización en el que el eje temático

que actúa como punto de partida se expande a varios niveles desgranándose en múltiples subtemas que vienen a completar la interpretación comparatista (p. 167). Para Camarero, esta metodología aporta innovaciones destacables a diferentes niveles (p. 146-147):

- En el ámbito de la teoría literaria, la práctica comparatista potencia la posibilidad de establecer líneas teóricas novedosas basadas en las siguientes ideas:
 - “La literatura no es una entidad pensable sin tener en cuenta las relaciones que [...] se establecen entre sus múltiples textos”, bien sea a instancias del autor que los crea o del lector que los interpreta a partir de su competencia lectora.
 - “Los compartimentos estancos establecidos tradicionalmente en base a criterios de cronología, género, lengua, cultura, movimiento, estilo, etc., no son inamovibles” e “impiden una visión de conjunto de lo que es la literatura”.
 - “La especificidad escritural y lectural de los textos literarios hace que unos códigos específicos regulen el funcionamiento de todo texto”, códigos que van configurando “una serie de estructuras isotópicas que son homogéneas y constantes en todas las «literaturas»”.
 - Una teoría literaria fiable, verdaderamente general, “debe ser un constructo teórico de alcance universal, y para ello debe partir de un análisis contrastado efectuado sobre cientos de textos a nivel planetario”.
- En el ámbito de la crítica literaria, permite construir temas de trabajo originales e interesantes, e incluso abre nuevas líneas de investigación en el que además interactúan disciplinas diferentes.
- En el ámbito de la didáctica, sirve de impulso para conocer obras bien distintas e incluso ausentes en los programas curriculares habituales.

2 Teoría de la Intertextualidad y LIJ

La literatura infantil contemporánea está transgrediendo sus propias fronteras y se está acercando a la literatura de adultos, exhibiendo los rasgos más destacados del postmodernismo tales como el eclecticismo del género, la desintegración de las estructuras narrativas tradicionales, la polifonía, la intersubjetividad y la metaficción.

(Nikolajeva como se citó en Silva-Díaz, 2005a, p. 16)

Hasta ahora, nuestro recorrido por los avances teóricos en torno al fenómeno literario a lo largo de la segunda mitad del siglo XX nos ha permitido aproximarnos a la Teoría de la Intertextualidad en el espacio de lo que pudiéramos denominar *literatura adulta*. Pero dado que nuestro interés se centra en la literatura dirigida a un público infantil y juvenil, es necesario preguntarnos sobre la incidencia de esos movimientos en la LIJ, ampliando así el contexto teórico que debe enmarcar nuestra investigación. Para ello, nos proponemos explorar los procesos de trasvases que desde las últimas décadas del siglo pasado se están produciendo entre literatura adulta y LIJ; unos vasos comunicantes que operan tanto a nivel de estudios literarios como en los procesos de producción y recepción. Organizaremos nuestro recorrido en tres etapas.

En la primera de ellas, englobada bajo el título ***Avances en Teoría Literaria y su impacto en la LIJ***, nos detendremos a observar cómo las escuelas teóricas que facilitaron la aparición de la Teoría de la Intertextualidad penetraron también en el terreno de la literatura dirigida a un público infantil y juvenil, y qué efecto tuvieron en ella. Como hemos hecho en el capítulo anterior, centraremos especialmente nuestra atención en aquellos movimientos que abogaron por una percepción sistémica y fenomenológica del texto literario, desde la cual este se concibe como producto social y cultural que a través de la comunicación literaria se abre a múltiples lecturas que se realizarán en el lector como constructor de significados; y, de la misma manera, destacaremos aquellos conceptos que han sido más relevantes para el desarrollo de los estudios teóricos en el ámbito de la LIJ.

Esta visión panorámica nos proporcionará el marco adecuado en el que examinar el

impacto del fenómeno intertextual en la LIJ, aspecto que abordaremos en el capítulo ***El concepto de intertextualidad literaria en la LIJ***. Siguiendo idéntico patrón al aplicado en el contexto de la literatura adulta, profundizaremos en el análisis de las relaciones entre intertextualidad y LIJ desde la óptica de la creación —en tanto que estrategia constructiva— y desde la óptica de la recepción —caracterizando una lectura en clave intertextual—. Sin duda, todo lo aportado en el análisis de los procesos dialógicos en las obras dirigidas a un público adulto nos guiará en el momento de observar esos mismos procesos en obras pensadas para un público infantil.

Por último, dentro del ámbito de la LIJ focalizaremos nuestra atención en el género literario que hemos definido como objeto central de nuestro estudio. Así, en el capítulo ***Intertextualidad y álbum ilustrado*** caracterizaremos el libro-álbum desde su inscripción en el contexto sociocultural y atendiendo a su dimensión intertextual; estas reflexiones nos ayudarán a justificar la razón por la cual fue seleccionado como el más adecuado para el desarrollo de esta investigación.

2.1 Avances en Teoría Literaria y su Impacto en la LIJ

El bagaje teórico que enmarca los estudios literarios en la segunda mitad del siglo XX y del cual somos herederos, tuvo también su trascendencia en el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil. Como muy bien sintetiza Colomer (2005, p. 30), en un primer momento la atención de la Teoría Literaria desplazó el objeto de estudio del autor al texto, pero más tarde el objetivo se amplió en dos direcciones:

- a) “Hacia fuera”, lo que significa atender a los factores externos que determinan el funcionamiento social del fenómeno literario desde una perspectiva pragmática.
- b) “Hacia dentro”, observando los factores internos que intervienen en la construcción de significado desde la óptica de la recepción.

Como paso previo al análisis de la intertextualidad en la Literatura Infantil y Juvenil, es necesario observar las aportaciones de los avances de la Teoría Literaria en los estudios en torno a la LIJ. Y lo haremos siguiendo ambas direcciones: ***desde un punto de vista***

“externo” o “hacia fuera”, hablamos de la percepción del texto desde su inscripción en un contexto sociocultural; desde un punto de vista “interno” o “hacia dentro”, la teoría se orientó hacia el análisis de los procesos de lectura.

2.1.1 Texto y Contexto: Aproximación Sistémica

Como ya hemos analizado en el capítulo anterior, desde hace décadas la investigación teórica se está reorientando hacia una concepción semiótica y empírica de la literatura que entiende el texto desde su funcionamiento dentro de un sistema de comunicación social. Cuando esos parámetros se trasladan al ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil, el objetivo de estudio pasa a centrarse en las prácticas sociales en torno a la producción y consumo de los textos escritos para un público infantil. De acuerdo con Colomer (1998a, p. 78), niños y niñas aprenden a recibir la literatura a través de los libros destinados a ellos/as, con lo cual es necesario reflexionar sobre de qué tipo de aprendizaje se trata, cuáles son los tipos de textos y cuál es la relación que se establece entre estos y el conjunto del fenómeno literario. Desde esta perspectiva, los estudios literarios en torno a la LIJ se emplazan a dos objetivos:

- ***El análisis del texto concebido como signo cultural***, como construcción artística constituida sobre una serie de estructuras de significación que se hacen explícitas a través de estrategias semánticas y formales que generan su capacidad significativa. La obra literaria dirigida a un público infantil pasa a ser considerada como una configuración estética que tiene una doble dimensión: una dimensión material o formal —como estructura que organiza ofertas de percepción o significados—, y una dimensión comunicativa o funcional —como construcción significativa que actúa en tanto que elemento dinamizador dentro de un sistema cultural—. Desde esos parámetros, comienzan a tomar forma líneas de investigación centradas en aspectos que van mucho más allá de la consideración didáctico-moralizante que tradicionalmente se asociaba a la LIJ. La crítica se interesa ahora por el análisis de estrategias narrativas retóricas y temáticas gracias a las cuales las obras se construyen y adquieren una dimensión

performativa inscritas en un sistema cultural, de manera que el objeto de estudio son ahora los procesos de interpretación significativa que posibilitan el paso del mundo del relato al mundo del lector mediante un juego que implica no solo “comprender” sino también “actuar” (Zaparaín y González, 2010, p. 129). La dimensión plurisignificativa del texto le confiere una capacidad de actuación que convierte la lectura en un proceso de construcción de significados que tiene un efecto directo sobre el lector¹².

- ***El análisis de la relación del texto con sus lectores***, abordando así el estudio de las situaciones reales de comunicación a través de las cuales tiene lugar la interacción entre las obras y el receptor infantil. La investigación en torno a este proceso recibió un impulso decisivo con la formulación del concepto de “competencia literaria”, definida como “la capacidad humana que posibilita la producción y recepción de estructuras poéticas” (Bierwisch como se citó en Colomer, 1998a, p. 78). Superando una visión connatural según la cual la “competencia” sería una capacidad innata, Bierwisch va más allá y la plantea como un dominio, una habilidad que viene determinada por diferentes factores: históricos, sociológicos, estéticos. De esta manera, la noción de “competencia” solo puede entenderse “en una acepción histórico-cultural, en el sentido de que es necesario poseer un bagaje de conocimientos teóricos e históricos” que no pueden extraerse únicamente de los textos porque es necesario aprenderlos socialmente (Brioschi y Di Girolamo como se citó en Colomer, 1998a, pp. 78-79). El examen de las producciones de la LIJ y de sus procesos de producción y recepción debe, pues, partir de una concepción semiótica del texto literario, desde su contextualización en un marco social y cultural que es el que determina las condiciones concretas en las que tiene lugar la comunicación literaria. Y esa perspectiva de los estudios teóricos se hace especialmente relevante al hablar de un receptor infantil, en el cual la adquisición de la competencia lectora es fundamental para su educación literaria y su formación como lector.

¹² Nos movemos en unas líneas teóricas muy próximas a las sostenidas por Culler (2000) o Jauss (1987) en el

2.1.2 Estudios sobre Recepción y Procesos de Lectura

Hemos tenido ocasión de apreciar cómo, en la segunda mitad del siglo XX, las teorías de la recepción situaron al lector como centro de sus observaciones. En el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil, estos parámetros han sido fundamentales para definir el nuevo rumbo que han adquirido las investigaciones. Silva-Díaz escribe que el reconocimiento del lector supuso una importante aportación para la crítica de la literatura infantil, ya que significó el hallazgo del “eslabón perdido” que permitía relacionar las características particulares de la emisión con la diversidad de formas en las que se concreta la recepción” (2005a, p. 77). A partir de este viraje en los estudios literarios, Colomer (1998a, p. 66) señala que ***el lector se ha convertido en el hilo conductor que enlaza las diferentes perspectivas de aproximación al texto literario infantil y juvenil desarrolladas en las últimas décadas: la perspectiva psicológica, la literaria, la sociológica y la didáctica***. De esta manera, la introducción de la reflexión sobre el lector en la teoría literaria referida a la LIJ ha tenido consecuencias muy importantes e inmediatas.

Los análisis psicoanalíticos abrieron una posibilidad a la consideración ***psicológica*** sobre el proceso de recepción infantil, y así aparecieron descripciones como la de Monson (1999, pp. 78-79), quien sostiene que niños y niñas experimentan ante un libro tres reacciones de manera progresiva:

1. **Reacción personal**. Se trata del primer indicio que demuestra que el lector se identifica con algún personaje de la historia o asocia su experiencia a un determinado incidente dentro de esta. La reacción personal señala un tipo de compromiso emocional con el libro, y este compromiso afectivo es muy importante porque abre el camino a otro género de reacciones.
2. **Reacción interpretativa**. Indica que el público infantil puede reflexionar seriamente sobre aquello que ha descubierto en un libro: deducir cómo es un personaje determinado a partir de las claves que proporciona el autor, determinar cuándo un fragmento redactado

en lenguaje figurativo debe ser interpretado en tal sentido, o generar ideas alrededor de acontecimientos que la trama no explicita pero que son necesarios para explicar algún hecho inesperado. La reacción interpretativa viene absolutamente condicionada por la personal; siempre que un niño o una niña esté afectivamente comprometido con una historia, la comprensión de esta se verá enriquecida, ya que los personajes y las situaciones planteadas le parecerán más vitales y creíbles. La interpretación y la capacidad de reaccionar afectivamente conforman el núcleo de las experiencias de lectura significativas y provechosas, y crean la base para las aproximaciones literarias, más analíticas, que se desarrollarán en un futuro.

3. Reacción crítica. Se trata de la capacidad de evaluar una historia y de aislar las características que determinan su calidad a los ojos del lector. Formular juicios sobre los libros, según hayan gozado de su lectura, es un actividad altamente rica para los/as niños/as. El intento de explicar el motivo por el cual sienten predilección por un personaje o les resulta difícil dejar un libro es una experiencia muy valiosa y puede constituir la base para la formación literaria que realizarán en un futuro; y, además, les ayuda a desarrollar su habilidad de selección de libros, habilidad imprescindible si pretendemos que interioricen y consoliden la afición por la lectura.

Pero, a finales de la década de los años setenta, se alcanzará también la consideración *literaria* de la recepción. Según esta, la lectura es entendida como un proceso en el que el texto interactúa constantemente con el lector: el texto brinda diferentes ofertas de significación que se realizarán en el lector, quien a lo largo de la lectura irá completando aquellos vacíos o lugares de indeterminación que la obra no hace explícitos¹³. Leer es así una interacción constante entre las palabras del texto y la mente del lector, de modo que el significado de una obra no existe de manera unívoca y siempre será la experiencia que el lector tiene de ella. El texto propone un abanico de significaciones y el lector construye su propio significado a través de su lectura. Es por ello que la figura del

¹³ Inevitables aquí las referencias a Ingarden e Iser, cuyos estudios suponen un gran avance en el ámbito de la

autor se diluye en la comunicación literaria¹⁴ ya que, como escriben Zaparaín y González (2010), “la intención del autor no siempre coincide con la intención del texto” (p. 129), ya que la primera responde a la voluntad del autor mientras que la segunda se refiere al efecto de la recepción, al sentido del significado. La lectura es pues un proceso de vaivén entre observación e implicación, entre percibir lo que el texto propone y acoger, rechazar, completar esa propuesta a través de la recepción. Por este motivo se puede...

...hablar de diferencias entre el efecto de una obra, que depende de la obra misma, y su recepción, que depende del destinatario; entre sentido, el saber que se adquiere con la lectura, y significación, el momento en que el lector retoma el sentido y lo aplica a su existencia. (Zaparaín y González, 2010, p. 129)

Sin embargo, aunque un texto siempre deja márgenes de libertad al lector, no autoriza cualquier lectura. Porque, como subscribe Munita, tan erróneo es pensar que “cada texto acepta solo una interpretación” que ha sido programada por el autor, como caer en “un «delirio interpretativo» en el cual todas las interpretaciones son aceptadas por igual, aun cuando sean ajenas al universo de claves interpretativas de la obra” (2014, p. 97). Un texto siempre está sujeto a unas convenciones que han venido a denominarse “pacto de lectura” (Zaparaín y González, 2010, p. 127). Este concepto, incorporado por la teoría literaria, ha sido uno de los más fructíferos en el estudio de las obras para un público infantil.

Según el “**pacto narrativo**” (Colomer, 1998a, p. 83), el lector asume que la historia que leerá al abrir un libro es verdad y que es necesario respetar las condiciones de enunciación y recepción presentes en el texto a través de las cuales esa historia será narrada. Cuando alguien lee un texto de ficción, las condiciones de verdad referidas a su mundo real quedan en suspenso ya que el relato ficcional responde a una organización convencional que se propone como verdadera. En ese proceso de suspensión de la realidad, el lector acepta que la situación comunicativa propuesta por el texto es diferente de la situación externa a él, y consiente leer el texto como si fuera verdad y según las

convenciones que este establece. De manera que la lectura podría entenderse como la relación de interacción que se establece entre autor y lector, a través del texto. El significado del texto se concibe así como un proceso de construcción negociada entre emisor y receptor que se desarrolla a lo largo del acto de lectura, de manera que los límites del significado se hallan en las interrelaciones que enlazan las intenciones del autor, la cognición del lector y las propiedades del texto durante el proceso de interpretación¹⁵ (Nystrand como se citó en Colomer, 1998a, p. 83).

Los estudios sobre los procesos de recepción literaria de la LIJ se centran en el análisis del pacto narrativo partiendo de la figura del “**lector implícito**”, concepto nacido en el seno de la Teoría de la Recepción¹⁶ y que hemos definido como el “lector previsto por el autor como destinatario *ideal* de sus textos”, ya que se trata de un “tipo de lector-destinatario que se supone capacitado para construir el significado, porque reconocerá las peculiaridades de los uso lingüísticos y artísticos desde la perspectiva estética” (Mendoza Fillola, 2001, pp. 222-223). En el contexto de la LIJ, el “lector implícito” es entendido como aquel lector *ideal*, destinatario de las producciones literarias dirigidas a un público infantil y juvenil, y capaz de “saber aplicar estrategias metacognitivas adecuadas para captar significados relevantes, en el proceso de recepción lectora, mediante una actitud cooperativa” (Pujals, 2012, p. 136).

Ahora bien, como afirma Colomer (1998a, p. 285), en el seno de nuestra cultura se han producido, en las últimas décadas, una serie de cambios a nivel social, axiológico, educativo y cultural, que se traducen en una nueva caracterización del destinatario de la LIJ. Ella lo define como un/a niño/a que vive inmerso en una sociedad postindustrial y democrática, caracterizada por la extensión de la alfabetización y de los sistemas audiovisuales de comunicación. Un/a niño/a que, además, es receptor de las tendencias

¹⁴ Recordemos las ideas en torno a la muerte del autor en la Teoría Literaria de la segunda mitad del XX, especialmente representadas por Barthes (ver Capítulo I.1, “Teoría de la Intertextualidad” [1.1.2, p. 32]).

¹⁵ Se trata de reflexiones muy próximas a las que ofrece Eco cuando describe su concepto de *obra abierta* y apunta que es el texto quien marca los límites de la interpretación (ver Capítulo I.1, “Teoría de la Intertextualidad” [1.1.2, pp. 27-28]).

¹⁶ Para una aplicación del concepto en la literatura adulta, ver Capítulo I.1 (“Teoría de la Intertextualidad” [1.2.2,

culturales propias de nuestra época y objeto de los presupuestos sociales sobre la evolución de las capacidades e intereses humanos que tiene lugar durante esa etapa de la vida. Por lo tanto, para Colomer (1998a, p. 138-139) los rasgos que actualmente definen en nuestro país lo que ella denomina “lector implícito” de la LIJ pueden sintetizarse en:

- *Es un lector actual desde un punto de vista social*, lo que significa que los textos a él dirigidos deben reflejar los cambios sociológicos y los presupuestos axiológicos y educativos propios de nuestra sociedad postindustrial y democrática. Este hecho condicionará, sin duda, los temas que las obras abordan, la descripción que hacen del mundo y los modelos de relación social y valores que proponen.
- *Es un lector integrado en una sociedad alfabetizada* con un sistema educativo generalizado, destinatario de unos textos creados como literatura escrita. El alumno aprende *literatura*, una forma cultural codificada que como tal integra unas formas narrativas con tradición de uso literario, una valoración estética del mundo y un uso especial del lenguaje. Pero además lo hace a través de una producción *escrita*, no oral, lo cual favorece la renovación de modelos literarios.
- *Es un lector familiarizado con sistemas audiovisuales* desarrollados en nuestras sociedades modernas. Cabe suponer que las obras a él dirigidas incorporarán nuevos recursos procedentes de estos medios e incluirán técnicas narrativas allí adquiridas (tales como lectura de la imagen o interrelación de unidades informativas breves).
- *Es un lector actual literariamente*, lo cual implica un proceso de modernización a través de la incorporación de nuevas formas literarias.
- *Es un lector abierto a una gran variedad de modelos*, gracias a la gran facilidad de transferencia cultural de la que goza la sociedad actual (medios de comunicación, política activa de traducciones).
- *Es un lector que aumenta en edad*, que amplía progresivamente sus posibilidades de comprensión del mundo y del texto escrito. Por lo tanto, los textos a él dirigidos deberían diferenciarse según las características psicológicas de la edad y según la complejidad

de los requerimientos de lectura.

Colomer concluye que ***los postulados establecidos por la Teoría de la Recepción y el concepto de “pacto narrativo” teniendo en cuenta el perfil de “lector implícito” presiden una línea de estudios que puede resultar muy fructífera para el desarrollo de investigaciones en torno a la LIJ*** (1998a, p. 84). Se trata de análisis centrados en determinar cómo aprenden niños y niñas a seguir las instrucciones del texto, o cómo los libros infantiles les enseñan a leer ayudándolos a negociar el significado y a desarrollar las habilidades para recibir el texto como literario. Llegamos así a la consideración ***didáctica*** de la recepción¹⁷, gracias a la cual se vuelve la mirada a la figura del lector y al análisis de las respuestas lectoras de alumnos y alumnas para observar cómo se educan literariamente a través de su interacción con los textos. Como puntualiza Mendoza Fillola (2001), el interés de la Teoría de la Recepción desde el punto de vista didáctico se concreta en “la cuestión genérica de cómo el lector interpreta el texto” (p. 52). Para ello, presta una mayor atención a dos aspectos: el proceso de lectura, analizado desde la óptica de la cognición y la meta-lectura; y el efecto resultante del acto de la lectura, es decir, la comprensión y la interpretación. Lo que conduce a la conclusión de que las estrategias didácticas no deben diseñarse exclusivamente en función del texto, sino considerando también la figura del lector y el desarrollo de cada acto de lectura (p. 49)¹⁸.

2.2 El Concepto de *Intertextualidad Literaria* en la LIJ...

Dentro de ese marco teórico general, la presencia de la intertextualidad en el ámbito de la LIJ es absolutamente indiscutible, y los estudios sobre los procesos a través de los que discurre no son solo pertinentes sino, además, necesarios. Como escribe Tabernero, ***“la perspectiva intertextual es uno de los cauces más amplios por los que la literatura***

¹⁷ Este tema será ampliamente abordado en el siguiente capítulo del Marco Teórico (1.3, “Intertextualidad y formación literaria”).

¹⁸ En esa línea de estudios se inscribe precisamente nuestra investigación, desde la perspectiva de la trascendencia intertextual del texto literario. Contemplada a través de las relaciones que establece con otros textos y producciones artísticas, la obra literaria reta al lector a entrar en el juego narrativo llenando esos espacios de indeterminación dibujados por las referencias dialógicas. Nuestro objetivo va a ser analizar las estrategias intertextuales que intervienen en la composición del álbum ilustrado, y cómo esas estrategias apelan a la intervención del lector y contribuyen a su formación lectora.

infantil y juvenil se renueva ofreciendo nuevos modelos culturales y literarios” (como se citó en Mendoza Fillola, 2008a, p. 13). Las relaciones dialógicas entre textos ofrece, en el terreno de la LIJ, una ingente casuística de la que aún queda muchísimo territorio por explorar. Coincidiendo con esa idea, Mendoza Fillola (2001, pp. 148-149) sostiene que los textos de la LIJ tienen una indiscutible naturaleza intertextual porque evocan arquetipos discursivos identificables en una doble dimensión: a nivel formal (peculiaridades de género, convenciones discursivas), y a nivel de contenido (alusiones temáticas, referencias argumentales, citas concretas). Esto significa que, gracias a esa condición de intertextualidad, la LIJ es capaz de “proyectar y mantener valores, formas, estructuras y referentes de la cultura literaria” (2001, p. 148); lo cual tiene un importante valor no solo desde la perspectiva crítica, sino también y sobre todo desde la perspectiva didáctica.

Sin embargo, ***el proceso intertextual en la LIJ adquiere unas determinadas características diferenciales al inscribirse en un ámbito muy concreto dirigido a un público infantil y juvenil***. Analizaremos concomitancias y rasgos distintivos desde los procesos de creación y recepción, recuperando ideas apuntadas sobre los estudios de la intertextualidad contextualizados en el ámbito de la literatura adulta.

2.2.1 ...desde la perspectiva de la creación

Silva-Díaz (2005a) escribe que la época postmoderna ha redefinido las relaciones entre el sistema de la literatura adulta y el sistema de la literatura infantil: se diluye la oposición entre ambas, disminuye la tensión de fronteras y se produce un trasvase de características y funciones de un sistema a otro (p. 12). Esos vasos comunicantes, que ya hemos tenido ocasión de apreciar en el terreno de la teoría literaria, son también constatables en los modos de producción y recepción.

En efecto, la Literatura Infantil y Juvenil actual se inscribe en un momento caracterizado por una cultura de masas, una sociedad de consumo, una nueva ubicación del hombre dentro de las coordenadas espacio-temporales: en definitiva, en un cambio de era que ha venido a denominarse *postmodernidad*, caracterizada por profundas

transformaciones que se constatan en la manera de hacer, de ser y de saber de las personas, en la manera de comunicarse y en la globalidad de la esfera intelectual (Duran, 2007, p. 205). Como Colomer sintetiza (1998a, p. 89-90) **la postmodernidad, construida a partir de postulados postestructuralistas, es el estadio cultural propio de las sociedades postindustriales y nace de una visión relativista del mundo a partir de una observación descentrada del individuo**. Este deja de ser visto como producto de la consciencia individual y pasa a concebirse como “proceso”, perpetuamente en construcción, contradictorio y abierto al cambio. El arte postmoderno pretende abordar las consecuencias de la confrontación entre mundos diferentes, de la transgresión de fronteras entre realidades y categorías diversas, en un proceso de exploración de los límites y las posibilidades artísticas a partir de la tradición que los conforma. Alberola resume todos esos rasgos definiendo la postmodernidad literaria en estos términos:

...hablamos de escritura postmoderna para referirnos a ciertas obras escritas entre las décadas de los sesenta y de los ochenta caracterizadas por ser altamente experimentales y vanguardistas. Se trata de una escritura en la que el discurso pierde su autoridad, su unidad, dejándose invadir por voces olvidadas provenientes de un provocativo laberinto textual. El texto en su proceso de construcción va descubriendo sus propias instancias poéticas, sus reglas de composición, a través de metáforas e imágenes. El lenguaje juega, inventa nuevas palabras, se reinventa en un juego infinito de reenvíos, luces y sombras, desplazamientos temporales y espaciales. (1998, p. 107)

Para Silva-Díaz (2005a, pp. 6-7), los rasgos más representativos de la cultura postmoderna pueden identificarse en seis aspectos:

1. *Indeterminación*. Se produce una reacción contra el predominio de la razón y la seguridad en el progreso, de manera que la realidad pierde su estatus de estabilidad y sobre la idea de “lo que es real” se impone la idea de “aquello que es posible”.
2. *Fragmentación*. Se diluyen los límites que establecen una estructura irradial de centro y periferia, según la cual hay un único significado desde el que se proyectan otros

significados. Ese descentramiento supone una ruptura de la unidad de la obra artística, que queda sustituida por múltiples significados que se yuxtaponen y entrecruzan.

3. *Descanonización*. Se produce una recontextualización de la tradición y se rompen las jerarquías que dividen la alta cultura y la cultura popular o de masas. En literatura, las “grandes narrativas” entran en crisis y surgen “pequeñas narrativas” que entronizan otras voces culturales.
4. *Ironía*. Surge como un efecto de recontextualización generado por la indeterminación, la fragmentación y la descanonización.
5. *Hibridación*. La pérdida de la condición de “sagrado” de la obra artística da lugar a la mezcla de géneros y de modos de expresión artística. Se enfatiza el uso de recursos como el pastiche y la parodia.
6. *Desempeño y participación*. La crisis de la figura del autor y del sentido unívoco de la obra de arte concede un mayor espacio al receptor en el proceso de construcción del significado.

Cuando esos parámetros asociados a la postmodernidad se trasladan al ámbito de la literatura, Silva-Díaz (2005a, pp. 8-9) explica que se traducen en:

1. *Rechazo al realismo*. Se abandona el modelo de reproducción mimética de la realidad.
2. *Construcción de artefactos*. La estructura de la obra literaria se hace ahora impermanente, de manera que “se construye y destruye la ilusión dentro de la misma obra”. Se trata de estructura narrativas abiertas, indeterminadas, aleatorias, que se superponen y se niegan entre ellas.
3. *Hibridación*. Se mezclan géneros cuya combinación era impensable en la literatura tradicional, así como registros procedentes de la cultura popular y la alta cultura.
4. *Conciencia lingüística*. Se despierta el interés sobre cómo el lenguaje contribuye a crear nuestro sentido de la realidad, para concluir que el lenguaje es incapaz de reflejar un mundo objetivo, sino sus propios significados a través de un sistema de convenciones.
5. *Juego*. La narrativa postmoderna enfatiza las posibilidades de significación de la obra literaria.

6. ***Intertextualidad productiva.*** Se produce la proliferación de referencias intertextuales, que pueden ser tratadas desde diferentes enfoques como la ironía o la nostalgia, entre otros.

7. *Participación y perplejidad del lector.* Esa nueva definición del texto literario acentúa la participación cocreativa del lector.

Estamos pues ante nuevas formas de creación que operan sobre un juego deliberado con las convenciones, que Whalen-Levitt resume en: violación del sentido común de la visión del mundo, con imágenes imposibles en la realidad; manipulación del punto de vista, al contraponer perspectivas alternativas; camuflaje de las imágenes en otros objetos, remarcando las relaciones de semejanzas y diferencias; y alusiones a otras obras de arte (como se citó en Colomer 1998a, p. 89). Esta ruptura de las convenciones es, para Colomer (2005, p. 110), un claro síntoma de la experimentación de las formas artísticas que está teniendo lugar en la literatura infantil desde el postmodernismo. Y, como ella señala, de este fenómeno son claros ejemplos la presencia de dos tipos de recursos muy representativos en este tipo de libros:

- ***Juegos intertextuales.*** Engloban cualquier tipo de conexiones entre dos o más textos: la ironía, la parodia, la cita, la referencia directa o indirecta a otro u otros textos, la alusión (a un título, un personaje, un motivo temático), todas ellas son formas de intertextualidad (Nikolajeva y Scott, 2006, p. 228). ***La estética postmoderna se caracteriza por integrar deliberadamente recursos intertextuales,*** en muchas ocasiones con una intencionalidad subversiva cuyo objetivo es transgredir convenciones consagradas como canónicas por la tradición (Mendoza Fillola, 2012, p. 84).
- ***Juegos metaficcionales.*** La metaficción es un procedimiento estilístico dirigido a destruir la ilusión de “realidad” del texto enfatizando su ficcionalidad: los elementos metaficcionales dejan al descubierto el estatus del texto literario como construcción, cuestionando así las relaciones que se establecen entre ficción y realidad en el seno de la obra (Nikolajeva y Scott, 2006, p. 220). Se trata pues de “un tipo de ficción que llama la atención sobre su propia construcción y por tanto sobre su condición de artefacto”: de

esta forma, el lector no puede olvidar que aquello que tiene entre manos es un objeto literario cuya ficción se va construyendo entre él y el autor (Silva-Díaz, 2005a, p. 59). Los juegos metaficcionales ponen al descubierto las reglas de composición literaria, de manera que ahora los elementos constructivos de la obra pasan a convertirse en parte del mensaje.

2.2.2 ...desde la perspectiva de la recepción

Ambos tipos de juegos —intertextuales y metaficcionales— suponen un desafío al receptor, quien debe asumir su responsabilidad interpretativa ante producciones que en muchas ocasiones integran diferentes lenguajes que interactúan; su papel como constructor de significados conlleva ahora la lectura de códigos textuales, códigos visuales y códigos plásticos. Los *juegos intertextuales* implican que, para que la interpretación sea completa, el lector debe reconocer la obra referenciada porque solo así será capaz de identificar resonancias, establecer vínculos e interpretar intencionalidades ideológicas. En cuanto a los *juegos metaficcionales*, en la literatura infantil la función principal de la metaficción es sobre todo lúdica y didáctica, ya que “su ánimo es involucrar al lector en el juego con las convenciones del texto mostrándole cómo funcionan las historias, mediante el descubrimiento de los mecanismos que operan en ellas” (Silva-Díaz, 2005a, p. 60).

Estamos pues ante lo que Colomer identifica como una característica identificativa del postmodernismo: la ***reformulación de los papeles de autor y lector, gracias a la cual se produce una disminución del discurso unívoco controlado por el narrador tradicional y se otorga al receptor una gran función cocreativa*** (2005, p. 110). Ahora el lector es invitado a...

...resolver las ambigüedades, ensamblar las partes de la historia, integrar las distintas voces, participar en los juegos de doble codificación, reconocer las referencias intertextuales, salirse de la narración y colocarse en una posición distanciada, e integrar la información que le ofrecen texto e imagen. (Silva-Díaz, 2005a, p. 20).

En este sentido, Zavala afirma que en realidad no debe hablarse de “textos postmodernos” sino más bien de “lecturas postmodernas”, que son aquellas que desplazan la autoridad del escritor o del texto hacia el lector (como se citó en Ambròs, 2012, p. 167). En esa reformulación de funciones en la comunicación literaria, los juegos intertextuales propios de la creación postmoderna intervienen de manera muy substancial. ***La intertextualidad reclama significativamente la complicidad y colaboración del lector en el proceso de la lectura, y este aspecto supone un gran reto en el ámbito de la LIJ porque se dirige a un público infantil que tiene todavía una competencia literaria limitada*** —no cuenta, en consecuencia, con el bagaje suficiente como para identificar, relacionar e interpretar las conexiones intertextuales que las obras establecen—. Este factor convierte la experiencia intertextual en un proceso acronológico —puede ocurrir que se conozca antes el hipertexto que el hipotexto, o que se desconozca la existencia de este—, o contaminado por otras fuentes de información —por ejemplo, cuando niños y niñas conocen los hipotextos solo a través de versiones cinematográficas como las de Disney¹⁹— (Díaz Armas, 2003, pp. 61-64).

Por esta razón, analizar el fenómeno intertextual en la LIJ requiere tener presente la existencia de lo que Díaz Armas denomina un *receptor condicionado*, el/la niño/a, porque el estudio de las relaciones intertextuales en el caso peculiar de la comunicación literaria infantil obliga necesariamente a adoptar la perspectiva del lector infantil. En este sentido, Arizpe (2010) explica que a lo largo de sus investigaciones, niños y niñas han demostrado ser receptivos ante los juegos textuales, si bien es cierto que hay que “echarles una mano” (a unos más que a otros, según su competencia literaria), para pasar de la simple identificación de pistas a la activación de referencias y alusiones; en todo caso, el autor se sirve de la intertextualidad para que el lector infantil sea capaz de “acceder a niveles más profundos de comprensión, placer y análisis” (p. 33). Es por ello que Díaz Armas habla

¹⁹ No en vano Colomer (2012) afirma que “la ficción popular audiovisual se ha convertido en el elemento esencial de los esquemas intertextuales interpretativos de las nuevas generaciones” (p. 100). Y resulta además interesante observar cómo las relaciones intertextuales que establecen niños y niñas entre obra literaria y obra audiovisual no son solo de naturaleza temática —motivos, personajes—, sino también

también de un *autor condicionado*, cuya producción viene determinada en gran parte por sus concepciones de la infancia y de la literatura infantil, y en gran parte por la corta edad de su lector²⁰. Con el fin de proporcionar al público infantil destrezas para el reconocimiento de las relaciones intertextuales, deberá hallar el equilibrio entre dar más indicios de los ecos intertextuales de sus obras pero a la vez no ser demasiado obvio, con tal de desafiar y estimular su competencia literaria²¹ (2003, pp. 61-64). Todas estas reflexiones llevan a Díaz Armas (2003, pp. 65-85) a señalar la necesidad de diferenciar tres tipos de hipotextos [Tabla 7], en función del grado de la competencia lectora del receptor: determinados, indeterminados y fingidos.

Taberero (2007) coincide en señalar que el nivel de competencia lectora condiciona el funcionamiento de las asociaciones dialógicas entre obras y sus procesos de recepción, permitiendo hablar de dos tipos de intertextualidad en la LIJ:

(1) ***Intertextualidad autorreferencial***. Cuando las referencias aluden a textos que previsiblemente el lector conoce. La generación de sentidos se produce entonces en base a un hipotexto —sea este un determinado texto o un género literario—, que en principio forma parte del bagaje literario del receptor. Este tipo de intertextualidad sería, por ejemplo, la propia de aquellas obras que referencian textos pertenecientes a la tradición popular que son conocidos por un lector modelo. Por lo que se refiere a la formación literaria, este funcionamiento de la intertextualidad actúa consolidando hipotextos ya conocidos por el lector y ayuda a desarrollar las habilidades relacionadas con las convenciones literarias.

composicional —técnicas compositivas como zoom, planos, efectos especiales— (p. 101).

²⁰ Esta peculiar caracterización *condicionada* de autor y lector es especialmente pertinente en los estudios sobre intertextualidad en la LIJ y conecta directamente con el concepto de *adulto escondido* que introduce Nodelman (2020). Para él, la literatura infantil es una producción escrita por adultos y, como tal, responde inevitablemente a las construcciones convencionales de la infancia realizadas por mentes adultas (p. 200). Si lo infantil se construye en relación a lo adulto (p. 247), la mirada del autor al establecer conexiones dialógicas necesariamente deberá erigirse desde el reconocimiento de la experiencia literaria limitada propia del lector infantil.

²¹ Este aspecto remite, en palabras de Colomer (2002, p. 174), a la problemática de la ambivalencia de destinatarios. Cuando el autor introduce referencias a obras o elementos culturales que pueden quedar fuera del alcance del niño receptor, puede estar apelando a destinatarios de diferentes edades, de diferente competencia cultural, e incluso a destinatarios adultos. Nodelman (2020, pp. 248-249) reconoce que la existencia de un doble destinatario (infantil y adulto) es un rasgo definitorio de la literatura infantil como

(2) **Intertextualidad heterorreferencial.** Las referencias no obligan al conocimiento de un determinado hipotexto o de unas determinadas convenciones genéricas, sino a un proceso en el que el lector descubra las propuestas intertextuales, las indague y las dote de sentido. Se trata de “textos que ‘tiran’ de otros textos en el proceso de la interpretación” (p. 58), por lo que hablamos de un tipo de intertextualidad que necesita de un “lector colaborador, cómplice, que funcione como estrategia textual activa” (p. 58). Este modelo de intertextualidad requiere un constante esfuerzo de colaboración del lector en la construcción de significados, con lo cual retan a este a un proceso de identificación y descubrimiento que implica superar fronteras cronológicas y adentrarse en lo desconocido para dar sentido a lo que progresivamente empieza a interpretar.

Tabla 7

Tipos de hipotextos según la clasificación de Díaz Armas (2003)

Hipotextos determinados	Hipotextos legibles o leídos	Obra perteneciente a la literatura infantil que el/a niño/a puede haber leído o puede leer. Puede pertenecer a cualquier otro tipo de lenguaje artístico que haya previsto un receptor infantil (ilustración, cine, cómic). Este tipo de citas produce un grato efecto en el lector que reconoce las obras citadas. En muchas ocasiones, esas alusiones significan algún tipo de homenaje al hipotexto citado y una invitación a su lectura.
	Hipotextos reconocibles	Obra para adultos, teóricamente no leída e ilegible por un receptor infantil. No pertenece a su experiencia lectora, pero su existencia puede ser reconocida por el/a niño/a, puesto que se inscribe en el conjunto de textos y obras que configuran lo que el/a niño/a sabe o puede saber en relación a la literatura, el arte, la cultura. Se trata de una referencia de tipo cultural que no está al alcance de sus capacidades comprensivas o su experiencia receptiva.
	Hipotextos de difícil reconocimiento	La alusión, referencia o reescritura pretende ser autónoma, es decir, el hipertexto es leído sin un necesario conocimiento del hipotexto. La referencia a este tipo de hipertextos puede deberse a múltiples factores: pérdida de referentes por parte del público lector, homenaje inconsciente, gesto de amistad o reconocimiento entre autor e ilustrador, clave dirigida a algunos lectores amigos, previsión de la existencia de un lector adulto, propuesta dirigida al adulto-mediador a la lectura o, quizá, falta de destreza.
Hipotextos indeterminados (architextos)	Géneros o subgéneros literarios	Referencia a un determinado conjunto de obras agrupadas bajo el mismo género, sin necesidad de aludir a títulos concretos.
	Géneros de lectura	Referencia a un determinado conjunto de obras agrupadas bajo itinerarios temáticos o cánones formativos, sin necesidad de aludir a títulos concretos.
	Apreciación de la literariedad	Referencia a un determinado conjunto de obras que pretenden ser reflexiones acerca del libro y la lectura, sin necesidad de aludir a títulos concretos.
Se asocian a la teoría literaria, al estudio de conjuntos de textos	Libros irreconocibles o no marcados	Prototipo perfecto de architexto. Aparece con frecuencia en las ilustraciones, y se trata de un libro cuyo título o temática no pueden reconocerse —el libro se usa desde su pura materialidad, como objeto—, pero tiene un sentido preciso como pretexto para presentar a personajes que leen o para reflexionar sobre la necesidad de la lectura. El objetivo es generar un discurso sobre la lectura a través de la creación de un falso hipotexto.
	Hipotextos fingidos	Referencias que no remiten a ningún otro libro verdaderamente existente fuera de sí mismo. Este título inventado puede coincidir con el título de la obra que lee el lector real y, en ocasiones, forma parte de la trama, convirtiendo la obra en metaliteraria: a partir de aquí puede crearse una compleja estructura narrativa de cajas chinas, de superposición de diferentes niveles de realidad.

género, que se hace especialmente visible en producciones susceptibles de ser mediadas por un adulto (como es el caso del álbum ilustrado).

2.3 Intertextualidad y Álbum Ilustrado

Las aportaciones en torno a los procesos de creación y recepción arrojan nueva luz sobre las interrelaciones que establecen las obras en el ámbito de la LIJ, a la vez que nos han proporcionado un marco general para entronizarnos en los fenómenos intertextuales en el libro-álbum. Sin duda, de entre todos los géneros de la LIJ uno de los que más posibilidades ofrece desde el punto de vista de la intertextualidad es el álbum ilustrado, gracias a su naturaleza multimodal y postmoderna, a esa extraordinaria capacidad para interrelacionar géneros literarios, técnicas constructivas y códigos artísticos. Estas cualidades lo convierten en un producto especialmente adecuado “para proponer un juego comprensible de reflejos y ecos literarios y artísticos” (Zaparaín y González, 2010, p. 131). Además, en el libro-álbum los juegos intertextuales operan a un doble nivel, ya que puede hablarse de intertextualidad verbal y de *intericonicidad*, cuando la intertextualidad se establece a través de las imágenes (Nikolajeva y Scott, 2006, p. 228): “son numerosas las relaciones entre unas historias y otras más antiguas, entre unas imágenes y otras anteriores; y también se dan numerosas citas de unos álbumes a otros anteriores que han quedado como referencia” (Zaparaín y González, 2010, p. 131).

El álbum ilustrado es una de las máximas expresiones de la literatura infantil postmoderna, al introducir no solo una nueva forma expresiva fruto de la unión entre imagen y palabra, sino además unos componentes formales que lo convierten en un objeto artístico. Es, por ello, el máximo exponente de una nueva manera de entender el fenómeno literario porque, lejos de reducirlo al dualismo forma/contenido, el álbum ilustrado materializa la definición de Lotman según la cual un texto literario es un significado de estructura compleja donde todos sus elementos son elementos del significado (1988, p. 23)²². Como escriben Zaparaín y González, un álbum “no es un mero soporte en el que lo exclusivo es el contenido, sino [...] un objeto que intenta subyugar también desde su materialidad” (2010, p. 198).

²² Ver Capítulo I.1 (“Teoría de la Intertextualidad” [1.1.2, p. 30]).

No es tarea sencilla intentar una definición y caracterización del álbum ilustrado, comenzando por la variedad de sus denominaciones (Castagnoli, 2017, p. 5): se le conoce como “picture books” (en el ámbito anglosajón), “libro-álbum” (en América Latina), “Bilderbuch” (en Alemania), “álbum ilustrado”, o sencillamente “álbum”. A pesar de los muchos estudios dedicados a este género, numerosos factores dificultan su catalogación: entre otros, su aparición relativamente reciente, su extraordinaria proliferación editorial, su heterogeneidad y la diversidad en las formas de relación entre texto e imagen (Silva-Díaz, 2005a, p. 49). Sirva como introducción a nuestra investigación esta precisa definición que, formulada por Bader en los años setenta, aún sigue teniendo vigencia:

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página. (Como se citó en Arizpe y Styles, 2004, p. 43)

Estas afirmaciones llevan a Van der Linden a constatar que el álbum ilustrado es un tipo de libro que escapa a cualquier tentativa de fijación de sus reglas de funcionamiento. Todo intento de determinar los principios por los que se rige resulta banal, por lo que no queda más que reconocer que el álbum inventa su propia crítica partiendo de la singularidad de cada obra y de la forma a través de la cual genera su significación ensamblando coherentemente todos sus elementos (2007, p. 157).

Partiendo de estas premisas, realizaremos un recorrido por los estudios más significativos en torno a este género, con el fin de recoger aquellos rasgos que nos ayuden a justificar los motivos por los cuales este tipo de libros es el más adecuado para llevar a cabo una investigación sobre intertextualidad literaria. Partiremos de la concepción de álbum ilustrado en tanto que objeto cultural, en tanto que forma artística; y, como tal, abierto a la libertad, a la originalidad, a la experimentación y a la innovación, todo lo cual se materializa en una variedad de estilos y formatos que no permite generalizaciones (Prades,

2017, pp. 59-60). Y ante esa imposibilidad de definición y categorización, exploraremos su dimensión intertextual para intentar trazar su caracterización como género, tomando como referencia las palabras de Taberero (2012): el álbum ilustrado está tomando una asombrosa vitalidad en su definición, en su evolución y en su función en la formación literaria; esa vitalidad dificulta enormemente la definición de las claves de su poética, pero estas pueden residir, en buena parte, en su condición intertextual (p. 124). Porque ***el álbum ilustrado, al incorporar texto e imagen en una construcción postmoderna, posibilita como ningún otro género una lectura en clave intertextual, una lectura que conduce a otras lecturas y que implica “un lector activo que rompe espacios y tiempos secuenciales”*** (p. 133).

2.3.1 Orígenes y definición del género

Como documenta Castagnoli (2017), la etimología del término “álbum” es latina: *album* es la forma neutra del masculino *albus*, que significa “blanco”. La antigua Roma entendía por *album* una tablilla blanca que colgaba de un muro y se utilizaba para escribir mensajes destinados al pueblo, con una finalidad que hoy podríamos denominar publicitaria. El término evoluciona y, en la Alemania del 1500, el *album amicorum* es una libreta de páginas blancas utilizada en viajes y visitas oficiales para recoger firmas o ilustraciones de amigos. Entre 1700 y 1800, la denominación pierde el adjetivo y el *album* se convierte en un elemento fundamentalmente femenino, con distintas finalidades: diario íntimo, archivador de postales, soporte para conservar recuerdos. Es hacia 1820 cuando en Italia, Francia y Alemania se comienza a usar el nombre de álbum asociado a “cualquier libro impreso y encuadernado en el cual la imagen tenga un rol predominante sobre el texto” (p. 7).

La combinación de texto e imagen goza de una larga tradición literaria. Salisbury y Styles (2018) sitúan los vestigios más antiguos de narrativa visual en las pinturas rupestres y, después de la llegada de las primeras civilizaciones, en obras como la columna romana de Trajano, las tumbas del antiguo Egipto o las paredes de Pompeya. Y acreditan que el

libro ilustrado más antiguo conservado es un papiro egipcio que data aproximadamente de 1980 a. C.; este hallazgo, junto con otros muchos, da testimonio de que en culturas antiguas las palabras y las imágenes eran grabadas conjuntamente sobre materiales perecederos como madera, hojas o cuero (pp. 10-11). Es por ello que Castagnoli (2017, p. 7) insiste en que basar la definición del álbum moderno en la relación entre texto e ilustración es un error histórico, pues los indicios de la convivencia —tanto gráfica como semántica— de palabra e imagen pueden rastrearse a lo largo de toda la historia de la literatura: desde los libros medievales de adivinanzas hasta los libros en latín, pasando por los primeros libros dirigidos a un público de edades tempranas (tales como abecedarios ilustrados o *chapebook*).

¿Qué define, pues, al álbum moderno? La respuesta debe buscarse no en una coexistencia de códigos —textual y visual— históricamente documentada, sino en la relación que se establece entre ellos, en la manera en que ahora interactúan. Hanán Díaz escribe que la clave para reconocer un auténtico libro-álbum se halla no en la relación entre texto e ilustración, sino en el modo como esa relación se establece, “de tal manera dependientes el uno de la otra en el libro álbum que el texto carece de sentido sin las ilustraciones y viceversa” (2020, p. 15). Según Silva-Díaz, la denominación más acertada para definir este tipo de interdependencia es la de *sinergia*, aportada por Sipe, que es la que se produce cuando dos agentes “en combinación tienen un efecto mayor al que tendrían cada uno por separado”; de manera que puede afirmarse que un álbum ilustrado “está compuesto por palabras y por imágenes que actúan en combinación de forma sinérgica” (2006, p. 25). La voluntad del autor de potenciar esa relación sinérgica en el marco del blanco de la página da origen al álbum ilustrado tal como hoy lo entendemos. En palabras de Castagnoli (2017), “lo que caracteriza al álbum moderno es la página que se vuelve espacio escénico y la conciencia de sus autores de jugar con este espacio” (p. 8). La página en blanco se convierte en un espacio teatral que recrea “aventuras confinadas en el blanco”, “mensajes que alguien ha escrito sobre una pared encalada” (p. 9).

Castagnoli data el inicio de la historia del álbum para niños y niñas hacia la mitad del

siglo XIX, en todos aquellos movimientos culturales que pusieron el arte a disposición de las masas, y cita como precedentes los *toy books* de Walter Crane y los libros de Edward Lear, Randolph Caldecott o Kate Greenaway (2017, p. 8). Ya en primeros años del siglo XX, Nikolajeva y Scott (2006, p. 259) destacan la aparición de libros ilustrados (como los de Beatrix Potter o Elsa Beskow) que presentan una relación muy dinámica entre palabra e imagen, relación que implica la utilización de diferentes técnicas narrativas: el enriquecimiento de la interpretación a través de detalles, la creación de un impacto afectivo mediante el uso de texto acompañado de imagen, la aparición de diferentes puntos de vista entre palabra e ilustración, e incluso la presencia de la ironía gracias al contraste entre ambos códigos. En cualquier caso, la intención de las obras era facilitar y enriquecer el proceso interpretativo que debía realizar el lector, introduciéndolo en las secuencias narradas. Pero, con el paso de los años, la intención de escritores e ilustradores cambia, y también el impacto de su producción en el receptor. La relación entre texto e imagen se intensifica, se enriquecen los detalles y aumenta el contraste de perspectivas; lo que conlleva un requerimiento de la participación activa del lector para diseñar sus propias respuestas, sus propias resoluciones de las obras, colaborando con el autor/ilustrador para la creación de la ficción narrativa y de su interpretación.

Así se llega a lo que Duran (2010c, p. 37) considera los orígenes de lo que hoy conocemos como álbum ilustrado. En el año 1931 tiene lugar en Francia la publicación de dos modalidades de esta clase de libro: *Histoire de Babar le petit éléphant* de Jean de Brunhoff; y *Albums du Père Castor*, de Paul Faucher. El primero de ellos se publica en gran formato, con tapa dura, letra cursiva manuscrita y precio caro, y se dirige especialmente a jóvenes lectores; los segundos se materializan en una edición popular, asequible, manejable y didáctica, muy adecuada para los pequeños lectores. Colomer recoge la confesión de Paul Faucher cuando explica el motivo que le llevó a escribir este tipo de libros....

Todavía era menester que la imagen ejerciera al máximo sus poderes de atracción y de seducción, que sostuviera, explicara, prolongara el relato, hablara directamente a

la inteligencia y a la sensibilidad, que fuera hermosa y sincera. Por otra parte, era necesario adoptar una forma de publicación que, mejor que el libro, pudiera contener elementos de *actividad*. Por todas esas razones me decidí por el álbum ilustrado. (1998a, p. 25)

Es así como en los años 30 se sientan las bases de un nuevo género para un público infantil y juvenil en el que texto e ilustraciones interactúan intencionadamente, más allá de aquellos libros en los que la imagen solo se añade para ilustrar el texto. Desde estos precedentes, el álbum ilustrado como hoy lo entendemos nace en la década de 1960, fruto de la voluntad deliberada de crear un espacio de experimentación entre texto e imagen (Colomer, 1998a, p. 88), de manera que ambos “formen un juego de espejos de perspectiva indefinida e infinita” (Soriano como se citó en Colomer, 1998a, p. 88). Como describe Albarrán (2021), la ilustración en el libro-álbum adquiere una función claramente comunicativa o expresiva, trascendiendo lo puramente estético y apelando a esa capacidad de “pregnancia” que tiene toda imagen: esa cualidad para captar la atención del observador y ser decodificada, e incluso recordada. Cabe hablar pues de una utilización innovadora de la imagen en el marco del libro, que deja de ser una ornamentación añadida al texto para convertirse en un elemento constructivo de la narración (Colomer, 2007, p. 79).

Se establece así un diálogo entre dos códigos diferentes y simultáneos, el texto y la imagen, la intersección de los cuales genera el sentido de la obra. Se trata de la interacción de dos narrativas (visual y textual), dos lenguajes que se enriquecen para dotar al libro de pleno sentido, de modo que para realizar una recepción artística completa se deben leer tanto las palabras como las ilustraciones; porque, en el proceso de la lectura, se activan las mismas competencias cognitivas tanto si nos hallamos ante un texto como ante una imagen, de manera que los efectos de leer un texto o una imagen serían equivalentes (Duran, 2007, p. 41). Para Lewis, esa articulación entre imagen y palabra es “una de les formes més extraordinàries i innovadores de la literatura contemporània”, por lo que el álbum ilustrado puede ser considerado como...

...un objecte cultural en forma de llibre, fruit d'una experimentació entre els llenguatges visual i textual —que mantenen una forta i depenent penetració i interpretació entre si—, adreçat a un públic que no ha de ser infantil forçosament, i un artefacte que es pot contemplar com a testimoni de l'evolució cultural, social, tecnològica i artística del nostre temps. (Lewis como se citó en Duran, 2007, p. 198)

En su diálogo con el texto, la imagen juega en el álbum ilustrado un papel esencial como generador de múltiples significados y su presencia es fundamental para realizar un proceso de recepción completo de la obra. No hablamos de un mero adorno que acompaña al texto, sino de un elemento imprescindible en el proceso de lectura ya que, como indica su propia etimología, “ilustrar” significa “il·luminar, donar llum, claror, i per tant, aclarir els fets que es narren” (Duran, 2020, p. 15). Por ello, el lector no puede limitarse solo a *ver*, en el sentido de percibir las imágenes: el lector se ve obligado a *visualizar*, entendiendo como tal la acción que “ens permet analitzar de quina manera aquestes imatges ens comuniquen quelcom que va més enllà de la percepció d'unes formes impreses dins l'àlbum, fins a esdevenir comunicació intencionada i significativament rellevant” (Duran, 2010b, p. 13). La ilustración reproduce una determinada manera de entender el mundo a través de la observación y su reproducción gráfica, asumiendo así las tres funciones básicas asociadas a la imagen en tanto que elemento cultural (Romea Castro, 1998, p. 350):

- la función simbólica, para transmitir valores sociales como la libertad o la paz;
- la función epistémica, en tanto que aporta información muy diversa del mundo;
- y la función estética, que proporciona sensaciones al lector y, en este sentido, la imagen tiene un valor indisociable con el arte.

En tanto que presencia significativa en su poder comunicativo, la ilustración en el álbum debe ser entendida como un conjunto de imágenes secuenciadas siguiendo un hilo narrativo coherente, susceptible de ser leído como un relato de una cierta autonomía respecto al texto, en caso que haya (Duran, 2007, p. 80). Porque, en efecto, puede incluso hablarse de un subgénero constituido por álbumes carentes de texto, en los cuales el único vehículo de expresión es la imagen. Por ello, Bosch insiste en la relativa funcionalidad del

texto frente a la imagen, y define el álbum como “narración de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzada en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (2015, p. 7). Aun en estos casos, la relación de la imagen con un supuesto *texto implícito* es evidente: la prueba está en que, si se suprime el título de álbumes como *El caminante*, *El muñeco de nieve* o *Emigrantes*, la interpretación de la historia se complica enormemente porque el relato se multiplica en infinidad de versiones (Zaparaín y González, 2010, p. 29).

Recogiendo las apreciaciones de muchos estudiosos de este tipo de libros, Ruiz Campos (2008, p. 37) resume así las características más representativas del álbum ilustrado:

- Se trata de un conjunto armónico de imagen gráfica y texto literario, cuidadosamente elaborado.
- Busca la comunicación con el lector-contemplador a través de una doble vía complementaria: el código plástico y el verbal. Por tanto, debe ser tratado y analizado interdisciplinariamente.
- Contiene importantes experimentaciones e innovaciones semánticas en el terreno gráfico.
- La ilustración no es un mero adorno para el texto, sino que contribuye a facilitar la lectura de lo escrito ofreciendo pistas contextuales que niños y niñas empiezan a reconocer incluso mucho antes de descubrir el código escrito.

Pero, si bien el álbum ilustrado nace de la génesis de una nueva forma de expresión fruto del diálogo entre dos códigos, es también cierto que a lo largo de su evolución “ha seguido sumando nuevos elementos que enriquecen su concepto” (Hanán Díaz, 2020, p. 16). En consecuencia, a la definición clásica que atiende a la interdependencia entre texto e imagen hay que añadir la importancia que van adquiriendo componentes paratextuales asociados a la materialidad del libro como objeto, y que se incorporan a la lectura como elementos significativos: “Cada una de estas transformaciones va ampliando la idea que tenemos del libro álbum, resignificándolo y extendiendo sus alcances” (p.16). De modo que

no solo el texto y las ilustraciones se ponen al servicio de la historia, sino que la fuerza experimental de los procedimientos formales, los componentes de su diseño y en general su construcción como objeto (formato, fondo, tipografía, técnicas de impresión), imponen la necesidad de una lectura que trascienda lo meramente temático y argumental, una lectura ligada al juego de las formas y del lenguaje, y más atenta al placer estético de la palabra y de la imagen (Ruiz Domínguez, 2008, p. 28).

Son, por tanto, libros que testimonian la interrelación artística y la fuerte vinculación de la literatura con los otros ámbitos de la expresión humana. Libros que se sitúan lejos de estereotipos, que rompen con las técnicas literarias tradicionales y que establecen conexiones claras con la plástica, el cine o la publicidad, retando las técnicas convencionales de la construcción de la ficción, ofreciendo un amplio campo para la lectura crítica y reflexiva de la literatura. Un álbum ilustrado, a diferencia de un libro ilustrado, debe ser concebido “como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia en la que las relaciones entre ellas —la portada, las guardas, la tipografía, las imágenes— son cruciales para la comprensión del libro” (Marantz, 1999, p. 9): por esta razón, cada álbum es, en un sentido significativo, “un trabajo de arte original” (p. 9).

Esta evidencia lleva a Van der Linden a definir el álbum como un “ensamblaje coherente de interacciones entre textos, imágenes y soportes” (2015, p. 9), cuya lectura no se reduce únicamente a leer texto e imágenes:

Lire un álbum c'est aussi apprécier l'utilisation d'un format, de cadres, le rapport d'une couverture et des pages de garde à leur contenu, c'est également relier des représentations entre elles, décider d'un ordre de lecture sur l'espace de la page, placer en résonance la poésie du texte et celle de l'image, goûter les silences de l'un vis-à-vis de l'autre... (2007, p. 8)

Siguiendo esas reflexiones, clasifica este tipo de libros según los tres grandes elementos que lo componen: *texto* (sucesión de palabras de diferente extensión, en prosa o verso, que puede ser preexistente al libro o creado simultáneamente o a posteriori de las imágenes); *imagen* (se relaciona con el texto de diversas maneras, ya que puede estar

aislada, asociada, secuenciada o entremezclada con él); y *soporte* (materialidad del libro, lo que incluye la doble página, la compaginación o el formato). En base a ello, Van der Linden establece una taxonomía —cuyas interacciones dan lugar a formas híbridas²³—, según la prioridad que se le dé a uno u otro elemento (2015, pp. 80-87):

- *Álbum ilustrado*²⁴: narración sustentada por texto y acompañada de ilustraciones, en la que el soporte tiene muy poca influencia. Este sería el formato habitual de clásicos adaptados en forma de álbum.
- *Álbum narrativo*²⁵: relato articulado entre texto e imagen, de manera que la interpretación se apoya en la interacción entre ambos. El soporte actúa de sostén pero no interfiere directamente en la narración.
- *Álbum gráfico*²⁶: el proyecto inicial parte de las imágenes e incluso del soporte, pero en cualquier caso el texto es secundario. Prioriza la percepción visual, por lo cual la relación entre ilustración y soporte es primordial.

El álbum recoge así, como sostiene Duran, “las aportaciones semióticas de la nueva cultura visual” —como lenguaje cinematográfico, lenguaje publicitario o diseño— (2010c, p. 37), por lo cual, como ella misma señala (2007, pp. 206-208), no es casualidad que los primeros álbumes que suponen una revolución dentro del ámbito de la literatura infantil provengan de diseñadores publicitarios, quienes usaron y difundieron las posibilidades gráficas, textuales y materiales del libro-álbum. Hablamos de títulos como *Pequeño azul y pequeño amarillo* (1962), del publicista americano Leo Lionni, una representación de la teoría de los colores bajo una mentalidad infantil utilizando formas abstractas²⁷; *Donde*

²³ La autora (2015, pp. 88-89) habla de interacciones entre álbum gráfico y narrativo (como *Night Becomes Day*, de R. McGuire o *Tout au long de la route*, de F. Viva), entre álbum narrativo e ilustrado (como *Un león en París*, de B. Alemagna o *Ten Moonstruck Piglets*, de C. Cneut y L. L. Johnson), o entre álbum ilustrado y gráfico (como *Caperucita Roja*, de K. Pacovská o *Fables d'Ésope*, de J-F. Martin).

²⁴ *La escoba de la viuda*, de C. Van Allsburg o *Duerme bien, pequeño oso*, de Q. Buchholz.

²⁵ *El cambalache*, de A. Joyner y J. Ormerod o *Coco y Pío*, de A. Deacon.

²⁶ *Cependant*, de P. Cox o *Fourmi*, de O. Douzou.

²⁷ Un álbum ilustrado que viene a ejemplificar la gran capacidad polisemántica de este tipo de obras. Porque, más allá de la teoría de los colores, y a la luz del discurso pedagógico actual, “estas aventuras ilustran el tema ‘Yo y los otros’; ¿Cómo crear lazos de unión preservando cada uno su identidad singular? Dicho de otra manera: ¿cómo poder permanecer azul y amarillo, sin llegar a fusionarse en verde? El libro de Leo Lionni sería incluso un librito rebelde en su época y que aún hoy conservaría todo su carácter subversivo.”

viven los monstruos (1963), del también americano Maurice Sendak, quien transgrede los moldes de las narraciones épicas clásicas donde el héroe vence al monstruo, incorporando un lenguaje visual muy cercano al cinematográfico; *El globito rojo* (1967), de la diseñadora italiana Iela Mari, que narra sin palabras la mutación de la materia a través de una historia mágica que incita al lector a entrar en el juego de la dialéctica de la anticipación y la simplificación; o *Flicts* (1968), del publicista brasileño Ziraldo, la historia de un color inexistente narrada a partir de formas geométricas y una utilización virtuosa de la tipografía textual. Para Duran, estos títulos (y muchos otros)²⁸ resultan altamente indicativos del cambio cultural que tiene lugar internacionalmente a partir de la década de los años 60, y no tanto por la temática o el uso de diferentes técnicas, sino sobre todo por la nueva manera de repensar qué puede ser un cuento.

2.3.2 Consolidación y evolución del género

La consolidación y evolución del álbum ilustrado ha sido posible gracias a su inscripción en el contexto artístico-cultural de la postmodernidad. En él, el libro-álbum “ha sido señalado por muchos autores como el ámbito de manifestación principal de innovaciones postmodernas” (Silva-Díaz, 2005a, p. 28), el género postmoderno de la LIJ por excelencia, “un gènere narratiu nou, que es pot incloure dins els artefactes culturals de la postmodernitat” (Duran, 2007, p. 216), y la aportación más importante que ha hecho la literatura infantil a la literatura en general (Lewis como se citó en Duran, 2010b, p. 21). De manera que, nacido inicialmente de la interrelación entre texto e imagen, el álbum ha ido desarrollándose como una forma literaria extremadamente innovadora y compleja, que como puntualiza Colomer (1998a, p. 89) ha servido para dos propósitos diferentes: primero, ha ampliado las posibilidades de complejidad narrativa de las obras gracias a la colaboración entre texto e imagen; segundo, ha potenciado el juego formal, ya que es a través del juego entre texto e imagen que estos códigos son experimentados, invertidos,

(Marcoin, 2006, p. 42).

²⁸ Zaparaín y González (2010, p. 22) añaden a esta relación títulos como *Buenas noches, luna*, de M. Wise Brown y *El pequeño 1*, de P. Rand, álbumes que supusieron una auténtica ruptura en el momento de su

alterados y finalmente asimilados por los lectores. Tanto es así que como producto literario supone un gran desafío a la capacidad interpretativa de un público infantil, y presenta una riqueza en mensajes implícitos más propios de la experiencia adulta (Colomer, 1998a, p. 88). Lejos, pues, de quedar reducido a un tipo de libro sencillo, puede llegar a convertirse en uno de los géneros más complejos de la LIJ, dado que por encima del libro que es, puede definirse como algo más: “la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación, que provoca un nuevo ‘modo de leer’: modo que no existía antes de la postmodernidad y que se adecúa extraordinariamente a ella” (Duran, 2010a, p. 187).

Para sintetizar de modo claro la historia del álbum ilustrado, nada mejor que el recorrido que propone Van der Linden (2015, pp. 105-125) a lo largo del nacimiento, evolución y consolidación de este género literario [Tabla 8].

Tabla 8

Reproducción esquemática de la evolución histórica del álbum ilustrado según Van der Linden (2015)

EVOLUCIÓN HISTÓRICA	OBRA REPRESENTATIVA	AUTORES /EDITORES REPRESENTATIVOS ²⁹
Nacimiento del álbum moderno	Londres, 1878	Heinrich Hoffmann (<i>Der Struwwelpeter</i>) ³⁰ Fráncfort, 1845
Las innovaciones técnicas de finales del XIX permiten ensamblar texto e imagen en una misma página.	<i>The House that Jack Built</i> Randolph Caldecott	Wilhelm Busch (<i>Max und Moritz</i>) ³¹ Múnich, 1865
	Primer autor en concebir el libro como soporte en el que texto e imagen interactúan y en el que cobra importancia la concatenación de las páginas.	Edmund Evans [Imprenta Routledge&Warne Grabación, cromoxilografía] Londres, 1865
		Walter Crane (<i>The Baby's Opera: A Book of Old Rhymes with New Dresses</i>) Londres, 1877
		Kate Greenaway (<i>Under the Window</i>) Londres, 1878
		Apel·les Mestres (<i>Cuentos vivos</i>) Barcelona, 1882

aparición.

²⁹ Se citan las obras más significativas de autores/as o bien el nombre de las editoriales a las que se hace referencia: todos ellos supusieron un punto de inflexión en el desarrollo del álbum ilustrado.

³⁰ Traducido al castellano como *Pedro Melenas* (J. J. de Olañeta Editor).

³¹ Traducido al castellano como *Max y Moritz* (Anaya).

EVOLUCIÓN HISTÓRICA	OBRA REPRESENTATIVA	AUTORES /EDITORES REPRESENTATIVOS
<p>Cuando los artistas se apoderan del álbum</p> <p>En los primeros decenios del XX aparecen artistas que se interesan por el álbum, proponen obras audaces y perfeccionan su concepción como objeto «total».</p>	<p>París, 1931</p> <p><i>Histoire de Babar le petit éléphant</i>³² Jean de Brunhoff</p> <p>Este autor convierte el álbum en objeto que simultáneamente articula texto, imagen y soporte. Convierte la doble página en unidad central, en espacio narrativo, y dota de significado la concatenación de páginas.</p>	<p>André Hellé (<i>Drôles de bêtes</i>) París, 1911</p> <hr/> <p>Edy-Legrand (<i>Macao et Cosmage</i>) París, 1919</p> <hr/> <p>Samuel Marchak y Vladimir Lebedev (<i>Quand la poésie jonglait avec l'image</i>) Moscú, 1925-1927</p> <hr/> <p>Paul Faucher (<i>Les Albums du Père Castor</i>) París, 1931</p> <hr/> <p>Nathalie Parain (<i>Baba Yaga: conte populaire russe</i>) París, 1932</p>
<p>El grafismo, una nueva vía³³</p> <p>En los años de la postguerra, la irrupción de libros ilustrados de pequeño formato coincidió con la aparición de artistas procedentes de la publicidad, el diseño o la prensa, que introdujeron formas estilizadas, colores contrastados y tipografías innovadoras.</p>	<p>Nueva York, 1959</p> <p><i>Little Blue and Little Yellow</i>³⁴ Leo Lionni</p> <p>Álbum innovador en que la narración visual no solo sustenta el relato, sino que se convierte en su intrínseca fundamentación. El autor combina un grafismo estimulante con la expresión de los sentimientos infantiles, para crear un relato de dimensión filosófica.</p>	<p>Antonio Frasconi (<i>See and Say</i>)³⁵ Nueva York, 1955</p> <hr/> <p>Paul Rand (<i>I Know a Lot of Things</i>)³⁶ Nueva York, 1956</p> <hr/> <p>Miroslav Sasek (<i>This is Paris</i>)³⁷ Nueva York, 1959</p> <hr/> <p>Tomi Ungerer (<i>Die Drei Räuber</i>)³⁸ Nueva York, 1962</p>
<p>Otra relación con la infancia</p> <p>A principios de los 60 irrumpen en Nueva York una serie de autores-illustradores que renuevan la mirada hacia niños y niñas. La imaginación se convierte en el centro de la creación de álbumes singulares e innovadores.</p>	<p>Nueva York, 1963</p> <p><i>Where the Wild Things Are</i>³⁹ Maurice Sendak</p> <p>Obra fuerte, insólita, uno de los mejores álbumes de la historia de la LIJ. Primera representación del imaginario y del inconsciente infantil, ofrece un modelo de héroe negativo protagonizando una obra cuyo desarrollo narrativo se sustenta en una audaz relación entre texto e imagen.</p>	<p>Ursula Nordstrom [Editorial Harper & Brothers] Nueva York, 1940</p> <hr/> <p>Uri Shulevitz (<i>The Moon in My Room</i>) Nueva York, 1963</p> <hr/> <p>Arnold Lobel (<i>Prince Bertram the Bad</i>) Nueva York, 1963</p> <hr/> <p>Ezra Jack Keats (<i>The Snowy Day</i>)⁴⁰ Nueva York, 1963</p>

³² Traducido al castellano como *Historia de Babar, el pequeño elefante* (Aymá).

³³ Para Duran (2010b, p. 17), la edad de oro del álbum ilustrado se inicia precisamente alrededor de los años 60 con nombres como Leo Lionni, Maurice Sendak, Iela Mari, Bruno Munari, Ziraldo, Tomi Ungerer, Arnold Lobel, Anne y Paul Rand. A partir de ellos, la evolución del álbum recorre una trayectoria multidireccional que permite que obras estéticamente tan distintas como las de Paul Cox, Mattoti, Wolf Erlbruch, Chris Van Allsburg, Serge Bloch, Istvan Banyai, David Weisner, Juan Berrio, Ajubel y Shaun Tan no nos parezcan hoy extrañas, sino muy atractivas.

³⁴ Traducido al castellano como *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* (Kalandraka).

³⁵ Traducido al castellano como *Mira y habla* (Harcourt, Brace).

³⁶ Traducido al castellano como *Sé muchas cosas* (Barbara Fiore Editora).

³⁷ Traducido al castellano como *Esto es París* (El patito).

³⁸ Traducido al castellano como *Los tres bandidos* (Kalandraka).

³⁹ Traducido al castellano como *Donde viven los monstruos* (Alfaguara / Kalandraka).

⁴⁰ Traducido al castellano como *Un día de nieve* (Lata de Sal).

EVOLUCIÓN HISTÓRICA	OBRA REPRESENTATIVA	AUTORES /EDITORES REPRESENTATIVOS
<p>El objeto libro y su lector</p> <p>A lo largo de las décadas de los 50 y 60, algunos creadores buscan recursos para estimular la interacción del lector. Ello dará lugar a la aparición del libro de artista que, después, evolucionará hacia la producción de álbumes de elaborada materialidad.</p>	<p>Milán, 1968</p> <p><i>Nella nebbia di Milano</i> Bruno Munari</p> <p>El álbum utiliza hojas de papel vegetal impresas e incorpora en el centro un cuadernillo de hojas de color troqueladas. El juego de transparencias y troqueles hace posible que el lector se sitúe literalmente en el centro del libro para interactuar con él.</p>	<p>Enzo y Iela Mari (<i>Il palloncino rosso</i>)⁴¹ Milán, 1967</p> <hr/> <p>Ziraldó (<i>Flicts</i>) Sao Paulo, 1969</p> <hr/> <p>Warja Lavater (<i>The Little Red Riding Hood</i>) Nueva York, 1962</p> <hr/> <p>Editorial Corraini Mantua, 1973</p>
<p>Cumbres del álbum narrativo</p> <p>El apogeo del álbum narrativo se sitúa en la década de los 80 y especialmente en el ámbito anglosajón. Las obras se caracterizan por contar con maquetaciones muy dinámicas y con una estrecha interacción entre texto e imagen. A menudo las historias se burlan de las convenciones, valiéndose de un tono humorístico.</p>	<p>Londres, 1992</p> <p><i>Mrs. Armitage on Wheels</i>⁴² Quentin Blake</p> <p>Autor cuya producción es identificable por el virtuosismo en el dibujo, la originalidad de los argumentos y el sentido del humor con el que se narran las historias.</p>	<p>John Burningham (<i>Grandpa</i>) Londres, 1984</p> <hr/> <p>Asun Balzola (<i>Munia y la luna</i>) Barcelona, 1980</p> <hr/> <p>Barbro Lindgren y Eva Eriksson (<i>Mamman och den vilde Bebin</i>)⁴³ Estocolmo, 1980</p>
<p>Hacia el cómic</p> <p>Algunos ilustradores comienzan a dotar al álbum de una nueva dimensión, apostando por el desarrollo secuencial del relato en imágenes. El protagonismo de la ilustración se propone potenciar la narración visual.</p>	<p>Londres, 1983</p> <p><i>Gorilla</i>⁴⁴ Anthony Browne</p> <p>Creador de imágenes precisas, poéticas, con fuerte carga narrativa, que revela una aguda observación de figuras y sentimientos. <i>Gorilla</i> es el primero de sus álbumes, y en él ya demuestra toda su maestría.</p>	<p>Jörg Müller (<i>Die Kanincheninsel</i>)⁴⁵ Fráncfort, 1977</p> <hr/> <p>Raymond Briggs (<i>The Snowman</i>)⁴⁶ Londres, 1978</p> <hr/> <p>Miguel Ángel Pacheco (<i>La casa que creció</i>) Madrid, 1976</p> <hr/> <p>David Wiesner (<i>Tuesday</i>)⁴⁷ Boston, 1991</p>
<p>Aperturas gráficas</p> <p>A lo largo de los años 90 grafistas, dibujantes y creadores se apoderan del álbum, potenciando su dimensión material y convirtiéndolo definitivamente en un soporte de expresión artística.</p>	<p>Rodez, 1993</p> <p><i>Jojo la mache</i> Olivier Douzou</p> <p>Se trata de una obra que ejemplifica el proceso creativo por el cual el autor interviene en todos los elementos que componen el libro, con el objetivo de transformarlo en un objeto de expresión total.</p>	<p>Ediciones Seuil Jeunesse París, 1992</p> <hr/> <p>Lane Smith y Jon Scieszka (<i>The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales</i>)⁴⁸ Nueva York, 1992</p> <hr/> <p>Wolf Erlbruch y Werner Holzwarth (<i>Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat</i>)⁴⁹ Wuppertal, 1990</p> <hr/> <p>Paul Cox (<i>Animaux</i>) París, 1997</p>

⁴¹ Traducido al castellano como *El globito rojo* (Kalandraka).

⁴² Traducido al castellano como *Doña Eremita sobre ruedas* (Ekaré).

⁴³ Traducido al castellano como la Serie de Libros de Max (Noguer).

⁴⁴ Traducido al castellano como *Gorila* (FCE).

⁴⁵ Traducido al castellano como *El gran gris* (Lóquez).

⁴⁶ Traducido al castellano como *El muñeco de nieve* (La Galera).

⁴⁷ Traducido al castellano como *Martes* (Océano Travesía).

⁴⁸ Traducido al castellano como *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Thule Ediciones).

⁴⁹ Traducido al castellano como *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza* (Alfaguara).

EVOLUCIÓN HISTÓRICA	OBRA REPRESENTATIVA	AUTORES /EDITORES REPRESENTATIVOS
<p>Artistas al servicio de los más pequeños</p> <p>A partir de 1990 se desarrolla la producción de álbumes dirigidos a los más pequeños. Las primeras publicaciones, reinvención de los clásicos imagiarios, evolucionarán hacia libros más narrativos.</p>	<p>París, 1999</p> <p><i>Tout un monde</i>⁵⁰ Katy Couprie Antonin Louchard</p> <p>En una primera lectura, este álbum parece ser un imagiario moderno que integra multitud de técnicas. Sin embargo, una segunda mirada descubre un discurso no verbal en torno a verdaderas cuestiones filosóficas.</p>	<p>Ediciones Les Trois Ourses París, 1988</p> <hr/> <p>Grégoire Solotareff <i>(Loulou)</i>⁵¹ Nadja Solotareff <i>(Chien bleu)</i>⁵² París, 1989</p> <hr/> <p>Katsumi Komagata <i>(Little Eyes)</i> Tokio, 1990</p> <hr/> <p>Tana Hoban <i>(Black on White/White on Black)</i> Nueva York, 1993</p>
<p>Nuevas perspectivas</p> <p>En la actualidad, el álbum ilustrado está viviendo un momento de esplendor. Afianzada su identidad material, alcanza una fabricación que raya la perfección: son libros bellos, sensuales, sorprendentes, que dialogan con otros géneros literarios y con otras prácticas culturales.</p>	<p>París, 2010</p> <p><i>Un livre</i>⁵³ Hervé Tullet</p> <p>Estamos ante una obra interactiva basada en la fuerza persuasiva del narrador para suscitar la actuación del lector sobre el libro: apretar un punto, sacudir, inclinar, soplar, son acciones que tienen sus consecuencias en las páginas posteriores.</p>	<p>Hélène Riff <i>(Papa se met en quatre)</i> París, 2004</p> <hr/> <p>Benôit Jacques Books <i>(WaZo Kong)</i> Montigny-sur-Loing, 2009</p> <hr/> <p>Ediciones MeMo Nantes, 2001</p> <hr/> <p>Gérard Lo Monaco <i>(Magique circus tour, Le Livre des jouets de papier)</i> París, 2010-2014</p>

2.3.3 Caracterización del Álbum Ilustrado. Identificación de Marcas Intertextuales de Género

Se han escrito muchas páginas con el objetivo de definir el álbum ilustrado como género. Pero en el marco de nuestra investigación, pretendemos sobre todo recoger aquellas características que apuntan hacia el análisis de su dimensión intertextual. Para ello, nos ha sido de gran utilidad seguir los conceptos que Colomer (1998a) identifica en la narrativa infantil y juvenil actual, dado que ese posicionamiento teórico nos permite cubrir un doble objetivo: por un lado, inscribir nuestras reflexiones sobre el libro-álbum en el marco general de producción literaria en el que se subsume, y del cual toma algunos de sus aspectos constitutivos; por otro lado, identificar las marcas intertextuales que operan a nivel morfológico o temático ampliando nuestra mirada más allá del propio género, y

⁵⁰ Traducido al castellano como *Todo un mundo* (Anaya).

⁵¹ Traducido al castellano como *Edu, el pequeño Lobo* (Corimbo).

⁵² Traducido al castellano como *Perro azul* (Corimbo).

⁵³ Traducido al castellano como *Un libro* (Kókinos).

considerando la intertextualidad como una de las peculiaridades distintivas de la LIJ.

Como ya hemos ido resiguiendo a lo largo del capítulo, Colomer parte de la idea de que la literatura dirigida a un público infantil y juvenil experimenta, desde las últimas décadas del siglo pasado, algunas transformaciones que acercan las obras a una nueva manera de entender el hecho literario muy próxima a la teoría literaria vigente desde el postestructuralismo. El álbum ilustrado, como género inscrito en ese contexto de producción, se nutre de esas nuevas posibilidades de formulación del discurso narrativo. Describiremos pues sus rasgos diferenciadores rigiéndonos por cuatro aspectos clave que Colomer (1998a, pp. 139-140, 286-288) destaca en la caracterización de la LIJ actual, adaptándolos a la idiosincrasia del libro-álbum:

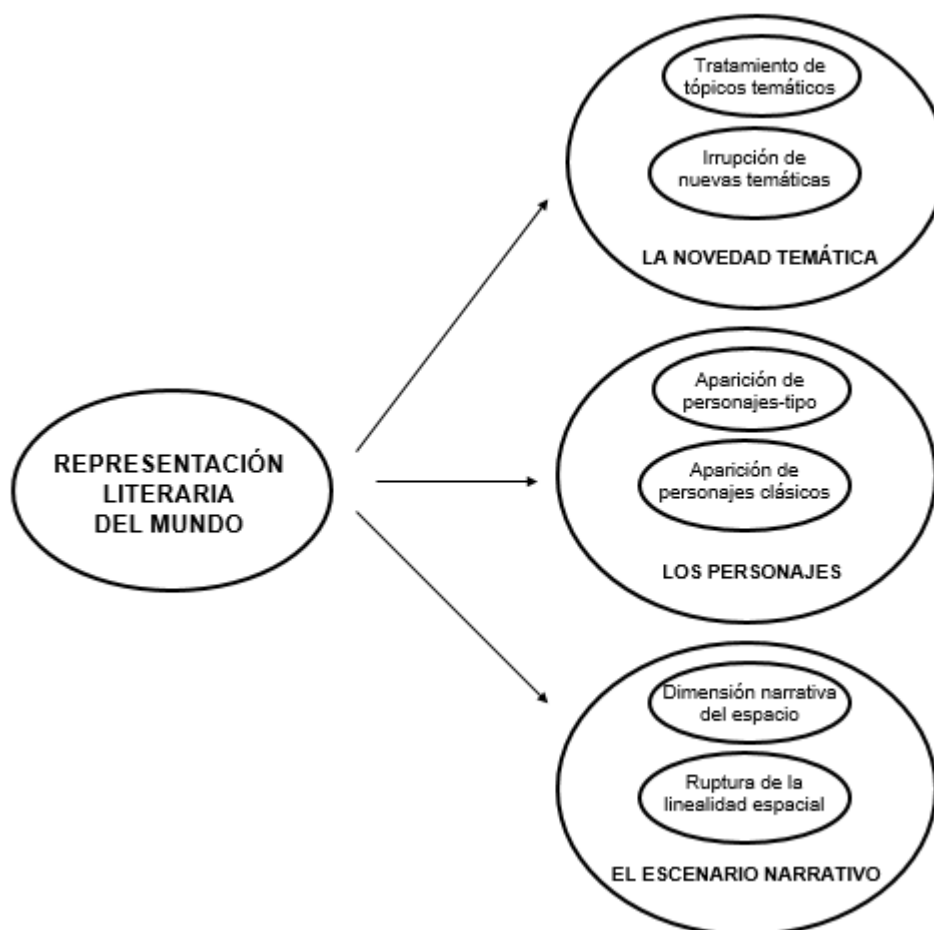
- **Representación literaria del mundo.** Englobaría todas aquellas innovaciones que tienen que ver con temas, personajes y escenarios narrativos.
- **Fragmentación narrativa.** La adopción de un modelo cultural postmoderno conlleva una ruptura de la integración de la obra, que se traduce en estrategias como la hibridación discursiva o la irrupción de recursos no verbales.
- **Complejidad narrativa.** El uso de estrategias constructivas innovadoras complica la configuración morfológica del relato, que ahora se aleja de técnicas sencillas como una estructura simple, un punto de vista omnisciente o un tiempo lineal.
- **Complejidad interpretativa.** Se genera un nuevo contexto de lectura que interpela directamente al lector en el proceso de construcción de significados. La interpretación de referencias intertextuales, de ambigüedades o de formas de distanciamiento requerirán una participación proactiva del receptor.

Tomando como ejes vertebradores esas cuatro ideas, procederemos a realizar una caracterización del álbum ilustrado con el objetivo de identificar las marcas intertextuales que lo definen como género a nivel discursivo, morfológico y temático. Esa caracterización sentará las bases para, posteriormente, diseñar un modelo de análisis con el cual abordar una aproximación crítica al libro-álbum desde su trascendencia intertextual.

Representación Literaria del Mundo. Para Colomer (1998a, p. 286), la narrativa infantil y juvenil actual configura unos “nuevos modelos en la representación literaria del mundo”, que dan lugar a innovaciones situadas en la diversificación de géneros literarios, la renovación temática y el diseño de personajes y escenarios narrativos. Estos nuevos modelos cumplen, según ella, una triple función: renuevan los ya existentes en la tradición narrativa de la LIJ; reflejan la sociedad de manera más actualizada; y perpetúan nuevos valores morales y nuevas formas educativas, propios de una sociedad altamente industrializada. Cuando estos parámetros se trasladan al ámbito del álbum ilustrado, es necesario destacar fundamentalmente tres aspectos [Figura 2]: la novedad temática, los personajes y el escenario narrativo.

Figura 2

La representación literaria del mundo en el álbum ilustrado



Tratamiento de Tópicos Temáticos. El álbum ilustrado es un gran receptáculo para “el conjunto de mitos y símbolos a través de los cuales aprehendemos el mundo y nuestro lugar en él” (Jover, 2019): se trata de todo un imaginario colectivo que toma forma literaria en una serie de líneas temáticas recurrentes que no implican una alusión directa a una obra o texto en concreto, y que hallan en el libro-álbum un fructífero entorno de transmisión. Ejemplo de ello serían el lápiz mágico —aparición de un lápiz mágico que dibuja rutas de escape—; devorar libros —adaptación de la vieja idea quijotesca—; el viaje circular —el viaje entendido como una historia en la que el héroe protagonista “escapa del mundo normal definido por el hogar y la sociedad, hacia un mundo fantástico donde se somete a experiencias que finalmente le permiten regresar al mundo normal como un individuo más ajustado, seguro de sí mismo y sabio” (Stott como se citó en Jones, 1999, p. 149)—; o los temas metaficcionales —obras en las que “los trazos del discurso se corresponden con la observación del texto” y tematizan acerca de “sus características discursivas, sus componentes y sus estrategias” (Mendoza Fillola, 2008b, p. 80)—. En la LIJ, los tópicos literarios hallan una línea de transmisión muy fructífera en el folklore a través de motivos temáticos como:

...el palacio de cristal, el castillo de Irás y No volverás, las mesas de la abundancia, las múltiples posibilidades de las máscaras y los espejos, la reducción a cenizas de las que renacen triunfantes el Ave Fénix o Cenicienta, los mundos dormidos o petrificados, las propiedades de los anillos, las marcas de predestinación en el nacimiento de los héroes, los lagos del olvido o la magia del número siete. (Colomer, 2005, p. 259)

En muchas ocasiones, estos motivos se convierten en tópicos universales y se revisten de un significado simbólico que puede incluso rastrearse en diferentes culturas, fenómeno muy interesante desde el punto de vista de los estudios comparativos y que ayuda a “tomar conciencia de la universalidad del imaginario colectivo” (Margallo, 2012, p. 167). En este sentido, los álbumes ilustrados inspirados en relatos tradicionales se convierten en ejemplos paradigmáticos para “mostrar cómo dialogan entre sí culturas

diferentes” (p. 167).

Irrupción de Nuevas Temáticas. No solo debemos al álbum ilustrado la pervivencia de tópicos universales, sino también la irrupción en el ámbito de la LIJ de nuevos temas tradicionalmente no dirigidos a un público infantil. Como explica Colomer, ello se debe a que el álbum se desarrolla en un nuevo espacio sin tradición previa, lo que le ha obligado a experimentar con las reglas y fijar sus propias pautas. Así, “los álbumes incorporan con mayor rapidez y facilidad que otros géneros los nuevos temas y características artísticas de la cultura actual”, abordando temas que “suponen un desafío a las convenciones sobre lo que los niños y niñas son capaces de interpretar” (Colomer, 1996, pp. 29-30). De modo que este género acogerá y desarrollará todo tipo de motivos temáticos asociados a las expresiones culturales postmodernas nacidas al abrigo de las sociedades postindustriales, abriendo la LIJ a un amplio abanico de nuevos temas hasta ahora inusuales.

Aparición de Personajes-tipo. Como detalla Colomer (2002, p. 132), por las páginas de la literatura infantil se pasean frecuentemente determinados tipos de personajes diseñados según un patrón prefijado y cuyo modelo de conducta es previsible: son las representaciones arquetípicas —encarnan motivos que forman parte del imaginario común de grandes temas o símbolos recurrentes, como el “héroe” o la “princesa”—, y los estereotipos —imagen esquemática simplificada y superficial, como el “científico loco” o la “portera cotilla” —. De la misma manera, hay una amplia y heterogénea galería de formas de representar personajes: seres fantásticos pertenecientes al folklore (brujas, gigantes), animales (humanizados o no), objetos animados (han sido muy utilizados los juguetes), e incluso figuras geométricas. El álbum ilustrado acoge todas esas representaciones de manera excepcional, ya que la imagen juega un papel fundamental en el tratamiento de los personajes. A menudo se le confía su presentación y descripción, ya que su caracterización física resulta mucho más efectiva si se realiza a través de una ilustración que a través de un texto. La imagen permite, además, no solo presentar a los personajes sino también establecer el marco de relaciones que se establecen entre ellos, e incluso presentar las

acciones que realizan (Colomer, 2005, p. 129).

Aparición de Personajes Clásicos. Los álbumes ilustrados incorporan también personajes concretos extraídos de cuentos clásicos, lo que supone la traslación a un nuevo contexto narrativo de figuras que resultan familiares y conocidas. En palabras de Eco, “los personajes narrativos migran [...] de texto en texto”, de manera que “a algunos personajes literarios —no a todos— les pasa que salen del texto en el que nacieron para migrar a una zona del universo que nos resulta muy difícil delimitar” (2002, p. 16). Ese proceso de migración transtextual lleva asignada una fuerte carga significativa que debe ser interpretada por el lector, ya que cuando los personajes transitan de una obra a otra arrastran consigo “las claves intertextuales en que se sustentan y que acumulan en su trayectoria” (Mendoza Fillola, 2010, p. 158). Styles escribe al respecto que “la mayoría de los niños no solo toleran la ambigüedad de lidiar con referencias intertextuales que cambian las convenciones de manera sutil, divertida e inesperada, sino que además disfrutan abiertamente de esas alteraciones” (2010, p. 158). Este juego se acentúa si tenemos en cuenta que muchos de esos personajes tienen una significación propia, de manera que su relevancia no solo reside en lo que son sino en lo que representan, convirtiéndose así en “individuos que viven fuera de sus partituras originales” (Eco, 2002, p. 17). Se trata de personajes que “se construyen como entidades literarias individualizadas que terminan por establecer sus propios parentescos y líneas de resonancia en los libros infantiles” (Colomer, 2002, p. 138)⁵⁴. En muchas ocasiones, el recurso de introducir en una historia personajes que provienen de otros contextos, de otros cuentos, puede llegar a metaficcionalizar la narración porque genera un efecto de “reverberación”⁵⁵ en el que se recuerda que los personajes no son más que creaciones literarias (Silva-Díaz, 2005a, p. 177).

⁵⁴ Fernández halla un ejemplo paradigmático en Mark Twain, quien no creó únicamente a Tom Sawyer o Huckleberry Finn sino que inició toda una serie de niños “terribles” y “divertidamente transgresores” (como se citó en Colomer, 2002, p. 138).

⁵⁵ Silva-Díaz define la *reverberación* como un efecto metaficcional asociado a la intertextualidad, a través del cual se recuerda que “las historias están hechas con otras historias”, que “la literatura es un diálogo o trasvase permanente” (2005a, p. 347).

Dimensión Narrativa del Espacio. Tradicionalmente, el espacio se reduce a ser el escenario, el contexto físico en el que la historia tiene lugar, la ambientación que dota a la narración de una atmósfera determinada para proporcionar credibilidad al texto; facilita, así, un marco de referencia para encuadrar la acción y posibilitar el desarrollo de los acontecimientos. Sin embargo, en los álbumes ilustrados, además de asumir todas esas capacidades, el espacio se carga de potencialidad narrativa, de manera que ahora no es la *historia la que construye el espacio*, sino que *el espacio construye también la historia* (Zaparaín y González, 2010, p. 167). Como recurso de construcción narrativa, Silva-Díaz (2005a, pp. 177-178) identifica cinco estrategias metaficcionales que causan la vulneración del espacio tradicional: utilización de la página como espacio de la narración; uso de las partes del libro (por ejemplo, guardas) para el transcurso de la historia; inclusión de ilustraciones en las que las perspectivas imposibles dan cuenta de la artificialidad de los espacios; creación de espacios subjetivos a través de la imagen; y presentación de espacios que son convencionales en un tipo de literatura pero que, cuando se mezclan con otros, suscitan problemas de registro.

Ruptura de la Linealidad Espacial. Según Duran, la ruptura de la linealidad espacial se produce cuando los álbumes...

...exploran las coordenadas espaciales de las propias páginas del libro que tienen los lectores entre manos. Un libro-álbum es un objeto físico compuesto de varias páginas dotadas todas ellas del don de la bidimensionalidad. Jugar expresamente con la bidimensionalidad de la superficie del papel encuadernado en forma de libro es un arte no siempre fácil para un escritor (lo hacen los poetas en sus caligramas), pero ello resulta fascinante para un ilustrador y sus lectores. (2010a, p. 198)

Para entender ese concepto de linealidad espacial y los efectos de su ruptura, se deben tener en cuenta tres factores:

(1) El paso de página. En su definición del libro-álbum, Bader habla del “drama de dar vuelta a la página” (como se citó en Arizpe y Styles, 2004, p. 43). Se trata de un

movimiento que obliga a renunciar a la contemplación de lo observado y simultáneamente crea una expectativa, apelando al lector a inferir y a descubrir qué hallará después. Es un elemento mucho más determinante en el álbum ilustrado que en un libro de texto, porque mientras que en este no es esencial, en aquel se convierte en un factor “instrumental, compositivo e incluso formal”, en “el sistema de discontinuidad por antonomasia”, en “una primera fragmentación obligada” (Zaparaín y González, 2010, pp. 54-55). De manera que el paso de página es la base de la secuencialidad típica del álbum ilustrado y los autores suelen aprovechar este hecho físico para desglosar escenas y moverse de unas a otras (Zaparaín y González, 2010, p. 275).

(2) La doble página. Igual que en un libro con solo texto la doble página no tiene apenas incidencia, en el álbum ilustrado adquiere una gran significación porque es su “unidad primaria”, el espacio narrativo donde texto e imágenes se organizan libremente, siendo así que “el álbum es uno de los pocos tipos de libro estructurado a partir de esta escala” (Van der Linden, 2015, p. 11). La doble página puede ser utilizada de manera que “se perciban a la vez dos imágenes o que una sola ilustración ocupe todo el papel” (Zaparaín y González, 2010, pp. 54-55). Lapeña observa que ese uso consustancial de la doble página en el libro-álbum está muy relacionado con su capacidad para narrar acciones temporales y, en ese sentido, puede asociarse al desarrollo del cómic y del cine, que permitió que el álbum se convirtiera en un soporte híbrido capaz de mantener los recursos de la literatura y la imagen clásica y, a la vez, incorporar una estructura temporal sucesiva más propia de los medios audiovisuales. De modo que, mientras que en el cine el movimiento se consigue gracias a la sucesión de fotogramas, “el álbum lo hace con imágenes fijas que no se mueven, porque es nuestra mirada la que se desplaza por ellas” (2013, p. 87).

(3) El pliege. Se trata del límite o eje físico que divide la superficie del libro abierto en dos partes iguales. Esa frontera material puede tener una gran importancia en el álbum ilustrado: puede incluso causar la ruptura de la linealidad espacial y convertirse en “el elemento sustancial de una narración” (Van der Linden, 2015, p. 11). En efecto, el

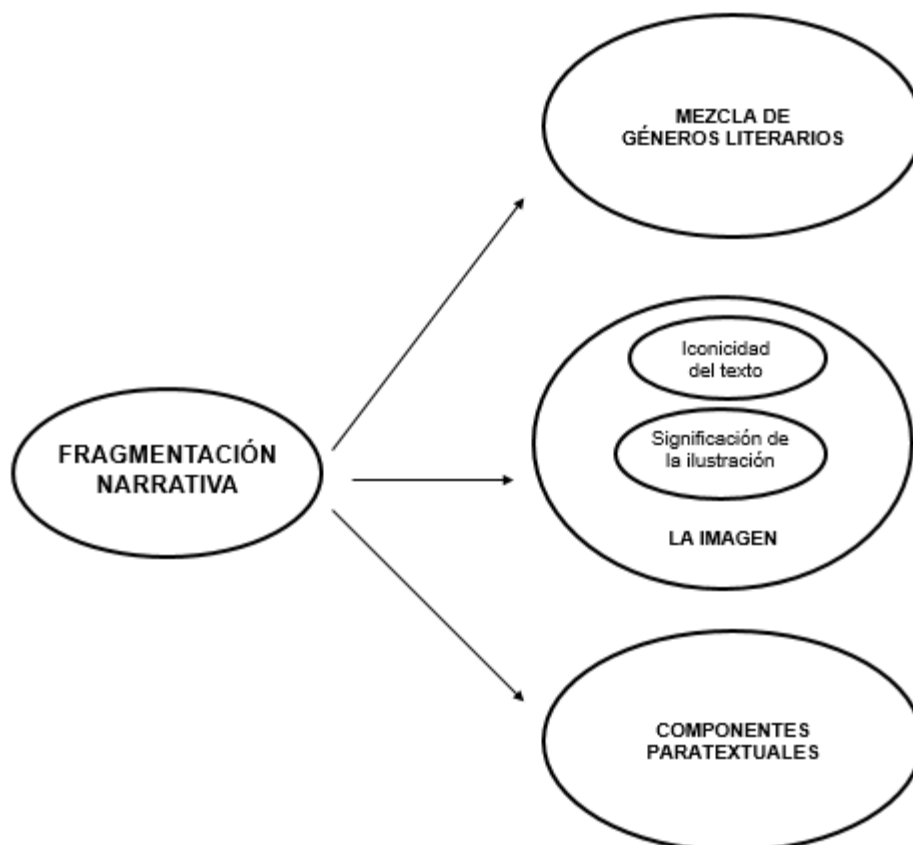
pliegue puede tener múltiples funciones como elemento significativo (Bosch et al., 2017): distribuir los elementos de la imagen, potenciar el contraste, separar la presentación de un personaje y su acción, separar dos historias simultáneas, actuar como eje de simetría, señalar una frontera invisible entre dos partes enfrentadas, o incluso convertirse en elemento esencial de la historia revistiéndose de un uso narrativo (el pliegue se convierte en una frontera, una puerta a otro mundo, un espejo).

Fragmentación Narrativa. Siguiendo a Colomer, otro de los rasgos de la narrativa infantil y juvenil actual es la propensión a la fragmentación narrativa, con la consecuente ruptura de la integración del texto a partir de la irrupción de rasgos como un elevado grado de autonomía de las partes del discurso; una acentuada miscelánea de elementos literarios propios de otros géneros; y una evidente integración de recursos no verbales en la construcción narrativa (1998a, p. 286).

Como producto postmoderno, el álbum ilustrado se inscribe en esa tendencia escapando de los modelos bien delimitados y apostando por técnicas tales como la hibridación discursiva o la presencia de elementos no verbales. Se produce así una discontinuidad de la narrativa a través de la ruptura de la integridad del texto, que es atravesado por la irrupción de otras presencias textuales o de diferentes lenguajes no textuales. De ahí que muchos estudios críticos se hayan centrado en el análisis de los recursos materiales y técnicos —desde la complejidad visual hasta los elementos paratextuales— que, incidiendo en la materialidad del libro, invitan a una percepción de este como objeto o artefacto artístico e incitan explícitamente a la interacción. Por ello puede afirmarse que “el acceso a un álbum, más que una lectura, es muchas veces una experiencia” (Zaparaín y González, 2010, p. 204). La Figura 3 reproduce los aspectos que, a este nivel, destacan en el libro-álbum.

Figura 3

Fragmentación narrativa en el álbum ilustrado



Mezcla de Géneros Literarios. En sus estudios sobre la narrativa infantil y juvenil actual, Colomer identifica la hibridación de géneros como una de sus características relevantes y la asocia a una voluntad de usar el conocimiento del lector para realizar juegos referenciales en los que puede adivinarse una desmitificación y renovación de las formas literarias tradicionales (1998a, p. 242). En el álbum ilustrado, esa tendencia se lleva a sus últimas consecuencias hasta el punto que Juan Cantavella (2020) escribe que el libro-álbum es un laboratorio para la experimentación, el espacio por excelencia para la exploración estética, literaria, narratológica; como género que explora los límites, se somete a un proceso constante de hibridación con otras formas de expresión artística.

Iconicidad del Texto. En el álbum ilustrado, uno de los efectos de mayor relevancia en la ruptura de la integración del texto es la irrupción del elemento iconográfico como

generador de significados. Esta irrupción puede detectarse ya en el plano puramente textual, en lo que se ha denominado “iconicidad del texto”⁵⁶: la distribución de las palabras en la página, la alternancia del tamaño y color de la letra, la variación tipográfica, son signos iconográficos asociados al texto que conllevan una fragmentación de la homogeneidad textual y que aportan una carga significativa innegable (Hoster y Lobato, 2007, p. 122). Tanto es así, que Van der Linden sostiene que en el álbum contemporáneo las tipografías se conciben cada vez más no solo en función de una composición plástica coherente, sino también en función de su connotación, es decir, de los efectos que pueden llegar a producir (2007, p. 96).

Significación de la Ilustración. Indudablemente, el elemento iconográfico definitivo es la presencia de la ilustración como componente significativo. En tanto que elemento necesario para el proceso de recepción, la integración de la imagen conlleva la fragmentación del discurso textual y la aparición de un nuevo modo de aproximación a la obra, ya que leer un álbum significa ir siempre alternando texto e ilustración, según un movimiento de oscilación que genera una discontinuidad en el ritmo lector. Se trata de una nueva manera de leer que se halla muy cercana a los paradigmas de la literatura interactiva multimedia, y que puede provocar un gran desconcierto en el lector, ante la dificultad de establecer una prioridad de lectura (Van der Linden, 2007, p. 101). La tensión entre el impulso de detenerse a observar las imágenes y el de no interrumpir el flujo narrativo lineal hace que “the words impel us forward to find out what happens, whereas the pictures invite us to savor and linger” (Doonan como se citó en Sipe, 2008, p. 27). En medio de ese vaivén constante, el receptor se ve obligado a navegar entre los diferentes mensajes, buscar, elegir, anticipar y construir el sentido (Van der Linden, 2007, p. 101).

⁵⁶ Esta irrupción del elemento icónico en el texto se produce también de forma inversa: cuando la palabra irrumpe en la ilustración. Se trata de lo que Nikolajeva y Scott (2006, p. 73) denominan “texto intraicónico”, palabras que aparecen en medio de una imagen y constituyen un subtexto que puede ser altamente significativo. Estos textos son en muchas ocasiones portadores de referencias intertextuales (por ejemplo, ilustraciones de libros en los que puede leerse el título).

Si tradicionalmente texto e ilustración actuaban en dos planos paralelos en los que el primero contaba la historia y la segunda la “ilustraba”, el álbum incorpora la imagen como componente significativo de la narración, de manera que esta pasa a asumir la funcionalidad de distintos elementos narrativos y complementa la información que transmite el texto (Colomer, 2005, p. 128). Por lo que puede afirmarse que, ante la diversidad que ofrece el álbum ilustrado como género y la dificultad de clasificación de su corpus, uno de los elementos más estables es la presencia dialógica e interactiva de ambos códigos. De ahí que muchos de los estudios críticos en torno al álbum se centren en analizar cómo interactúan texto e ilustraciones (Silva-Díaz, 2005a, p. 38).

El “desplazamiento narrativo hacia la imagen” se produce en casi todos los elementos constructivos —estructurales y temáticos—, y su presencia puede responder principalmente a una doble funcionalidad (Colomer, 2005, p. 116): o bien se utiliza para complicar la interpretación, o bien puede convertirse en un sostén al lector⁵⁷. En el primer caso, el texto colisiona deliberadamente con la imagen, creando duda, ambigüedad o distancia irónica sobre lo que va ocurriendo en la historia⁵⁸; de modo que “la relación es más compleja, más sutil, irónica y hasta subversiva” (Salisbury, 2007, p. 9). En el segundo caso, las ilustraciones tienden a “duplicar el texto verbal” para explicitar el significado de las palabras (Salisbury, 2007, p. 9), o ayudan a esclarecer la comprensión de ciertos aspectos

⁵⁷ Otros críticos, como Golden, Nodelman, Nikolajeva y Scott, Van der Linden, Kümmerling-Meibauer, Sipe o Lewis han sistematizado en categorías intermedias la gradación que puede establecerse en la relación entre texto e imagen (Silva-Díaz, 2005a, pp. 40-48). Hablan básicamente de tres tipos de interacción: relación de *redundancia* (texto e imagen son isotópicas, narran de manera superpuesta); relación de *colaboración* (texto e imagen trabajan conjuntamente con vistas a un sentido común); y relación de *disyunción* (la separación entre narración visual y narración textual puede dar lugar a la aparición de historias paralelas o incluso puede llegar a la contradicción) (Van der Linden, 2007, pp. 120-121).

⁵⁸ Zaparaín y González (2010, pp. 61-63) denominan a esta relación “ingenio elíptico”, que es el que aparece cuando una imagen contradice de un modo u otro al texto: bien porque la ilustración habla mientras el texto calla, bien porque la ilustración contradice al texto, bien porque las ilustraciones omiten ciertos detalles en base a una particular conexión entre autor y lector según la cual el autor se dirige a un lector implícito con el cual comparte unos determinados referentes culturales. Nikolajeva y Scott (2006, pp. 24-26) denominan “contrapunto” al efecto que genera la colisión entre texto e imagen, consideran que se trata de un recurso altamente estimulante para la imaginación del lector (quien debe resolver esas contradicciones), y afirman que la disociación texto-imagen puede darse a diferentes niveles: así, en el estilo (irónico/no irónico, romántico/realista, serio/humorístico); en la perspectiva (imagen y texto narran una misma historia desde puntos de vista diferentes); en la caracterización de personajes (la descripción verbal puede no corresponder con la ilustración); o en el tratamiento del espacio y el tiempo (ilustración mimética/descripción diegética).

que podrían resultar confusos (por ejemplo, acontecimientos narrativos simultáneos)⁵⁹. Por lo tanto, un álbum ilustrado debe ser definido como “un *texto del álbum en conjunto* que no es una suma simple del texto con palabras y de lo que nos dicen las imágenes, [...] sino el texto resultante de la interacción de ambos” (Zaparaín y González, 2010, p. 60). Es por ello que estos autores se atreven a afirmar que, aunque debería matizarse la idea, “un álbum es más álbum cuanto más tensada esté la relación entre palabras e imágenes”⁶⁰: en consecuencia, “para estudiar la construcción narrativa de un álbum lo primero que habrá que ver es cómo se articula esa relación” (2010, p. 57).

Si la presencia de la ilustración es imprescindible para la construcción narrativa, es lógico que su tratamiento responda a lo que Moebius (1999) denomina *código iconográfico*, entendiendo como tal un código simbólico vehiculado a través de la ilustración, mediante la utilización de diferentes motivos iconográficos. Para él, la traducción de este código simbólico no puede ser doctrinaria porque cada pieza funciona de forma diferente y será objeto de una interpretación diferente: ninguna de esas piezas debe ser ignorada ni puede reducirse a una única interpretación. Los códigos gráficos son interactivos, simultáneos, pero no siempre congruentes con los códigos del texto verbal. Él establece una tipología en la que distingue “Códigos de posición, tamaño y retorno disminuido”, “Códigos de perspectivas” y “Códigos de marcos”, lo que le permite explorar las posibilidades narrativas de aspectos como la distribución de los elementos que componen la imagen, la perspectiva desde la que esta se reproduce, el uso de los colores y la simbología asociada a la presentación de la ilustración (marcos, fuera de campo), todos ellos rasgos relevantes en el proceso de construcción de significados⁶¹.

⁵⁹ Zaparaín y González (2010, p. 60) denominan a esta relación “ingenio descriptivo”, y se da cuando las ilustraciones enriquecen la narración de forma simétrica al texto.

⁶⁰ Esta idea está muy próxima a la acepción de sinergia que propone Dresang, según la cual “las palabras se hacen ilustraciones y las ilustraciones se convierten en palabras. En la forma más radical de *sinergia* las palabras y los textos están tan integrados que resulta imposible decir cuál es cuál” (como se citó en Silva-Díaz, 2005a, p. 39).

⁶¹ Aunque un análisis exhaustivo del lenguaje visual se escapa a los límites de nuestra investigación, hemos insistido recurrentemente en la importancia de la interpretación gráfica en el álbum ilustrado. Para una ampliación de estos conceptos, ver Moebius (1999, pp. 105-111).

Componentes Paratextuales. Una de las características principales del álbum ilustrado y, en general, de los textos postmodernos, es “la de borrar la gruesa línea que de manera tradicional ha dividido el libro como objeto y el libro como mundo de ficción” (De Amo y Ruiz Domínguez, 2010, p. 61). Eso significa que, a nivel constructivo, el álbum incorpora o dota de nueva significación una serie de técnicas que inciden en el carácter complejo de su estructura, que vehiculan una gran carga temática y que, por ello, son esenciales en el proceso de lectura e interpretación.

En cuanto que objeto artístico, el primer elemento a tener en cuenta en el álbum ilustrado es su materialidad, su construcción como producto cultural. De acuerdo con Lartitegui, el álbum ilustrado incorpora la dimensión material en su discurso narrativo; y cuando ello sucede, se reformulan “los parámetros habituales de ese mecanismo hecho de pliegos encuadernado [...] el diseño inevitablemente toma protagonismo” (2014, p. 45). Esto nos obliga a apreciar, antes incluso que el propio paratexto, el soporte material del álbum ilustrado, que puede contener elementos de gran dimensión significativa en la narración: principalmente el formato⁶² (si es vertical o apaisado, si es grande o pequeño), y la calidad y textura del papel (mate, satinado, brillante), pero también otros elementos formales que ahora adquieren una gran carga significativa (como la utilización del pliegue⁶³ o la presencia de troqueles o agujeros).

En cuanto al paratexto, Genette (como se citó en Silva-Díaz, 2005a, p. 159) sostiene que se compone de *peritexto* (aquello que está dentro del texto, como título, prefacio, prólogos, notas), y *epitexto* (elementos externos al texto, como publicidad o reseñas).

⁶² Suzy Lee reconoce que cuando ideó su álbum *Sombras* pensó únicamente en la forma del libro y en la manera en que se abría: “Me parece interesante que la motivación para crear un libro pueda surgir de las condiciones de la forma estructural del libro y no solo a partir de temas literarios que sean el resultado del esfuerzo consciente del autor” (2014, p. 61).

⁶³ Como ya hemos tenido ocasión de señalar (ver p. 130), la utilización del pliegue en tanto que recurso necesario para la interpretación es frecuente en muchos álbumes ilustrados (Bosch et al., 2017, p. 54). Con la publicación de *Espejo, La ola y Sombras*, Suzy Lee dota definitivamente de importancia narrativa a ese elemento formal, frontera que separa dos páginas opuestas. Según ella misma explica, existe una regla tácita en edición que aconseja a los ilustradores evitar usar el centro de la doble página: al componer su trilogía, ella se preguntó qué sucedería si esa regla se obviara y no solo se aprovechara el pliegue, sino que este se convirtiera en el punto de partida para la composición de un libro. Con ello, se está permitiendo que los elementos físicos adquieran dimensión narrativa hasta el punto que el libro como objeto interviene significativamente en los procesos de escritura y de lectura (2014, pp. 7-9).

Fittipaldi resume que los elementos paratextuales básicos son: portada, contraportada, lomo, guardas, tipografía, edad recomendada, nombre y logotipo de la colección, índice, tipo de papel y formato escogido (2013, p. 398). Pero, más allá del interés sociológico o cultural, todo ese aparato que está fuera del espacio de la narración propiamente dicha adquiere una dimensión interpretativa y se convierte en parte significativa de la estructura narrativa⁶⁴. De manera que, si bien se trata de elementos que son propios del formato de libro tradicional, sin embargo ahora se reinventan y establecen una relación física con el lector, quien debe explorar una manera alternativa de lectura que va mucho más allá del mero gesto de pasar la página (Schritter, 2005, p. 75). De entre los componentes paratextuales, destacan especialmente las tapas y las guardas.

- Tapas. Siguiendo a Zaparaín y González (2010), las tapas son la imagen y el envoltorio exterior de un álbum ilustrado, y por lo tanto actúan “como fondo general, señal de arranque y espacio final” (p. 252) y proporcionan el tono y la atmósfera material y gráfica para la lectura. Son “una puerta de acceso a la fantasía y también la transición que permite regresar a la realidad cotidiana”, de modo que a través de ellas “se gestionará la ceremonia de la imaginación, que pone en contacto al creador y sus lectores” (p. 259).
 - a. La cubierta es, como afirma Van der Linden (2007, p. 57), el primer contacto con el libro, el objetivo donde el lector focaliza su primera mirada. Transmite información sobre el texto, sobre las ilustraciones y sobre el soporte físico de la obra, y por ello es el lugar en el que empieza a gestarse el pacto de lectura. Las indicaciones que ofrece la cubierta crean en el lector una impresión que luego deberá ir verificando, ya que pueden introducirnos en el interior del libro o bien conducirnos sobre una pista falsa. Zaparaín y González (2010) distinguen cinco tipos fundamentales de portadas: sinopsis —transmite un resumen del contenido—; avance —muestra algún elemento central de la historia—; inicio —presenta una ilustración singular que invita a la lectura—; personaje —imagen del protagonista, cubierta típica de álbumes centrados

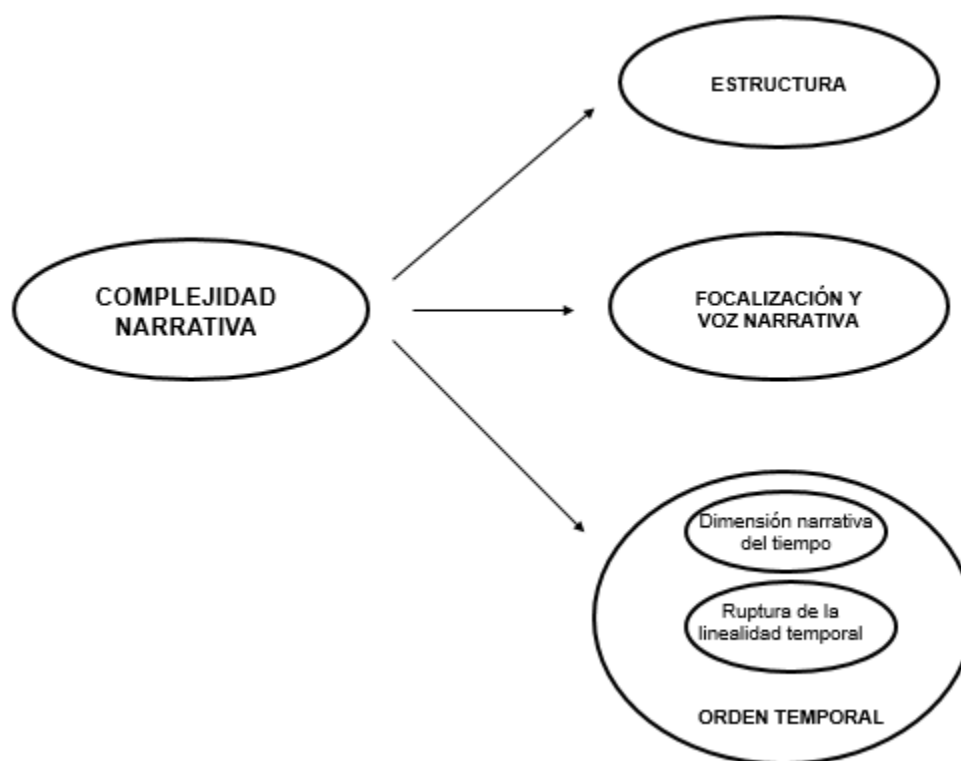
⁶⁴ Muy recomendable, para profundizar en este aspecto, el monográfico de la revista *Faristol* titulado “Jugar

- en una figura—; paralelo —contrapunto al contenido interior— (pp. 253-254). Para ellos, las portadas con mayor repercusión narrativa son aquellas que guardan un equilibrio perfecto entre “sinopsis” y “expectativa”, de manera que materializan su carácter iniciático presentando sutilmente el contenido y a la vez empujando al lector hacia él, incitándole a la lectura (p. 256).
- b. La contracubierta se convierte en el cierre natural del álbum, y dado su carácter de situación final puede ser utilizada de distintas maneras, tales como (Zaparaín y González, 2010, pp. 256-258): contraportada en blanco para indicar que la lectura ha concluido; soporte para añadir un contenido extra relacionado con el contenido (galería de personajes, *making off*) o con aspectos externos (biografía del autor, reseñas del libro); inclusión de una ilustración, que en ocasiones puede estar relacionada con la ilustración de la portada (como continuación o como cara oculta).
- **Guardas.** Son el nexo que une cubierta y contracubierta con el cuerpo del libro. Bosch y Duran (como se citó en Cormand y Correro, 2018, p. 16) diferencian entre guardas *epitextuales* (aquellas que se limitan a ejercer su función de enlace y solo recogen elementos externos a la narración como información editorial, del autor o dedicatorias), y guardas *peritextuales* (aquellas cuyo contenido tiene una relación significativa con la narración). De entre estas últimas, Duran (2010b, p. 20) constata que en pocos géneros literarios como en el álbum ilustrado las guardas son tan cuidadas por los ilustradores, porque en ellas encuentran un espacio perfecto para ironizar, sintetizar o exponer el contenido de la obra. Para Zaparaín y González, a las primeras guardas “siempre les corresponde articular una transición desde la espectacularidad de la portada hasta el contenido del libro” (2010, pp. 260-262), mientras que las últimas pueden tener efectos sobre el proceso de recepción: por ejemplo, pueden introducir nuevos detalles que desestabilizan la lectura recién acabada y refuerzan una segunda interpretación; o pueden permitir saborear las impresiones obtenidas de la lectura, retrasando el cierre del libro.

Complejidad Narrativa. Las innovaciones que a nivel constructivo incorpora la LIJ actual conllevan un aumento de la complejidad narrativa que se ha convertido en característica definitoria de la creación literaria postmoderna. Inscrito en esas nuevas maneras de producción, el proceso de complicación morfológica se traduce en el álbum ilustrado en una serie de marcas architextuales [Figura 4].

Figura 4

La complejidad narrativa en el álbum ilustrado



Estructura. Como hemos visto, un recurso muy frecuente de la actual literatura dirigida a un público infantil y juvenil es la fragmentación de la unidad textual producida por la irrupción de elementos de diferente procedencia —mezcla de géneros literarios, recursos no verbales— que ahora pasan a configurar el discurso narrativo. Esa tendencia disruptiva afecta también a la unidad estructural, de modo que el diseño narrativo simple y lineal — presentación de los acontecimientos según un orden secuencial— se sustituye por formas más complejas de ordenación argumental. Este uso es muy recurrente en el libro-álbum, en

el que frecuentemente los elementos del relato no responden a una sucesión lógica y ordenada.

La interrupción de la secuencialidad puede producirse de manera esporádica por la aparición de planos ficcionales que se intercalan —por ejemplo, cuando la linealidad del argumento se interrumpe puntualmente porque aparecen imágenes que reproducen lo que un personaje imagina o recuerda—. Es lo que Echazarreta (2003, p. 143) llama “destemporización parcial”, definida como una alteración momentánea de la linealidad narrativa. Cuando esos usos se acentúan, Echazarreta habla de “destemporización total”, entendiéndola como la alteración en el orden de acontecimientos de la historia con la consecuente ruptura de la linealidad en la sucesión de las acciones (como escenas en desorden o en orden reversible), lo cual implica una necesaria labor de reconstrucción del lector para ordenar la historia.

Además, el álbum ilustrado propone otras formas de segmentación estructural como la aparición de diferentes historias paralelas a la principal, en un efecto que Echazarreta denomina “multisequencialidad”: tramas paralelas simultáneas, que pueden ser explícitas o tácitas. Se trata de una “multiplicación de líneas narrativas que se relacionan como los temas de una sinfonía musical para expresar la pluralidad simultánea de la realidad”, representando así un “mundo polifónico” (Colomer, 1996, p.30). Estructuralmente, la introducción de distintas líneas narrativas paralelas a la trama principal puede llevarse a cabo a través de múltiples recursos en muchas ocasiones asociados a la imagen: bien puede tratarse de elementos gráficos sencillos —por ejemplo, los bocadillos puestos en boca de personajes—, bien pueden ser técnicas más complejas —como la aparición en las ilustraciones de personajes que no están presentes en el texto— (Bellorín, 2010, p. 79). De esta manera, el hilo argumental se desdobra y una historia se incluye dentro de otra, de forma que el texto cuenta la historia principal mientras que en las ilustraciones pueden estar desarrollándose narraciones paralelas (Colomer, 2005, p. 129).

Focalización y Voz Narrativa. Este es un aspecto fundamental en el estudio de los álbumes ilustrados porque, tal como sugieren Gressnich y Meibauer, “dentro de un libro-álbum, la complejidad surge especialmente debido a los muchos cambios de perspectiva de página a página” (2010, p. 212). La primera consideración a tener en cuenta es la divergencia que se produce entre ambos conceptos en el marco del libro-álbum; porque los juegos entre “desde dónde se narra” (la focalización, el ángulo de visión, el punto de vista desde el cual se habla) y “quién narra” (la voz narrativa, el canal a través del cual se transmite la información, la voz que adopta el narrador para relatar la historia), son un recurso muy frecuente y que a menudo aportan gran complejidad estructural⁶⁵.

En realidad, esos juegos y alteraciones de focalización y voz no son una característica propia del álbum ilustrado, sino que se trata de un recurso extensible a la literatura infantil actual. Como escribe Colomer (2005, pp. 117-118), la voz del narrador tradicional sirve de ayuda al lector para gestionar el relato: expresa hipótesis sobre lo que ocurre, sintetiza partes de la historia, establece conexiones entre acontecimientos, anticipa situaciones, e incluso explicita las lecciones morales que deben extraerse del relato. La omnisciencia es la forma más antigua y habitual de contar historias, la asociada a la transmisión oral de la literatura; el narrador sabe todo sobre la historia y es él quien reparte el juego entre los personajes, contando lo que hacen y lo que piensan (2002, p. 64). Sin embargo, Colomer (2002, p. 65; 2005, p. 118) constata que en la literatura infantil actual esa voz adulta y omnisciente ha entrado en crisis, y ha venido a sustituirse por otras formas de perspectiva narrativa muy características del álbum ilustrado; de manera que el autor prescinde de la comodidad de una narración omnisciente en favor de otros objetivos. Puede pretender, por ejemplo, que el lector se aproxime o identifique con el personaje: entonces introduce un narrador omnisciente que se oculta en el interior del protagonista, de modo que

⁶⁵ Para la clasificación de los conceptos de focalización y voz narrativa seguiremos a Genette (como se citó en Silva-Díaz, 2005a), quien considera tres tipos básicos de focalización (p. 150): interna (la narración se sitúa desde el interior de un personaje); externa (el narrador se ubica fuera de la narración); y la focalización cero (equivalente al narrador omnisciente). En cuanto a la voz narrativa (p. 151), Genette diferencia entre narrador homodiegético (cuenta su propia historia) y heterodiegético (cuenta la historia de otros), si bien se han ensayado también otras clasificaciones según el nivel de la narración en la que se sitúa el narrador (entre

se mantiene el uso de la tercera persona pero percibimos el relato a través de su perspectiva; o, yendo un paso más allá, puede identificar al narrador con un personaje que habla en primera persona, dejando solos al lector y al protagonista-narrador. O puede también ocurrir que el autor pretenda ofrecer diferentes perspectivas sobre un mismo acontecimiento, convocando una polifonía que supone la inclusión de otras voces en el relato: para ello, el narrador se oculta en varios personajes o incluso les cede momentáneamente la palabra a través del diálogo, generando un efecto de multiplicidad de puntos de vista que Echazarreta denomina “multiformidad” (2003, p. 143). Cuando el uso de esos múltiples juegos entre focalización y voz se exageran, el relato se metaficcionaliza a través de la introducción de estrategias narrativas que Silva-Díaz (2005a, p. 183) sintetiza en: presentación de un narrador interno o externo que miente explícitamente, manipulando la historia; limitación de la focalización fija, de manera que sucesos importantes escapen de la mirada del narrador quien, por lo tanto, ofrece una narración frágil y diluida; e introducción de varias perspectivas sobre los sucesos narrados, que no solo divergen sino que además se contradicen.

Todas esas combinaciones, que aportan gran complejidad estructural al relato, se acentúan en el álbum ilustrado gracias a la presencia de la imagen. Newmeyer (1999, p. 179) propone observar la desorientación que provocan en el lector los giros de perspectiva de los álbumes de C. Van Allsburg, gracias a los cambios abruptos de óptica y al efecto de tridimensionalidad —a menudo ofrece puntos de vista diferentes de un mismo objeto, como si el lector contemplara una escultura rodeándola—. En otras ocasiones, el juego de perspectivas ofrecido por la imagen se lleva a tal punto que la ilustración es la responsable de verdaderos mecanismos metaficcionales.

Y las mixturas entre focalización y voz narrativa se complican a su vez no solo por la presencia de la imagen, sino también por de la interacción entre texto e imagen; de nuevo, el álbum ilustrado nos obliga a diferenciar “between visual and verbal communication, between showing and telling, between iconic and conventional signs” (Nikolajeva y Scott,

otras, intradiegético si está dentro de la historia o extradiegético si está fuera de la historia).

2006, p. 117). La diferencia de ópticas entre texto e imagen puede llegar a alcanzar tal protagonismo que incluso se convierte en un hilo temático. Es por ello que uno de los aspectos más analizados en lo que a focalización se refiere ha sido la relación entre el punto de vista de lo narrado y el punto de vista de lo ilustrado. Como analiza Duran (2010b, p. 18-19), puede pasar que ambos puntos de vista se complementen, cosa que sucede habitualmente cuando la imagen incorpora planos derivados de la técnica cinematográfica para realizar encuadres: el plano general muestra el marco espacio-temporal de la historia con mucho más detalle que el texto; los planos medio y americano aportan la descripción de un personaje; el primer plano permite comprender expresiones y sentimientos; y el plano detalle focaliza y resalta aquello que resulta significativo para el desarrollo de la historia. Lo más frecuente en el álbum ilustrado es la combinación de diferentes planos, que van traduciendo icónicamente movimientos, actitudes y sentimientos de los personajes; en estos casos, el punto de vista aportado por la imagen coadyuva activamente en la elaboración del relato. Pero puede suceder también que el punto de vista de lo narrado entre en contradicción con el punto de vista de lo ilustrado: lo que Nikolajeva y Scott denominan “contrapunto en la perspectiva narrativa” (2006, p. 132).

Gressnich y Meibauer (2010) presentan una “tipología que refleja la creciente complejidad dependiendo de la combinación de cierto tipo de narrador con cierta perspectiva visual” (p. 210). Esta tipología recoge las siguientes categorías (pp. 210-212):

- Narrativa en 3ª persona / perspectiva visual objetiva (narrador testigo). Representa el nivel más bajo de complejidad. (Ej.: *Babar*, de J. de Brunhoff).
- Narrativa en 3ª persona / la ilustración muestra la parte de atrás de la cabeza del personaje. (Ej.: *Pikku Kallen Papukaija*, de C. E. Borgström y G. A. Mannberg).
- Narrativa en 1ª persona / perspectiva visual objetiva (narrador testigo). Presenta un grado más de complejidad. Es muy frecuente en los libros-álbum narrados en primera persona. (Ej.: *Otto. Autobiografía de un oso de peluche*, de T. Ungerer).
- Narrativa en 1ª persona / ilustraciones que muestran la espalda del narrador o una

perspectiva de “cámara subjetiva”. El concepto de “cámara subjetiva” es definido por Nikolajeva y Scott (como se citó en Gressnich y Meibauer, 2010, p. 211) como aquel que se produce cuando “el punto de vista del protagonista/narrador coincide con el del lector/espectador”. (Ej.: *En el bosque*, de A. Browne, ilustraciones en las que el narrador da la espalda al lector, de manera que este ve lo mismo que aquel).

- Perspectivas inusuales en las narraciones en 1ª persona. Son altamente complejas. (Ej.: *En el bosque*, la página en la que figura el texto “Y apareció mamá sonriendo”, la madre mira al narrador y le tiende los brazos; es un interesante ejemplo de perspectiva de “cámara subjetiva”, en la que la complejidad adicional surge del hecho de que un personaje que no es el narrador parece estar mirando hacia fuera de la ilustración, mira al narrador y con ello parece estar mirando al lector. La dificultad se incrementa en *Holes and Peeks*, de A. Jonas, donde no vemos a un personaje diferente al narrador mirando al narrador en 1ª persona, sino a la narradora misma en 1ª persona mirando hacia fuera de la ilustración).

Precisamente un aspecto de la focalización altamente interesante es la comparación entre la perspectiva de lo narrado y la perspectiva de lo ilustrado cuando el punto de vista textual es en 1ª persona. En un relato en 1ª persona, el contraste entre el punto de vista de lo narrado y el de lo ilustrado adquiere un matiz especial porque se produce una discrepancia entre la descripción verbal y las imágenes, ya que estas no contienen la perspectiva del narrador en 1ª persona (Gressnich y Meibauer, 2010, pp. 207-208). Para Kümmerling-Meibauer, tal discrepancia es un desafío al lector que supone un enriquecimiento de su competencia lectora:

Los lectores están viendo al narrador en primera persona, pero no ven lo que mira el narrador. En este sentido, es obvio el juego entre dos perspectivas entre el texto y la ilustración. De esta manera, los libros-álbum que estudiamos combinan dos formas diferentes de perspectiva que son altamente exigentes con los lectores: el texto se presenta como una narración en primera persona, pero las ilustraciones a menudo

parecen acompañar a una narración en tercera persona, cambiando así de una narrativa homodiegética a una representación pictórica heterodiegética. A través de estos puntos de vista el lector es estimulado por una parte, a identificarse con el narrador y por otra, a adoptar una posición más objetiva de distanciamiento [...] este cambio de punto de vista es bastante inquietante para el niño observador, quien debe ser capaz de alternar entre palabras e ilustraciones y puntos de vista diferentes. Sin embargo [...], esta incongruencia entre dos puntos de vista le permite al lector compartir el punto de vista del narrador en primera persona y, al mismo tiempo, verlo retratado en la narración, reforzando de esta manera la empatía del niño, que se caracteriza por su identificación con los personajes que mira. (2010, pp. 221-222)⁶⁶

Dimensión Narrativa del Tiempo. En el álbum ilustrado, el tiempo narrado —el que corresponde al desarrollo de la historia que se cuenta— es frecuentemente manipulado, y esa manipulación tiene una clara significación en el proceso de construcción e interpretación del relato. Los efectos pueden ser de “estiramiento y alineamiento” —el tiempo se dilata—, o de “individuación o relativización” —tratamiento subjetivo del tiempo— (Bellorín, 2010, p. 78), y se consiguen a través de varias técnicas como los juegos de perspectivas creados en las imágenes. La manipulación del tiempo es un efecto especialmente evidente cuando se produce una tematización del tiempo, es decir, cuando el tiempo es tratado como tema para ofrecer al público infantil la posibilidad de comprender un concepto tan abstracto (Duran, 2010a, p. 196).

Ruptura de la Linealidad Temporal. Siguiendo las categorías de Echazarreta (2010, p. 143), la linealidad del tiempo en el libro-álbum se rompe, entre otras técnicas, por: anacronías —que pueden ser retroceso al pasado (analepsis o *flashback*) o anticipación del

⁶⁶ Un corpus altamente interesante dentro del género del álbum ilustrado narrado en 1ª persona lo constituyen los libros autobiográficos. Como sostiene Kümmerling-Meibauer, los álbumes ilustrados autobiográficos han recibido una gran influencia de las memorias autobiográficas, de modo que recogen una gran variedad de tópicos y temas y “exigen una elevada competencia estética y cognitiva de parte de sus lectores” (2010, p.

futuro (prolepsis o *flashforward*)—, tiempo reversible, tiempo interrumpido o demorado, bifurcación, aleatoriedad o simultaneidad. La vulneración metaficcional del tiempo también implica una ruptura de la linealidad, que Silva-Díaz (2005a, p. 179) identifica en cuatro estrategias básicas: inclusión de marcas temporales contradictorias entre sí; creación de un tiempo imposible cronológicamente hablando; utilización de un tiempo que mimetiza el estado anímico de los personajes; y presentación de tiempos que son convencionales en un tipo de literatura pero que, cuando se mezclan, provocan un choque.

Complejidad interpretativa. La Literatura Infantil y Juvenil actual goza de un nuevo contexto de creación que plantea la necesidad de superar el sentido unívoco de la obra y enfatiza el papel activo del lector en la construcción de significados. El incremento del grado de participación otorgada al lector en la interpretación deriva de estrategias tales como la utilización de referencias intertextuales, la presencia de ambigüedades interpretativas, la aparición de perspectivas narrativas distanciadas a través del humor, y la disminución del control explícito de la narración por parte de la figura del narrador en su forma tradicional (Colomer, 1998a, p. 287).

Inscrito en ese entorno de producción, el álbum ilustrado atenta contra definiciones tradicionales como el sentido unívoco del texto o el control narrativo por parte del emisor, para ceder al destinatario un papel explícito en la construcción del relato. De acuerdo con Van der Linden, el autor no solo busca una complicidad con el lector, sino que recurre a su sagacidad para resolver los retos que cada libro, en tanto que obra abierta, propone: representaciones ocultas en los límites del libro, recorridos de lectura implícitos proporcionados por la imagen o funcionamiento interno subyacente, entre otros (2017, pp. 158-159). El lector, pues, se verá obligado a realizar una actividad interpretativa mucho más intensa y ambiciosa, asumiendo una gran responsabilidad en el proceso lector como fuerza organizadora e interpretativa. El álbum ilustrado apela a la participación activa del receptor, a la dimensión polisemántica de la obra literaria, a la implicación del lector como agente

activo en la lectura e interpretación significativa de los diferentes códigos (textuales y no textuales), y a la concepción de la recepción literaria como acto creativo.

Esta característica es, para Carranza (2004), quizás la apuesta más atrevida que el álbum ilustrado presenta: “el rol que parece asignar al lector; un doble juego de distanciamiento frente a las convenciones literarias, y de activa participación para la reconstrucción del sentido”, de manera que libros aparentemente muy sencillos resultan sumamente complejos. A través del diálogo que se establece entre texto e imagen, el álbum ilustrado obliga al lector a reconstruir, en complicidad con el autor, aquellos contenidos que no aparecen de manera explícita, realizando actos de interpretación creativos. El libro materializa así su *capacidad polisemántica* no solo a través de la palabra sino también de la ilustración, que es siempre sugerente, plurisignificativa, polisémica (Ruiz Campos, 2008, p. 38). Para Schritter, los álbumes ilustrados “ofrecen una oportunidad única de abrirse a una multiplicidad de discursos”: imagen y texto crean nuevos relatos y nuevas lecturas, se unen en un todo de sentido y, “jugando desde la página o desde el objeto mismo, desafían, convidan a comprometerse con todas las lecturas posibles, a resolver, apostar, crear desde el lugar de lector” (2005, p. 83).

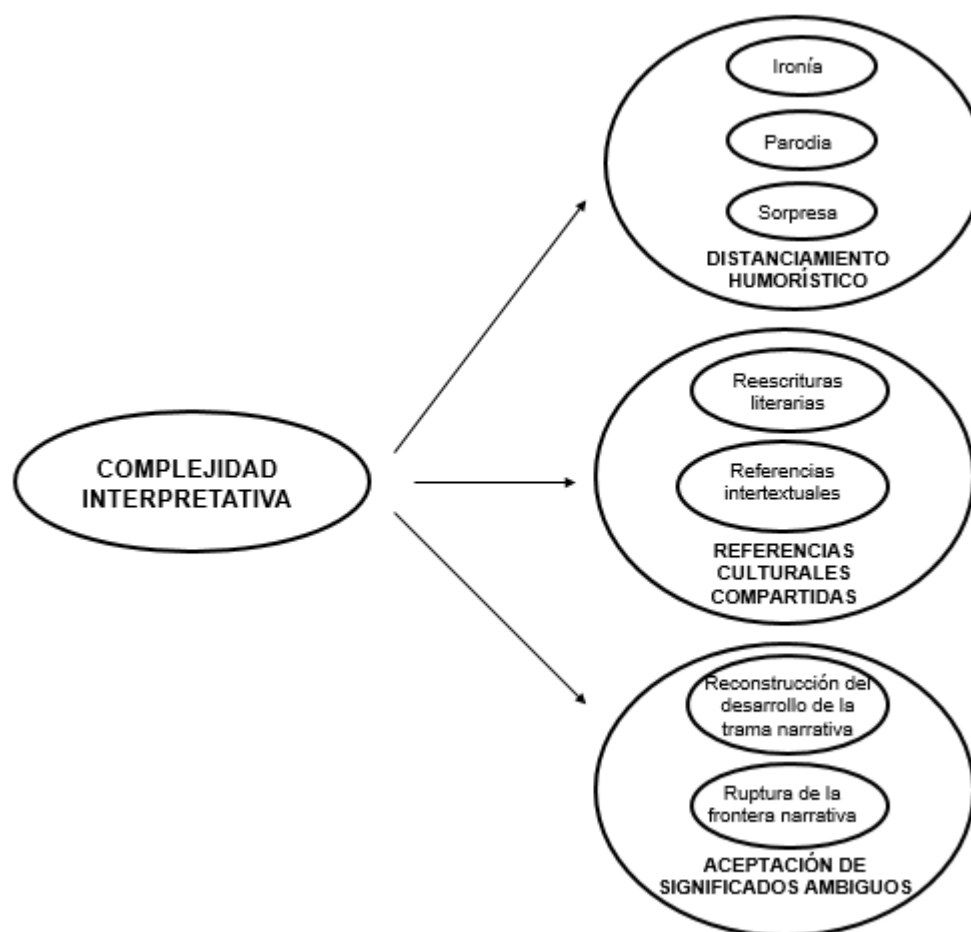
Zaparaín y González atribuyen esa dimensión polisemántica del álbum a su propia naturaleza como objeto artístico. Un álbum ilustrado no es un objeto efímero de un solo uso, sino que está concebido para que el lector vuelva a él con frecuencia, efecto que tiene consecuencias narrativas muy claras ya que “cuando las imágenes se visitan una y otra vez se descubren matices distintos pues las lecturas sucesivas se van diversificando y superponiendo” (2010, p. 198). Como sostiene Duran (2007, p. 209), un buen álbum no deja indiferente al lector porque su mente no solo ha entrado en contacto con un relato posible sino también con una manera posible de hacer un relato; los signos hacen inteligible al relato y el relato hace inteligible al signo, y ambas inteligibilidades, mutuamente multiplicadas, multiplican a su vez la inteligencia del lector.

La idea de un lector que actúa en complicidad con el autor en la construcción de significados en la literatura postmoderna puede establecerse a través de diferentes

mecanismos. De entre los que Colomer (1998a, p. 140) destaca, la Figura 5 reproduce aquellos que son más significativos en el ámbito del libro-álbum.

Figura 5

La complejidad interpretativa en el álbum ilustrado



Distanciamiento Humorístico. El humor es, en palabras de Colomer (1998a), “el recurs de distanciament més utilitzat en la narrativa infantil i juvenil actual” (p. 258) y “una de las característiques més rellevants d’aquesta literatura a partir de la dècada de 1970” (p. 259). Las formas de humor más representativas en el álbum ilustrado son la ironía, la parodia y la sorpresa. El uso de estas estrategias retóricas responde a la voluntad de causar desconcierto, introducir diferentes niveles de significación e incluso proponer una transgresión de la tradición literaria.

- La ironía. Según Silva-Díaz, la ironía “es una forma de transcodificación interna, en la

que el código expresa algo semánticamente distinto a aquello que representa” (2005a, p. 164). El sentido irónico es pues fruto de una relación entre lo que la obra dice y lo que no dice, y ese juego adquiere una nueva dimensión en el álbum ilustrado gracias al diálogo entre texto e imagen. En última instancia, será responsabilidad del lector llevar a cabo ese proceso de transcodificación, para captar el significado irónico descifrando la relación que se establece entre lo que se explicita y lo que se oculta; y para ello, deberá utilizar tanto su experiencia lectora como las pistas que le ofrece el texto. Este proceso puede resultar especialmente dificultoso para pequeños receptores, ya que no tienen la suficiente experiencia lectora como para reconocer las pistas visuales que contradicen el texto escrito o para descubrir los otros significados posibles de una obra. Precisamente por el duro trabajo intelectual que supone, la interpretación del sentido irónico ayuda enormemente a fomentar el desarrollo de habilidades metalingüísticas (Kümmerling-Meibauer como se citó en Arizpe y Styles, 2004, p. 128).

- La parodia. Puede ser considerada como otro tipo de transcodificación, muy relacionada con el humor y la ironía. Para Mendoza Fillola, la parodia y la ironía “se necesitan y complementan en el texto”, dado que la parodia permite que la obra referenciada sea objeto de revisión desde una perspectiva —sea por imitación, subversión, burla, renovación— que incluye necesariamente a la ironía: en este sentido, la parodia “genera una forma de diálogo intertextual” (2012, p. 91). Para De Amo, la parodia es el “procedimiento hipertextual por excelencia, ya que, por un lado, legitima, homenaja o consagra el pasado y, por otro, lo cuestiona y se distancia críticamente de él al situar el texto en un contexto absolutamente distinto” (2012, p. 103). Lo cual plantea, al menos, una doble lectura, ya que el lector con competencia suficiente para identificar las referencias intertextuales alcanzará un grado de interpretación distinta de aquel que no sepa reconocer las conexiones con un hipotexto y por tanto, incapaz de captar la ironía, permanecerá en un nivel de lectura literal.
- La sorpresa. Bajour escribe que, si bien toda lectura supone una colaboración entre

texto y lector, las narraciones que incluyen un efecto de sorpresa acentúan el vínculo pregunta-respuesta subyacente al pacto artístico. La pregunta se sostiene por la demora en dar respuesta a aquello que no se explicita y se mantiene velado transitoriamente con el objetivo de sorprender. El uso de la sorpresa como estrategia estética...

...propone inferir, interpretar relaciones lógicas en las acciones representadas [...], volver atrás para recordar lo sugerido, asociar datos a partir de informaciones que se despliegan elípticamente, llenar silencios, explorar los límites físicos del libro para comprobar la puesta en escena de la secuencialidad propia de toda narración: todas las estrategias que caracterizan a la actividad lectora e implican para el lector un “auténtico fertilizante del pensamiento” al promover la búsqueda de significados para lo no dicho en relación con lo que sí se muestra y se dice. (2010, pp. 123-124)

Para Bellorín y Silva-Díaz (2010), esos juegos de ocultamiento y revelación se ven fortalecidos en el álbum ilustrado gracias a su naturaleza multimodal. Según estas autoras, los mejores finales sorprendentes son aquellos que obligan al lector a hacer una relectura para descubrir esos mecanismos de ocultamiento y revelación utilizados en texto e imágenes con el objetivo de incluir el factor sorpresa:

...si el final sorprendente codifica la información que se ha ocultado y revelado en la narración permitirá que se activen los procesos cognitivos implicados en la lectura, como la deducción, la inferencia y llenar los vacíos. Estos juegos invitan al lector a experimentar una emoción muy poderosa: la sorpresa, que es solamente uno de los muchos placeres que puede ofrecer la literatura.” (pp. 138-139).

Bellorín y Silva-Díaz ofrecen una relación de patrones narrativos en los finales sorprendentes que, si bien han sido establecidos por los críticos de cine, son susceptibles de aplicarse a los álbumes ilustrados (pp. 131-132):

- a. El rompecabezas o puzle. (Ej.: *Mal día en Río Seco* de C. Van Allsburg, donde aparece una historia dentro de otra).
- b. La amenaza regresa. Un tipo de final generalmente usado con la idea de continuar con una secuela. (Ej.: *El gigante de Zeralda* de T. Ungerer, donde en la última escena

- uno de los hijos esconde sorprendentemente un cuchillo).
- c. El revés o la traición. Las motivaciones del personaje no son las que nos habíamos imaginado. (Ej.: en *Lobo* de O. Douzou, el terrible lobo resulta ser vegetariano).
 - d. El mundo no es lo que creemos. Las expectativas son traicionadas por una narrativa engañosa. Los relatos de este tipo solo se revelan al final de la historia, a través de un gesto que da pie o confirma lo absurdo. (Ej.: *Lentes, ¿quién los necesita?*, donde L. Smith juega con lo que es subjetivo y lo que forma parte de la realidad).
 - e. Estaba muerto todo el tiempo. (Ej.: películas como *El sexto sentido* y *Los otros*. Cuesta hallar un álbum con este final, pero en *Cuando sale la luna* de A. Ventura, el personaje cambia de manera ontológica cuando al final se revela que el narrador no es el niño, sino el oso de peluche).

Las autoras proporcionan también una clasificación de algunos tipos de finales sorprendentes observados en los libros-álbum (pp. 133-138):

- a. Epílogos inquietantes. Es la última imagen o frase la que anuncia un cambio drástico de fortuna, de manera que el epílogo se convierte en un nuevo comienzo que lleva la conclusión del cuento a otro nivel, a un punto diferente del tiempo y del espacio. Los epílogos pueden modificar sustancialmente el sentido de la historia. (Ej.: *Foxtrot* de H. Heine o *El gigante de Zeralda* de T. Ungerer).
- b. Intenciones ocultas. La sorpresa se apoya en las limitaciones inherentes al lenguaje visual. (Ej.: *La sorpresa* de S. Van Ommen o *Lobo* de O. Douzou).
- c. Personajes ocultos. Libros que basan su sorpresa en el desconocimiento del personaje. El ocultamiento de un personaje o de una de sus características más relevantes puede lograrse a través de la focalización narrativa, o de la focalización y marco narrativo de las ilustraciones. (Ej.: *Susan se ríe* de J. Willis y T. Ross o *¡Qué animales!* de N. Allan).
- d. Realidad restringida. (Ej.: *El desastre* de C. Frank o *Mal día en Río Seco* de C. Van Allsburg).
- e. El narrador furtivo. La sorpresa se basa en el ocultamiento del narrador, en no saber

- hasta el final quién narra la historia. La sorpresa suele apoyarse únicamente en el texto y no encuentra eco en las ilustraciones, que no ofrecen pistas que podrían ayudar a la interpretación. (Ej.: *Cuando sale la luna* de A. Ventura).
- f. Momentos decisivos no explícitos. En el juego narrativo de la divergencia, se puede ocultar información relevante a la anticipación del final, exigiéndole al lector cierta pericia para entender qué y cómo ha sido ocultado. Cuando algo tan importante como la *peripeteia* (momento crucial en el que ocurren cambios inesperados en la narración) es ocultado, puede resultar muy difícil darle sentido al final de lo que uno ha leído y visto para restaurar el significado. (Ej.: *Jiji, jiji, cuac* de D. Cronin y B. Lewin).
- g. Finales contruidos. Este tipo de finales se basa en estrategias metaficcionales que hacen que el lector tome conciencia de que los finales son artefactos contruidos, piezas de relojería a lo largo de la historia. En muchos de los libros con este tipo de final experimental, la atención del lector se concentra en la dimensión física del libro, constatando así la relevancia significativa del paratexto: la portada, las dobles páginas y la encuadernación se revelan como unidades de significado. (Ej.: *Lobos* de E. Gravett o *El jardín de Babai* de M. Sadat).

Referencias Culturales Compartidas. Una estrategia frecuente en la Literatura Infantil y Juvenil actual es la utilización de motivos temáticos en los que existe una alusión directa, explícita o implícita, a otros textos, producciones artísticas, hechos culturales o productos multimedia. En este sentido, la imagen se convierte en un elemento indispensable para introducir esos juegos intertextuales tan característicos del álbum ilustrado (Colomer, 2005, p. 130). Este recurso narrativo puede llegar, en su forma extrema, a lo que ha venido a denominarse “saturación intertextual”, que tiene lugar cuando se procede a una exacerbación de este tipo de referencias, “de manera que el texto evidencia que está contruido de retazos de otros” (Silva-Díaz, 2005a, p. 163). De este modo se extrapola la dimensión intertextual inherente a la propia naturaleza de la literatura, ya que la

saturación intertextual “desarticula la idea de que las narraciones se componen de realidades y la sustituye por la de que las narraciones se componen de otros textos” (2005a, p. 163). Esta estrategia puede ir asociada a un efecto metaficcional que Silva-Díaz denomina “reverberación”, y que se produce cuando “los elementos de la narración que se encontraban cohesionados en las narraciones canónicas tienden a desbordarse hacia otras narraciones”, de manera que “se presentan con ecos que los hacen inestables o que los revelan como codificaciones imposibles de ser registradas como ‘realidades naturales’, sino como partes o reproducciones de otros discursos” (2005a, p. 170). En cualquier caso, el lector deberá realizar siempre una *lectura creativa*, a través de la cual no solo identificar la presencia de referencias intertextuales, sino también interpretar la funcionalidad de esas referencias inscritas en un nuevo contexto. En el ámbito del libro-álbum, la introducción de referencias culturales compartidas pueden agruparse en:

- Reescrituras literarias. Recogen lo que Juri denomina “relaciones hipertextuales”, siguiendo la terminología de Genette: hablaremos de una relación hipertextual cuando una obra “se refiere en su totalidad a una versión realizada a partir de los referentes conocidos, es decir que toda obra se estructura en función de una anterior”, de modo que “la nueva obra ‘hipertextual’ dependerá de una anterior ‘hipotextual’” (2010, p. 43). Desde la premisa de entender la literatura como un gran espacio de creación en el cual se establecen constantes relaciones dialógicas entre los textos, también las adaptaciones han pasado a revisarse, como señala Bellorín (2015, p. 37), a la luz de la intertextualidad, el dialogismo y la transtextualidad, para buscar citas, observar las relaciones entre la tradición literaria y la cultura contemporánea, y concebir producciones y reproducciones en el contexto de las relaciones sociales. Por lo tanto, la vieja dicotomía de “original” frente a “copia” asociada a las adaptaciones pierde sentido bajo una perspectiva en la que las relaciones entre los textos se conciben como diálogo o comunicación. La noción de *adaptación* que nos proporciona esa nueva visión de la literatura nos lleva a entenderla no como una versión desmejorada respecto del original,

sino como resultado de un proceso de “lectura”, “interpretación” y “reescritura”⁶⁷. Desde ese punto de vista, las adaptaciones deben concebirse como...

...un entramado textual en el que cada cuento no debe ser visto como un texto con un ritmo asignado de manera permanente dentro de una sucesión jerárquica lineal que nos lleva de nuevo a la forma original o primaria, sino como un componente en una red más amplia de textos que se vinculan entre sí de múltiples maneras y que merecen igual atención. (Hasse como se citó en Bellorín, 2015, p. 158)

- Referencias intertextuales. Se refieren a lo que Juri denomina “relaciones intertextuales”, y tienen lugar cuando “se encuentran referencias puntuales, específicas, que se establecen entre algunos detalles o elementos de la obra” (2010, p. 43). Estas referencias pueden ser literarias (alusiones a obras, a personajes tradicionales); artísticas (alusiones a obras de pintura, escultura, música, películas); culturales (tradiciones, símbolos); o referencias a productos asociados a la era tecnológica (productos TIC/digitales, cultura de masas, media, ficción audiovisual, hipermedia).

Aceptación de Significados Ambiguos. Para Colomer, la ambigüedad de significado es una de las grandes innovaciones de la narrativa infantil y juvenil actual (1998a, p. 265). El uso de estas técnicas tiene que ver especialmente con la relación que se establece entre el plano de la realidad y el plano de la ficción, e implica una actitud constructiva por parte del lector para conseguir llevar a cabo la interpretación de la historia. En el álbum ilustrado, los efectos de la ambigüedad entre realidad y ficción afectan especialmente a la jerarquía estructural del relato.

- Reconstrucción del desarrollo de la trama narrativa. Cuando los elementos que componen la narración se presentan de manera ambigua, resulta difícil precisar el desarrollo del argumento en el nivel de la historia. El orden racional que conecta un

⁶⁷ Como paradigma de esta renovada concepción de la idea de “adaptación literaria”, es aconsejable la lectura del artículo de Morgado (2007), quien ofrece un interesante recorrido por diferentes versiones de la fábula de Esopo *El ratón del campo y el ratón de la ciudad*, aparecidas en Europa entre 1998 y 2001 y escritas en muy diversas lenguas (castellano, inglés, francés, portugués, polaco...). Su enfoque comparatista no parte de la existencia de un texto original y luego sus versiones, sino de “un texto (si es que alguna vez existió) siempre

acontecimiento con otro se altera o incluso se rompe totalmente, de forma que la sucesión de las acciones no corresponde a una lógica narrativa (Silva-Díaz, 2005a, p. 174). Este efecto, que ha venido a denominarse “indeterminación” (p. 169), requiere siempre de la participación del lector para reconstruir el desarrollo de la trama. La indeterminación puede deberse tanto a la falta de información como al exceso de datos:

- a. Ausencia de información para resolver determinadas situaciones. Cuando tenemos muy poca información, esos elementos que están normalmente resueltos dentro del cuento, se convierten en indescifrables; ello provoca que algunas situaciones queden sin resolverse o las relaciones se mantengan turbias (Lewis, 1999, pp. 79-80).
- b. Acumulación excesiva de información narrativa. Lewis (1999) denomina a este recurso “exceso” de datos, una acumulación de detalles que va más allá de la norma de los recursos literarios. Cuando tenemos que manejar demasiada información, nuestra percepción establecida de un mundo secundario reconocible se pone a prueba y tenemos dificultad para construir un cuento verosímil (p. 79). Se trata de la idea de “tantear los límites”, ya sean lingüísticos, literarios, sociales, conceptuales, éticos o narrativos, de un tipo de “cuento acumulativo” (p. 87), de manera que el lector debe entrar en ese juego para construir la narración.

Como hemos visto, en ocasiones la ambigüedad en el desarrollo de la historia se vehicula a través de una proliferación metaficcional de múltiples hilos narrativos, lo que da lugar a diferentes efectos que deberán ser resueltos por el lector, y que Silva-Díaz (2005a, p. 180-181) resume así: se rompen las relaciones de subordinación —no quedan claras las relaciones de dependencia entre las historias—; se alteran las relaciones de coordinación —ya sea en historias encadenadas o alternadas—; o se produce el trasvase de elementos y situaciones de una historia a otra —técnica común en la literatura contemporánea que ha venido a denominarse “vasos comunicantes”—.

- Ruptura de la frontera narrativa. La ambigüedad puede también venir provocada por una disrupción de la frontera narrativa, es decir, cuando se tergiversan los niveles de la

narración —por ejemplo, un personaje puede cambiar de nivel o el autor puede dirigirse directamente al lector— (Lewis, 1999). Un mecanismo muy usual en el álbum es la *metalepsis*, a través de la cual “el sujeto de la enunciación irrumpe inopinadamente en el mundo de los personajes y/o viceversa”, de manera que se establece un diálogo entre presencias que pertenecen a mundos distintos provocando “una violación de la estructura ontológica del libro” (De Amo y Ruiz Domínguez, 2010, p. 60). Es también frecuente la apelación directa al lector, que implica llevar la participación del receptor a sus últimas consecuencias: el lector es explícitamente representado en la obra con el objetivo de atribuirle responsabilidades en el desarrollo de la narración o de retarle para que esclarezca la interpretación del relato (Silva-Díaz, 2005a, p. 189).

3 Intertextualidad y Formación Literaria

El disfrute de *experiencias profundas de lectura literaria*, como resultado de aunar las experiencias ética y estética de la lectura, constituye la única vía para recuperar la finalidad humanista de la educación literaria, es decir, toda la potencialidad formativa y educativa que la literatura puede alcanzar cuando el lector, a través de la emoción estética y de la profunda reflexión sobre la condición humana que la tradición literaria nos brinda, *transforma* su conocimiento del mundo y de sí mismo.

(Sanjuán, 2012, p. 214)

El objetivo de nuestro estudio no es solo realizar una exploración crítica de un corpus seleccionado de la LIJ desde unas coordenadas comparatistas y según su trascendencia intertextual, sino además reflexionar sobre qué aporta esa cualidad del texto a la educación literaria, contribuyendo así a la “formación de lectores competentes” (Colomer, 1998a, p. 104). Ir un paso más allá en nuestra investigación crítica y dotarla de esa proyección didáctica implica revisar las conclusiones de nuestro análisis a la luz de una perspectiva pedagógica, con el objetivo de determinar los requerimientos que la intertextualidad exige al lector y cómo estos coadyuvan al desarrollo de su formación literaria. Nos estamos así situando en lo que Silva-Díaz califica de espacio intermedio y poco explorado, pero que debería convertirse en un campo muy fértil para la investigación didáctica: se trata de ese “**sendero que enlace los estudios sobre las obras con los estudios sobre lo que los lectores comprenden de ellas**” (2005a, p. viii).

Para ubicar el contexto didáctico, es imprescindible remitirnos al marco teórico referenciado en capítulos anteriores. Como observa Munita, las aportaciones de la teoría literaria desde los años ochenta condicionaron enormemente el desarrollo de la didáctica, la cual comenzó a centrar su atención en la reflexión en torno al acto de lectura y los procesos de comprensión e interpretación que el lector pone en juego (2014, p. 118). Una concepción sistémica, semiótica y pragmática, como la que hasta ahora hemos ido trazando, concibe la literatura como un acto de comunicación en el que intervienen tres elementos: el *emisor*, autor inscrito en un momento social y cultural del cual se hace eco para crear su obra; el

receptor, que recrea en cada acto de lectura la capacidad plurisignificativa del texto; y el *mensaje*, un objeto artístico que bebe del substrato cultural que su autor ha heredado y que ofrece multiplicidad de significados que se materializan en cada proceso lector. Superada pues la idea de *individualidad creadora* aislada de un contexto histórico, de *texto* como producto transmisor de una interpretación unívoca, y de *receptor* como ente pasivo cuyo objetivo es traducir lo que el autor pretende decir, aparece una nueva idea de obra literaria como objeto abierto e interconectado en constante diálogo con otros textos y otras manifestaciones artísticas. Todo ese aparato teórico ha tenido sus consecuencias directas en el ámbito de la didáctica:

La ruptura epistemológica que significaba el desplazamiento del estudio del texto hacia el estudio del lector [...], junto con la reconsideración (alentada desde la pragmática) de los diversos elementos del sistema literario en tanto factores que inciden en los proceso de lectura, conformaron finalmente las piedras angulares para un nuevo modelo de enseñanza de la literatura. (Munita, 2014, pp. 118-119)

Como consecuencia de este progreso, las obras de la LIJ han pasado a concebirse como textos a través de los cuales se aprende a leer literariamente, y este avance tan significativo ha propiciado que ahora educadores y críticos se hallen trabajando en el mismo campo (Colomer, 1998a, pp. 107-108). La recepción no solo depende de las capacidades del lector-aprendiz sino también de los textos, con lo cual crece el interés por los libros utilizados en las aulas y la valoración de estos no depende ya exclusivamente de una categoría de calidad literaria concedida históricamente, sino también de su capacidad de contribuir al progreso de la formación del lector. Por lo tanto, es imprescindible analizar los textos que se utilizan en la educación literaria del alumnado para entender de qué manera las obras “se abren como un mapa lleno de pistas para construir a su lector, llevarle de la mano hacia terrenos cada vez más complejos y exigirle la puesta en juego de una mayor experiencia de vida y de lectura” (Colomer, 2005, p. 190).

Inscribiéndonos en todo ese marco teórico, realizaremos una exploración crítica de álbumes ilustrados siguiendo un modelo de análisis propio construido en base a su

dimensión intertextual y según un método comparativo. Tomando las palabras de Ballester (1998, p. 297), pretendemos que ese proceso nos permita crear una suerte de “metalenguaje” —un código traducido a una ficha de análisis— que posibilite la “reflexión teórica sobre el sistema de aspectos constantes y específicos de los textos” que serán objeto de nuestro estudio, para finalmente llevar nuestras conclusiones al ámbito educativo y examinar qué aportan a la educación literaria. Creemos que esa aproximación entre Teoría Literaria y Didáctica de la Literatura nos va a permitir formular un modelo teórico-crítico cuya contribución pueda penetrar también en el terreno pedagógico, trazando líneas de investigación dirigidas a revisar los procesos de la enseñanza de la literatura que se lleva a cabo en las aulas (Núñez, 1998, pp. 290-292).

Es en este sentido que nuestra investigación se inscribe en el ámbito de la Didáctica de la Literatura en tanto que Didáctica Aplicada o Específica. En su origen, todas las *didácticas específicas* surgidas como ramas de la Didáctica General se ciñeron a “la mera aplicación a la enseñanza de diferentes materias de los principios generales elaborados por las disciplinas pedagógicas” (Camps y Ruiz Bikandi, 2011, p. 15). Sin embargo, actualmente la Didáctica de la Literatura no se limita al análisis exclusivo de procesos de enseñanza — como la pedagogía o la psicología—, ni tampoco únicamente al diseño de contenidos — como la lingüística o la crítica literaria—, sino que aúna ambos conceptos (p. 20): “hacer *didáctica* no es enseñar lengua o literatura, sino construir *conocimiento sobre su enseñanza y su aprendizaje*, aunque la finalidad de dicho conocimiento sea la misma *práctica educativa*” (p. 13). De este modo, nuestro estudio se ampara en lo que Munita considera una de las principales marcas consustanciales de las didácticas disciplinares: “la de ser disciplinas de intervención, cuya construcción de conocimiento debe pensarse en estrecha vinculación con la práctica educativa” (2019, p. 4).

Nos mueve una voluntad explícita de fomentar la confluencia entre la exploración teórica y la práctica docente, “entre las experiencias concretas de aula y la reflexión teórica que las ilumine” (García Rivera, 1992, p. 109), “entre la teoría y la práctica, entre los

mundos de la investigación académica y la pedagogía concreta” (Widdowson, 1998, p. 1). Porque creemos que la Didáctica de la Literatura debe erigirse en un punto de encuentro entre el ámbito de la reflexión y el de la realidad de los centros educativos (Jover, 2007, p. 90); y que los avances en teoría y crítica literaria deben sustentar “los enfoques y las *metodologías* con los que se orienta el tratamiento didáctico de la formación y de la educación literaria de los escolares” (Mendoza Fillola, 2003, p. 17).

Esta tercera parte del marco teórico se articula sobre tres ejes. El primero de ellos, formulado bajo el título ***Descripción de un marco contextual. La Didáctica de la Literatura***, se centra en la educación literaria. Nuestro objetivo, más que profundizar en el tema, es ofrecer una visión panorámica del estado de la cuestión y describir un contexto que, desde la Didáctica de la Literatura, enmarque nuestras reflexiones. Para ello, una revisión histórica nos permitirá apreciar la evolución de ciertos paradigmas pedagógicos desde la segunda mitad del siglo pasado, e identificar los retos que debe asumir el entorno escolar para implantar un nuevo modelo educativo que supere problemas aún no resueltos en la enseñanza de la literatura.

Desde esa mirada general, el segundo eje focaliza su atención en la intertextualidad y se interroga por su potencialidad didáctica. Así, en el capítulo ***La intertextualidad como estrategia de intervención didáctica*** examinamos las características de las relaciones dialógicas desde una perspectiva pedagógica, para identificar qué pueden aportar a la formación del lector literario. Proponemos un recorrido que no solo incluye reflexiones teóricas, sino también la exposición de una serie de proyectos desarrollados en entornos escolares que demuestran la capacidad de la intertextualidad como herramienta operativa para la educación literaria.

Finalmente, nuestra cámara cierra un grado más su objetivo para abordar las posibilidades didácticas del álbum ilustrado atendiendo a su naturaleza intertextual. Un recorrido en *zoom* que, desde el contexto teórico basado en una mirada revisionista de la enseñanza de la literatura, ha centrado su atención en el potencial didáctico de la intertextualidad en tanto que cualidad intrínseca del texto; y que ahora se focaliza

aproximándose al álbum ilustrado como recurso educativo. En el apartado ***El álbum ilustrado: su proyección didáctica desde la intertextualidad*** exploraremos las capacidades pedagógicas del género y, en concreto, de la interrelación dialógica que las obras establecen entre sí.

3.1 Descripción de un Marco Contextual. La Didáctica de la Literatura

3.1.1 Breve Diagnóstico de Problemas Heredados

Afortunadamente, hoy ya es un hecho indiscutible que la Literatura Infantil y Juvenil ha entrado en la escuela: lo cual no significa que se sepa exactamente qué lugar debe ocupar una vez allí (Colomer, 2007, p. 202). Porque la pregunta que ahora cabe formularse es: ¿enseñamos a leer, desde las escuelas? Es más, como se cuestiona Borràs, “...de llegir, llegir; de llegir capbussant-nos en les obres, ens han ensenyat? Encara diria més: és possible ensenyar a llegir?” (2011, p. 44). Mendoza Fillola afirma que no solo es posible sino necesario, porque ***“la lectura, como actividad que pone en movimiento múltiples mecanismos cognoscitivos, es una cosa que se aprende”, por lo cual es imprescindible abogar por una “aproximación afectiva y efectiva del alumno hacia el disfrute de la literatura”*** (1994, p. 22). La educación literaria debe proyectarse en esa doble dirección: en palabras de Colomer (2005, p. 270), abarcando una dimensión emotiva y lúdica (afición a la lectura) y una dimensión formativa e instrumental (aprendizaje literario). Esta mirada dual permite formular un diagnóstico más preciso de los problemas que debe resolver la actual enseñanza de la literatura.

Respecto al primer objetivo, referido al ***fomento de la lectura y la creación de hábitos lectores***, un obstáculo determinante es el diseño curricular oficial de la Educación Primaria. Como señala Núñez (1998, p. 290), no existe un área específica de “Literatura” y ello hace que las materias de Lengua y Literatura se impartan conjuntamente, lo que ha provocado que la Literatura tenga tendencia a quedar reducida a ser un ornamento de la Lengua. Ciertamente dentro del Área de Lengua y Literatura el currículum contempla una “Dimensión literaria” a lo largo de la Educación Primaria. Muchas escuelas la imparten a

través de sesiones destinadas a “Biblioteca”: pero a menudo se utilizan únicamente para la lectura autónoma, el aprendizaje lingüístico y la reflexión sobre elementos inherentes a los libros (desde elementos extratextuales como autor o ilustrador, hasta elementos intratextuales como explicación del argumento o de los personajes). De modo que se obvian las estrategias que favorecen el gusto por la lectura y la adquisición de un hábito lector, tales como la lectura compartida o la apreciación del valor estético y cultural de las obras.

El contexto educativo no mejora al llegar a la ESO. En muchas ocasiones se ha destacado la importancia de la Enseñanza Secundaria como etapa clave para la consolidación del hábito lector y de la formación literaria, ya que es el momento en que se combina la madurez y capacidad reflexiva, intelectual y estética del alumno; y en el que se activan diversas lógicas y funciona el razonamiento figurativo, aunándose todo ello en estructuras conceptuales y de experiencia (Mendoza Fillola, 1994, p. 17). Sin embargo, a lo largo de la ESO son muchos los/as jóvenes que abandonan la lectura. Manresa (2013, p. 158) señala que una de las causas fundamentales de ese abandono es la falta de referentes literarios, ya que impide que el alumnado pueda formar un hábito lector que se vaya consolidando a lo largo del tiempo en la prolongación de la escolarización obligatoria. Esta ausencia provoca una serie de deficiencias en el perfil del lector adolescente: alejamiento de las prácticas sociales de lectura (noticias literarias, intercambios culturales); fragilidad del hábito lector que hace que los alumnos acaben siendo no lectores; limitación en la selección de textos; incapacidad progresiva para leer de manera continuada; y precariedad de las destrezas para ubicar lo que leen y para hacer valoraciones.

Este proceso genera una dinámica peligrosa en la que alumnos y alumnas adolescentes no han interiorizado un hábito lector, por lo cual no tienen contacto con el circuito literario y no saben contrastar ni valorar diferentes productos de ficción, de manera que caen en una desmotivación que los arrastra a dejar de leer. Son, por tanto, jóvenes que “necessiten una guia per reconèixer els seus gustos personals perquè no han tingut prou experiència lectora per saber triar ni per definir allò que els agrada” (Manresa, 2013, p. 88). En este sentido, la escuela tiene la enorme responsabilidad de despertar y mantener vivo el

goce por la lectura, y es necesario que esta intervención docente se haga desde la Educación Infantil y Primaria, previendo estrategias de acompañamiento específicas para tratar el hábito lector (p. 74).

Esta es una de las grandes asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo: la de preguntarnos “què és el que fem malament per «perdre» tants lectors en el trànsit de la infància a l'adolescència [...] i com podem crear unes condicions més favorables perquè la lectura sigui llevat fecund en el cap i en la sensibilitat d'adolescents i joves” (Jover, 2007, p. 147). Pascual (2003, p. 269) responde a esa cuestión observando que, en el ámbito escolar, el propósito de hacer lectores se enfrenta a una serie de paradigmas didácticos que deben ser superados, y de los cuales son especialmente significativos tres:

1. La pervivencia de concepciones tradicionales sobre la lectura y sobre su enseñanza y aprendizaje.
2. La existencia de concepciones y prácticas específicas de promoción de la lectura inadecuadas o muy limitadas.
3. El carácter marginal que aún mantienen los objetivos y contenidos actitudinales en el ámbito escolar.

A todo ello cabe añadir, como hace Cerrillo (2011, p. 129), la importancia del contexto del alumno fuera de la escuela: en general, falta un ambiente de lectura en el entorno extraescolar de niños y niñas.

Todos estos estudiosos coinciden pues en afirmar que es necesario un replanteamiento a fondo de las actividades asociadas a la promoción de la lectura y desarrollo del hábito lector. Las prácticas docentes dirigidas al fomento de la lectura deben dejar de ser consideradas como “actividades secundarias” realizadas de manera ocasional para rellenar tiempos muertos, y pasar a encontrar su tiempo y su espacio en las aulas dentro del horario escolar (Pascual, 2008, p. 172). Porque, como escribe Colomer, “‘leer libros’ debería convertirse en una actividad más precisa y menos sujeta a los avatares del tiempo escolar o de la decisión individual de los docentes de lo que resulta serlo en la práctica de las aulas” (2005, p. 170).

Respecto al segundo objetivo, referido al **desarrollo de la competencia lectora y de la capacidad interpretativa de los textos literarios**, Pascual (2008, p. 169) suscribe que resulta complejo de abordar en los centros escolares. Los resultados demuestran que gran parte del alumnado acaba teniendo solo un dominio insuficiente de la competencia lectora y, en consecuencia, no es capaz de interiorizar y desarrollar las destrezas necesarias para enfrentarse de forma eficaz a objetivos lectores diversos y al trabajo específico con distintos tipos de textos. De acuerdo con Manresa (2013, p. 74), por lo que respecta al aprendizaje de la literatura también hemos heredado una serie de tendencias en el acercamiento al texto literario que es necesario superar:

- Se comparten poco las lecturas y el alumnado se enfrenta a menudo solo a los textos.
- Hay poca presencia de métodos dirigidos al desarrollo de la competencia literaria.
- Se programan actividades estándar que no atienden a las características de cada texto y no se diseñan itinerarios de aprendizaje o secuencias didácticas que permitan relacionar obras entre ellas.

En esa misma línea, Mendoza Fillola (1994, p. 12; 2003, p. 22) apunta que la formación literaria en el ámbito escolar parte de un planteamiento insuficiente e inadecuado:

- Se persiste en la perspectiva historicista, en la secuenciación cronológica de los contenidos y en el estudio acumulativo de autores, obras y estilos.
- Estamos ante una orientación enciclopédica del conocimiento, en el que las obras literarias son reducidas frecuentemente a breves referencias, síntesis argumentales y enumeraciones descriptivas, junto a la valoración que el autor y la obra han merecido en su contexto cultural.
- Las estrategias de aprendizaje incluyen comentarios de texto reducidos a mero formulismo inmotivado; el reconocimiento de la autoridad se fundamenta exclusivamente en las interpretaciones de reconocidos críticos e investigadores.

La orientación curricular está determinada, pues, por una metodología más historicista que formativa, en la cual “los planteamientos centrados en los procedimientos y

el desarrollo de habilidades vinculados con la formación lectora y con la educación estética o están ausentes o solo están presentes de manera muy somera e imprecisa” (Mendoza Fillola, 2001, p. 239). De manera que la recepción de los textos ya no debería limitarse únicamente a la acumulación de datos y fuentes eruditas, sino abrirse a una metodología más completa e integral desde la cual...

...la enseñanza de la literatura se orientara a potenciar cierta flexibilidad de interpretación y valoración según condicionantes culturales particulares, en contra de la impersonal interpretación *unívoca* (¿?) de la presentación del texto, inverosímilmente tratado como *un bloque cerrado*, lingüística y enciclopédicamente distante del alumno lector y frente a los enfoques didácticos centrados en la exclusiva meta del análisis, más que en la de la personalización de su lectura. (Mendoza Fillola, 1994, p. 47)

Ya en la década de los años noventa, Cairney defendía que si la formación lectora se realiza a través de fichas, textos basados en técnicas y lecturas alejadas del mundo exterior, las aulas se llenarán de “lectores pasivos, mecánicos, que creen que la comprensión es un proceso que les exige atribuirse los significados de otras personas, en vez de tratar de construir los suyos propios” (1992, p. 27). Cerrillo (2011, p. 129) añade estas consideraciones:

- el aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores suelen reducirse a una actividad mecánica;
- los alumnos presentan diferentes niveles de adquisición de la lengua y diferentes experiencias lectoras;
- la lectura tiende a considerarse una actividad “seria” y “aburrida”, dada la tendencia a identificar “libro” con “manual-libro de texto”, la excesiva “instrumentalización” escolar de la lectura y la inadecuada selección de lecturas.

Es por ello que uno de los objetivos fundamentales de la formación literaria actual se centra en “entender cómo los niños aprenden a leer literatura” (Colomer, 2005, p. 190). Pero para ello se debe partir de la idea de que analizar los esquemas de creación de una obra

(su estructura, sus recursos constructivos), “no es un objetivo prioritario en sí mismo, sino un medio para participar más plenamente en la experiencia literaria, un instrumento al servicio de la construcción del sentido y de la resonancia personal de las lecturas” (p. 49). Y esa necesidad debe abordarse desde el inicio de la escolaridad⁶⁸, creando unos contextos adecuados a cada etapa en los que niños y niñas vayan descubriendo progresivamente el poder de la literatura para “ejercitarse en la objetivación de la experiencia” y aumentar “la capacidad de entender el mundo” (p. 84). En las escuelas, la idea de ‘literatura’ debe dejar de ser concebida como “acto ensimismado que reporta beneficios en el interior de la escuela”, para ser pensada como disciplina susceptible de “convertir al escolar en un lector competente capaz de sacar provecho de lo escrito en las múltiples y efectivas situaciones comunicativas que la vida moderna le depara” (Núñez, 1998, p. 292). Porque “la literatura no va ser inventada per justificar exercicis escolars, sinó per parlar dels éssers humans i recrear el món” (Mata como se citó en Durban, 2010, p. 83).

3.1.2 Actualización del Modelo Teórico

Para abordar la proyección didáctica de nuestra investigación, nos inscribiremos pues en un modelo teórico que intenta superar ciertos déficits y que se basa en la formación de un lector competente y autónomo, “**un individuo que pueda acercarse regularmente a la literatura, que sepa reconocerla, interpretarla, valorarla y, sobre todo, descubrir en ella un modo de conocimiento, una forma de modificar la conciencia para intentar, así, transformar también la experiencia**” (Fittipaldi, 2013, p. 74). Como hemos visto al establecer un diagnóstico de los problemas heredados, esa línea de educación literaria debe discurrir a través de dos vertientes: **promover la lectura** —referido al hábito lector y asociado a una dimensión más afectiva— y **enseñar a leer** —referido al aprendizaje de la literatura y asociado a una dimensión más formativa— (Colomer, 2005, p. 270).

⁶⁸ A este respecto, Torrente Ballester recoge en su novela *Yo no soy yo, evidentemente* (1987), una idea muy valiosa y perfectamente formulada (como se citó en Mendoza Fillola, 2001, p. 238):

“- ...¿Ha leído esta novela?
- Más bien la he estudiado.
- No es un modo aconsejable de leer”.

Ya en 1894, Lanson escribió que la literatura debe ser “un instrumento de cultura y una fuente de placer”, pues “ha de servir al perfeccionamiento intelectual y ha de producir un placer intelectual” (como se citó en Colomer, 2005, p. 47). Los libros no solo sirven para educar moralmente o enseñar a convivir en sociedad, sino también para “aprender a llegar literàriament” (Colomer, 2007, p. 20) y para colaborar “en nuestras formas de representarnos el universo y a las personas que nos rodean, de reflexionar sobre quiénes somos y por qué hacemos lo que hacemos y de pensar alternativas a lo ya establecido” (Fittipaldi, 2013, p. 175). Es desde ese posicionamiento que debe articularse la renovación de la formación literaria, recuperando el valor educativo que vehicula el hecho literario a través de “su capacidad cognoscitiva para interpretar la realidad y la construcción socio-cultural del ser humano”; sin olvidar, obviamente, el “disfrute que provoca la lectura como base fundamental para adquirir la competencia literaria” (Ballester, 1998, p. 320).

Colomer (2005, pp. 38-40) evidencia que este cambio de paradigma⁶⁹ en las escuelas se visualizó claramente al sustituir la denominación tradicional de “enseñanza de la literatura” por la de “educación literaria”, la cual abarca con más claridad los tres aspectos que debe abordar este proceso formativo:

- contribuir a la formación de la persona, indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad;
- instruir en la diversidad social y cultural, así como en las grandes cuestiones filosóficas surgidas a lo largo del tiempo;
- coadyuvar a la formación lingüística.

Podemos situar estos procesos de transformación en la segunda mitad del siglo XX. Alrededor de los años setenta, la Didáctica de la Literatura se replantea la función y los métodos pedagógicos de la formación literaria en la escuela. En 1990, Cairney formula con claridad que “la enseñanza no es un proceso de transferencia de información” en el que el profesor imparte conocimiento al niño; aproximándose a la noción de “educación”, él define

⁶⁹ Para una ampliación de la evolución histórica de la educación literaria, ver Colomer (2010).

la enseñanza como “la acción de un sujeto que lleva al aprendizaje asociado de otra” (1992, p. 24), como la representación de “todo lo que los participantes en cualquier acción de aprendizaje hacen y dicen para ayudar a otros, que estén en la misma circunstancia, a que lleguen a saber algo por sí mismos” (1992, p. 10).

Asistimos pues a un “profundo replanteamiento, una suerte de crisis teórica en busca de nuevos fundamentos y procederes como respuesta [...] a la clara insatisfacción que proporciona lo establecido” (Taberner y Dueñas, 2003, p. 301), de modo que desde la década de los setenta se viene defendiendo una formación literaria no basada en el eje histórico sino en la lectura de obras y la adquisición de instrumentos de análisis (Colomer, 2005, p. 47). El conocimiento de títulos y autores como principal objetivo se sustituye por la práctica de estrategias para que alumnos y alumnas lean más y mejor, proporcionando herramientas para abordar una interpretación significativa y crítica de la obra literaria (Fittipaldi, 2013, p. 92).

Como sucede en los estudios teóricos de literatura adulta con la Estética de la Recepción, en el ámbito de la LIJ la mirada también se reorienta hacia el lector. Mucha importancia tuvieron, en esos momentos, la irrupción de las denominadas *teorías interactivas* que, otorgando un rol esencial al lector en el proceso de lectura, sostenían que esta nacía de la interacción entre los conocimientos previos del lector y los vehiculados por los textos (Cairney, 1992, p. 29). Un paso más allá, fueron de gran valor las aportaciones teórico-críticas de la escuela de *Reader-response*⁷⁰ y especialmente de Rosenblatt, una de las principales figuras en la investigación de la didáctica de la literatura y pionera en enfatizar, en este campo, la importancia del lector (Sipe, 2008, pp. 56-58).

Rosenblatt (2002) define la lectura literaria como un “proceso transaccional de construcción de significado” (p. 54) entre lector y texto. Su principal aportación a los estudios en torno a la “respuesta del lector” es precisamente dejar de definir lector y texto

⁷⁰ Como explica Silva-Díaz, “la Teoría de las Respuestas Lectoras, por su orientación empirista y pragmática, así como por su vinculación con la enseñanza de la literatura, ha tenido un impacto importante en las aulas, sobre todo en las anglosajonas” (2005a, p. 85). La referencia a todo el aparato teórico en torno a la figura del lector resulta inevitable.

como entidades separadas que interactúan, para concebirlos como elementos que establecen una transacción condicionada recíprocamente. Ese giro conceptual le permite definir “cada lectura como un suceso particular que involucra a un lector particular y a un texto particular que se influyen recíproca y recurrentemente en circunstancias particulares” (p. 326). Por lo tanto, el significado de una obra no se halla exclusivamente en el texto ni tampoco en la mente del lector, sino en la mezcla recurrente de lo que ambos aportan, en un mecanismo de transferencia recíproca generado por “un movimiento de espiral que va de uno a otro lado, en el cual cada uno es continuamente afectado por la contribución del otro” (p. 53). En ese intercambio continuo, el lector asume su función creativa aportando todo un bagaje personal que condiciona el proceso de lectura: multitud de elementos como rasgos de su personalidad, recuerdos del pasado, preocupaciones presentes o un estado anímico específico determinaran su encuentro con el texto, convirtiendo ese acto de lectura en una experiencia estética irrepetible.

El lector acude al encuentro con la obra literaria acompañado de aspectos referenciales y emocionales que serán removidos por la transacción que establece con el texto. Por tanto, vivirá una experiencia afectiva más allá de la asociada a una lectura informativa, la cual obedece a un propósito práctico de abstracción analítica de información: porque “la literatura proporciona un *vivir a través*, no simplemente un *conocer sobre*” (p. 65). En base a esa idea, Rosenblatt establece la diferenciación entre “lectura eferente” (no literaria) y “lectura estética” (o literaria). La primera es aquella que responde a la necesidad de “encontrar respuesta a una pregunta fáctica” y, como tal, “requiere prestar atención principalmente a los aspectos públicos del significado”; la segunda adopta “una postura estética permitiendo que la atención se centre no solo en los enlaces públicos con las palabras, sino también, y principalmente, en las asociaciones, los sentimientos y las ideas personales que se viven durante la lectura” (p. 327). Entre ambas se establece un *continuum*, ya que en todo proceso de lectura el receptor selecciona qué tipo de vínculos establece con las palabras en función de sus objetivos. El problema surge cuando la enseñanza de la literatura se centra en los aspectos fácticos de las obras más que en las

experiencias que suscitan: el énfasis en el texto (en aspectos tales como sus códigos y convenciones formales, o sus supuestos ideológicos) imposibilita una lectura estética plena y conlleva el “descuido de la experiencia estética personal” (p. 329).

Por lo tanto, Rosenblatt insiste en que es responsabilidad del profesor de literatura transmitir una percepción de la obra literaria en tanto que evocación personal, y de la lectura literaria como actividad creativa producto de una transacción entre lector y texto. Toda intervención didáctica dirigida a la educación literaria debe vertebrarse sobre la concepción de la obra como experiencia estética; por ello, será necesario abandonar prácticas centradas en análisis formalistas o en interpretaciones unívocas, para convertir las clases en espacios en los cuales poder compartir críticamente las vivencias estéticas personales de cada alumno/a. Es así como las experiencias literarias se convierten en fuentes para el crecimiento personal, para el enriquecimiento emocional e intelectual de niños/as y jóvenes (p. 306, p. 327). Con lo cual la “educación literaria” pasa a entenderse como “el proceso de formación de lectores de literatura competentes; es a decir, la conversión progresiva de los niños en personas cada vez más capaces de leer y comprender textos literarios (y cada vez más textos y más complejos)” (Correro i Real, 2017, p. 43). Y *comprender textos literarios* ya no significa “comprender el significado de otra persona”, “descubrir lo que sabe el otro”, “entender el significado preciso que alguien comunica en forma de texto oral o escrito”: *comprender* significa ahora “saber por sí mismo, construir el significado y, en el proceso, aumentar la propia comprensión del mundo en toda su riqueza textual” (Cairney, 1992, p. 10).

Así entendida, la educación literaria reclama la revisión del concepto de *lectura*, reemplazando la antigua idea de aceptación de una interpretación impuesta —supuestamente debida a la voluntad de un autor—, por una “lectura verdadera, auténticamente individual, que resulte de las capacidades y actividades personales del sujeto que lee” (Mendoza Fillola, 1998a, p. 172). Lo cual nos devuelve un concepto de lectura no como mero acto de descodificación de signos de un sistema lingüístico, sino

como un proceso complejo de comprensión e interpretación “apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto” (Mendoza Fillola, 1998a, p. 170), es decir, en función de su competencia y hábito lector. ***Lectura, pues, como experiencia estética vinculada a un proceso transaccional de construcción de significados en el que el texto actúa como estímulo ante un receptor que activa, con sus saberes y aportaciones personales, lo que el texto brinda potencialmente.***

Lejos de concebirse como un transcurso de transmisión de conocimientos, la lectura debe ser entendida como “un proceso constructivo orientado por la búsqueda de significado” en el que el lector desempeña un papel fundamental (Cairney, 1992, p. 11). Benton y Fox (como se citó en Colomer, 1998a, p. 110) diferencian así los cuatro niveles que se identifican en el proceso de lectura de un texto:

1. *Lectura activa.* Se trata de la fase más difícil de definir porque no puede ser directamente observada: ignoramos cómo se construye la ficción en la imaginación del/a niño/a durante el acto de la lectura. Por lo tanto, el reto de la escuela consiste en atender a la comprensión lectora que establece el alumnado superando la idea de que se trata de un público que recibe pasivamente la obra literaria.
2. *Lectura creativa.* El lector genera en su imaginación un mundo a través del diálogo que establece con el autor, el narrador y los personajes, de manera que la obra es concebida —siguiendo la perspectiva de Bajtín— como una polifonía de voces que deben ser distinguidas y vividas por el lector.
3. *Lectura única.* Cada lectura es una experiencia única, incluso las relecturas de un mismo lector. Por lo tanto, aunque el texto no cambie, sí se transforma la naturaleza de la participación imaginativa del lector. Es responsabilidad de la escuela potenciar y respetar la expresión individual de la experiencia lectora de cada alumno/a.
4. *Lectura cooperativa.* El proceso lector se concibe como un encuentro entre dos mentes, por lo que la interpretación textual puede ser entendida como una experiencia virtual cuyos límites no pertenecen ni al autor ni al lector.

Si la lectura no se define como un acto mecánico reducido a descifrar palabras sino como una acción afectiva, creativa, interpretativa, niños y niñas dejan de ser “receptores pasivos de información” para convertirse en “lectores activos del texto”; y, como tales, deben ser estimulados “para que empiecen y terminen el proceso de lectura con el deseo de construir el significado” (Cairney, 1992, p. 38).

3.1.3 Parámetros de Actuación para una Educación Literaria

Para cubrir esas necesidades formativas, para conseguir ese estímulo en el alumnado, es necesaria una renovación del contexto escolar que integre el aprendizaje de la literatura como una intervención pedagógica completa, capaz de atender al fomento del goce de la lectura, a la dimensión ética y emocional de los libros (educación moral y sentimental), y a su dimensión como producto artístico (formación literario-lingüística) y como producto histórico-cultural (adquisición de conocimientos y de recursos para interpretar el mundo). Como afirma Jover, uno de los retos fundamentales de la formación literaria actual es conciliar el placer de la lectura y la enseñanza de la literatura, canalizándose en una docencia que...

...hauria de desenvolupar les nostres competències lectores, complementar la nostra competència comunicativa i il·luminar la nostra vida més enllà de les aules: obrint fecundes possibilitats per al nostre temps de lleure i despertant una consciència crítica que uneixi la lectura de la paraula a la lectura del món. (2007, p. 17)

Porque, a pesar de que el proceso lector implica la intervención de mecanismos de naturaleza muy diversa —perceptivos, cognitivos, lingüísticos y emocionales—, sin embargo estos tienen un carácter complementario y una naturaleza integradora. En consecuencia, la escuela debe adoptar una concepción más “extensa” y completa de lo que significa *leer*, concepción que integre plenamente conceptos y procedimientos, pero también objetivos y contenidos de carácter actitudinal (Pascual, 2008, p. 174). Después de observar los avances en la investigación de la formación literaria llevados a cabo desde la Didáctica,

Fittipaldi (2013, pp. 444-445) resume en cinco todas esas dimensiones de la literatura que no pueden ser soslayadas desde la institución escolar:

1. *Dimensión afectiva*. “Plantea el reconocimiento de las prácticas literarias como actividades relevantes en la vida personal de los niños y el desarrollo de sus hábitos de lectura”.
2. *Dimensión sociocultural*. “Entiende la literatura como una actividad no solo de carácter individual sino también social y a partir de la cual podemos construir referentes culturales comunes”.
3. *Dimensión cognitiva*. “Permite comprender las prácticas literarias como procesos interpretativos donde los lectores asumen un rol activo, de constructores de sentidos”.
4. *Dimensión ético-filosófica*. “Permite reflexionar sobre la literatura como discurso en el que se manifiestan representaciones y juicios de valor presentes en la sociedad”.
5. *Dimensión estético-lingüística*. “Subraya la importancia del disfrute y del juego con los aspectos materiales del lenguaje y la consideración de la literatura como una praxis artística”.

La escuela debe pues asumir la responsabilidad de plantear al alumnado retos constantes para que no solo se emocionen con aquello que leen, sino que además sean capaces de darle sentido y desarrollar un pensamiento crítico. Niños y niñas deben aprender a analizar sus reacciones ante los libros y deben aprender a hablar sobre ellos. Los lectores, si bien parten de la autonomía de sus opiniones y de la propia experiencia personal, han de progresar hacia una identificación e interpretación de los elementos de la obra y hacia una mayor atención a las interpretaciones ajenas. Así se convierten en “constructores activos de significados cognitivos”, interactuando “en el seno de una comunidad cultural que construye progresivamente sus respuestas y que les permite evolucionar como individuos” (Colomer, 2012, p. 88). Es necesario que el sistema educativo asuma el reto de garantizar que niños y niñas adquieran capacidades para considerarse buenos/as lectores/as:

...la educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica o la métrica. (Colomer, 2010)

Para Fittipaldi, diez son las dimensiones principales del fenómeno literario que los/as estudiantes deben haber abordado al finalizar la Educación Primaria, con el objetivo de “ir construyendo una perspectiva integral de la literatura que pueda ser profundizada a lo largo de la Educación Secundaria” (2013, p. 395):

1. *La literatura como espacio personal.* Para conseguir que la literatura sea considerada como una actividad significativa, es necesario enfatizar “la implicación personal de los niños con la literatura y el fortalecimiento de su autoimagen lectora”.
2. *La literatura como objeto material.* Los estudiantes deben concebir los aspectos materiales del libro como componentes esenciales en el proceso de la lectura. Por lo tanto, se debe fomentar “la observación y consideración de los libros como objetos y como productos de consumo cultural”.
3. *La literatura como sistema de producción y de circulación cultural.* La literatura debe ser entendida desde su inscripción en un determinado ámbito sociocultural, en el que “los textos son realizados, distribuidos y recibidos por personas en el marco de contextos culturales determinados”.
4. *La literatura como producción artística hecha de lenguajes.* Uno de los placeres de la lectura es el goce estético. Por lo tanto, es responsabilidad de la escuela promover “la comprensión y vivencia de la literatura como una producción artística” y alimentar “la curiosidad por conocer e indagar en torno de las piezas que organizan el discurso literario”.
5. *La literatura como construcción de mundos posibles.* Hay que enseñar a los estudiantes

a distinguir y reflexionar sobre “los planos de realidad y ficción” y sobre “la complejidad de las formas de vinculación entre ambos”.

6. *La literatura como formalización de los modos de representar la experiencia.* Niños y niñas deben familiarizarse con las convenciones de género y con el reconocimiento gradual de las rupturas de esas convenciones, en tanto que “modos histórico-culturales de representar la experiencia humana”.
7. *La literatura como ámbito donde se juegan valores e ideologías.* Dado que no existe la neutralidad enunciativa, la escuela debe educar en “la exploración y reflexión sobre los valores e ideologías presentes en los textos y su relación con los que pone en juego el lector”.
8. *La literatura como práctica social.* Es necesario utilizar una serie de estrategias que ayuden a concebir la literatura desde una perspectiva pragmática. Son útiles recursos tales como “la formación y fortalecimiento de las comunidades interpretativas”, “el conocimiento y uso del metalenguaje literario”, “el reconocimiento de la existencia de textos compartidos culturalmente”, y “la construcción de una red de referentes culturales comunes”.
9. ***La literatura como diálogo entre textos literarios y culturales. Presentar los textos no como “entes aislados sino que dialogan entre sí, se responden y transforman mutuamente”. En este sentido, es imprescindible establecer “vinculaciones entre estos más allá del criterio temático”, así como “la construcción de itinerarios que permitan a los lectores ir y volver de un texto a otro”.***
10. *La literatura como actividad que pone en juego un proceso interpretativo.* La lectura debe ser entendida como un proceso de construcción de significados en el que niños y niñas se reconozcan lectores y desplieguen “su curiosidad y su afán por establecer sentidos”.

Esas dimensiones deben abordarse, además, a través de una intervención que es necesario realizar de manera transversal y progresiva. Transversal, porque “sovint les fronteres entre les estratègies per fomentar els hàbits lectors i les enfocades a aprendre i a

comprende es difuminen” (Manresa, 2013, p. 72). Progresiva, porque es en los primeros cursos de Educación Primaria —período “profundamente importante para la liberación individual, para el avance económico y para el progreso social” (Alexander como se citó en Fittipaldi, 2013, p. 84)—, cuando se debe empezar a aplicar una serie de estrategias que se irán complementando y consolidando a lo largo de las sucesivas etapas educativas. Estrategias que, según Cairney (1992, p. 142), deben abordar cuatro objetivos fundamentales:

- (1) ayudar al lector a construir mejor los significados;
- (2) despertar en el lector un deseo más entusiasta de leer con fines diversos;
- (3) hacer que los alumnos lean también fuera de la escuela, y que lo hagan con propósitos diferentes a los definidos por la escuela;
- (4) conseguir que la lectura se convierta en una parte importante del mundo de los niños.

La figura del mediador es pues fundamental⁷¹, porque se convierte en el “encargado de gestionar la interacción y de guiar el proceso de aprendizaje” (Manresa y Munita, 2012, p. 119). Hablamos de una mediación que no supone leer por niños y niñas ni proporcionarles resúmenes de textos para memorizar, sino brindarles las herramientas necesarias para que aprendan a realizar una lectura significativa y a negociar esa lectura con los demás (Fittipaldi, 2013, p. 122). Una mediación que guíe la recepción literaria sin jerarquías porque “profesor y estudiantes comparten el papel de expertos”, ya que los textos literarios “encierran la posibilidad de darles muchos significados” (Cairney, 1992, p. 24). Una mediación, en definitiva, realizada a través de un acompañamiento que debe ser “discret, suau, lleuger, i ha de deixar als alumnes un ampli marge d’iniciativa, així com la possibilitat d’afirmar la seva singularitat” (Manresa, 2013, p. 71).

Colomer (2010) reconoce que en la práctica escolar se han producido ya muchos cambios que apuntan hacia una renovación de la educación literaria sustentada sobre dos vértices: la “implicación del lector” y el “progreso en el dominio de las convenciones”. Que, a

⁷¹ Para profundizar en este aspecto, resulta imprescindible la tesis de Munita (2014).

su vez, pretenden abordar los dos objetivos que hemos venido suscribiendo: “suscitar el placer de la lectura” y “formar las capacidades interpretativas”. Las intervenciones más innovadoras recogen las siguientes estrategias:

1. *Provocar la experiencia de la comunicación literaria.* Creación de contextos en los que la literatura sea percibida como “situación comunicativa real” y “hecho cultural compartido”.
2. *Seleccionar un corpus adecuado.* Utilización de textos que coadyuven a “aumentar las capacidades interpretativas del alumnado”.
3. *Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores.* Es responsabilidad del mediador “provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario”.
4. *Construir el significado de manera compartida.* La discusión literaria mediada⁷² es una de las estrategias que se ha revelado como más fructífera para la educación literaria: “trabajar en grupo ayuda a interpretar en forma más compleja ya que obliga a argumentar, a volver al texto, a comparar, contrastar, etc.”, descubriendo “que un texto tiene distintos niveles de significado” (Colomer, 2005, p. 95).
5. *Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas.* Lo que tiene que ver tanto con “permitir que los alumnos construyan personalmente sus interpretaciones” como con la necesidad de “prever un itinerario de progreso a lo largo de la escolaridad”.
6. *Programar actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura.* Prácticas para el desarrollo de los mecanismos de comprensión lectora, “desde cómo relacionar la lectura con los conocimientos previos del lector a ejercicios de inferencia, predicción, control de la propia comprensión, etc.”.
7. *Interrelacionar las actividades de recepción y de expresión literarias, en su forma oral y en su forma escrita.* Todas estas actuaciones “se refuerzan mutuamente al servicio del progreso de la competencia literaria”.

Nuestra investigación responde a una voluntad explícita de adhesión a esa

⁷² El estudio de Chambers (2007) es un referente obligado en torno a estas cuestiones.

renovación comprometida con una actualización del modelo teórico y con unos nuevos parámetros de actuación en la práctica docente. Una renovación necesaria también para la incorporación de la intertextualidad como habilidad ineludible en la formación de niños y niñas. No negamos, además, el carácter reivindicativo de nuestro trabajo, en un momento en que el diseño curricular de los actuales programas de enseñanza de España o de Cataluña no contempla todavía las posibilidades didácticas de la intertextualidad como estrategia de aprendizaje⁷³, cosa que sí hallamos en otros diseños curriculares — especialmente del ámbito francófono— y que las investigaciones en Didáctica de la Literatura están poniendo de relieve desde hace años (Fittipaldi, 2013).

3.2 La Intertextualidad como Estrategia de Intervención Didáctica

3.2.1 Educación Literaria e Intertextualidad: Marco de Actuación

Estamos pues trazando una línea de actuación que supone una transformación en la educación literaria, y que Jover sintetiza muy bien cuando escribe:

...si estem d'acord que l'educació literària és una barreja d'educació lingüística, ètica, estètica i cultural; si entenem el procés de lectura com un procés dinàmic de diàleg entre text i lectors; si acceptem el paper del docent com a mediador entre l'horitzó d'expectatives dels textos i el dels seus receptors actuals; si considerem que la seva tasca més intransferible és contribuir al desenvolupament de la

⁷³ La LOMLOE [Ley Orgánica 3/2020 de 2020. Por la cual se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. BOE No. 340], publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), introduce algunos cambios que sin embargo no muestran una transformación profunda de estrategias para la formación literaria. En la Educación Primaria, propone trabajar la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, pero únicamente explicita: “A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Con objeto de facilitar dicha práctica, las Administraciones educativas promoverán planes de fomento de la lectura y de alfabetización en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias y del voluntariado, así como el intercambio de buenas prácticas” (p. 35). El currículum oficial que rige la Educación Primaria en Catalunya [Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2017] establece, en la Dimensión literaria del Área de Lengua Catalana y Literatura, que es necesario facilitar al alumnado el goce del hecho literario. Lo que significa que se debe garantizar: el acceso a obras muy diversas; la interpretación correcta de recursos lingüísticos y estilísticos; el conocimiento del contexto en que una obra ha sido escrita; la capacidad de producir textos; y la adquisición del hábito lector. Para ello, establece dos competencias: “Llegir fragments i obres i conèixer alguns autors i autors significatius de la literatura catalana, castellana i universal”; y “Crear textos amb recursos literaris per expressar sentiments, realitats i ficcions” (pp. 31-32). Como vemos, existe un reconocimiento de la diversidad de literaturas y géneros pero se evidencia la ausencia del comparatismo y la intertextualidad como herramientas para la formación literaria.

competència literària dels seus alumnes; si assumim, en fi, que la classe hauria de constituir-se en una autèntica comunitat d'interpretació, llavors són moltes les coses que han de canviar a les classes de literatura d'escoles i instituts. (2007, p. 100)

Para hacer efectiva esa nueva mirada en la formación literaria, Wolf (como se citó en Martínez-Roldán, 2012, pp. 217-218) distingue cinco tipos diferentes de perspectiva de crítica literaria que resultan útiles para la educación en las aulas:

1. Crítica formalista, que parte del estudio de los distintos elementos que conforman el texto literario (como estructura, retórica o motivos temáticos).
2. Crítica genética, enfocada en el proceso de creación de la obra (vida del autor o época en la que fue escrita, entre otros muchos aspectos).
3. **Crítica comparativa, que se aproxima a un texto comparándolo y contrastándolo con otros (por ejemplo, textos de un mismo autor, de un mismo género o de un mismo tema).**
4. Crítica transaccional, que concibe la relación texto-lector como una transacción, de manera que el proceso interpretativo es bidireccional y nace del encuentro entre receptor y obra en un contexto determinado.
5. Crítica sociocultural, que pone su acento en la importancia de aspectos culturales, políticos y socio-históricos.

Martínez-Roldán (2012, p. 218) reconoce que la multiplicidad de enfoques, es decir, la combinación de aspectos de diferentes perspectivas críticas, enriquece enormemente la aproximación al texto literario. Podríamos hablar, entonces, de una concepción semiótica del texto como signo ubicado en un espacio sociocultural, compuesto de una serie de elementos que el lector identifica para realizar una lectura interpretativa siempre condicionada por su experiencia vital y su competencia lectora. Una educación literaria basada en esos principios requiere, necesariamente, una "**mirada en red**": porque al establecer relaciones entre textos literarios, artísticos y culturales en general, alumnos y alumnas descubren no solo el diálogo que mantienen las obras a diferentes niveles (temático, genérico, simbólico), sino también las relaciones que guardan con un

determinado tiempo y un determinado espacio (Fittipaldi, 2013, p 259). El diseño de redes en base a un diálogo entre textos permite ir mucho más allá del conocimiento de autores y obras literarias, y devuelve la imagen de una “literatura mundial” que aglutina las “literaturas nacionales” como si se tratara de un “sistema literario único y multicultural a cuyo enriquecimiento contribuyen todas las obras literarias en un diálogo constante” (Sanjuán, 2012, p. 213). Porque esa concepción de la literatura...

...permite poner de relieve diversos tipos de conexiones culturales implícitas o explícitas que nutren la producción literaria, en cuanto manifestación cultural a través de aspectos compartidos tanto en la forma (componentes y rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y de géneros, etc.), como en el contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.)” (Mendoza Fillola, 1994, p. 34).

Trasladar esta perspectiva metodológica a las aulas significa conseguir cubrir una serie de necesidades educativas que Mendoza Fillola resume así (1994, pp. 43-44/186):

- Abrir la enseñanza a otras culturas europeas e incluso universales, como determinante para valorar la cultura propia, de manera que la literatura se presente como el resultado de la diversa conexión de contenidos, valores y referencias culturales producto de complejas relaciones entre raíces comunes y enlazadas.
- Comprender el hecho literario como algo culturalmente compartido por diversas lenguas y naciones, concibiendo la literatura como manifestación de lenguas particulares y convenciones artísticas distintas, que se conectan mediante factores y relaciones extra e interliterarios.
- Transmitir la posible y relativa homogeneidad de algunas manifestaciones artístico-culturales que en muchos casos rebasan fronteras lingüísticas y nacionales, consiguiendo así la integración y contigüidad de usos lingüísticos y contenidos que funcionan con validez para muchas obras de la literatura universal.
- Comprender el marco de relaciones que hacen más diáfano y claro el análisis de la producción de los autores, al analizarla a la luz de relaciones estéticas, artísticas o

ideológicas de las que participan.

- Observar y valorar con criterios multiculturales las peculiaridades específicas de la *originalidad* y novedad de determinados escritores y producciones literarias, entendiendo la creación literaria como resultado de complejas combinaciones de exponentes culturales concretados en las aportaciones de autores que, a través de su cultura y lengua, integran y difunden diversos sistemas artísticos o distintos sistemas culturales.

Por lo tanto, hablamos de una educación literaria que no obedezca a un criterio cronológico lineal o que no se centre en el análisis de una serie de obras magnas contextualizadas únicamente en una producción nacional y de época. La literatura debe enseñarse desde un punto de vista que conciba las obras literarias como entidades intertextuales y dialógicas, esto es, entidades supranacionales e intertemporales. ***Las estrategias lectoras escolares deben sustituir las largas listas de títulos o nombres por una serie de marcos conceptuales*** (temas, géneros, formas narrativas), ***que atraviesan transversalmente las diferentes literaturas nacionales, por un diálogo supranacional en el que no se habla de influencias sino de intertextualidad.*** Porque la identificación e interpretación de correlaciones intertextuales “son factores más formativos y enriquecedores de la competencia y de la experiencia literaria que la memorización de fechas y títulos, de nombres de recursos y de figuras retóricas” (Mendoza Fillola, 2003, p. 31).

Esto no significa en absoluto olvidar la trascendencia histórica de los textos, ya que renunciar a que el eje cronológico sea el único regulador de contenidos curriculares no implica que se les desprovea de su propia historicidad (Jover, 2007, p. 119). Como ha demostrado la teoría literaria en las últimas décadas, para acercarse a los textos en toda su dimensión es fundamental atender a las relaciones que los unen a tantas obras que fueron contemporáneas, a otras manifestaciones artísticas del momento, al entramado cultural e ideológico de la época, a unas determinadas condiciones de vida de autores y lectores, al

circuito de producción y recepción, a la historia de sus interpretaciones⁷⁴. Por lo tanto, se trata de llevar a cabo una formación literaria regida no por una “organización historicista” sino por una “contextualización histórica” (2007, p. 135).

Esta capacidad de las obras para interrelacionarse, intrínseca a la propia naturaleza del texto literario como tal, es un fenómeno especialmente pertinente en la Literatura Infantil y Juvenil, “cuyo corpus se caracteriza por el diálogo que se da entre las diversas obras, en particular con los relatos tradicionales, pero también con los clásicos pertenecientes a diversas ramas del arte o al ámbito de los *media*” (Fittipaldi, 2013, p. 158). Y gracias a esa capacidad, “los libros infantiles introducen al lector en el ágora de la literatura y [...] los niños empiezan a andar por ella como quien entra en una plaza pública donde resuenan todo tipo de voces hablando entre sí” (Colomer, 2002, p. 158). Por todo ello, no es de extrañar que la intertextualidad sea un instrumento altamente prometedor en el ámbito didáctico. Si la renovación de la educación literaria enfatiza el aprendizaje significativo, sustituyendo —en palabras de Sánchez Corral (como se citó en Taberner, 2007, p. 54)— el *Lector Modelo Massmediático* (“heterodirigido y recipiente pasivo de significados ajenos”) por el *Lector Modelo Literario* (“autónomo y creador él mismo de significados”), con el fin de que la lectura contribuya a la construcción del individuo, ***“la intertextualitat és un instrument que afavoreix l’atenció a l’activitat receptora del lector, estableix connexions entre els continguts de les àrees referides als aprenentatges humanístics i estimula la relació entre la literatura i les altres produccions artístiques”*** (Mendoza Fillola, Colomer i Camps, 1998, p. 5).

De acuerdo con Colomer (2005, p. 259), el auge de los estudios comparativos y la reutilización de referentes propia del arte postmoderno están potenciando experiencias renovadoras en la educación literaria, básicamente a través de las conexiones que ponen de manifiesto las redes que existen entre diferentes obras: redes entre tradición y nueva producción, redes entre obras de un mismo autor que se autorreferencian, redes de temas

⁷⁴ Las ideas sobre la naturaleza semiótica del texto literario y la necesidad de concebirlo desde su inscripción en los contextos de producción y recepción han sido ampliamente desarrolladas en el Capítulo 1 del Marco

que se adaptan (se repiten, se parodian, se copian, se actualizan) o redes a través del tiempo histórico, entre otras. La intertextualidad tiene, pues, en el ámbito de la educación literaria, un doble efecto (Colomer, 2002, pp. 174-175):

- por un lado, educa en un nuevo modo de lectura, más interactivo, más cooperativo y más significativamente enriquecedor, ya que leer desde la intertextualidad obliga a interpretar las relaciones que un texto establece con otros situándolo en “una encrucijada de voces, de tradiciones y de maneras de contar”;
- por otro lado, educa en una nueva manera de entender la literatura como “un ágora de voces literarias que le hablan desde los libros y que dialogan entre sí”, toda una tradición literaria en la cual el/la niño/a entra y participa como lector.

Los estudios sobre la dimensión pedagógica de la intertextualidad están demostrando que trasladar esos presupuestos teóricos a la práctica en las aulas abre grandes perspectivas en la docencia. Hoy podemos hablar ya, dentro de la Didáctica de la Literatura, de la consolidación de una línea específica de investigación que se ocupa de la formación del lector autónomo y competente considerando el dialogismo como una de las principales estrategias (Mendoza Fillola, 2008a, p. 6). Una línea de investigación⁷⁵ que nace a finales de los años setenta, cuando el concepto de intertextualidad comienza a utilizarse en los estudios en torno a la educación, y especialmente en el ámbito psicolingüístico para analizar los procesos cognitivos asociados al aprendizaje de las lenguas y a las prácticas literarias docentes —aprendizaje de la lectura y la escritura, y conexiones que se establecen entre ambos procesos— (Bloome y Shuart-Faris, 2004, p. X). Los estudios en torno a la intertextualidad como estrategia didáctica para la formación literaria exploran fundamentalmente la vinculación entre los textos que deben leer los alumnos, de acuerdo con una doble vertiente (Fittipaldi, 2013, p. 156):

- La *puesta en relación de los textos entre sí*, tanto a nivel intratextual como intertextual,

Teórico [I.1 Teoría de la Intertextualidad].

⁷⁵ Esta línea de investigación está representada por grupos como FRAC (Formació Receptora i Anàlisi de Competències) de la Universitat de Barcelona, GRETEL de la Universitat Autònoma de Barcelona, o ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la

lo cual proporciona un marco en el cual establecer diálogos de diferente índole entre textos (leídos dentro o fuera de clase). Colomer et al. (2018, p. 162) destacan que son tres las habilidades cognitivas asociadas a ese proceso:

- *Explorar y reconocer.* El juego intertextual propicia el placer de la investigación, el descubrimiento y la identificación.
 - *Analizar comparativamente.* Leer comparando textos abre una nueva dimensión de la lectura en la construcción del significado de una obra.
 - *Descifrar claves de significación.* Identificar e interpretar relaciones de intertextualidad ayuda a descubrir que los libros ofrecen mucho más de lo que se advierte a simple vista, ejercitando al lector a desvelar aquellas “formas menos literales de interpretación”.
- La *vinculación de la literatura con otros ámbitos o formas culturales*, tales como la música, el cine, la danza, la pintura, la escultura o la publicidad. Esa vinculación permite *ampliar la mirada del producto literario*, de modo que la relación de las obras con otras formas de la cultura permite a niños y niñas percibir el sistema literario desde su inscripción en el marco más amplio del sistema cultural, y entender su funcionamiento y su funcionalidad dentro de él (Colomer et al., 2018, p. 162).

3.2.2 Los Conceptos de Intertexto Lector y Competencia Intertextual

La traslación del concepto de intertextualidad al ámbito de la educación literaria es absolutamente necesaria y se justifica precisamente por esa capacidad de proyectarse hacia el proceso de la recepción. Si “leer siempre es relacionar un texto con otras experiencias de lectura” (Cerrillo y Mendoza Fillola, 2003, p. 13), la intertextualidad es inherente al propio acto de leer y confiere una confianza a “la competencia del lector que se aleja del proteccionismo que tradicionalmente ha imperado en la literatura infantil” (Taberner, 2007, p. 55). De modo que uno de los objetivos fundamentales de la formación literaria debe ser proporcionar al alumnado una serie de referentes literarios a través de los

cuales vaya construyendo su propio e individual *intertexto lector*, entendido como...

...conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales activados a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter intertextual y que permite la construcción de conocimientos lingüísticos y literarios integrados y significativos (competencia literaria), a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural (Mendoza Fillola, 1998a, pp. 181-182).

Así definido, el *intertexto lector* es uno de los componentes básicos de la competencia literaria, ya que esta engloba “el conjunto de saberes que permiten identificar las cualidades estéticas de un texto en cuanto producción de signo artístico y estético en un contexto cultural” (Mendoza Fillola, 2001, p. 215). Se trata de dos conceptos fundamentales en la formación literaria, que no deben confundirse:

- la *competencia literaria* “interviene en la identificación de las marcas poéticas y de los convencionalismos estético-discursivos y culturales [...] con los que se confiere al texto el valor y el efecto artístico [...]; estas aportaciones posibilitan la interpretación del discurso” (p. 215);
- inscrito en la competencia literaria, el *intertexto lector* “permite que el lector perciba las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido”, convirtiéndose en el espacio en el que “se integran y contextualizan los *re-conocimientos*, las evocaciones, las referencias y las asociaciones que un texto concreto suscita en un lector concreto” (p. 218).

Desde hace años, la Didáctica de la Literatura insiste en la importancia de reconocer, consolidar y ampliar el bagaje literario de niños y niñas. La escuela debe “ayudar a los niños a conocer y a valorar su historia y sus prácticas de lectura, a tomar conciencia de los textos y de las experiencias de lectura que traen consigo” (Fittipaldi, 2013, p. 154). En efecto, los avances en didáctica están señalando la conveniencia de que...

...la escuela ponga en relación a los estudiantes con su experiencia cultural y

literaria previa, con su propia historia y sus bagajes de lectura, y también con aquellos textos nuevos ofrecidos desde el marco escolar y dispuestos no de manera aislada, sino en forma de redes que permitan ir tejiendo un horizonte de referencias y saberes sobre el cual fundar las nuevas lecturas. (Fittipaldi, 2013, p. 161)

Todo este proceso de reconocimiento y reflexión ofrece múltiples ventajas, de entre las cuales Fittipaldi (2013, pp. 154-155) destaca:

- Fortalecer el vínculo afectivo con la lectura, ya que muchos de los textos que constituyen el intertexto lector del niño/a proceden de su primera infancia: reconocer ese bagaje individual, particular, ayuda a gestar una relación más personal con la lectura.
- Reconocer la propiedad ya que, en palabras de Devetach, “reconstruir las huellas de lo que traemos da también noción de propiedad de ese material”.
- Reforzar la autoimagen lectora, ya que descubrir la riqueza de referentes internos conduce a dejar de autoconcebirse como no-lectores o poco lectores y habilita la práctica de la lectura.
- Valorar nuevas disponibilidades expresivas, ya que identificar la experiencia literaria propia conduce a abrirse a la lectura de nuevos textos.

Desde el punto de vista de la intertextualidad, reconocer y aumentar el bagaje lector del alumnado se convierte en un proceso acumulativo en el que saber establecer redes comparativas ayuda a crear sistemas conceptuales con los que ubicar nuevas lecturas, de modo que cuanto más extensiva sea la lectura, cuanto más libros lean, mayor será la experiencia literaria en la que proyectar cada nueva lectura (Colomer, 2005, p. 200). Esta se convierte así en un proceso recursivo de encuentro entre lo que el texto ofrece y la experiencia lingüístico-literaria del receptor. La actividad cognitiva de asociación de ideas e interpretaciones, propia de la intertextualidad, enriquece las diversas competencias comunicativas e incrementa el intertexto del alumno/a, quien gracias a su competencia lectora acumula valoraciones previas dotadas de un reconocimiento cultural y convertidas en unidades semióticas prefijadas que reactivará en el momento de una nueva lectura (Mendoza Fillola, Colomer y Camps, 1998, p. 9). Al leer una obra, el lector hallará

elementos formales y/o temáticos que evocaran sentidos ya visitados con anterioridad: “Dependerá, pues, del conocimiento literario anterior el que esos elementos revelen su significado al lector y el texto cobre un mayor espesor” (Colomer, 2002, p. 86).

La formación del intertexto de cada lector es progresiva y tiene un carácter recursivo⁷⁶. Cada nueva experiencia literaria del lector se incorpora a su intertexto, enriqueciendo su competencia discursiva, de modo que “cada lectura recupera las anteriores y es a su vez el trampolín para las nuevas lecturas” (Butlen como se citó en Mendoza Fillola, 2010, p. 159). Las experiencias de recepción debidas a cada lectura se convierten en componentes nuevos que se incorporan al progresivo incremento de datos y referentes que constituyen el intertexto lector; esto provoca, a su vez, el desarrollo de nuevas estrategias de recepción que permitirán anticipar, intuir y matizar sucesivas percepciones de otras obras —o, incluso, lecturas posteriores de una misma obra— (Mendoza Fillola, 1998b, p. 14). Lo que significa que el intertexto de un lector se incrementa progresivamente y condiciona, a la vez, sus sucesivas recepciones (Mendoza Fillola, 1998a, p. 182). De este modo...

Los reconocimientos intertextuales sirven de base para el progresivo desarrollo del personal intertexto lector, porque en la lectura de cada obra, cada nuevo reconocimiento sirve para matizar algún rasgo del discurso y de los modelos literarios recibidos. Con ellos, la experiencia lectora que acumula el intertexto lector facilitará la adecuada percepción de nuevos valores y de nuevas estrategias discursivas en nuevos textos. (Mendoza Fillola, 2003, p. 58)

Uno de los principales objetivos de las escuelas debe ser “formar y desarrollar el intertexto lector del escolar que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias” (Mendoza Fillola, 2003, p. 22), ya que el lector identificará, relacionará e interpretará las conexiones textuales según su propio

⁷⁶ Es precisamente esta recursividad la que da sentido a nuestro objetivo, porque lo que pretendemos es evaluar las conclusiones de un análisis crítico desde una perspectiva educativa, para valorizar cómo y a través de qué estrategias didácticas las conexiones dialógicas entre textos contribuyen a desarrollar el intertexto del alumno y, en definitiva, su competencia literaria.

intertexto. Niños y niñas deben activar la capacidad intertextual de una obra literaria a través del proceso de lectura utilizando sus conocimientos literario-culturales, “tanto en la forma (componentes y rasgos estilísticos, estructura, tipología textual y de géneros, etc.), como en el contenido (temas, tópicos, variantes y recursos semánticos, etc.)” (Mendoza Fillola, 2001, p. 52). Por lo tanto, la educación literaria deberá centrarse sobre todo en garantizar la consolidación continua del intertexto lector, cuyo crecimiento progresivo permitirá convertir cada acto de lectura en un acto de interpretación y de significación.

Ese progreso creciente permite gestar un nuevo concepto dentro de la competencia literaria que Mazel denomina “**competencia intertextual**” (como se citó en Fittipaldi, 2013, p. 160), y que podríamos definir como aquel conjunto de saberes que permite identificar las relaciones dialógicas que se establecen entre los textos. Se trata de un tipo de competencia que se desarrolla desde el reconocimiento de la dimensión intertextual de toda producción literaria, y que debe formar parte imprescindible de la formación literaria del alumnado. Para Fittipaldi (2013, p. 60), debe empezar a construirse desde los primeros años escolares, para irse haciendo más compleja y profunda progresivamente, a medida que avanzan los diferentes cursos⁷⁷. Cuando un niño o una niña lee, debe acostumbrarse a oír todas “las voces” que narran, “voces de siglos pasados [que] pueden sonar distantes y requerir un esfuerzo extra para aceptarlas”, voces que nos abren las puertas de “ese fórum de obras que esperan a alguien que abra sus páginas y les escuche contar”. Se trata pues de “un aprendizaje sujeto al tiempo histórico y al espacio cultural”, de un aprendizaje gracias al cual, cuando el niño o la niña acabe su lectura, “el recuerdo y la resonancia de esa voz [del autor] se sumará a todas las que se han escuchado y las diferentes voces formarán parte por siempre de su contacto humano y de su bagaje literario” (Colomer, 2002, p. 81).

La adquisición de la *competencia intertextual* permitirá así al lector realizar un “sobresentido intertextual”, que De Amo define —citando a Eco— como “un movimiento

⁷⁷ Butlen sostiene que es fundamental que los alumnos de Educación Primaria salgan ya “con un capital de lecturas, una biblioteca en la cabeza, presentando la idea de cultura literaria común, de literatura compartida como un medio de igualar las oportunidades de los alumnos” (como se citó en Mendoza Fillola, 2010, p. 159).

interpretativo «horizontal, laberíntico, rizomático e infinito, de texto a texto, al no haber otra promesa que el murmullo continuo de la intertextualidad» (2012, p. 102). La perspectiva comparativa e intertextual en la formación literaria posibilita el desarrollo de unas actividades cognitivas de relación a través de las cuales el/la alumno/a reconoce, identifica y señala conexiones y enlaces causales entre producciones literarias y otras creaciones culturales, de manera que **el lector “se implica en la reconstrucción del contenido y del significado del texto y, a la vez, valora la continuidad entre diversas obras que se insertan como componentes de otras producciones culturales: el lector, entonces, percibe intertextos”** (Mendoza Fillola, 2003, p. 30).

La *competencia intertextual* conlleva, pues, la aparición de un nuevo lector, “más capacitado para poner en funcionamiento un mayor número de conocimientos, habilidades y actitudes referidas al sistema literario y más experimentado en el juego de relaciones hipertextuales”, capaz de realizar un “lectura semiótica” en la que la obra se percibe desde su inscripción en una tupida red de conexiones (De Amo, 2012, p. 120). Y, con ello, la aparición de una *nueva manera de leer*, “más atenta a la apreciación de conexiones, de referencias, a la intencionalidad de las copresencias que se dan en el discurso, a la comprensión de que el texto que se está leyendo se compone de intertextos” (Mendoza Fillola, 2003, p. 57). Esta *nueva manera de leer*, esto que podríamos llamar **lectura intertextual**, conduce a la percepción del proceso lector bajo una nueva óptica. La lectura como “navegación” en el mar infinito de conexiones y referencias, la lectura como “relectura” de textos ya leídos que vuelven a evocarse desde otros textos⁷⁸. La *lectura intertextual* se desgrana en cuatro pasos progresivos fundamentales, todos ellos gestionados en el espacio del intertexto lector (Mendoza Fillola, 2003, p. 58):

1. Reconocimiento de las conexiones entre las diversas facetas discursivo-textuales de las obras entre sí y entre estas y la actividad receptivo-comprensiva del lector.
2. Identificación de las secuencias en que se ha recurrido a la reelaboración de obras o

⁷⁸ Borràs (como se citó en Mendoza Fillola, 2010, p. 149) desarrolla estas ideas ilustrándolas con la significativa

textos y en que aparecen la alusión o la mención de citas de otros autores.

3. Apreciación de la intención estética de escribir literatura sobre literatura.
4. Valoración del efecto de estos recursos.

Para Mendoza Fillola (2003, pp. 56-57), las aportaciones que la lectura intertextual proporciona al desarrollo del proceso de recepción del lector y de la formación literaria del alumnado pueden sintetizarse así:

- Propone que la interacción texto-lector se haga a partir de los recursos implícitos que deben ser compartidos entre autor/texto y lector: “el receptor actúa condicionado por las características del texto”, si bien lo aportado por la experiencia receptora resulta fundamental y es, a su vez, estimulado por las conexiones que ofrece el texto (2001, p. 208).
- Genera una actividad lectora especialmente activa e implicada, dado que la apreciación de conexiones no se limita a detectar relaciones temáticas o argumentales, “sino que llega a la identificación de estructuras discursivas” tales como puntos estructurales de la obra o la funcionalidad semiótica (2001, pp. 208-209).
- Busca la motivación del lector, ofreciendo un juego metaliterario y cognitivo cuyos retos estimulan la actividad lectora. Esto posibilita que las actividades asociadas a todo proceso de lectura (“anticipación global, formulación de expectativas, elaboración de inferencias, comprensión e interpretación”), resulten más sencillas y efectivas (2001, p. 208).
- Se apoya en referentes muy diversos, de distinto grado de complejidad, y asociados a ámbitos muy variados del conocimiento y la experiencia.
- Presenta el texto como un mosaico de referencias, citas implícitas y alusiones a diferentes producciones artísticas, cosa que multiplica la capacidad significativa del texto dado que “la intertextualidad introduce nuevas capas de significación” (Silva-Díaz, 2005a, p. 343).
- Activa el recuerdo de lecturas anteriores, lo que sirve de incentivo para motivar la

recepción de una nueva obra cuyo contenido ya es parcialmente conocido por el lector.

- Desarrolla una compleja habilidad receptora, a través de la cual el lector globaliza diversos objetivos literarios y culturales: el aprendizaje de contenidos (elementos discursivos, formales, temáticos) es mucho más efectivo cuando las obras se comparan implícitamente, estableciéndose así conexiones comparativas con otras producciones ya conocidas por la experiencia del lector.
- Aporta evidentes efectos de goce lúdico, estético e intelectual. Es evidente que “el goce de la lectura o de la recepción se incrementa a medida que se identifican las marcas intertextuales”, de lo cual se concluye que la intertextualidad “beneficiará el desarrollo del hábito lector porque favorece la comprensión y la participación activa en la construcción de significados” (2001, p. 213).
- Diversifica el efecto de la recepción y su valoración, ya que estas dependen del grado de identificación de las conexiones que el lector sea capaz de reconocer.
- Sirve para suscitar la construcción de una potencial *architectura*, en la que se sintetizan valoraciones y evocaciones compartidas en el espacio de la tradición cultural.

La puesta en práctica de la *lectura intertextual* no es ajena a una serie de dificultades, especialmente asociadas al hecho de que hablamos de un alumnado en formación y carente, por tanto, de suficientes experiencias y conocimientos. Mendoza Fillola (2003) las sintetiza fundamentalmente en dos: la dificultad de reconocer todas las conexiones semiótico-literarias y culturales que se establecen entre los textos; y la dificultad de interpretar esas relaciones, una vez identificadas. Plett (como se citó en Galván, 1997, p. 62) analiza muy bien esos inconvenientes al hablar del proceso que debe seguir el lector ante una referencia intertextual que debe ser identificada, interpretada e integrada en el decurso de la lectura. Lo divide en tres fases:

- a) el continuo perceptivo se desintegra por la irrupción de una referencia externa;
- b) se lleva a cabo su verificación e interpretación;
- c) se produce su reintegración, con lo cual se recobra el continuo perceptivo en un nivel más avanzado o enriquecido de percepción.

Los inconvenientes surgen cuando ese proceso comunicativo no puede ser completado por el fallo que se produce en alguna de sus fases. Puede ocurrir que no se produzca la primera fase, es decir, que el lector no perciba la presencia de la referencia; puede que el problema se dé en la fase intermedia, porque el lector no realice correctamente la verificación o interpretación del objeto intertextual; y, si alguna de las dos primeras fases no se completa con éxito, obviamente tampoco se consuma la tercera y no se logra realizar el proceso de percepción en su totalidad. En consecuencia, cuanta más competencia intertextual tenga el lector, más posibilidades tendrá de completar el proceso de lectura de manera exitosa, enriquecedora y significativa. Y para desarrollar su competencia intertextual, es necesario que se someta a continuas y múltiples experiencias de lectura: es decir, es necesario que el lector lea para garantizar el desarrollo continuo de su intertexto lector. Es por ello que ***la formación del intertexto lector del alumno/a para el desarrollo de su competencia intertextual debe ser uno de los objetivos fundamentales de la educación literaria en los centros educativos, y en ese sentido la intertextualidad se erige como estrategia imprescindible.***

3.2.3 La Intertextualidad en el Aula: Algunos Proyectos Paradigmáticos

Como señala Colomer (Mendoza Fillola, Colomer y Camps, 1998, p. 10), la aplicación de la intertextualidad en el desarrollo concreto de propuestas didácticas se ha centrado básicamente en la enseñanza de la literatura, y se agrupa en tres líneas de actuación:

1. Potenciar el conocimiento de las interrelaciones que se establecen entre literaturas familiares para el alumnado —en nuestro contexto, por ejemplo, las literaturas catalana y castellana—, así como impulsar el uso literario en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
2. Explicitar las conexiones y usos sucesivos de obras, tópicos y motivos literarios que forman parte del actual imaginario colectivo, y que pueden localizarse en textos de diferentes tipos (literarios, no literarios, icónicos, audiovisuales).

3. Utilizar la intertextualidad bajo una óptica instrumental, como recurso de comparación y contraste entre obras, dotando a estas del contexto necesario para su comprensión —la contextualización puede atender, entre otros aspectos, al código del autor, a la tradición literaria en la que la obra se inscribe o a la producción artística del mismo período en otras lenguas—.

Es el **ámbito anglosajón** el que más claramente aporta un tratamiento de la intertextualidad desde una perspectiva lingüística. En este sentido, una gran contribución a los estudios sobre educación ha sido comprobar que la intertextualidad funciona, implícita o explícitamente, como una estrategia utilizada por los estudiantes en los procesos de lectura, comprensión y composición textual, “employing intertextual strategies in their reading comprehension and composition efforts, perhaps even at times when they might not seem to be doing so” (Bloome y Egan-Robertson, 2004, pp. 23-24). Con ello, alumnos y alumnas reconocen la intertextualidad como proceso de construcción textual, identifican las relaciones entre lectura-escritura y comprensión-composición, aprenden a usar las estrategias intertextuales en sus procesos de aprendizaje y descubren la dimensión social y semiótica del lenguaje. Short se atreve a afirmar que, de hecho, la intertextualidad es la metáfora que mejor define la idea de “aprendizaje”: “This metaphor allows us to see learning as a process of making connections, of searching for patterns that connect to make sense of our world.” (2004, p. 376).

En cuanto a la enseñanza de la literatura, sus diseños curriculares conceden sobre todo gran importancia a las respuestas lectoras de niños y niñas, de manera que “a lo largo de la Educación Primaria estos han de aprender a reconocer y justificar sus preferencias de lectura, a manifestar sus opiniones sobre los textos y a ampliar el abanico de propuestas literarias de las que disfrutan” (Fittipaldi, 2013, p. 270). Desde la perspectiva de respuestas lectoras, Short (2004) recoge también una experiencia muy interesante que denominó **Literature Circles**, y que define como el intento de crear entornos educativos en los cuales desarrollar una teoría de la formación literaria basada en la intertextualidad a partir de las

respuestas lectoras del alumnado. La propuesta consistía en organizar pequeños grupos de 4-5 estudiantes que realizaban unas mismas lecturas y proyectaban sobre ellas, de manera compartida, un análisis crítico basado en un trabajo colaborativo y en el desarrollo de una serie de estrategias centradas en la búsqueda de conexiones intertextuales e interdisciplinarias.

Pero es sin duda en el **entorno francófono** donde la Didáctica de la Literatura ha incorporado definitivamente la intertextualidad en el diseño de proyectos escolares. Como señala Fittipaldi (2013, pp. 274-275), el establecimiento de vínculos entre textos es por ejemplo uno de los procedimientos más relevantes del programa quebequense de *Francés, lengua de enseñanza*, en el cual la selección de títulos y el trazado de itinerarios lectores no solo es tarea de los docentes sino también de los/as propios/as estudiantes. Así, se les estimula para que sean capaces de agrupar obras de un mismo autor o un mismo tema; y para que sean capaces de compararlas, de identificar alusiones o de reconocer adaptaciones y transmediaciones. De la misma manera, en el currículum oficial francés — especialmente el del año 2002, que es representativo de una nueva manera de pensar e integrar la literatura en los aprendizajes escolares—, se seleccionan lecturas que establecen relaciones con otros textos culturalmente significativos (fábulas, leyendas, mitos y textos clásicos), con un doble objetivo: por un lado, fomentar el conocimiento de tradiciones y referentes culturales; por otro, enfatizar la vinculación de las obras entre sí considerando los textos literarios como eslabones de una cadena y la literatura como un viaje de unas obras hacia otras, en un constante vaivén en el que las voces de los textos se reúnen con las de los lectores para configurar una mirada sobre el mundo y posibilitar la inscripción del alumnado en el espacio comunitario sociocultural (Fittipaldi, 2013, pp. 104, 217)⁷⁹.

⁷⁹ No en vano uno de los criterios más valorados para la selección del corpus en el currículum francés de 2002 es la versatilidad de los textos para ser integrados en una red de relaciones con otros textos, enfatizando la dimensión intertextual y dialógica de la literatura. Así se educa a los/as estudiantes en el descubrimiento de categorías y maneras de clasificación de los textos, además de ayudarles en el proceso de familiarización de aspectos fundamentales del conocimiento literario (mitos, arquetipos, motivos, figuras, símbolos) (Fittipaldi,

En este contexto pedagógico, una de las propuestas más directamente relacionada con la intertextualidad como herramienta didáctica es la que representa **Tauveron y su equipo de trabajo**, cuyas investigaciones enfatizan lo que ha venido a denominarse *lectura en red*⁸⁰ (como se citó en Fittipaldi, 2013, pp. 125-126), concepto que bien podría ser considerado como la puesta en práctica de la Literatura Comparada en el contexto educativo de los primeros ciclos de la enseñanza. Para Tauveron, la “lectura en red” es una de las estrategias más operativas para trabajar los textos literarios con niños y niñas, y consiste en el establecimiento de relaciones entre textos que pueden ser vinculados de acuerdo con diferentes criterios con el objetivo de comparar, identificar y reflexionar sobre las huellas que unos textos dejan en otros. Si bien reconoce que la agrupación de textos en torno a tópicos literarios comunes es la más extendida en el contexto didáctico, sin embargo aboga por la puesta en relación de textos no basada en un criterio temático: pueden diseñarse redes basadas en procedimientos constructivos o en retos de lectura que plantean un problema de comprensión determinado. Tauveron [Tabla 9] ofrece una amplia tipología para la vinculación de textos literarios (como se citó en Fittipaldi, 2013, pp. 158-159).

Para desarrollar el trabajo textual entre estudiantes desde una lectura en red, Tauveron (como se citó en Fittipaldi, 2013, pp. 125-126) propone diferentes metodologías:

- “Progresión clásica”, que parte de un texto más simple donde está delimitado un determinado procedimiento constructivo y avanza hacia textos que obedecen a ese mismo procedimiento pero de manera no tan evidente o más compleja.
- “Recorrido de resolución de problemas”, que parte de un “texto-núcleo” que presenta mayores dificultades de comprensión y que luego podrá ser interpretado a la luz de los demás textos que se abordan, todos ellos de menor dificultad.
- Trabajo de todos los textos de la red simultáneamente, de manera que la lectura

2013, p. 303)

⁸⁰ Este tipo de estrategia de lectura puede también recibir otras denominaciones: “puesta en red”, “lectura relacional”, “constitución de constelaciones” (Fittipaldi, 2013, p. 337).

conjunta posibilite interpretar sentidos y modos de construcción de unos y otros.

Tabla 9

Propuestas para la vinculación de textos literarios según Tauveron (Fittipaldi, 2013)

TIPOS DE REDES	DESCRIPCIÓN
En torno a un personaje-estereotipo	Permiten explorar las características de personajes que se han convertido en estereotipos, con el objetivo no solo de anticipar, inferir y profundizar en la significación que llevan asociada, sino también reconocer posibles rupturas o inversiones.
Hipertextuales	Posibilitan el conocimiento y valoración del texto original y de sus reformulaciones. A través de ellas es posible explorar las diferencias existentes entre el texto primero y sus diversas versiones y entre estas versiones entre sí, lo que permite un análisis de aspectos muy diversos: los diferentes criterios de adaptación (sustitución, supresión, parodia); los contextos de producción, recepción y circulación; o los sistemas axiológicos que pueden inferirse del análisis de cada una de ellas.
Intertextuales	Son muy útiles para analizar los modos a través de los cuales se establece el diálogo entre los textos, a través de la observación de los diversos aspectos (un personaje, un ambiente, una ilustración) que los textos retoman de textos anteriores.
En torno a un autor y su universo literario	Conducen al alumnado a la observación y reconocimiento de un repertorio de similitudes y diferencias entre las diversas obras de un mismo creador, ya sea a nivel léxico, de imagen, de temas o motivos, de personajes y símbolos, etc.
Genéricas	Basadas en la identificación de reglas o constantes de un mismo género literario. Pueden irse haciendo más complejas a lo largo de los ciclos, a través de la incorporación progresiva de obras cuya clasificación genérica sea más ambigua y problemática.
En torno a un procedimiento de escritura	Proporcionan a los/as escolares la posibilidad de reflexionar sobre los dispositivos a través de los cuales se construyen los textos, así como sobre sus diferentes empleos y posibilidades interpretativas. Serían ejemplo de este tipo de redes las diseñadas en torno a la utilización de la elipsis, la ambigüedad, la retención de información o la elección de un punto de vista determinado.

En el **ámbito español** pueden también describirse proyectos que abogan por la introducción de la intertextualidad como estrategia didáctica para la educación literaria. **Mendoza Fillola (1994) ofrece una propuesta metodológica** dirigida especialmente a la Enseñanza Secundaria que pretende ser una respuesta pragmática a la aplicación del método comparativo como innovación en la didáctica curricular. Su proyecto es un modelo de aplicación para la introducción gradual de la metodología comparativa en la formación literaria de la ESO, y por ello se articula en cuatro fases sucesivas⁸¹. Las diferentes actividades están basadas en el establecimiento de comparaciones entre distintas obras artísticas no exclusivamente literarias, con el objetivo de proporcionar al alumnado estrategias y recursos válidos para desarrollar un aprendizaje bajo una perspectiva comparativa —construir significados a partir de la observación y análisis de asociaciones intertextuales e interculturales entre diferentes obras artísticas—. A continuación [Tabla 10] reproducimos en formato esquemático el enfoque general del proyecto —dividido en fases— y los modelos de aplicación concreta, si bien el propio autor reconoce que pretende ofrecer una propuesta abierta y flexible capaz de adaptarse a diferentes necesidades curriculares —con lo cual añade una relación de obras complementarias a su propuesta y sugerencias de orientación didáctica—. Este plan de actuación brinda una base muy sólida para la aplicación de métodos comparativos en la didáctica de la literatura, puesto que se construye según una perspectiva gradual que se desarrolla progresivamente a lo largo de la Educación Secundaria. Desde esa visión de conjunto, es posible también trazar líneas de acción más concretas centradas en determinados aspectos de la producción artística.

⁸¹ Las progresivas etapas permiten ir asumiendo gradualmente “el conocimiento y la problemática de la intertextualidad y las ventajas de un estudio comparativo”, de manera que “las distintas fases trazan un avance hacia la sistematización y la definitiva elaboración de unidades curriculares para la enseñanza de la Literatura desde una perspectiva comparativa” (Mendoza Fillola, 1994, p. 97).

Tabla 10

Esquema del proyecto didáctico llevado a cabo por Mendoza Fillola para la ESO (1994)

FASES	OBJETIVO	AUTORES Y OBRAS
<p>FASE 1 Asimilación de conceptos clave</p> <p><i>Presentación del planteamiento genérico de la metodología y definición de los conceptos básicos</i></p>	<p>Identificación de elementos intertextuales en una observación comparativa de producciones plásticas</p> <hr/> <p>Identificación de elementos intertextuales en una observación comparativa de textos literarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Le balcon</i> de E. Manet (1869) - <i>D'après «Le Balcon» de Manet</i> de R. Magritte (1950) - <i>Majas en el balcón</i> de F. de Goya (1816?) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - «Romance de Gerineldo y la infanta» (versión del Romancero recopilada por R. Menéndez Pidal) - «Gerineldo, Gerineldo... » (versión del Romancero recopilada por F. López Estrada) - «Gerineldos, el Paje» y «Lirio» (M. Machado, <i>Alma</i>, 1900)
<p>FASE 2 Sistematización de las relaciones y conexiones literarias</p> <p><i>Observación y estudio sistematizados de las diversas manifestaciones de la intertextualidad</i></p>	<p>Hacia la utilización de una metodología comparativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Rima LIII» (G. A. Bécquer, <i>Rimas</i>, 1867) - «Las golondrinas» y «Las madreselvas» (J. Guillén, «Al margen de Bécquer», <i>Homenaje</i>, 1976) <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - «Rima LXXIII» (G. A. Bécquer, <i>Rimas</i>, 1871) - <i>The Buenos Aires Affaire</i> (fragmento inicial, M. Puig, 1986)
<p>FASE 3 Estudio integrador de obras literarias en distinta lengua</p> <p><i>Introducción de la comparación de textos literarios escritos en las dos lenguas de comunicación de una Comunidad, estudiadas en el currículum escolar propio</i></p>	<p>Ejemplos de aplicación comparativa en un contexto escolar bilingüe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «Al carril» (J. Maragall, <i>Elogi de la paraula</i>, 1905) - «En tren» y «Otro viaje» (A. Machado, <i>Campos de Castilla</i>, 1907-1917)
<p>FASE 4 Proyección interdisciplinar: construcción e integración de conocimientos culturales</p> <p><i>Consolidación de los mecanismos para el reconocimiento de los diversos tipos de intertextualidad, transformación y transcodificación</i></p>	<p>Modelo de síntesis metodológica: la intertextualidad literaria y plástica en el mito de Apolo y Dafne</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Apolo y Dafne</i> de G. L. Bernini (1624) - <i>Apolo y Dafne</i> de G. B. Tiepolo (1743) - «Canto I» (Ovidio, <i>Metamorfosis</i>) - «Soneto XIII» y «Égloga III» (Garcilaso de la Vega) - «A Dafne, huyendo de Apolo» (F. de Quevedo, Soneto 126)

Bordons y Díaz-Plaja (1998, p. 65) constatan que, en efecto, la didáctica de la literatura está acogiendo cada vez con mayor insistencia la metodología comparativa, tanto a nivel teórico —trabajos de investigación— como práctico —proyectos didácticos—. Sin embargo, afirman que el interés se ha centrado frecuentemente en la forma de transtextualidad que Genette denomina *hipertextualidad*, lo que significa que el objetivo se pone en el análisis de las relaciones entre hipotexto e hipertexto, y en especial se centra en aquellas imitaciones que se realizan desde una perspectiva paródica. Estas estudiosas reclaman que la aplicación de la transtextualidad a la didáctica de la literatura se lleve a cabo desde una perspectiva más “seria” y no tan lúdica, atendiendo a las categorías que Genette denomina *intertextualidad* (estudio del diálogo que los textos establecen entre sí) y *architextualidad* (estudio de las relaciones que unen los textos según marcas de género u otras categorías generales), ya que son “d’énorme riquesa per a la valoració històrica, formal i temàtica de la lectura” (p. 65).

Siguiendo esta tendencia metodológica, y tomando como punto de partida los cinco marcos conceptuales que formula la Literatura Comparada, **Bordons y Díaz-Plaja (1993)** *diseñan una serie de estrategias didácticas* orientadas también a la Enseñanza Secundaria tomando como campo de trabajo las literaturas catalana y castellana [Tabla 11]. Desde la formulación general de las cinco categorías, dibujan una serie de itinerarios para cada uno de los cuales ofrecen diferentes ofertas de análisis comparativo, si bien la propuesta se abre al trazado de múltiples recorridos transversales y multidisciplinares.

Tabla 11

Proyecto de Bordons y Díaz-Plaja según la metodología de la Literatura Comparada (1993)

MARCOS	ASPECTO A ANALIZAR	AUTORES Y OBRAS LITERARIAS
Genología	Género epistolar	Juan Valera, <i>Pepita Jiménez</i> Carme Riera, <i>Contra l'amor en companyia i altres relats</i>
	Géneros poéticos experimentales	Poesía Visual Josep M. Junoy, <i>Poemes i cal·ligrames</i> Guillermo de Torre, <i>Palabras en libertad</i> José Miguel Ullán, <i>Abre la boca y cierra los ojos</i> Guillem Vilaot, <i>Cartrons concrets</i>
		Antipoesía Nicanor Parra, <i>Hojas de Parra</i> Joan Brossa, <i>Sonets del vaitot</i>

MARCOS	ASPECTO A ANALIZAR	AUTORES Y OBRAS LITERARIAS
Morfología	Elementos formales: la parodia	Antonio García Gutiérrez, <i>El trovador</i> Frederic Soler, <i>Lo cantador</i>
	Punto de vista: narración en 1ª persona	Biografía novelada y ficción Joan Puig i Ferrer, <i>Camins de França</i> Josefina R. Aldecoa, <i>Historia de una maestra</i> Narrador-protagonista Quim Monzó, "La filantropia del mobiliari" (<i>L'illa de Maians</i>) Carmen Martín Gaité, <i>El cuarto de atrás</i> Narrador-testimonio Llorenç Villalonga, <i>Bearn o la sala de les nines</i> Miguel de Unamuno, <i>San Manuel Bueno, mártir</i> Monólogo interior Mercè Rodoreda, <i>Mirall trencat</i> Luís Martín Santos, <i>Tiempo de silencio</i> La segunda y la tercera persona Juan Goytisolo, <i>Reivindicación del Conde Don Julián</i> Eugeni D'Ors, <i>Oceanografía del tedi</i>
Tematología	<i>Topos</i> : el amor	La Edad Media Comtessa de Dia, <i>Tinc un defici, ai, inclement</i> Anónimo, "Enviárame mi madre..."
		La baja Edad Media y el Renacimiento Ausiàs March, "Tal com el brau que se'n fuig..." (XXIX) Garcilaso de la Vega, "Escrito está en mi alma..." Barroco F. de Quevedo, "Amor experto quiere dama práctica" F. Vicenç Garcia, "Sonet a una mossa de la resbera..." Romanticismo G. A. Bécquer, <i>Rimas</i> (X y XI) Alexandre de Riquer, "Perfum de rosa..." (<i>Anyorances</i>) El siglo XX J. A. Goytisolo, "Una historia de amor" (<i>Algo sucede</i>) V. A. Estellés, "Els amants" (<i>Llibre de meravelles</i>)
	Personaje: el personaje infantil	El paraíso perdido Joaquim Ruyra, <i>La parada</i> José Agustín Goytisolo, <i>Palabras para Julia</i> El niño trágico Narcís Oller, "El vailet de pa" (<i>Contes</i>) P. Luís Coloma, <i>Pequeñeces</i> Sin inocencia Carles Soldevila, <i>Eva</i> Ana María Matute, <i>Historias de la Artámila</i> Haciéndose mayores Gabriel Ferrater, "In memoriam" (<i>La parada</i>) Adelaida García Morales, <i>El Sur</i> El habla de los niños Ignacio Martínez de Pisón, <i>La ternura del dragón</i> Mercè Rodoreda, <i>La meva Cristina i altres contes</i>
Historiología	Movimiento literario: el Realismo	Narcís Oller, "Natura" (<i>Figura i paisatge</i>) Leopoldo Alas «Clarín», "Boroña" (<i>Cuentos morales</i>)

Según Bordons y Díaz-Plaja (1998), uno de los marcos conceptuales comparatista más fructíferos en la formación literaria es la *Tematología*⁸². Para estas estudiosas, los temas o tópicos literarios (desde personajes legendarios o con una representatividad social, hasta ideas o sentimientos) han pervivido siempre en la literatura, y por ello su utilización en la docencia —además de facilitar la motivación de los/as estudiantes—, ayuda a estructurar su diversidad, a entender los constantes procesos de adaptación que han sufrido en su transmisión tradicional, y a reseguir las diferentes etapas de la cultura occidental (pp. 61-62). Para ejemplificar los múltiples recorridos alternativos que pueden trazarse a partir del análisis de un determinado tema, así como su aplicación a la didáctica de la literatura, Bordons y Díaz-Plaja (1993, p. 96) establecen una clasificación bajo la cual pueden aglutinarse secuencias pedagógicas muy interesantes:

1. ***Estudio supranacional.*** Una comparación de textos que abordan el mismo tema permite acercarse a ellos desde su dimensión intertextual, traspasando los límites de perspectivas locales y evidenciando relaciones entre diferentes civilizaciones. Los estudios comparativos supranacionales posibilitan proyectos de interculturalidad extraordinariamente efectivos en la formación literaria del alumnado, por dos razones evidentes: en primer lugar, porque los movimientos migratorios se han convertido en un fenómeno sociológico de absoluta actualidad que niños y niñas conocen y con el que conviven constantemente; en segundo lugar, porque la Literatura Comparada es, indudablemente, la metodología más adecuada para llevar a las aulas proyectos de multiculturalidad, dado que su base teórica defiende precisamente la superación de límites geográficos, lingüísticos y cronológicos. Son innumerables las secuencias didácticas que tienen por objeto trabajar la interculturalidad desde una perspectiva comparatista. García Vidal (2007) describe un interesante programa realizado con estudiantes de Educación Secundaria en el que, a partir de la selección de una serie de

⁸² Para justificar esta idea, Bordons y Díaz-Plaja se apropian de las palabras de Beller cuando afirma: “el tema és l’element que estructura sensiblement l’obra, allò que congrega i estructura les successives parts d’un text mitjançant la seva vinculació amb la vida i la literatura. I precisament per aquesta relació, el tema permet relacionar diverses literatures [...], diversos nivells [...] i diversos autors i autores al llarg de la història.”

cuentos cortos procedentes de diferentes tradiciones literarias, se analizó comparativamente el tratamiento del tema de la verdad y la mentira, análisis que permitió descubrir coincidencias extraordinarias entre textos de distintas culturas y épocas. El desarrollo de este proyecto no solo ofreció “la posibilidad de establecer una relación de intertextualidad entre diversas obras literarias”, sino que también proporcionó al alumnado “una nueva visión del mundo a partir de la reflexión sobre la manera en la que nos enfrentamos a la vida desde diferentes culturas con unos valores semejantes” (p. 20). Inscrito en ese mismo marco de actuación, Morote y Gómez (2007) desarrollaron una secuencia didáctica orientada a favorecer la integración en las aulas de estudiantes procedentes de distintos países y etnias: para ello, analizaron la presencia del sol, símbolo cultural de gran trascendencia, en narraciones originarias de diferentes tradiciones literarias.

2. **Estudio de los personajes.** La observación de los personajes literarios típicos de cada época es un itinerario muy productivo para introducir el análisis comparativo en la enseñanza de la literatura. En el terreno de la LIJ la aproximación a diferentes obras a través de sus personajes es especialmente efectiva, ya que “l’empatia afectiva que un lector o una lectora pot arribar a sentir pels protagonistes d’una història és allò que en gran mesura l’incita a llegir” (Duran y Luna, 2002, p. 8). Por lo tanto, planificar viajes de lectura a lo largo de diversas obras tomando como hilo conductor un personaje de la literatura infantil es una estrategia didáctica altamente eficaz para fomentar el gusto por la lectura entre el alumnado. Un interesante ejemplo de este tipo de análisis es el que ofrece Díaz Armas (2006) en su estudio sobre los personajes en la literatura juvenil actual. También en Colomer (et al., 1998) se recoge el diseño de un proyecto de trabajo basado en la figura del héroe medieval en la literatura europea. La propuesta es una estrategia didáctica aplicable a la programación literaria de la ESO y se inscribe en el trabajo por proyectos desarrollado por el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona, dentro del marco de un programa

europeo que se propone la creación de estrategias didácticas aplicables a la enseñanza en diferentes países. El eje del proyecto lo constituye el análisis de tópicos y motivos literarios que establecen sólidas relaciones de intertextualidad entre un corpus determinado de obras; pero, a la vez, al circunscribirse a una etapa histórica concreta, el estudio pretende llevar a cabo una aproximación panorámica a un núcleo común de la literatura occidental.

3. **Análisis interdisciplinar.** Un mismo tema crea nexos comunes entre materiales que emplean códigos estéticos bien dispares (música, cine, pintura). Díaz Armas (2008) ofrece una sugestiva secuencia pedagógica basada en un análisis del símbolo del muro y su tratamiento en diferentes manifestaciones artísticas (pintura, literatura, cine). Con este proyecto, pretende demostrar las posibilidades didácticas del muro como tópico para la organización interdisciplinar de contenidos curriculares del área de Lengua Castellana y Literatura. La elección de este símbolo no es arbitraria: desde su dimensión polivalente, puede ser la metáfora tanto de privación de libertad (cárcel, aprisionamiento), como de seguridad y protección (muralla defensiva, refugio). Esta pluralidad significativa estimula a profesorado y alumnado a movilizar sus conocimientos y sus referencias, y a desarrollar la capacidad crítica en el proceso de comparación de producciones pertenecientes a diferentes códigos artísticos. En esa misma línea de estudio interdisciplinar, Ambròs (2012) propone el diseño de un interesante itinerario lector dirigido a los alumnos de Educación Secundaria basado en el análisis comparativo de un hipotexto, *Cuento de Navidad de Auggie Wren* (1990) de Paul Auster, y dos hipertextos que suponen una transmediación de la obra: el álbum ilustrado que, con el mismo título, ilustró Isol en 2003; y el film cinematográfico *Smoke*, que Wayne Wang dirigió en 1995.
4. **Análisis histórico.** La revisión diacrónica de un tema a través de diversos textos permite estudiar su permanencia o evolución a lo largo de diferentes épocas, y valorar qué connotaciones tenía en cada una de ellas. Bordons y Díaz-Plaja (1998) proporcionan un ejemplo teórico-práctico de la aplicación de un enfoque temático

comparatista y transtextual analizando el tema del amor místico en diferentes fragmentos literarios pertenecientes a épocas y lenguas distintos —*Càntic dels Càntics*, Ramon Llull, San Juan de la Cruz y Verdaguer—, cuya comparación sirve como base para el desarrollo de una secuencia didáctica. Con ello demuestran que el estudio del tratamiento de temas o tópicos a lo largo de la historia literaria permite recorrer e identificar ideológicamente diferentes etapas culturales.

5. **Estudio de géneros literarios.** El análisis de un tema permite comprobar la vinculación entre temas y géneros o subgéneros, y la ubicación de estos en una época precisa. Gómez (2007) presenta un artículo de investigación de Literatura Comparada que deriva en una estrategia didáctica susceptible de ser llevada a las aulas de Educación Primaria. El contexto general del estudio es el desarrollo de un trabajo etnográfico con mujeres rusas inmigrantes, que ayudan a rescatar de la tradición rusa géneros (cuentos, leyendas, adivinanzas) que sorprendentemente guardan un gran parecido con textos de la tradición española e internacional. El análisis se centra especialmente en las *rusalkas*, leyendas de sirenas que podrían conectarse “con ese eslabón de la cadena literaria y cultural que sobrepasa los límites geográficos y temporales y que nos llevan a reflexionar que, a pesar de haber nacido en diferentes lugares o culturas, contamos lo mismo, aunque de distinta forma” (p. 46). Inscrito en esa misma línea de actuación, Sanjuán (2012) presenta un completo itinerario intertextual dirigido al alumnado de Educación Secundaria y centrado en los relatos de naufragos, tomando como hipotexto la obra *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe. Este recorrido comparativo de un mismo tema por diferentes hipotextos le permite identificar una serie de marcas architextuales de lo que puede ser considerado un subgénero literario que, indudablemente, ofrece amplias posibilidades didácticas para la formación literaria de los jóvenes.
6. **Estudio de la forma.** Una selección de textos en torno a un tema permite comprobar cuáles son los recursos retóricos o las fórmulas estilísticas que se asocian al tratamiento literario del tema, y su aparición en diferentes épocas.

Muy cercana a esta línea de actuación pedagógica basada en la *Tematología* se halla la propuesta de **Jover (2007)** que, orientada a la Enseñanza Secundaria, se basa en el concepto de “**constelación literaria**”⁸³ como camino hacia la incursión, progresiva y secuenciada, en el terreno de la literatura. Ella define el concepto como una unidad de análisis que consigue fundir el horizonte de los textos y el de los lectores. Se trataría de construcciones interpretativas formadas por los vínculos que el lector establece entre diferentes obras, de manera que lo pedagógicamente relevante es penetrar en ese universo constelado en el que se ha convertido la literatura para hacer explícitos los criterios que llevan a relacionar unos textos y no otros. La educación literaria basada en el concepto de “constelación literaria” permite: abrir el canon superando fronteras nacionales; renunciar a un aprendizaje enciclopédico; diseñar itinerarios desde el emplazamiento de los lectores; e invitar a la lectura a través de una mirada comparativa que contraponga unos textos con otros (2019). Abordando esta propuesta desde una perspectiva interdisciplinaria que dé cabida a otras muchas áreas curriculares, y partiendo de la convicción de que es necesaria una renovación del canon escolar de lecturas y de la mediación que hace el adulto en el encuentro entre alumnado y texto literario, Jover (2007, pp. 123-127) ofrece una serie de prototipos de “constelaciones literarias” algunos de los cuales ya se han ensayado en aulas de Secundaria [Tabla 12]. Se trata solo de unos cuantos ejemplos entre un abanico amplísimo de posibilidades: el dolor y la pérdida, la enfermedad, la infancia, la muerte. A través de la articulación de constelaciones es posible realizar recorridos transversales que aproximen a los/as estudiantes a diferentes áreas curriculares, a diferentes momentos de la historia, a la evolución de las formas artísticas y literarias; siempre partiendo del mundo de referencias del alumnado, de su madurez literaria y del contexto escolar (p. 127).

⁸³ Tomando como punto de partida la definición que proporciona el *DIEC (Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans)* del término “constelación” —“qualsevol dels grups arbitraris que s’han format amb els estels fixos i la regió del cel que comprèn un d’aquests grups”—, Jover establece un paralelismo con la literatura y escribe: “de la mateixa manera que homes i dones han alçat els ulls cap als estels i no han pogut deixar d’agrupar-los en funció de vincles més o menys capritxosos, de manera anàloga podem dir que quan dirigim la mirada al firmament literari és gairebé inevitable traçar línies imaginàries entre unes obres i d’altres malgrat la seva possible llunyania recíproca en l’espai i en el temps. Però, com els astrònoms, també podem després agafar el telescopi i altres sofisticats instruments per trencar aquesta superfície plana i aprofundir en el coneixement detingut de cada estel, de cada obra.” (2007, p. 121).

Tabla 12

Modelos de constelaciones literarias desarrolladas por Jover (2007)

CONSTELACIÓN	DESCRIPCIÓN	AUTORES Y OBRAS LITERARIAS
Amores difíciles	Los amores contrariados han recibido un amplísimo tratamiento literario. Es por lo tanto un itinerario que se abre a múltiples subtemas: amor más allá de la muerte, amor entre bellas y bestias, desamores y desengaños, amores impedidos por la oposición familiar	Mitología clásica (<i>Apolo y Dafne, Píramo y Tisbe</i>) Poesía: Renacimiento, Generación del 27 Shakespeare, <i>Romeo y Julieta</i> E. Rostand, <i>Cyrano de Bergerac</i> G. Leroux, <i>El fantasma de la ópera</i> F. García Lorca, <i>La casa de Bernarda Alba</i> J. Austen, <i>Sentido y sensibilidad</i> L. Tolstoi, <i>Ana Karenina</i> S. Zweig, <i>Secreto candente</i> A. Mastretta, <i>Mujeres de ojos grandes</i> C. Nöstlinger, <i>Una historia familiar</i> I-C. Simó, <i>Raquel</i>
La sed de aventuras	Se agrupan relatos que tienen como eje la búsqueda de un tesoro, pero podrían tener cabida las novelas de detectives, pues sus protagonistas también deben superar obstáculos para alcanzar la resolución de sus investigaciones	J. R. R. Tolkien, <i>El señor de los anillos</i> J. Riordan, <i>Jason y los argonautas</i> R. L. Stevenson, <i>La isla del tesoro</i> A. Dumas, <i>Los tres mosqueteros</i> C. Doyle, <i>Sherlock Holmes</i> A. Christie, <i>Hercules Poirot</i> E. A. Poe, <i>Auguste Dupin</i>
Moverse de casa	En un mundo en que los flujos migratorios son un fenómeno constante, una constelación en torno a la huida del hogar permite introducir en el aula la dimensión personal y colectiva de la emigración, del exilio, del sentimiento de estar lejos de casa, y hacerlo desde la sensibilización y la empatía	M. Delibes, <i>Diario de un emigrante</i> C. Riera, <i>Dins el darrer blau</i> J. Lorman, <i>La aventura de Said</i> J. Kerr, <i>De cuando Hitler encontró el conejo rosa</i>
El bien y el mal	Obras sobre la reflexión de la condición humana, sobre la dualidad entre el bien y el mal y sus no siempre nítidas fronteras	M. Shelley, <i>Frankenstein</i> R. L. Stevenson, <i>Doctor Jekyll y Mr. Hyde</i> I. Calvino, <i>El vescomte migpartit</i>
La paz y la guerra	Desde la literatura, es necesario acercar al alumnado una lectura crítica del mundo en que vivimos y del desarrollo de la historia de la humanidad hasta nuestros días, para cuestionar la manera cómo se han abordado los conflictos entre hombres y pueblos	Homero, <i>Ilíada</i> R. J. Sender, <i>Contraataque</i> M. Aub, <i>Campo de sangre</i> J. Cercas, <i>Soldados de Salamina</i> A. Méndez, <i>Los girasoles ciegos</i> Teatro del absurdo de F. Arrabal Poesía de M. Hernández, C. Vallejo
Utopías y contrautopías	Una constelación que permite recorrer los sueños colectivos de la humanidad respecto a un mañana incierto	M. de Cervantes, <i>Don Quijote</i> G. Orwell, <i>1984</i> A. Huxley, <i>Un mundo feliz</i> J. de Saramago, <i>La caverna</i>
El ser humano y la naturaleza	Las relaciones del hombre con el entorno natural permiten realizar un trabajo especialmente interdisciplinar y globalizador, recogiendo la fascinación del biólogo por el mundo vegetal, del astrónomo por el universo o del geólogo por la tierra	Obras de J. London, G. Durreil, L. Sepúlveda, H. Quiroga

Todas estas propuestas abogan por una nueva pedagogía de la literatura, representan una nueva manera de educar literariamente y abren un campo de infinitas posibilidades para la formación literaria de niños/as y jóvenes. Hablamos de un enfoque didáctico que sustituya una “relación jerarquizada y vertical de lecturas” por la “creación de unas tramas de textos que vayan conectando entre sí en relaciones de comparación, contraste y complementariedad” (Díaz-Plaja, 2012, p. 196). Quizás sea este el sistema de aprendizaje que mejor se adecue a la figura del lector del siglo XXI, porque es capaz de conseguir que los alumnos “captan, entiendan y disfruten el motivo, la moraleja y la trama de la literatura de todos los tiempos” (p. 196).

Ciertamente, la mayor parte de proyectos van dirigidos a la Enseñanza Secundaria, dado que es en este ciclo donde aparecen los contenidos curriculares específicos del área de Literatura. Pero es importante insistir en que la educación literaria debe iniciarse desde la Enseñanza Infantil y Primaria, a pesar de que en ella el currículo oficial defina contenidos literarios muy generalizados y la materia de Literatura vaya inevitablemente asociada a la de Lengua. Aun así, debe existir una *didáctica de la lectura* que contemple una formación lectora y una educación literaria entre el alumnado de menor edad, diseñando una especie de “programa de literatura” basado en secuencias didácticas que pueden funcionar “como itinerarios alternativos para construir la competencia del lector” (Mendoza Fillola, 2010, p. 159).

Con el objetivo de desarrollar la competencia literaria de los estudiantes de menor edad y formar sus hábitos lectores para convertirlos en lectores competentes, **Tabernero y Dueñas (2003) recogen la experiencia de la programación de una serie de actividades didácticas** basadas en la idea de hacer llegar a las aulas de Educación Infantil y Primaria el concepto de *intertexto lector* y desarrollarlo. El proyecto, iniciado en el curso académico 2002-2003, se llevó a cabo en cinco centros de Huesca y supuso uno de los ejemplos más significativos de introducir en los primeros años de formación del alumnado una didáctica de la lectura basada en una concepción del texto como acto comunicativo, semiótico e intertextual. Este proyecto demuestra que no solo es posible sino imprescindible educar

literariamente en la intertextualidad desde edades tempranas, porque cuanto antes comience a configurarse el intertexto lector de niños y niñas, más amplia y sólida será su competencia lectora.

En este sentido, es conveniente explorar aspectos literarios que permitan desarrollar secuencias didácticas dirigidas al alumnado de las primeras etapas. Y naturalmente, el gran recurso en este contexto educativo es el ***cuento tradicional***, que puede ser considerado como un modelo hipotextual básico para la formación literaria, ya que se estructura sobre la repetición de una serie de fórmulas intertextuales ya conocidas —ya sean de índole formal, temática o ideológica—, que lo convierten en un arquetipo literario-cultural (Mendoza Fillola, 1998b, p. 17). La identificación de esos referentes compartidos es fundamental en el contexto educativo, pues “el recuerdo o la evocación de una lectura anterior se convierte en un incentivo para animarse hacia la lectura de una nueva obra que trata de algo ya parcialmente conocido” (Mendoza Fillola y López Valero, 1997, p. 8). Desde la perspectiva de la intertextualidad, los cuentos clásicos y sus múltiples adaptaciones⁸⁴ muestran una extraordinaria capacidad “para establecer correlaciones entre sí y perfilar asociaciones inferidas por el lector” (p. 8), gracias a lo cual se convierten en recursos muy efectivos para desarrollar y potenciar el intertexto del alumno-lector de edades tempranas. Tanto por su valor iniciático dentro de una tradición sociocultural como por su dimensión intertextual, que facilita el trazado de recorridos comparatistas a nivel temático (tópicos literarios, personajes), genérico (rasgos característicos del género), formal (estructura narrativa, formas literarias), y funcional (en tanto que conductor de ideologías y significaciones culturales). Por ello, Mendoza Fillola (1998b, p. 29) sostiene que representan un arquetipo de género muy eficaz para la formación estética, literaria y cultural del alumnado de más

⁸⁴ La comparación entre diferentes adaptaciones de un relato clásico podría considerarse el recurso didáctico intertextual por antonomasia, ya porque permite interrelacionar, de manera exponencial, los tres componentes fundamentales de todo juego intertextual: el *hipotexto* (“el texto —o conjunto de textos— precedente, aludido, transformado o presente en una nueva creación”), el *hipertexto* (“texto derivado de un texto anterior”), y el *intertexto* (“el factor que permite al lector la percepción de las relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido”) (Mendoza Fillola y López Valero, 1997, p. 11).

corta edad, y así lo demuestra tomando como ejemplo el relato popular catalán *La filla de l'hostalera*, el cual le permite identificar una serie de rasgos genéricos de carácter intertextual a diversos niveles —temáticos, estructurales, formales—, de extraordinaria trascendencia para la educación literaria desde las primeras edades.

Otra metodología comparativa especialmente efectiva es ***seleccionar autores y presentar su producción desde una perspectiva intratextual, como un universo literario total y autorreferencial***, gracias a la identificación y análisis de las asociaciones que se establecen entre sus obras (ya sea a nivel temático o morfológico). Anthony Browne es uno de los autores más paradigmáticos para este tipo de exploraciones, “tanto por el carácter original de sus textos como, sobre todo, por el intenso componente significativo del que dota a sus ilustraciones” (Ruiz Campos, 2007, p. 110), lo que convierte su obra en un material altamente eficaz en las aulas. Nos hallamos ante un autor prolífico de álbumes ilustrados que, además, utiliza la intertextualidad como recurso fundamental en su proceso de creación. Las constantes referencias intertextuales, procedentes especialmente del mundo de la pintura, se convierten en guiños —en ocasiones en clave humorística— que proponen al lector un juego de búsqueda de claves a través del cual descubrir de qué nuevos sentidos se revisten en el contexto de su producción literaria (p. 111). No en vano Doonan escribe que todas las obras de Browne requieren “conocimientos de otros textos y discursos, cuentos populares y de hadas, clásicos y de sus propias obras, arte, cine, historietas, publicidad; el proceso intertextual es lo suyo”⁸⁵ (como se citó en Arizpe y Styles, 2004, p. 156). Por todo ello, una secuencia didáctica interesante sería un proyecto de aula basado en el análisis que realiza Ruiz Campos (2008) de algunas obras de A. Browne desde su dimensión intratextual y estudiando los procesos de simbolización que el autor incorpora a sus ilustraciones. O, entre alumnos de los ciclos superiores de Primaria, el desarrollo del estudio de Pujals (2003), quien a través del análisis de la saga *Sherlock*

⁸⁵ Browne reconoce la importancia de las referencias intertextuales en sus obras: “Si utilizo una pintura famosa, es para ayudar al cuento de alguna manera, porque es lo que necesita para decir algo de la historia o de lo que pasa dentro del personaje. [...] cuando pongo cualquier cosa, lo hago con algún propósito, está ahí para llevar la historia a algún otro lugar, para decir algo acerca de la historia” (como se citó en Arizpe y Styles,

Holmes de A. Conan Doyle, justifica las posibilidades didácticas de la intertextualidad para la formación del lector.

Otro de los campos especialmente interesantes para su aplicación didáctica entre el alumnado de menor edad es el basado en las **relaciones entre literatura y artes**⁸⁶, que ofrece posibilidades pedagógicas infinitas. Se trata de un ámbito que hace viable una enseñanza interdisciplinar en la cual las diferentes áreas se interrelacionan con el objetivo de conseguir una formación integral y completa del alumno. El recorrido del aprendizaje no es ahora vertical, por áreas curriculares cerradas e independientes como compartimentos estancos, sino horizontal, recorriendo transversalmente ámbitos de conocimiento a través de aspectos formales o temáticos. Precisamente uno de los marcos que resultan más operativos para trabajar la Literatura Comparada en el aula es el de interrelación artística, es decir, trazar un recorrido de aproximación a las obras a través de las relaciones que establecen con producciones inscritas en otros registros artísticos: pintura, escultura, cine. Las barreras entre diferentes formas de arte son, efectivamente, cada vez más difusas, con lo cual “hay que aprovechar esta conexión de los diferentes lenguajes como un excelente canal de motivación y de interdisciplinariedad” (Ballester, 1998, p. 320).

Desde este marco de interrelación artística, las **relaciones entre literatura y cine** son especialmente fructíferas para trabajar con estudiantes de Educación Primaria y abren un rico abanico de posibilidades didácticas porque, a pesar de ser artes que se expresan en dos lenguajes distintos y distantes, es cierto que también se complementan⁸⁷. Trabajar las relaciones de intertextualidad entre literatura y cine supone un ejercicio de “lectura comparada de índole interdiscursiva” (Martos Núñez y García Rivera, 1998, p. 343) que aporta, indudablemente, una nueva mirada sobre la interrelación artística y descubre una nueva perspectiva de las obras en su dimensión intertextual y como objeto estético. Se

2004, p. 304).

⁸⁶ Este tipo de intertextualidad ha recibido denominaciones propias, como *interdiscursividad* (C. Segre) o *intermedialidad* (H.F. Plett).

⁸⁷ Según Romea Castro, “la literatura es verbo: es la palabra que, leída, se convierte en imágenes mentales de acuerdo con las percepciones, conocimiento del tema, experiencias relacionadas, etc. del lector, y es su mejor película.” (2005, p. 20).

pueden establecer comparaciones más sencillas para un alumnado más infantil — caracterización de los personajes, desarrollo de las acciones—, o analogías más complicadas para un alumnado de mayor edad —técnicas como “punto de vista-mirada” o “narrador-voz”—. Todos esos recursos posibilitan una “aproximación sinestésica a la obra artística” que enriquece enormemente el proceso de recepción, ayudando a percibir los elementos cinematográficos de un libro o la virtualidad literaria de una película (p. 343). Ambròs (2010) se lamenta de que las relaciones entre literatura y cine sean un recurso tan poco utilizado e incluso despreciado en el aula, dadas las posibilidades didácticas que ofrecen⁸⁸. Para demostrarlo, describe una interesante propuesta de secuencia didáctica dirigida a alumnos de Ciclo Superior de Educación Primaria: se trata de trabajar el género del terror a través de la interrelación entre dos códigos diferentes, el literario y el cinematográfico, partiendo de las versiones textual y audiovisual de la obra *El pequeño vampiro*.

Dentro de este contexto artístico-interdisciplinar, otro de los terrenos más fructíferos pero poco explorado es el de las **relaciones entre literatura y pintura**. Y, especialmente, el de la *ékfrasis*, descripción literaria de una obra de arte en la cual el texto se convierte en una representación verbal de la expresión visual⁸⁹. Desde la Universidad de Murcia, Guerrero (2003) explica un interesante proyecto llevado a cabo de manera transversal en un centro de Educación Primaria donde, a través de una metodología comparativa, intertextual e interdisciplinaria, se analizaron poemas con claro componente ekfrástico de Rafael Alberti sobre obras de Miró —para el alumnado de Educación Infantil y Ciclo Inicial de Primaria—, y de Picasso —para el alumnado de los Ciclos Medio y Superior de Primaria—.

⁸⁸ Ambròs escribe que “la comparación de textos literarios con su adaptación cinematográfica es una estrategia que favorece la comprensión del código escrito y el audiovisual, contribuye a una mejor interpretación crítica, amplía el intertexto lector de los niños y niñas junto con la competencia lectors literaria y es un elemento dinamizador y motivador dentro del aula.” (2010, p. 118).

⁸⁹ La *ékfrasis* puede ser considerada como una práctica completamente intertextual, dado que el texto creado nace como narración subjetiva de la experiencia estética ante la contemplación de una obra pictórica. Se trata de un proceso de creación que Landerouin (2009) denomina “crítica creativa”, cuyos orígenes sitúa a finales del siglo XIX especialmente en la figura de Oscar Wilde, y que engloba todas aquellas producciones

Todos estos proyectos, que hemos querido describir como representaciones pero que forman parte de una relación de propuestas mucho más extensa, dan cuenta de las infinitas posibilidades a través de las cuales la intertextualidad puede llegar a las aulas concebida como estrategia para la educación literaria. Dentro de ese amplio marco de prácticas educativas, focalizaremos nuestra atención en las posibilidades pedagógicas del álbum ilustrado y, muy especialmente, en su potencial didáctico desde su dimensión intertextual.

3.3 El Álbum Ilustrado: su Proyección Didáctica desde la Intertextualidad

3.3.1 *Álbum Ilustrado y Educación Literaria*

Taberero escribe que, si el arte sirve para saber acerca de lo importante de la vida, desde los presupuestos del arte los álbumes ilustrados son una herramienta con la que centrarse en la vida. Por ello, afirma que ***“álbum y educación son conceptos íntimamente ligados*** puesto que los relatos, los libros, moldean nuestras estructuras cognitivas y afectivas para determinar la manera en que nos leemos y leemos el mundo en el que vivimos” (2018, p. 51). Estas palabras se inscriben en una línea de investigación crítica en torno a las innegables posibilidades didácticas del libro-álbum, dentro de la cual Gil suscribe que ***el álbum ilustrado es un género literario que, por su carácter cautivador y sugerente, se convierte en un espacio de experiencias estéticas y literarias ideal para desarrollar la sensibilidad sociocultural y las emociones entre niños y niñas, y para desplegar sus capacidades expresivas, comprensivas e interpretativas***⁹⁰ (2011, pp. 42, 50).

En su crecimiento, ha adquirido unas dimensiones comunicativas, plásticas y literarias que lo convierten en un recurso didáctico extraordinario para el desarrollo de la competencia artística y literaria desde las primeras edades, si bien su potencial en el terreno de la didáctica de la lectura, la literatura y la educación estética está aún por

literarias surgidas como comentario subjetivo de una obra artística (literaria, pictórica, escultórica).

⁹⁰ Es muy recomendable, en este sentido, la experiencia que Gil (2011) relata en su artículo sobre la lectura del álbum *El león que no sabía escribir* en un grupo de 1º de Educación Primaria.

descubrir (Hoster y Lobato, 2007, p. 120). Sorprende por lo tanto que, a pesar de haber alcanzado un nivel de composición artística excepcional, de haber despertado el interés de investigadores de muy diferentes disciplinas, y de gozar de un éxito editorial espectacular, sin embargo aún se trate de un género considerablemente desconocido e infrautilizado en entornos educativos. Sobre todo porque, como material pedagógico, el álbum ilustrado ofrece la motivación y el apoyo a la lectura que necesita nuestro alumnado, contemplado desde su amplia diversidad —primeros lectores, alumnos con escasa motivación lectora, niños y niñas recién llegados— (Gil, 2012, p. 206). Schritter justifica esa infrautilización didáctica reflexionando sobre los retos y las paradojas que suscita la presencia de este tipo de libros en las aulas (2005, pp. 91-94):

- En primer lugar, hemos heredado una tradición en la enseñanza que no presta atención a las imágenes. Esta situación se agrava con el hecho desconcertante de que niños y niñas que reciben este tipo de educación en la escuela han nacido y crecido en un mundo lleno de imágenes procedentes de múltiples entornos —televisión, cine, productos audiovisuales—, con lo cual se produce una disociación evidente entre la experiencia vital del alumnado y su formación escolar.
- En segundo lugar, el álbum ilustrado plantea una perspectiva interdisciplinar de las materias curriculares. Hasta ahora, el campo de la imagen, de lo gráfico, del dibujo, aparecía integrado en la materia de *plástica*; gracias al álbum, este territorio irrumpe en el terreno de la literatura, lo que supone que la formación literaria debe integrar ahora elementos “extratextuales” hasta ahora pertenecientes a otros ámbitos curriculares. Ámbitos que, por otro lado, no contemplan el estudio de las ilustraciones para libros infantiles y se centran en contenidos de mayor “prestigio educativo” tales como pintura, escultura o producción de grandes artistas.

Cabe superar todos esos retos para que el libro-álbum entre definitivamente en las aulas. Para Schritter, es fundamental no solo la presencia de este tipo de textos en la escuela, sino también el diseño de nuevas estrategias pedagógicas que permitan desplegar toda su eficacia a nivel didáctico: porque el mayor reto que plantea es superar la idea de

que “el sistema gusta de alimentarse con temas nuevos para aplicarlos con leyes viejas” (2005, p. 94). En esa línea, el álbum debe revelarse como uno de los géneros más fructíferos para la renovación de la educación literaria, gracias a su “potencial para hacer progresar la interpretación y para activar conocimientos literarios complejos en el proceso de lectura [...] a partir de obras cuya lectura compartida demanda muy poco tiempo de la programación escolar” (Munita, 2014, p. 146).

En efecto, como muchas experiencias han demostrado⁹¹, el álbum ilustrado ofrece grandes posibilidades en el marco educativo. En primer lugar, en general se trata de **libros de gran formato que, por sus dimensiones, adquieren un carácter de “espectáculo”**. Son obras para ser leídas en un contexto muy especial, dirigidas a un público que los ha de recibir en grupo e incluso quizás sentados en el suelo, a través de la guía de un adulto (Colomer, 2007, p. 173). Se trata, además, de textos muy recomendables para realizar una lectura guiada porque son breves y eso permite su lectura íntegra en sesiones escolares, pero al mismo tiempo incluyen aspectos complejos y sorprendentes que permiten “incitar a los lectores hacia la lectura como un reto, como un desafío, como un juego” (Picard como se citó en Fittipaldi, 2013, p. 124).

Esas cualidades —brevedad, formato apropiado para ser compartido colectivamente, construcción que invita a la interacción del lector—, convierten al álbum ilustrado en una herramienta pedagógica muy potente cuando se combina con la **discusión literaria mediada**, que anteriormente hemos destacado como una de las estrategias más beneficiosas para la educación literaria⁹². Si la expresión libre y compartida de los propios procesos de recepción resulta esencial para la formación del alumnado, debe ser la escuela la que cree espacios literarios en los que sea posible escuchar aportaciones y opiniones de los lectores desde las primeras etapas educativas, con el fin de apreciar cómo elaboran su criterio en el momento de valorar una obra, y cómo este proceso queda condicionado por la

⁹¹ Munita (2014, p. 146) cita algunas experiencias representativas, como Arizpe y Styles (2004), Colomer (2012), o Manresa y Reyes (2014).

⁹² Ver Capítulo 3.1.3 (“Parámetros de Actuación para una Educación Literaria”, p. 177).

interacción de los otros. Es necesario, pues, aplicar prácticas que posibiliten ambientes de deliberación colectiva donde reflexionar sobre literatura (Amat, 2010, p. 33) y, en este sentido, el álbum ilustrado es un recurso indiscutible⁹³.

Como sostiene Rincón (2012, p. 203), ***los álbumes circulan rápidamente, son accesibles para todo tipo de alumnos sea cual sea su experiencia lectora, incitan a una conversación rica y colectiva ya que siempre proporcionan motivos para hablar y compartir, y además ayudan a entender la naturaleza interactiva e interpretativa de los textos literarios y a formar lectores críticos***. Porque son libros que “brindan la oportunidad de compartir puntos de vista, descubrir mecanismos del texto, intercambiar y practicar estrategias lectoras que conducen a la comprensión e interpretación” (p. 204). Establecer una conversación colectiva en torno a un álbum ilustrado guiada por un mediador que actúa de puente entre la obra y los alumnos “multiplica las vías de lectura e interpretación y potencia una mayor experimentación recreativa” (Hoster y Lobato, 2007, p. 121). Este tipo de obras fomenta la *architectura*, entendida como “una lectura compartida surgida y nutrida por todas y cada una de las actividades interpretativas individuales del grupo” (De Amo y Ruiz Domínguez, 2010, p. 59); por lo tanto, posibilita “progresar en la construcción de un denso sistema de conocimientos, estrategias, creencias y preferencias sobre lo literario en el seno de una comunidad interpretativa” (p. 59).

Después de su experiencia trabajando con álbumes ilustrados en el aula, Bellorín y Reyes concluyen que los álbumes que conectan directamente con los intereses de los/as estudiantes y resultan estimulantes y significativos, se convierten en una...

...amigable invitación a expresarse y a pensar reflexivamente no solo sobre lo que dicen sino en cómo construyen sentido. [...] es una invitación a ejercitarse como

⁹³ Amat lo demuestra recogiendo una interesante experiencia dirigida a los alumnos de segundo curso de Ciclo Inicial de Educación Primaria y basada en el diseño, aplicación y análisis de una intervención didáctica en torno a la lectura y discusión colectivas de álbumes ilustrados. Experiencia de la cual concluye que parece evidente que “les línies d’actuació d’aprenentatge literari a l’escola passen per fomentar el diàleg, com a activitat d’expressió d’intercanvi de les respostes dels lectors, així com per analitzar la variabilitat d’aquestes respostes formulades en interrelació amb els coneixements ficticials i literaris propis de cada lector en un context socio-cultural determinat.” (2010, p. 39).

lectores críticos que pueden leer palabras e imágenes y que pueden aprender la lengua y sus formas académicas de uso al tiempo que lo hacen. (2012, p. 193)

Hemos señalado también que su *naturaleza multimodal* —introducción de otros lenguajes artísticos— lo convierten en el *máximo exponente de producto estético postmoderno*, idóneo para la adquisición de tres competencias asociadas a la interpretación artística (Duran y Duran Castells, 2007, p. 63), porque:

- afianza las estructuras narrativas de cualquier relato oral o textual;
- afianza los aprendizajes de interpretación de los recursos semiológicos del lenguaje visual;
- y abre caminos cada vez más interesantes para la comprensión y el aprendizaje de las estructuras narrativas cinematográficas.

Por lo tanto, la lectura de álbumes ilustrados siempre exige superar los modelos de una enseñanza tradicional para enseñar a leer de manera diferente, proporcionar un metalenguaje capaz de describir las nuevas propiedades de los textos, y cuestionarse sobre la presencia y funcionalidad de los rasgos postmodernos (Silva-Díaz, 2005a, p. 116). Para Anstey (como se citó en Silva-Díaz, 2005a, p. 111), el carácter ecléctico del álbum ilustrado provoca que en su lectura se entrecrucen cuatro prácticas diferentes:

- *Lectura del código*: el lector, leyendo y observando simultáneamente, va decodificando las convenciones de los diferentes sistemas semióticos presentes en el texto.
- *Lectura semántica*: el lector debe colaborar en la construcción de significados, reconociendo indicios textuales y visuales e interpretando lo que significa la interacción de ambos.
- *Lectura pragmática*: el lector manipula el texto y lo utiliza para sus propios propósitos.
- *Lectura crítica*: el lector cuestiona el texto a lo largo de su lectura, preguntándose constantemente por la significación de los elementos que lo conforman.

Esa convergencia de prácticas de lectura enriquece enormemente la formación literaria del alumnado, ya que activa su competencia lectora tanto a nivel cognitivo como afectivo. De ahí que, como afirma Arizpe (2012, p. 52), el álbum ilustrado sea quizás el

género más utilizado en las investigaciones en torno a los procesos de recepción y respuestas lectoras infantiles, especialmente cuando estos proceden de orígenes diversos⁹⁴. Los motivos son varios, y Arizpe y Styles (2004, pp. 276-277) los sintetizan suscribiendo que los álbumes:

- despiertan un interés emocional al apelar a la experiencia propia para dar un significado personal al texto, más allá de las diferencias entre tradiciones culturales;
- estimulan intelectualmente, ya que ofrecen formas de manifestar el pensamiento;
- incitan al análisis estético, especialmente gracias a la estrecha relación entre palabras e imágenes;
- y ayudan al aprendizaje lingüístico, por su poder para instigar a los alumnos a comunicar el efecto que sobre ellos causa este tipo de libros.

Redundando en esa idea, Hoster y Lobato (2007, pp. 133-134) escriben que ***la lectura, observación e interpretación de álbumes ilustrados permite a niños y niñas construir una sólida base sobre la cual desarrollar su competencia comunicativa y artística***, ya que:

- Posibilitan al alumnado, desde edades tempranas, el acceso a múltiples formas de figuración icónica y literaria de la realidad, ampliando así su repertorio de recursos para la interpretación y representación del mundo.
- Son un instrumento eficaz y estimulante para la metacognición sobre el código plástico y el verbal, para el descubrimiento de las más importantes estrategias de comunicación implicadas en los lenguajes plástico y literario.
- Estimulan el aprendizaje globalizado e interdisciplinar.
- Vehiculan, gracias a la interrelación de lenguajes y a su naturaleza multimodal, formas originales y fuera de estereotipos, lo cual favorece en el alumnado el desarrollo de un pensamiento divergente.

⁹⁴ La autora recoge, en su artículo, interesantes muestras de su trayectoria de investigación en torno al álbum ilustrado como herramienta de investigación y como instrumento pedagógico, especialmente en contextos de migración.

Pujals sintetiza así el potencial del álbum ilustrado como recurso didáctico:

...el álbum es un *picture book* o libro ilustrado que cuenta una historia, utiliza códigos transgresores y obliga al lector a centrarse en el propio libro —como objeto de conocimiento y de mundo ficticio— y en las convenciones estético-literarias de la obra donde confluye un lenguaje doble: escrito y visual, acompañado de paratextos significativos. [...] sirven de acicate para adentrarse en la lectura de formas narrativas y creativas no canónicas, de linealidad truncada mediante elipsis, digresiones temporales y espaciales, polifonía de voces, metalepsis expresada por los personajes, juegos de palabras e ironía distanciadora al servicio de un lector implicado quien, mediante cooperación activa, deberá indagar en la tupida red de relaciones y referencias de la cultura literaria que acumula su experiencia lectora. (2012, p. 139)

Como vemos, son muchos los estudios críticos que confirman la proyección educativa del álbum ilustrado. Munita escribe que este ofrece la posibilidad de adquirir aprendizajes literarios complejos gracias a características tales como “la condensación semántica que favorece lecturas inferenciales, **la riqueza intertextual que promueve la puesta en juego de conocimientos literarios y culturales previos**, o el uso de la ironía y la parodia que promueven la lectura distanciada” (2014, p. 146). Estas palabras permiten introducirnos en nuestras siguientes reflexiones; abordemos, pues, el potencial didáctico de este género literario desde su naturaleza intertextual.

3.3.2 **La Intertextualidad del Álbum Ilustrado en la Formación de Lectores**

Si el álbum ilustrado tiene una funcionalidad indiscutible dentro del contexto de la intervención educativa, su naturaleza ecléctica y postmoderna le concede también una dimensión intertextual gracias a la cual recoge frecuentemente voces de otras obras, en un constante diálogo de interrelaciones artísticas. Se trata, pues, del género por excelencia para lo que hemos denominado una *lectura intertextual*. Como sostiene Bellorín (2015, p. 234), “debemos prepararnos para orientar a los niños a manejarse entre las citas”, y para

ello nada mejor que hacerlo a través de las producciones postmodernas y especialmente del álbum ilustrado, cuyo carácter dialógico y multimodal invita a realizar un aprendizaje literario a través de la interpretación de las relaciones que los textos establecen con otros textos o con otros códigos artísticos. En este sentido, este tipo de libros constituyen “una de las mejores propuestas para construir itinerarios que desarrollen y fomenten la formación del lector”, un lector del siglo XXI acostumbrado ya a un discurso polifónico inmerso en una multiplicidad de redes interpretativas (Taberner, 2012, p. 133).

Colomer (2012, p. 108) sostiene que ***el álbum ilustrado proporciona un camino muy productivo para la formación literaria en clave intertextual*** en un doble sentido:

- Por un lado, los álbumes ayudan a niños y niñas a aprender a utilizar el recurso intertextual como herramienta para la interpretación de las obras, puesto que las referencias a otras producciones artísticas conocidas permiten atribuir un significado al texto que se está leyendo. De este modo, activan el intertexto lector de los/as estudiantes, avivando la experiencia lectora ya consolidada, recuperando antiguas lecturas y estableciendo nuevas conexiones. En esa línea, Gil califica las adaptaciones actualizadas de clásicos populares recogidas en algunos álbumes ilustrados como “material literario de primer orden” (2012, p. 211), puesto que se trata de historias que forman parte del imaginario cultural que el público infantil ha asimilado desde una edad temprana, y que ahora viene a actualizarse ofreciendo así la posibilidad de ser utilizado en el aprendizaje literario más allá de la primera etapa educativa.
- Por otro lado, cuando el alumnado usa los recursos intertextuales para interpretar los textos, está a su vez descubriendo cómo funcionan las reglas de la composición narrativa de los álbumes. Simultáneamente, ese aprendizaje incrementa además “la competencia interpretativa infantil de cualquier tipo de narración” (Colomer, 2012, p. 108): de modo que el álbum ilustrado sigue enriqueciendo el intertexto lector, dotándolo de nuevos referentes y alimentando así la educación literaria.

Si, como hemos visto, el álbum ilustrado es uno de los géneros más utilizados en los estudios de respuestas lectoras (Arizpe, 2012), uno de los aspectos frecuentemente

abordados es el análisis de su dimensión intertextual en la formación literaria. Destacan especialmente los **trabajos de Sipe** (Arizpe, 2010, p. 28), quien ha examinado la importancia de la intertextualidad en la respuesta lectora a lo largo de 45 sesiones de lectura de álbumes ilustrados con niños de entre 5 y 7 años. En sus análisis concluye que pueden establecerse cinco tipos generales de respuestas lectoras infantiles: la analítica, la intertextual, la personal, la transparente y la performativa. Es importante señalar cómo Sipe eleva a categoría de respuesta lectora la *intertextual*, que para él es además una de las más significativas. Sipe (2008) la define como el vínculo que el niño o la niña establece entre un texto y otros que ya conoce, entendiendo por texto cualquier producto cultural configurado a través del lenguaje o del arte visual: un programa de televisión, una canción, un cartel publicitario, un video o una película, una pintura, un texto literario, obras artísticas o trabajos de sus compañeros de clase (p. 131). Estas conexiones no responden a un mismo objetivo o función, y presentan diferentes niveles de complejidad. En base a sus análisis de respuestas lectoras, él establece tres tipos de relaciones intertextuales, cuya clasificación responde al aumento del nivel de abstracción (pp. 131-136):

- (1) Vínculos de asociación. Las relaciones son poco elaboradas, representando el nivel más bajo de abstracción: se constatan conexiones sin entrar a reflexionar sobre su motivación o efecto. Las similitudes se expresan en fórmulas del tipo “Esto es como...” o “Esto me recuerda a...”.
- (2) Vínculos analíticos. Se establece una relación intertextual y se procede a profundizar y describir las similitudes o diferencias entre textos, proceso que puede ser denominado *análisis intertextual*.
- (3) Vínculos sintéticos. Se utilizan múltiples enlaces intertextuales para formular generalizaciones y dibujar conclusiones en base a un conjunto de historias. Este tipo de conexiones representa el máximo nivel de abstracción, y se convierte en una estrategia interpretativa muy poderosa en el transcurso de la lectura.

Estos tres tipos de vínculos, que representan niveles diferentes de complejidad cognitiva que van incrementándose progresivamente, se construyen unos sobre otros. Los

vínculos analíticos no podrían existir sin una previa asociación de textos, del mismo modo que no podrían formularse generalizaciones y conclusiones sin un proceso previo de análisis intertextual. Pero Sipe (pp. 136-147) señala que lo fundamental no es constatar las conexiones que niños y niñas son capaces de establecer, sino examinar lo que esas conexiones les permiten *hacer* desde la perspectiva de la interpretación. Para él, establecer estas interconexiones facilita a los lectores múltiples aprendizajes que pueden sintetizarse en ocho estrategias:

- interpretar experiencias personales, imaginadas o reales;
- hacer interpretaciones simbólicas de los elementos visuales del texto;
- predecir qué sucederá en la narración;
- crear y modificar el esquema de las historias;
- construir y perfeccionar ideas sobre el estilo de las ilustraciones;
- interpretar los sentimientos, las motivaciones o las acciones de los personajes;
- posicionarse fuera y por encima de la dinámica de la narración, consiguiendo una nueva perspectiva en relación a la historia;
- establecer nuevas conexiones intertextuales.

En este ámbito de investigación centrado en lectores “reales”, Fittipaldi (2012, pp. 80-81) explica que la “categoría intertextual e intercultural” fue una de las cuatro que se establecieron en el proyecto *Visual Journeys*⁹⁵, y que en ella se distinguieron dos planos:

- Plano literal, en el cual los/as estudiantes trazaron conexiones simples con otros textos o con su propia experiencia vital. En este nivel tienen lugar los procesos de “identificación y alusión a las referencias intertextuales, metafóricas, simbólicas, culturales y de representación”.
- Plano inferencial, cuando las conexiones no se establecieron únicamente a nivel descriptivo, sino también interpretativo. Esto significa que las asociaciones con otros textos o con la experiencia vital de los lectores son mucho más elaboradas, y que el

⁹⁵ Se trata del proyecto internacional *Visual Journey: Understanding Immigrant Children’s Responses to the*

conocimiento intertextual es utilizado por niños y niñas como instrumento para la interpretación de la historia y la negociación del sentido. Las referencias metafóricas, simbólicas, culturales y de representación que en un plano literal solo se habían identificado, ahora pasan a interconectarse, de manera que los lectores son capaces de relacionar el texto leído y los intertextos.

En su investigación sobre respuestas lectoras en Educación Primaria, en la que gran parte del corpus seleccionado fueron álbumes ilustrados, Reyes (2015, p. 143) establece también una categoría intertextual, que ella desglosa en las siguientes subcategorías:

- Otros textos. Las referencias que niños y niñas establecen entre los textos pueden darse a tres niveles:
 - *Referencial*: cuando citan otro texto aludiendo al tema, al argumento, a los personajes, al espacio o al tiempo de la narración.
 - *Composicional*: cuando referencian otro texto al hablar de la voz narrativa, la temporalidad, la modalidad del discurso, el lenguaje, los elementos materiales del libro, la ilustración, la relación texto-imagen o la metaficción.
 - *Personal*: cuando las conexiones entre textos se establecen a partir de una identificación con la experiencia social o personal del lector, o a partir de la relación de la obra con el mundo.
- Productos TIC/digital/media. Son aquellas conexiones que tienen lugar cuando, a partir de un texto leído, los lectores hacen referencia a series u otros programas de televisión, a juegos, a dispositivos digitales, a canciones, etc.

Todas estas investigaciones sobre respuestas lectoras redundan también en la idea, anteriormente aludida, sobre la importancia de la figura del mediador en la actuación didáctica. Ese aspecto es especialmente relevante por lo que a la categoría intertextual se refiere, ya que sobre el adulto recae la responsabilidad de suscitar la identificación de conexiones, de interpretarlas, de utilizarlas para dotar de significación al texto y de guiar el

proceso de discusión compartida. Sobre todo, el mediador debe evitar un fenómeno muy común: “el hecho de que el conocimiento previo distorsiona y dificulta la comprensión si la nueva información contradice los esquemas mentales activados” (Colomer, 2012, p. 104). Lo que significa, según Colomer, que el establecimiento de relaciones intertextuales y su utilización para la interpretación de un texto conllevan a su vez el riesgo de extrapolar comparaciones que pueden conducir a una comprensión errónea. Por lo tanto, es tarea del mediador —como lector experto—, no solo facilitar “la relación de la obra con saberes previos que pueden ayudar en la comprensión de lo que se está leyendo” (Manresa y Munita, 2012, p. 128), sino también reconducir el proceso interpretativo para que los nexos intertextuales no se dirijan hacia aspectos que no forman parte del texto leído y conduzcan a ese “delirio interpretativo” del que habla Munita⁹⁶, en el que se corre el riesgo de aceptar significaciones que son “ajenas al universo de claves interpretativas de la obra” (2014, p. 97).

las universidades de Glasgow, Columbia, Sidney y Autónoma de Barcelona.

⁹⁶ Ver Capítulo I.2 (“Teoría de la Intertextualidad y LIJ” [2.1.2, p. 97]).

CAPÍTULO II

Diseño General de la Investigación

1 Contextualización teórica

1.1 Descripción del Marco General

Nuestra investigación se propone realizar un análisis crítico de un determinado corpus de literatura infantil, y orientar esa exploración hacia el ámbito didáctico para observar qué puede aportar la intertextualidad a la educación literaria de niños y niñas. Por lo tanto, el desarrollo de la tesis gira en torno a una observación crítica orientada a la práctica educativa, ya que aborda no solo el análisis de la dimensión intertextual de las obras sino también una reflexión sobre cómo esa cualidad literaria incide en la formación del lector.

Este propósito nos sitúa inicialmente en el espacio de la Didáctica General y, de manera específica, en la Didáctica de la Literatura. Nuestro trabajo se inscribe en el ámbito de investigación de GRETEL⁹⁷, y es deudor de las aportaciones debidas a otras tesis doctorales desarrolladas en este grupo. Se ha tomado como marco de referencia la exhaustiva caracterización de la Literatura Infantil y Juvenil actual que realiza Colomer (1998a) en su tesis doctoral, a través del análisis de obras publicadas en España entre los años 1977-1990. Ese estudio fundacional nos ha posibilitado ubicar el álbum ilustrado en el contexto social y cultural en el que nace, y del cual adopta muchos de sus rasgos diferenciadores. Del mismo modo, nos han sido de gran utilidad trabajos que recogen y desarrollan las líneas de investigación apuntadas por Colomer: la caracterización de los libros infantiles del siglo XXI dirigidas a primeros lectores (Correro, 2018a) y de la narrativa contemporánea aparecida en los años 2003-2013 para lectores de entre 8 y 10 años (Fernández de Gamboa, 2018). Desde esa visión panorámica, los estudios de GRETEL en torno al libro-álbum han contribuido sustancialmente a nuestra investigación, profundizando en la descripción del género a través de aspectos concretos como la metaficción (Silva-Díaz, 2005a) o los procesos de renovación del folklore (Bellorín, 2015). Y, para explorar una dimensión más pedagógica del corpus, han sido indispensables las tesis doctorales sobre

⁹⁷ Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria de la Universitat Autònoma de

didáctica de la literatura y análisis curriculares (Fittipaldi, 2013), respuestas lectoras (Reyes, 2015) y mediación lectora (Munita, 2014).

Inscrita en esa línea de actuación, nuestra investigación abordará la repercusión de la intertextualidad en la educación literaria y observará qué desafíos plantea al lector y qué aprendizajes se derivan de ellos. Con esa finalidad, nos detendremos primero en la construcción de un modelo de análisis y en la exploración crítica de las obras. Partiendo del marco teórico referenciado (Teoría de la Literatura, Intertextualidad, Didáctica de la Literatura), examinaremos los efectos de las relaciones dialógicas que se establecen entre los textos delimitando un corpus concreto de obras; y analizaremos cómo esa trascendencia intertextual condiciona el proceso de recepción y el aprendizaje de la literatura, intentando buscar respuesta a algunas de las cuestiones que plantea la docencia en torno a la educación literaria. Adoptaremos las estrategias metodológicas que proporciona la Literatura Comparada, las cuales nos permitirán fijar los parámetros que, recogidos en una ficha de análisis, guiarán el desarrollo de nuestro examen. Pretendemos que la investigación que presentamos arroje nueva luz sobre los estudios críticos en torno a la LIJ y su incidencia en la educación literaria, y que abra además futuras líneas de análisis centradas en la reflexión sobre el papel de esos avances teóricos en la innovación educativa.

Ese recorrido nos conducirá a identificar algunas claves que pueden resultar útiles para la traducción de nuestras reflexiones teóricas en prácticas docentes, posicionándonos en “una perspectiva investigadora que tiene en cuenta al lector en su acercamiento al corpus literario” (Margallo, 2019, p. 12). No proponemos únicamente un análisis de contenidos, sino también de los procesos de enseñanza a ellos asociados, confiando en que esa “retroalimentación entre la vertiente investigadora y su proyección en la enseñanza” pueda culminar, más allá de nuestras observaciones, en la elaboración de “instrumentos metodológicos y didácticos” (p. 13). Porque, desde el diálogo establecido entre la teoría literaria y la práctica docente, pretendemos ofrecer a los educadores —en tanto que

mediadores entre la literatura y los/as niños/as—, algunas orientaciones que les permitan diseñar estrategias pedagógicas para la formación literaria sugeridas a partir del análisis intertextual y comparativo de un determinado corpus de textos. Ahondar en esos contenidos excedería los límites de nuestra tesis, que concluye allí donde nacen múltiples líneas de intervención didáctica inscritas en un enfoque investigador cuya mirada sobre la LIJ “interesa, no como objeto de estudio independiente, como en los enfoques del campo filológico, sino por su aportación a la formación lectora de los niños y jóvenes a los que se dirige” (p. 10).

1.2 Marco Teórico para el Análisis Crítico

Seguiremos una línea de actuación marcada por un determinado concepto de *literatura* que, descrito ya en el marco teórico recogido en la primera parte de la tesis, podría sintetizarse así:

1. **Percepción *modular* del fenómeno literario.** Para nuestro análisis, partiremos de la concepción de la literatura como fenómeno no lineal o reticular sino *modular*, un complejo sistema en el que se entrecruzan infinitas relaciones que atraviesan culturas, lenguas, épocas y literaturas diferentes. Adoptamos así los presupuestos de la teoría de las *redes de textos*, que Camarero (2008, pp. 8-9) define como “un sistema global de comprensión e interpretación de la literatura con todos sus textos incluidos”: *redes* porque la literatura no es una, sino una diversidad de prácticas semióticas, simbólicas, hermenéuticas o sociológicas; *textos* porque el producto del proceso de la creación son textos diferentes, inagotables e inabarcables. La idea de *redes textuales* como esquema *modular* es la única capaz de dar respuesta a las infinitas relaciones que pueden establecerse entre las obras, en un sentido dialógico.
2. **Adopción de la Literatura Comparada de *nuevo paradigma*.** Sostenemos la necesidad de abandonar un modelo de análisis “genético” (basado en los conceptos de *influencia* y *fuentes* y propio de la antigua comparatística), para adoptar un modelo “tipológico” (basado en el concepto de *intertextualidad* y asociado a la comparatística de

nuevo paradigma). Ese nuevo modelo no anula el anterior sino que lo absorbe y reformula, y es así como la Literatura Comparada deja de asociarse exclusivamente a la Historia Literaria para entrar en el terreno de la Teoría Literaria. Metodológicamente, la adopción de este paradigma implica:

2.1. Plantearse como objetivo no solo la comparación entre textos sino sobre todo

el análisis del diálogo que se establece entre ellos. Esto significa que partimos de una posición crítica que Caro (1999, p. 15) sitúa en un “segundo grado reflexivo”, entendiéndolo como tal “la pretensión de poner en resonancia unos textos con otros para elucidar el modo como interfieren entre sí”. Por lo tanto, el objetivo de estudio no es llegar a entresacar el significado de una obra bajo una óptica comparativa, sino “rastrear el laberinto intertextual” que subyace a los textos para valorar los efectos de esas interrelaciones en los procesos de lectura e interpretación de las obras. Admitimos, así, que la *intertextualidad* como estrategia de análisis aporta una nueva dimensión al estudio de la *textualidad* y, en consecuencia, a la propia Teoría Literaria: “Será, por tanto, una *teoría* que ya no toma a la literatura como objeto de disección racional sino como criterio reflexivo y espaciado intertextual”, lo que significa que se trata de una teoría que “no conoce división de géneros (literarios, filosóficos, autobiográfico o psicoanalíticos) sino efectos de ficción, y que no teme perderse en el laberinto” (pp. 328-329). E insistimos en la importancia de llevar esa nueva proyección teórico-crítica al estudio de la LIJ.

2.2. Llevar un paso más allá el análisis crítico de las conexiones entre textos, para

alcanzar una reflexión sobre las invariantes⁹⁸, entendidas como los principios generales o universales de lo literario: es decir, la reflexión sobre el principio mismo de la *literariedad*. Esta idea nos traslada a la dimensión significativa de los textos en

⁹⁸ En el marco de nuestras reflexiones, tomaremos el significado literal de este término matemático: “Magnitud o expresión matemática que no cambia de valor al sufrir determinadas transformaciones” (*Diccionario de la RAE*). Son, como ya quedaron definidas en el Capítulo I.1 (“Teoría de la Intertextualidad” [1.1.4, p. 46]), constantes de distinta índole (antropológicas, ideológicas, literarias) que se van repitiendo a lo largo de la historia de la literatura superando límites espacio-temporales y que se identifican comparando textos de cualquier época y lugar.

tanto que signos, y a su capacidad de connotar no solo significados individuales o subjetivos (que dependen del lector como individuo), sino también “significados compartidos culturalmente” (Barthes como se citó en Mjor, 2010, p. 179). Se trata de connotaciones que “funcionan como amplios conceptos de ideología” y en cuyo origen —origen que ofrece un camino para descubrir el significado— se halla “el principio de la intertextualidad y tradición, la manera cómo significados establecidos se trasladan y llevan consigo su historia” (Mjor, 2010, p. 179). En este punto, el Comparatismo rebasa los límites de lo puramente literario para abordar el estudio de las relaciones entre literatura y otras esferas de expresión humana.

2.3. *Concebir la comunicación literaria desde una perspectiva semiótica como proceso de transducción*, es decir, como constante interrelación creativa entre pasado y presente: todo libro remite siempre a otros libros pero les da a estos otra manera de ser, construyendo su propia significación (Martí, 2005, pp. 378-379). El texto antiguo está presente en el moderno pero este, a su vez, asimila y transforma a aquel, produciéndose así no solo un diálogo entre textos a través del tiempo y el espacio, sino una relación interactiva y retroactiva, un movimiento de ida y vuelta, “hacia delante y hacia atrás, de la obra moderna hacia la original y también de la obra original hacia la moderna” (Camarero, 2008, p. 89). Ese trasvase en ambas direcciones evidencia el fenómeno de *re-creación* constante de la literatura, que ahora pasa a entenderse como un proceso de transmisión y transformación de sentido en el que los textos literarios se prolongan en el tiempo (Camarero, 2008, p. 54). Metodológicamente, esto se traduce en un cambio en el estudio de las obras: la acción creativa pasa al nuevo texto, y el antiguo deja de tener el protagonismo que se le concedía. Así, el antiguo análisis de fuentes o influencias (que llevaba implícito una cierta idea de *jerarquización* entre textos) queda sustituido por el análisis del proceso de transformación que “permite re-construir un sentido alojado en otro tiempo y en otro espacio” (Camarero, 2008, p. 125).

3. **Concepción de la *intertextualidad* como fenómeno de interconexión entre textos entendida no como mero recurso, sino como condición literaria por excelencia.**

Por lo tanto, nuestra idea de intertextualidad se aproxima a la noción genettiana de *transtextualidad*: se trata de un aspecto universal de la textualidad y de la literariedad que puede definirse como “todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (Genette, 1989, p. 9). Concebida desde su amplitud, su complejidad y su versatilidad, la intertextualidad puede ser tipificada según diferentes criterios de clasificación y puede ser abordada desde muy distintos enfoques. Para acotar nuestro posicionamiento teórico, analizaremos el proceso intertextual desde una doble perspectiva: la del acto creativo y la del acto receptivo.

3.1. ***Desde el acto de creación, entenderemos la intertextualidad no como simple referencia a otras obras sino como una técnica de creación***, una auténtica práctica constructora de textos y de significación propia del arte literario. Como proceso de construcción, de “recreación” o “reelaboración creativa” (Mendoza Fillola, 2003, pp. 24, 54), los recursos intertextuales son fruto de una intención creadora y remiten a otros textos dotándoles de una nueva significación.

3.2. ***Desde el acto de recepción, partiremos del reconocimiento de que es el lector quien hace efectiva la dimensión dialógica del texto*** porque es quien activa el mecanismo intertextual implícito en la comunicación literaria (Martínez Fernández, 2001, p. 198). Por lo tanto, y reivindicando el componente creativo de la recepción literaria, concebiremos la lectura como proceso de construcción (Caro, 1999, pp. 263, 338), y consideraremos la importancia del *intertexto lector* como espacio que recoge los conocimientos previos a la lectura procedentes de la experiencia lectora y del estudio y/o aprendizaje; porque es a través de su propio intertexto como el lector identifica las referencias intertextuales (Mendoza Fillola, 2008a, p. 12).

1.3 Marco Teórico para la Proyección Didáctica del Análisis Crítico

Para determinar la proyección didáctica del análisis crítico, nuestro proyecto se inscribirá específicamente en una línea de investigación de la Didáctica de la Literatura que se ocupa de los procesos de *formación receptora* y atiende al intertexto lector, a su funcionalidad y sus componentes, a su potencial para formar al lector autónomo y competente (Colomer, 1998a; Mendoza Fillola, 2008a). Si el niño o la niña debe activar la capacidad polisemántica e intertextual de una obra literaria a través del proceso de lectura utilizando sus conocimientos, su educación literaria deberá centrarse sobre todo en garantizar la consolidación progresiva de su intertexto lector, para que su competencia literaria vaya desarrollándose y le permita convertir cada acto de lectura en un acto de interpretación y de significación. Una educación que proporcione recursos para visibilizar las cualidades esenciales del texto literario debe vertebrarse sobre dos ejes fundamentales:

(1) **Una perspectiva teórica que recoja las principales tendencias de la Teoría de la**

Literatura en torno a la reflexión del fenómeno literario (Semiótica, Teoría Empírica de la Literatura, Teoría del Texto, Estética de la Recepción), para fomentar una formación literaria basada en una nueva mirada sobre todos los agentes que actúan en la comunicación literaria —especialmente, la naturaleza polifónica de la obra y el *autorreconocimiento* del papel activo del lector—. Según esto, la lectura pasa a entenderse como una transacción entre *texto* y *lector* (Rosenblatt, 2002). En el decurso de esa transferencia, el texto rebasa los límites de una voluntad creadora para ofrecer una multiplicidad de significados desde su dimensión polisemántica e intertextual; y el lector deja de limitarse a descubrir el mensaje unívoco del texto como producto de una intencionalidad creadora, para pasar a convertirse en un agente activo en quien se materializa la capacidad de la obra para generar significados.

(2) **Una proyección pragmática articulada sobre un determinado corpus de literatura**

infantil que, desde una metodología comparatista, ayude a explicitar la dimensión polisemántica e intertextual del texto literario. Las obras de literatura infantil suponen un instrumento esencial para contribuir al progreso de la formación del lector y para

aprender a leer literariamente (Colomer, 1998a; 2005). Como escribe Silva-Díaz, “los libros son maestros que enseñan a leer literatura”; es por ello que, “al seleccionar lo que creemos que merece la pena que lean en los momentos iniciales de su formación como lectores literarios, interesa mirar qué tipo de experiencias y aprendizajes literarios proponen estos maestros” (2010, p. 69). La formación del alumnado en el dominio de estrategias lectoras debe hacerse precisamente a través de obras literarias, después de que los mediadores hayan analizado estrictamente qué textos pueden ser objeto de constituir una “selección-itinerario-canon de carácter formativo”, por ser textos cuya lectura ayude a ampliar y consolidar las habilidades y estrategias del lector (Mendoza Fillola, 2008a, pp. 6-7). Estamos ante una dinámica que se retroalimenta, porque “el lector se hace a través de las lecturas que acumula”: la formación y ampliación literaria a través de la lectura de un corpus adecuado proporciona un aumento progresivo de datos y referentes que el/la estudiante incorpora a su intertexto lector, y que a su vez condicionan y modifican sucesivas percepciones de las obras y mejoran sus habilidades lectoras y su competencia literaria (Mendoza Fillola, 2008a, p. 13).

Los estudios sobre *formación receptora* suponen, pues, una reconsideración del proceso de la lectura y de los actores que intervienen en él. Como ya se ha explicitado, inscribiremos nuestra investigación en el marco de actuación descrito por Colomer (1998a) en su caracterización de la Literatura Infantil y Juvenil actual. Partiremos de su definición del perfil del *lectordestinatario* y de su descripción de los rasgos generales de este tipo de producciones. A partir de ahí, retomaremos algunas de las líneas de estudio que ella apunta para profundizar en un aspecto concreto: la presencia de una determinada cualidad literaria, la *intertextualidad*, y su intervención en la construcción de la complejidad narrativa e interpretativa de las obras. A través del análisis comparativo de un determinado corpus, se intentará valorar la funcionalidad del dialogismo entre los textos desde su dimensión educativa, analizando cómo las conexiones textuales intervienen en la formación literaria, es decir, cómo niños/as y jóvenes van consolidando conocimientos literarios a través de su experiencia intertextual de la lectura.

2 Objetivos y Preguntas

La descripción de la contextualización teórica en la que se inscribe nuestro trabajo permite formular los dos **objetivos** generales de la tesis doctoral, que a su vez se desglosan en diversos objetivos específicos:

1. *Construir un modelo de análisis para el estudio del álbum ilustrado desde las relaciones dialógicas que los textos establecen entre sí.*
 - 1a. Diseñar una ficha de análisis como instrumento metodológico, aportando una perspectiva comparatista de aproximación crítica a la LIJ.
 - 1b. Proporcionar una descripción detallada de todas las categorías que componen la ficha, así como una presentación del corpus literario seleccionado para su diseño.

2. *Describir las formas que adopta la intertextualidad en una muestra representativa de álbumes ilustrados, y sus efectos a nivel semiótico, hermenéutico y didáctico.*
 - 2a. Abordar la exploración crítica del corpus seleccionado aplicando el modelo de análisis propuesto, a través del estudio de algunas de las categorías (genológicas y morfológicas) contenidas en la ficha.
 - 2b. Identificar las estrategias con las que el álbum ilustrado, desde su trascendencia intertextual, coadyuva a la formación del lector literario.

Según los objetivos que se propone nuestra investigación, las **preguntas** asociadas a las cuales se pretende dar respuesta podrían formularse así:

1. *¿Por qué y cómo analizar la funcionalidad de las relaciones dialógicas entre textos en el álbum ilustrado?*
 - 1a. *¿Desde qué parámetros explorar los efectos de la trascendencia intertextual de las obras? ¿Qué puede proporcionar, al ámbito crítico de la LIJ, la aplicación de metodologías comparatistas?*
 - 1b. *¿Qué aspectos, a nivel morfológico o temático, resultan más relevantes? ¿Cómo estructurarlos para diseñar un modelo de análisis? ¿Qué usos de las convenciones*

literarias pueden ser considerados marcas architextuales de género?

2. *¿Qué nos descubre, en torno a la naturaleza literaria del álbum ilustrado, una mirada desde la intertextualidad?*
 - 2a. *¿Cómo condiciona la intertextualidad los procesos de lectura? ¿A qué lectordestinatario se dirige? ¿Qué relación guarda el libro-álbum con la tradición?*
 - 2b. *¿Cómo coadyuva la intertextualidad, en tanto que cualidad literaria, a la formación del lector? ¿A qué competencias interpela? ¿Qué significa una lectura intertextual, y qué implicaciones tiene en la educación literaria? ¿Cómo traducir ese conjunto de reflexiones críticas en prácticas educativas?*

3 Criterios Metodológicos

3.1 Determinación del Objeto de Estudio

El propósito inicial de llevar a cabo un análisis comparatista de un determinado corpus de la LIJ desde la perspectiva teórica de la intertextualidad nos hizo plantear, obviamente, la necesidad de circunscribir nuestro objeto de estudio. La comparatística es por definición una disciplina que supera fronteras histórico-lingüísticas, y es por ello imprescindible acotar el campo de actuación; lo que cabe esperar del comparatista “no es un saber total enciclopédico, sino un planteamiento propio” (Nivelle, 1984, p. 196). Dado que la Literatura Comparada proporciona grandes marcos conceptuales dentro de los que realizar análisis comparativos de períodos, corrientes, géneros, formas o temas, adoptamos las ideas de Nivelle con el fin de aportar un *planteamiento propio* a nuestra investigación, elaborando lo que él denomina un “marco adecuado de la relación” (p. 200); es decir, un contexto que permita estudiar las relaciones que las obras establecen entre sí.

Siguiendo ese criterio, decidimos ceñir nuestro **ámbito de análisis a un determinado género**. Consideramos que trabajar en profundidad un género literario nos permitiría penetrar con mayor operatividad en la dimensión intertextual de las obras a través de una metodología comparativa: porque, como escribe Marco, “el reconeixement de la filiació genèrica [...] d'un text és en si mateix un acte de naturalesa intertextual, ja que

descansa sobre la coneixença d'altres textos del mateix gènere" (1998, p. 187). El concepto de *género* resulta pues muy eficaz para estudios comparativos intertextuales, pues funciona como un núcleo aglutinador, un punto de partida respecto al cual situar un grupo de textos significativamente e ir descubriendo la grandeza de cada uno en particular a través de la comparación, del contraste, de la variación que mantenga con los otros textos (Ramos, 2003, p. 152). Además, es un aspecto fundamental porque "la percepción genérica [...] orienta y determina en gran medida el «horizonte de expectativas» del lector, y por tanto la recepción de la obra" (Genette, 1989, p. 14).

Nuestra elección del género no fue gratuita. Después de realizar una mirada panorámica a la literatura dirigida a un público infantil, decidimos que ***el álbum ilustrado era el género de la LIJ que mejor se adecua a nuestros objetivos*** por un doble motivo:

(1) **Desde un punto de vista teórico y metodológico**, la crítica reconoce que "se ha forjado como género y ha asentado una identidad que permite identificar su esencia" (Taberner, 2018, p. 46). Esa esencia viene definida fundamentalmente por su dialogismo, que permite concebir la obra como objeto artístico capaz de amalgamar diferentes textos y lenguajes. Como señala Bellorín (2015, p. 209), "por su mismo carácter dialógico, el álbum es propicio al ensayo de cruces de discursos y conceptos", lo que le convierte en un género idóneo para:

- estudios comparativos, gracias a su naturaleza multimodal y postmoderna, y a su extraordinaria capacidad para interrelacionar técnicas discursivas, estrategias constructivas y códigos artísticos;
- estudios intertextuales, ya que representa un claro exponente de *intertextualidad* por su tendencia a evocar otros textos literarios u obras artísticas.

(2) **Desde un punto de vista didáctico**, observar los efectos de la intertextualidad en la formación del lector a través de un género con altas cualidades pedagógicas ayuda a visibilizar el proceso de análisis crítico y a formular las conclusiones de ese análisis. En el capítulo centrado en la formación literaria, hemos tenido la oportunidad de subrayar la potencialidad educativa del libro-álbum desde su configuración postmoderna y su

trascendencia intertextual. Estamos ante un vasto campo de producción editorial que, como vimos, posibilita múltiples aprendizajes: descubrir a los clásicos (gracias a los procesos de reescritura); instruir en la alfabetización visual (lectura de imágenes); concebir la materialidad del libro como elemento del significado; reconocer las convenciones literarias (en su uso tradicional o subversivo); formar parte de una comunidad de aprendizaje que comparte una lectura dialógica; y, por supuesto, leer intertextualmente.

Si, retomando las palabras de Silva-Díaz, “los libros son maestros que enseñan a leer literatura” (2010, p. 69), la dimensión didáctica del álbum ilustrado es indiscutible, y su estudio en nuestra investigación resulta absolutamente pertinente.

3.2 Selección del Corpus

Una vez decidido el género literario objeto de nuestro estudio, el proceso de delimitación y selección del corpus supuso una tarea compleja. Como escribe Van der Linden (2015), “el álbum es diversidad y esta depende de las elecciones y prioridades que intervienen en la articulación entre texto, imagen y soporte” (p. 79). Ya que nuestra mirada es primordialmente *narrativa*⁹⁹, decidimos descartar todas aquellas obras que no lo son, de modo que obviamos:

- por un lado, los libros *informativos* o *de conocimiento* que no contengan ningún elemento narrativo¹⁰⁰;
- por otro lado, aquellos en los que priva el componente gráfico, en los que “es primordial la relación entre la imagen y el soporte” y “se da prioridad a la percepción visual” (p. 87)¹⁰¹.

Y si bien partimos de la concepción de *álbum ilustrado* como producto de la

⁹⁹ Para estudiosos como Bosch, el elemento narrativo es fundamental en la definición de álbum: un álbum es siempre una narración, el mensaje que transmite es solo narrativo, y si no fuera así “estaríem parlant d'altres modalitats de llibres il·lustrats.” (2020, p. 20).

¹⁰⁰ Hemos incluido álbumes que, si bien tienen como objetivo una finalidad informativa, sin embargo contienen un componente narrativo fundamental a nivel estructural o morfológico (por ejemplo, biografías u obras divulgativas en las que se ficcionaliza el narrador).

¹⁰¹ Remitimos a la taxonomía que establece Van der Linden (2015, p. 81), recogida en nuestro Capítulo I.2 (“Intertextualidad y LIJ” [2.3.1, p. 118]). Nos estamos refiriendo a libros que carecen de estructura narrativa y se articulan fundamentalmente sobre la interacción entre imagen y soporte físico: *pop-ups*, abecedarios, numerarios, imagiarios, libros-juego (con lengüetas, solapas...).

interacción entre texto-imagen-soporte material, nuestra selección atendió a la amplia gama de juego de equilibrios que se produce entre los tres lenguajes: desde obras donde el aparato material no asume una funcionalidad narrativa específica, a aquellas que sustentan su estructura especialmente sobre el código visual. Lo que significa que en nuestro estudio incluiremos también los álbumes narrativos *silentes* (o *silenciosos*, denominados así porque prescinden del lenguaje textual y el peso narrativo reside en la imagen), sin entrar en un análisis específico del álbum sin palabras (cuyo reconocido corpus se ha convertido en objeto de numerosos estudios críticos)¹⁰².

A partir de esa primera restricción, se fueron definiendo criterios que hicieran posible acotar de manera exhaustiva y coherente nuestro ámbito de actuación. Decidimos no tener en cuenta ni la fecha de publicación ni la edad a la cual van dirigidas las obras, dado que nuestro interés se centraba en aunar un contexto teórico intertextual con una metodología comparativa en el marco general del álbum ilustrado. El hecho de que estemos ante un género literario relativamente nuevo nos permitió adoptar una perspectiva diacrónica, bajo la cual realizar una mirada histórica desde los orígenes del género hasta la actualidad. En base a ese enfoque longitudinal, lo que se consideró relevante para la selección del corpus fue: primero, la pertinencia de la obra al género del álbum ilustrado; segundo, una contrastada calidad literaria; y tercero, la aparición de rasgos estéticos susceptibles de justificar la dimensión intertextual de la obra en alguna de las categorías definidas para realizar el análisis. Para ello se recurrió a la consulta de estudios críticos, publicaciones especializadas e instituciones vinculadas al ámbito de la LIJ.

Sí se tuvo en cuenta un criterio de delimitación lingüística: las obras seleccionadas debían haber sido publicadas en castellano o catalán al margen de su lengua original, dado que se trata de las lenguas oficiales del contexto cultural en el que se desarrolla nuestro estudio. A pesar de trabajar con versiones traducidas (en el caso de tratarse de títulos originalmente no castellanos o catalanes), se ha intentado contar con un amplio abanico de

¹⁰² Es de obligada referencia la exhaustiva investigación realizada por Bosch (2015).

procedencias lingüísticas diversas, siguiendo el criterio comparatista según el cual “la superación de los límites nacionales y lingüísticos es [...] una condición fundamental de todo estudio comparativo de la literatura” (Nivelle, 1984, p. 209). Comparaciones parciales de un género en una literatura nacional pueden proporcionar descripciones instructivas, pero nunca establecen la base teórica para una teoría del género: porque para ello es necesario “un contexto supranacional que mediante un *análisis contrastivo* pueda dar el fundamento para su identificación” (p. 206).

Desde el inicio de nuestra investigación, todo el material bibliográfico que se ajusta a los criterios de selección del corpus se recoge en una base de datos cuyos campos de indexación corresponden a las categorías, subcategorías e indicadores definidos en la ficha de análisis. Con el fin de que la base de datos se halle permanentemente actualizada, su mantenimiento es constante; periódicamente, se revisan las publicaciones que van viendo la luz en el mercado editorial y se añaden aquellas que se consideran adecuadas por ajustarse a los parámetros de nuestro estudio. Actualmente, se hallan catalogados 1.995 títulos: 320 corresponden al marco conceptual de la Genología, 592 al de la Morfología y 1.083 al de la Tematología (si bien hay obras que pueden estar indexadas en más de un marco conceptual, se han contabilizado como un único registro).

4 Criterios Procedimentales

4.1 Parámetros para la Definición de las Categorías de Análisis

Después de delimitar el marco teórico en el que contextualizar nuestras reflexiones, el género literario a analizar y, dentro de él, el corpus de obras, era necesario establecer unos criterios para abordar un análisis que suponía un desafío a dos niveles:

- en primer lugar, por aplicar una metodología comparada e intertextual que ha sido poco utilizada en el entorno de la literatura dirigida a un público infantil y juvenil;
- en segundo lugar, porque el objeto de estudio lo formaba un tipo de libros cuyos rasgos —tales como la inclusión de diferentes lenguajes narrativos o la transgresión de técnicas narrativas convencionales —proponen nuevos retos a los estudios literarios.

Nuestra investigación debería ayudar a arrojar nueva luz sobre estos textos, aportando algo original a la ciencia y a la docencia de la literatura. Pero establecer las pautas para abordar el análisis crítico no resultaba sencillo, dada la complejidad del enfoque intertextual, la naturaleza heterogénea del corpus y la ausencia de estudios precedentes que abordaran un análisis como el que pretendíamos. Por esta razón, concluimos que los criterios para la recogida, clasificación y análisis de datos debían basarse en la **definición de una serie de categorías propias que conformaran una metodología de análisis de la intertextualidad** ajustada a las características que definen el álbum ilustrado como género. De este modo, nuestro estudio no solo se limitaría a realizar una exploración de las relaciones dialógicas desde una óptica crítica o didáctica, sino que además proporcionaría un modelo de análisis susceptible de ser aplicado a la exploración del álbum ilustrado como género desde su dimensión intertextual; lo que sin duda conferiría un valor añadido a nuestra investigación.

Para definir las categorías sobre las que se debía vertebrar la construcción de ese modelo de análisis, se consideraron tres plataformas fundamentales:

(1) La **Teoría de la Intertextualidad**. Adoptando las últimas tendencias en torno a los estudios sobre intertextualidad, se ha pretendido definir unos paradigmas de análisis basados en las relaciones intertextuales desde una óptica genérica y transdiscursiva que contemple las obras desde su complejidad como construcción artística. Partimos para ello de una perspectiva *genettiana* para adoptar el concepto global de *transtextualidad*, porque entendemos que el análisis de la trascendencia intertextual de la obra literaria debe abarcar **todo aquello** que —operando a nivel temático, estructural o técnico—, pone al texto en relación, explícita o implícita, con otros textos. Desde esa perspectiva general, se ha adoptado la terminología de Genette para diferenciar entre relaciones de *hipertextualidad* y relaciones de *architextualidad*.

- Hablamos de **hipertextualidad** cuando un texto —hipertexto— invoca a otro texto —hipotexto—, siguiendo múltiples patrones: la presencia de un texto en otro puede ser desde muy explícita o incluso literal (por ejemplo, a través de la inserción de una cita),

hasta muy sutil o implícita (de forma que solo el lector más atento o culto pueda percibirla).

- Hablamos de **architextualidad** cuando una obra no referencia a otra sino a un conjunto de obras: esto sucede especialmente cuando incorpora marcas de género o estrategias morfológicas cuya presencia evoca otros textos que comparten con ella esos mismos recursos. El reconocimiento de la tipología textual de una obra, es decir, su inscripción en un determinado género, significa identificar su primera marca intertextual, por lo cual entendemos que la puesta en relación de los textos no solo debe observarse a nivel temático —que es quizás el criterio de relación más inmediato—, sino también a muchos otros niveles que integren los modos de construcción, las estrategias formales e incluso los elementos más puramente materiales (por ejemplo, el aparato paratextual). Estamos recogiendo así las aportaciones que desde diferentes ámbitos teóricos (anglosajón, francés, alemán), **proporcionan una tipología intertextual que va más allá de la interrelación temática para contemplar las conexiones entre textos también a nivel genérico, estructural o funcional.**

(2) La **Literatura Comparada**. Ya hemos señalado que no se trata de una ciencia sino de una disciplina metodológica, pragmática, que proporciona un método de investigación basado en la aplicación, en el trabajo directo con los textos. Por lo tanto, no se propone elaborar teorías sino detectar y analizar interrelaciones para estudiar la producción literaria como manifestación cultural. Proporciona, pues, un método de descripción analítica, de comparación diferencial, a través del cual establecer conexiones entre diferentes obras literarias interlingüísticas con el objetivo de ayudar a entender la *literatura* en tanto que actividad específica del espíritu humano. Y, por lo tanto, no solo permite el estudio de productos textuales, sino que también facilita el análisis de las relaciones entre literatura y otras expresiones artísticas. La Literatura Comparada nos ha permitido:

- **Definir los grandes marcos conceptuales —Genología, Morfología, Tematología,**

Internacionalidad e Historiología—, que ayudarán: primero, a ordenar, clasificar y desarrollar los distintos tipos de conexiones que los textos establecen entre sí; segundo, a emprender un estudio que supere delimitaciones espaciales y cronológicas, tal como indica la propia esencia de la intertextualidad.

- ***Definir lo que pudiéramos denominar las invariantes del álbum ilustrado como género.*** Como hemos mencionado en el marco teórico siguiendo a Étiemble¹⁰³, los estudios comparativos permiten identificar unas constantes, entendiendo como tales “aquellos elementos estructurales, supratemporales, constantes y típicos del género que han de permitirnos, en la comparación de obras literarias, ir por encima de todas la ‘casualidades históricas’ y de las barreras culturales” (Berger, 1984, p. 161). El reconocimiento de *invariantes* permite no solo caracterizar los géneros de forma más precisa sino, además, distinguir lo que es esencial en ellos desde el punto de vista de la *literariedad* (Étiemble, 1985, p. 295). Según estos parámetros, primero hemos ido identificando una serie de constantes del álbum ilustrado; y después las hemos traducido a categorías de análisis, porque a través de ellas procederemos al estudio comparativo de las obras.

Nivelle sostiene que “la comparatística compara no por la comparación misma, sino porque la comparación le posibilita una exploración adecuada de su extenso campo de trabajo” (1984, p. 199). Siguiendo sus palabras, el método comparativo (detectar convergencias y divergencias, analogías y diferencias) nos ha permitido estudiar el marco de relación acotado por el álbum ilustrado a dos niveles: en un nivel general, identificar las *invariantes* del género; en un nivel particular, establecer las categorías para el análisis específico de las obras. De esta manera, hemos conseguido no obviar la doble mirada que Berger exige en cualquier estudio comparatístico orientado diacrónicamente: por un lado, es necesario tener en cuenta los componentes invariantes de los textos literarios aglutinados bajo un mismo género; por otro lado, es

¹⁰³ Ver Capítulo I.1 (“Teoría de la Intertextualidad” [1.1.4, p. 46]).

imprescindible no perder de vista cómo cada texto adapta de manera particular esas constantes, es decir, “la diferencia específica de los textos entre sí, la variación concreta” (1984, p. 162).

(3) La **crítica especializada en el álbum ilustrado**. Como ya hemos ido insistiendo, la categorización del álbum ilustrado como género no es sencilla: son libros heterogéneos en los que “no hay unidad temática, ni estética ni formal [...], y esa falta de unidad hace de ellos una tribu de libros rara” (Sáez Castán, 2016, p. 19). Pero nosotros creemos que es precisamente la intertextualidad lo que permite legitimar esa categorización; no en vano Lewis ofrece una definición de este tipo de libros afirmando que “lo que cuenta es una red de parecidos familiares que conectan los ejemplos individuales de álbumes unos con otros” (como se citó en Silva-Díaz, 2005a, p. 34). Como sucede en otros géneros literarios, “la reiterada presencia de recursos y estrategias narrativas es una muestra de los efectos de la intertextualidad” (Mendoza Fillola, 2001, p. 206): las marcas de género se convierten en señales intertextuales, esquemas arquetípicos comunes a muchas obras que se inscriben en el intertexto del lector y le permiten inferir aspectos relacionados con el argumento, los temas, los personajes, la estructura, entre otros. **Las aportaciones de la crítica especializada han sido imprescindibles para establecer esas marcas de género asociadas al álbum ilustrado y, especialmente, aquellas que son susceptibles de analizarse desde una perspectiva intertextual.** Y, además, para hacerlo sin caer en la arbitrariedad de planteamientos o en la insuficiencia metodológica que en muchas ocasiones acompañan a estudios comparatísticos diacrónicos de género (Berger, 1984, p. 162). Sin el aparato crítico aparecido en torno al álbum, hubiera sido imposible establecer unos paradigmas de análisis comparativo rigurosos y adecuados. Porque las categorías que proponemos pretenden no solo indagar en la dimensión intertextual de los textos sino, además, respetar y adaptarse a la naturaleza propia del álbum ilustrado como género; cosa que no ha sido nada sencilla, dado que como escribe Silva-Díaz:

“los álbumes son [...] ampliamente variados en formato, estilo, temática y público

implícito; [...] heterogéneos en su intertextualidad, [...] eclécticos en sus referencias a la estructura y la forma de la novela y el cuento corto, a la pintura y la fotografía, al cine y a la televisión e incluso, en algunos casos a la música y la escultura” (2005a, p. 37).

Para hacer frente a ese conjunto de dificultades, ha sido necesario acudir a los estudios críticos publicados en torno al álbum ilustrado, y considerar también todas aquellas investigaciones centradas en títulos concretos, que pueden ya considerarse obras clásicas dentro del género.

Se trata de tres ejes que interactúan y se enriquecen entre sí. La Teoría de la Intertextualidad ha venido a dotar la Literatura Comparada de un trasfondo teórico, mientras que esta proporciona los instrumentos metodológicos necesarios para emprender un estudio de la obra desde su trascendencia intertextual. Ambas líneas, teórica y metodológica, necesitan ineludiblemente del conocimiento de la naturaleza compleja y ecléctica del álbum ilustrado, para abordar una investigación como la que pretendemos. Tres vértices que obedecen al objetivo de proponer y consolidar unos criterios de análisis sólidos que, recogiendo las últimas tendencias de los estudios comparativos e intertextuales, resulten operativos para la observación crítica de los procesos dialógicos que se establecen entre los álbumes ilustrados y la repercusión que estos tienen en la formación literaria.

4.2 Parámetros para la Interpretación Funcional de Datos

La interpretación funcional de datos se refiere al proceso de valoración de los efectos de la intertextualidad. Una vez definidas las categorías según criterios comparatistas, y verificada y analizada su presencia en la relación de títulos que han sido seleccionados para formar parte del corpus, nuestra exploración se ha centrado en el análisis funcional de las conexiones intertextuales que se establecen entre las obras, con el doble objetivo de:

- observar las repercusiones de la intertextualidad en la comunicación literaria: cómo

actúa y cómo condiciona el proceso de recepción e interpretación del libro-álbum;

- constatar su capacidad performativa desde el ámbito didáctico: cómo la intertextualidad coadyuva al desarrollo de la educación literaria, cómo incide en la formación de niños y niñas como lectores.

Las relaciones dialógicas entre obras nos adentran en un terreno vasto, ilimitado e incluso peligrosamente subjetivo: no todas las interrelaciones textuales operan en un mismo plano ni tienen las mismas consecuencias. La definición de la ficha de análisis permitía superar esas dificultades y realizar una exploración crítica sólida, basada en las diferentes taxonomías. Sin embargo, al plantearnos cómo valorar los efectos de la intertextualidad descubrimos que era también necesario establecer unos parámetros muy rigurosos que proporcionaran consistencia al proceso de interpretación de datos.

Para ello, partimos de esa doble mirada que vertebra nuestra investigación, y que aún la observación crítica del corpus literario seleccionado con el estudio de su proyección didáctica. Desde ahí, recurrimos al marco teórico para formular los criterios que nos deberían guiar en la reflexión en torno a la funcionalidad de las conexiones textuales. Finalmente, determinamos dos niveles de análisis:

- uno centrado en el examen de los retos que las obras, desde su dimensión intertextual, proponen para consumir el acto interpretativo;
- otro orientado a valorar la trascendencia pedagógica asociada a las relaciones dialógicas, observando cómo esos retos se traducen en aprendizajes, en estrategias que niños y niñas deben desarrollar en su formación literaria.

Estos parámetros, formulados a partir de la bibliografía consultada sobre teoría y educación literarias, han resultado especialmente útiles para abordar la interpretación de los datos y para trasladar las conclusiones del análisis crítico a un plano funcional en el que observar las consecuencias de las marcas intertextuales a nivel hermenéutico —en el proceso de construcción de significados— y didáctico —su potencial para la formación literaria—. A continuación se detallan y explicitan los diferentes niveles de actuación y las funcionalidades a ellos asociadas, dando cuenta de las fuentes bibliográficas que se han

considerado para establecer esos criterios de evaluación.

4.2.1 *Funcionalidad Interpretativa*

Hemos denominado *funcionalidad interpretativa* a los efectos de las conexiones intertextuales en el momento en que se establece la comunicación literaria. En este nivel, hemos querido preguntarnos no solo por las consecuencias de la intertextualidad en el proceso de interpretación que tiene lugar en el acto de la lectura, sino también por las repercusiones causadas en el marco de todo un sistema cultural.

a) **En el acto individual de la lectura.** El receptor lee e identifica relaciones, y ese mecanismo cognitivo condiciona indefectiblemente su interpretación de la obra. Estamos ante una de las estrategias literarias que más requieren de la participación del lector, quien debe aceptar: entrar en el juego de la identificación de las referencias intertextuales (bien sean genéricas, morfológicas o temáticas); poner a prueba su memoria y su bagaje cultural para establecer los vínculos que esas referencias suscitan; y dotarlas de significación, integrándolas en el proceso de lectura y atribuyéndoles una función en la interpretación de la obra que está leyendo. Partiendo de esa idea, adaptaremos la taxonomía que proporciona Guillemette (2009)¹⁰⁴.

b) **En el marco de un sistema cultural.** Desde una perspectiva semiótica, observaremos la reformulación de la consideración sociocultural de una obra desde su proyección intertextual. Más allá de los efectos que las interconexiones provocan en cada acto lector, la relación dialógica redimensiona la significación cultural de los textos según un funcionamiento bidireccional que bascula entre el texto que acoge la referencia y el texto o textos que son referenciados. Porque identificar una conexión no solo condiciona la interpretación de la obra que leemos, sino que nos vuelve la mirada hacia la obra u obras evocadas y, desde esa evocación, releemos. Se trata de una interacción entre textos de carácter recíproco, un movimiento de vasos comunicantes que es especialmente

¹⁰⁴ Ver referencia a las ideas de Guillemette en Capítulo I.1 (“Teoría de la Intertextualidad” [1.2.4, p. 77]). Aunque ella define esas cuatro funciones basándose en las relaciones de *hipertextualidad*, nuestro análisis las aplicará también en las relaciones de *architextualidad*.

evidente en las reescrituras literarias, en las que un texto es reescrito y, por lo tanto, reubicado en un nuevo contexto; el hipertexto traslada y recontextualiza al hipotexto dotándolo, así, de una nueva dimensión significativa. Lo que nos proponemos desde aquí es abordar el estudio de ese efecto, al que hemos adjetivado *semiótico* entendiendo —siguiendo a Lemke (1985) y a Bloome y Egan-Robertson (2004)¹⁰⁵— que los textos constituyen una práctica social y que, en consecuencia, las relaciones intertextuales tienen una clara dimensión cultural. Sin la voluntad de entrar a enjuiciar la “intencionalidad” de la evocación dialógica en la creación literaria (criterio que juzgamos altamente subjetivo y poco riguroso), intentaremos abordar las consecuencias de ese proceso de *recatalogación* según las reflexiones de Samoyault (2004)¹⁰⁶.

4.2.2 *Funcionalidad Didáctica*

La *funcionalidad didáctica* hace referencia a la proyección pedagógica de la intertextualidad, es decir, a los efectos que las conexiones textuales tienen en la educación literaria. Hemos abordado ampliamente este tema en nuestro Marco Teórico¹⁰⁷, donde ha quedado justificado el valor de la intertextualidad en el desarrollo de la formación literaria. Como hemos visto, los nexos dialógicos de las obras mejoran la habilidad receptora, enriquecen la experiencia lectora y contribuyen al aprendizaje literario, ya que amplían la capacidad de establecer interacciones con todo tipo de producciones culturales: “Cada nova obra narrada i percebuda aporta noves experiències i dades, que són nous components per al progressiu increment de referents que amplien la competència literaria bàsica” (Mendoza Fillola, 2002, p. 151).

Los datos obtenidos en el análisis de las categorías serán pues interpretados no solo en su dimensión interpretativa, sino también en su dimensión didáctica, examinando las marcas intertextuales del corpus seleccionado a la luz de sus posibilidades

¹⁰⁵ Ver referencia a las ideas de Lemke, y Bloome y Egan-Robertson (2004), en Capítulo I.1 (“Teoría de la Intertextualidad” [1.2.4, p. 79 y ss.]).

¹⁰⁶ Ver referencia a las ideas de Samoyault en Capítulo I.1 (“Teoría de la Intertextualidad” [1.2.2, p. 65]).

¹⁰⁷ Ver Capítulo I.3 (“Intertextualidad y formación literaria”).

pedagógicas. Para ello, hemos partido de las ideas de Sipe (2010)¹⁰⁸ sobre los aprendizajes asociados a las conexiones textuales. A sus ideas, hemos sumado las destrezas que de estos aprendizajes se desprenden, es decir, aquello que la intertextualidad requiere del lector: si, como señalan Colomer et al. (2018, p. 162)¹⁰⁹, las marcas intertextuales son como un juego de pistas que niños y niñas aprenden a seguir, y que les ayuda a profundizar en el proceso de construcción de significados, será necesario atender a las habilidades cognitivas asociadas a ese juego interpretativo.

¹⁰⁸ Ver referencia a las ideas de Sipe en Capítulo I.3 (“Intertextualidad y formación literaria” [3.3.2, p. 220 y ss.]).

¹⁰⁹ Ver referencia a las habilidades cognitivas señaladas por Colomer et al. en Capítulo I.3 (“Intertextualidad y formación literaria” [3.2.1, p. 184]).

CAPÍTULO III

Construcción del Modelo de Análisis

En contra de una muy difundida opinión, la consideración comparada de la literatura no es la más reciente rama de la ciencia de la literatura sino claramente y con mucha ventaja la más antigua. Desde que hubo la posibilidad de una comparación, es decir —en la tradición occidental— desde la literatura romana, el punto de vista comparativo ha sido una parte constitutiva ineludible de la reflexión sobre la literatura. Ello no podía ser de otra manera desde el momento en el que el primer poeta romano se enfrentó a su modelo griego.

Nivelle (1984, p. 195)

1 El Proceso de Diseño de la Ficha de Análisis

La voluntad de circunscribir nuestro objeto de estudio al género del álbum ilustrado, y de abordar ese análisis desde los presupuestos teóricos de la Intertextualidad y los criterios metodológicos de la Literatura Comparada, obligó a resolver algunas dificultades. La heterogeneidad y proliferación de títulos, así como la ausencia de trabajos que profundicen en la dimensión intertextual de las obras desde una perspectiva directamente asociada al Comparatismo, planteó la necesidad de diseñar un sistema de reconocimiento que se convirtiera en instrumento operativo para llevar a cabo la exploración crítica que pretendíamos. De modo que procedimos a la construcción de un modelo propio para desarrollar el estudio de los datos y valorar sus consecuencias a nivel hermenéutico y didáctico.

Consideramos ese modelo de análisis una aportación teórica en el ámbito de la Didáctica de la Literatura, porque arroja nueva luz sobre las maneras de aproximarse al álbum ilustrado con una voluntad no solo crítica, sino también pedagógica. La delimitación de marcos conceptuales y su desglose en categorías, subcategorías e indicadores, proporcionan un método para llevar a cabo estudios comparativos atendiendo a criterios morfológicos o temáticos, que no se agotan en el marco de nuestras reflexiones y que se abren a futuras y múltiples líneas de investigación. Valoramos, además, que se trata de un modelo suficientemente flexible y abierto como para abarcar el estudio de un panorama editorial emergente, ya que es susceptible de integrar nuevos parámetros surgidos de la evolución constante del libro-álbum. Es por ello que creemos imprescindible detallar, antes de abordar el examen de los datos, el proceso de su configuración con el fin de presentar una descripción exhaustiva de la ficha de análisis que justifique su disposición taxonómica y explicitar las fuentes bibliográficas a las cuales se ha recurrido.

Siguiendo el diseño general de nuestra investigación, descrito en el capítulo anterior, decidimos que el trazado de la ficha de análisis debería articularse según una secuenciación estructurada en dos fases: la definición de las categorías, y su posterior verificación. El objetivo de la primera fase era definir unos parámetros que guiaran nuestro

estudio crítico, para lo cual se tomó: como referencia teórica, la Teoría de la Intertextualidad; como referencia metodológica, la Literatura Comparada; como referencia crítica, los estudios especializados en el álbum ilustrado. ***Nuestro posicionamiento teórico nos situó en una percepción modular desde la cual la literatura se concibe como un sistema de redes textuales que reconoce la existencia de un diálogo constante entre las obras no subsumida a la idea de que unos textos influyen sobre otros, sino centrada en la observación de cómo las obras se interrelacionan entre sí, desde una mirada que no reconoce jerarquías y que concibe la intertextualidad como cualidad intrínseca al texto literario.*** Con la voluntad de traducir ese precepto teórico a una herramienta práctica que permitiera organizar los parámetros de una ficha de análisis, se consideró recurrir a los grandes marcos conceptuales que proporciona la Literatura Comparada: genología, morfología, tematología, internacionalidad e historiología. Dado que nuestro interés en torno al álbum ilustrado no contemplaba una observación sociohistórica sino retórica y tematológica, tomamos en consideración los tres primeros marcos porque nos permitirían llevar a cabo un estudio a nivel de géneros, formas y temas.

Una vez definidos los tres grandes ámbitos de actuación, procedimos a establecer qué categorías se inscribirían en cada uno de ellos, entendiendo como tales aquellos aspectos que son compartidos por diferentes obras y que, por lo tanto, permiten establecer conexiones dialógicas entre ellas. Era necesario observar, dentro del contexto de la Literatura Infantil y Juvenil actual, qué rasgos morfológicos y temáticos definen genuinamente al álbum ilustrado como género. En este punto, la consulta del aparato crítico sobre el libro-álbum fue definitiva para determinar una serie de constantes o *invariantes*, entendidas como elementos teóricos architextuales que pueden ser formulados como rasgos de género que las obras comparten estableciendo interconexiones. De este modo, la lectura de estudios críticos centrados en el álbum ilustrado permitió determinar una serie de rasgos discursivos —como hibridaciones o reescrituras—, morfológicos —entre otros, estructura narrativa o cronotopos— y tematológicos —adaptación de motivos tradicionales o incursión de nuevos temas—, que luego fueron traducidos a posibles categorías de análisis

susceptibles de pautar nuestra investigación.

Esa primera fase transcurrió todavía en un ámbito muy teórico. El proceso consistió en realizar un vaciado bibliográfico exhaustivo de estudios procedentes de la crítica especializada¹¹⁰ que, desde la década de los noventa, están prestando atención a la caracterización de la LIJ en general y del álbum ilustrado en particular, con el objetivo de contrastar cómo el libro-álbum se inscribe en ese contexto de producción acomodando ciertos rasgos técnicos o temáticos a su propia naturaleza en tanto que género. A partir de esa observación, se fueron fijando una serie de taxonomías susceptibles de funcionar como marcas intertextuales, que se fueron clasificando en cada uno de los tres marcos conceptuales inicialmente propuestos (genología, morfología, tematología).

Así sucedió, por ejemplo, con el análisis de la estructura del relato. Desde las tipologías que establecen los estudios sobre cuentística tradicional, consideramos las aportaciones de Colomer (1998a) sobre los procesos de fragmentación narrativa y proliferación de diferentes hilos argumentales como rasgos propios de la Literatura Infantil y Juvenil actual. A todas estas reflexiones, añadimos las contribuciones de críticos cuyos estudios describían las formas más frecuentes de diseño estructural en el álbum ilustrado — Bosch (2015), Echazarreta (2003), Silva-Díaz (2005a), Van der Linden (2015), Zaparaín y González (2010)—. Contrastar las diferentes fuentes críticas nos permitió observar cómo el libro-álbum se apropia de estrategias tradicionales y cómo propone nuevas formas de diseño estructural. Así se reconocieron una serie de *invariantes* o usos constantes referidos a la ordenación del relato, que se tradujeron a taxonomías susceptibles de guiar un análisis comparado de diferentes obras: de modo que se fijó una categoría morfológica a la que denominamos «Estructura narrativa», cuyas subcategorías englobaban los usos intertextuales identificados.

¹¹⁰ Todos los estudios críticos consultados aparecen debidamente informados en la bibliografía, bajo las siguientes referencias: Arizpe y Styles (2004); Badia y Lladó (2014); Bellorín (2015); Bosch (2015); Castagnoli (2016); Cerrillo y Mendoza Fillola (Eds., 2003); Colomer (1998a, 2002, 2005 y 2007); Colomer, Kümmerling-Meibauer y Silva-Díaz (Eds., 2010); Colomer y Fittipaldi (Eds., 2012); Colomer, Manresa, Ramada y Reyes (2018); Corroero y Real (Eds., 2017); Duran (2007, 2010b); Fittipaldi (2012); Lartitegui (2014); Mendoza Fillola (Ed., 2008a y 2012); Mendoza Fillola y Romea (Eds., 2010); Muñoz-Tébar y Silva-

Una vez consumada esa primera fase, se emprendió un proceso de verificación de las categorías establecidas, recurriendo a diferentes fuentes bibliográficas que proporcionaron fundamentación crítica a la validación de nuestra primera propuesta. Las *invariantes* que habíamos traducido a categorías y subcategorías debían ser legitimadas a través de la observación comparativa de los textos, porque solo examinando las analogías entre las obras y depurando después las particularidades de cada una de ellas, es posible llegar a la formulación de principios generales que puedan ser considerados como rasgos architextuales. Por lo tanto, procedimos a realizar un recorrido diacrónico por el corpus literario del álbum ilustrado desde sus orígenes, en los años sesenta del siglo XX. Al vaciado bibliográfico exhaustivo de la crítica literaria se unió ahora el de diferentes publicaciones¹¹¹ centradas en el análisis de obras catalogadas como álbumes ilustrados; y, además, la consulta de bases de datos de instituciones¹¹² que hayan destacado, recomendado o reseñado ciertos álbumes tanto por su nivel literario como por su condición de intertextualidad. Gracias a ello fue posible contrastar la taxonomía de las pautas de análisis establecidas con títulos concretos, con el objetivo de adecuar los diferentes indicadores que utilizaremos en nuestra investigación.

El proceso de verificación consistió en compendiar un corpus ingente de álbumes susceptibles de inscribirse en alguna de las categorías definidas, según unos requisitos de selección detallados en el capítulo anterior¹¹³. Los criterios para la inscripción de la obra en una categoría u otra venían marcados por la fuente crítica que la reseñaba, de modo que el

Díaz (Eds., 1999); Nikolajeva y Scott (2006); Reyes (2015); Salisbury (2007); Silva-Díaz (2005a); Van der Linden (2007 y 2015); Vásquez (2014); Zaparaín y González (2010).

¹¹¹ Además de las obras de crítica especializada ya mencionadas, se han consultado las publicaciones periódicas *El Garbell*, *Faristol*, *Fuera [de] margen*, *Històries menudes*, *Imaginaria*, *Peonza* y *Perspectiva escolar*, así como las selecciones LIJ realizadas por OEPLI (Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil). Los portales y blogs de especialistas (Cegal, CLIJCAT, *Bib Botó* Grup de Treball de Biblioteques Infantils i Juvenils, *Llibres al Replà*, *La Coleccionista* de Anna Juan Cantavella, *La invitació a la lectura* de Jaume Centelles, *anatarambana* de Ana Garralón), han sido una fuente de información obligada.

¹¹² Tomando como criterio de indexación el concepto de intertextualidad o palabras afines, se ha investigado en los fondos bibliográficos del *Centre de Documentació LIJ* de la Biblioteca Xavier Berenguer de Barcelona, de la *Associació de Mestres Rosa Sensat*, del *Centre de Documentació e Investigació LIJ* de la Fundació Germán Sánchez Ruipérez y de la base de datos del grupo GRETEL (UAB). Además, se han consultado los catálogos de las bibliotecas pertenecientes a la *Xarxa de Biblioteques Municipals* de la Diputació de Barcelona y las *Guies CLER* elaboradas por el Servei de Biblioteques de la Diputació de Girona.

contraste entre las clasificaciones que habíamos establecido y el análisis concreto de obras que ofrecía la crítica nos obligó a ajustar y reformular la ficha de análisis. Por ejemplo, en un primer momento el uso retórico de la hibridación discursiva se tradujo en una única categoría que hacía referencia a la apropiación que el libro-álbum realiza de técnicas específicas de otros géneros literarios. Sin embargo, muchos ensayos críticos visibilizan la aparición de una serie de libros documentales que se sirven de elementos ficcionales en un proceso que no puede ser considerado estrictamente un préstamo de otro género literario. Por esta razón, concluimos que era necesario incluir una subcategoría hasta ahora no contemplada y que recogiera la irrupción de un subgénero emergente al que denominamos «álbum info-ficcional».

Para catalogar todo el material bibliográfico que se iba recogiendo en este amplio recorrido diacrónico por el álbum ilustrado a través de estudios críticos, se diseñó una base de datos (a la que hemos aludido con anterioridad)¹¹⁴ cuyos campos de indexación respondían a las categorías, subcategorías e indicadores del modelo de análisis. En ella se reúnen todos aquellos títulos que, cumpliendo los requerimientos de selección del corpus, establecen relaciones de intertextualidad a través del uso de técnicas que operan a nivel discursivo, morfológico o temático.

2 Categorías para el Análisis Crítico: Taxonomía y Descripción

2.1 Ficha de Análisis

Después del proceso descrito dirigido al diseño de la ficha de análisis, los parámetros que proponemos para realizar un estudio comparativo de la intertextualidad en el álbum ilustrado aparecen recogidos en la Tabla 13, acompañados de la relación de obras que se han tenido en cuenta para su identificación. Los álbumes correspondientes a las categorías analizadas serán estudiados, en el siguiente capítulo, siguiendo la aplicación del método que proponemos. Las categorías cuyo análisis no se ha desarrollado aparecen

¹¹³ Ver Capítulo II.3 (“Criterios metodológicos” [3.2, p. 236 y ss.]).

¹¹⁴ Ver Capítulo II.3 (“Criterios metodológicos” [3.2, p. 238]).

también representadas por algunos de los títulos que han ayudado a verificarlas porque, aunque no se ha procedido a su estudio exhaustivo, sin embargo refuerzan la definición de los distintos indicadores e ilustran el trazado panorámico que se ha obtenido en el proceso de construcción del modelo de análisis. Y, por supuesto, confirman la futura proyección de nuestro trabajo y de las múltiples líneas de investigación a las que se abre.

Tabla 13

Taxonomías de la ficha de análisis y relación del corpus seleccionado

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Genología <i>Intertextualidad genológica</i>	Hibridación discursiva	Préstamos retóricos	Apropiación de técnicas y estrategias retóricas asociadas a otros géneros y subgéneros literarios	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>I doncs?</i>, K. Crowther ♦ <i>Los tres erizos</i>, J. Sáez Castán ♦ <i>La jardinera</i>, S. Stewart y D. Small ♦ <i>El carter joliu o unes cartes especials</i>, A. y J. Ahlberg ♦ <i>La caputxeta vermella</i>, R. Innocenti ♦ <i>Els esquelets divertits</i>, A. y J. Ahlberg ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>L'autèntica història dels tres porquets! Per S. Lobo</i>, J. Scieszka y L. Smith ♦ <i>Willy el Tímido</i>, A. Browne ♦ <i>Duelo al sol</i>, M. Marsol
		Subgéneros emergentes	Álbumes info-ficcionales	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Una guineu. Un llibre (de por) per comptar</i>, K. Read ♦ <i>Goteta</i>, S. Joire y L. Fanelli ♦ <i>L'os polar</i>, J. Desmond ♦ <i>L'elefant</i>, J. Desmond ♦ <i>Com construir un germà gran</i>, A. Vaugelade ♦ <i>La memoria del elefante</i>, S. Strady ♦ <i>Lindbergh. l'agasarada història d'un ratolí volador</i>, T. Kuhlmann ♦ <i>El piloto y el Principito</i>, P. Sis
	Reescrituras literarias	Reescrituras simples	El hipertexto respeta la trama del hipotexto pero incluye modificaciones	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Las aventuras de Pinocho</i>, R. Innocenti ♦ <i>Blanca nieves</i>, B. Lacombe ♦ <i>Canción de Navidad</i>, R. Innocenti
			El hipertexto expande las posibilidades temáticas del hipotexto	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Pinocho antes de Pinocho</i>, A. Sanna ♦ <i>Los tres hermanos de oro</i>, O. de Dios ♦ <i>La esposa del conejo blanco</i>, de G. Bachelet
			El hipertexto reinterpreta el hipotexto	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Els tres llobatons i el porc dolent</i>, E. Trivizas y H. Oxenbury ♦ <i>Libro de las M'Alicias</i>, M. Obiols y M. Calatayud ♦ <i>Guji Guji</i>, Chih-Yuan Chen
Collages		El hipertexto integra dos o más hipotextos	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos</i>, J. Scieszka y L. Smith ♦ <i>Cuidado con los cuentos de lobos</i>, L. Child ♦ <i>L'Alícia Patapam en els contes</i>, G. Rodari y A. L. Cantone 	

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología Intertextualidad morfológica	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Diseños narrativos lineales	Tramas repetitivas ♦ Diez patitos de goma , E. Carle ♦ Vamos a cazar un oso , M. Rosen y H. Oxenbury ♦ Buenas noches, gorila , P. Rathman ♦ L'animal més gran del món , P. Juan y N. Battlori ♦ El ratolí i la muntanya , A. Gramsci y L. Domènech ♦ Pim, Pam, Pum, Poma , T. Duran y A. Ballester
				Historias de estructura circular ♦ La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap , W. Holzwarth y W. Erlbruch ♦ El grúfal , J. Donaldson y A. Scheffler ♦ ¡Qué bonito es Panamá! , Janosch ♦ El huevo y la gallina , I. Mari y E. Mari ♦ Come que te como , I. Mari
			Diseños narrativos multilineales	Narración de múltiples historias ♦ Historias de ratones , A. Lobel ♦ Cuentos de mamá osa , K. Crowther ♦ Caperucita roja (tal como se lo contaron a Jorge) , L. M. Pescetti ♦ El diario de las cajas de fósforos , P. Fleischman y B. Ibatoulline ♦ El autobús de Rosa , F. Silei y M. A. C. Quarello ♦ Ícaro , F. Delicado
				Polifonía narrativa de la imagen ♦ Sr. Minino , D. Wiesner ♦ Un lunes por la mañana , U. Shulevitz ♦ El primer pas , B. Graham ♦ Odio a mi osito de peluche , D. McKee ♦ El cochinito de Carlota , D. McKee
				Libros-itinerario ♦ El arenque rojo , G. Moure y A. Varela ♦ Benvinguts a Mamoko , A. y D. Mizielinski
				Multiplicidad narrativa en el espacio de la página ♦ Els enamorats del llibre , F. Laurent ♦ El pequeño libro rojo , P. Brasseur ♦ Blanc i negre , D. Macaulay
			Suspensión momentánea de la linealidad narrativa	♦ El león que no sabía escribir , M. Baltscheit ♦ Casos célebres del detectiu John Chatterton , Y. Pommaux ♦ Frederick , L. Leoni ♦ Soy demasiado pequeña para ir al colegio , L. Child
				Tratamiento disruptivo de la imagen ♦ Madlenka , P. Sis ♦ Líneas , S. Lee ♦ Els tres porquets , D. Wiesner ♦ La carta de la señora González , S. Lairla y A. G. Lartitegui
				Disolución de la frontera narrativa ♦ ¿Quién anda ahí? , E. Urberuaga ♦ No deixis que el colom condueixi l'autobús! , M. Willems ♦ El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos , J. Scieszka y L. Smith
				Ausencia de argumento ♦ Nou maneres de no trepitjar un bassal , S. Isern y M. Girón ♦ Salir a caminar , G. Machado y M. Romero ♦ La gran qüestió , W. Erlbruch

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS	
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Perspectiva narrativa	Focalización	Alternancia de puntos de vista	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Casos cèlebres del detectiu John Chatterton, Y. Pommaux ♦ L'arbre de la vida, P. Sís ♦ Zoo, S. Lee ♦ Zoológico, A. Browne 	
			Multiformidad	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Voces en el parque, A. Browne ♦ Set ratolins cecs, E. Young ♦ La verdad del elefante, M. Baltscheit ♦ El atajo, D. Macaulay 	
		Relación de perspectivas textual y visual	Convergencia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Allà on viuen els monstres, M. Sendak ♦ Yōkai, C. Chica y M. Marsol ♦ La ciutat dels animals, J. Negrescolor ♦ L'Angelina surt a fer un tomb, P. Hutchins 	
			Discordancia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Dins del bosc, A. Browne ♦ Inseparables, M. Pavón y M. Girón ♦ El Expreso Polar, C. Van Allsburg ♦ La vida salvaje, C. Rueda 	
	Tematización del punto de vista		La focalización como tema	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Los dos monstruos, D. McKee ♦ Un mar de tristesa, A. Iudica ♦ El otro lado, I. Banyai ♦ Cierra los ojos, V. Pérez y C. Ranucci 	
			Tratamiento temático del zoom	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Zoom, I. Banyai ♦ Re-zoom, I. Banyai ♦ Flotante, D. Wiesner ♦ El libro rojo, B. Lehman 	
	Cronotopos	Espacio		Relación entre espacio descrito y espacio dibujado	<ul style="list-style-type: none"> ♦ El bosque dentro de mí, A. Serra ♦ Afuera y adentro, M. Naranjo ♦ La pequeña marioneta, G. Vincent
				Referencias intertextuales asociadas al espacio	<ul style="list-style-type: none"> ♦ El mag d'Auswitchz, K. Kacer y G. Newland ♦ Guernica, H. Bernard y O. Charpentier ♦ Elna, la maternitat, R. Ros, J. Vila y M. Ojuel
		Tiempo		Relación entre tiempo descrito y tiempo dibujado	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Buenas noches, luna, M. Wise Brown ♦ Allà on viuen els monstres, M. Sendak ♦ Martes, D. Wiesner
				Referencias intertextuales asociadas al tiempo	<ul style="list-style-type: none"> ♦ La composición, A. Skármeta y A. Ruano ♦ Fill de rojo, J. Portell e I. Blanch ♦ La zapatilla roja, K. Gruß y T. Krejtschi
Formas de complejidad interpretativa	Humor		Ironía	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Lo malo de mamá, B. Cole ♦ ¿Quién teme al lobo feroz?, L. Child ♦ En Jan i en Pep fan un forat, M. Barnett y J. Klassen 	
			Parodia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Willy el Tímido, A. Browne ♦ El pequeño libro rojo, P. Brasseur ♦ Mira Hamlet, B. Lindgren y Anna Höglund 	
	Sorpresa		Patrones narrativos y finales sorprendentes	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Mal día en Río Seco, C. Van Allsburg ♦ El ogro de Zeralda, T. Ungerer ♦ Bárbaro, R. Moriconi 	

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS		
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Uso retórico de componentes materiales	Significación del paratexto	Tapas: cubierta y contracubierta	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>El llibre dins el llibre dins el llibre</i>, J. Müller ♦ <i>Lobo</i>, O. Douzou ♦ <i>El actor</i>, U. Prakash y S. Rea 		
			Guardas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>D'aquí no passa ningú!</i>, I. Minhós Martins y B. P. Carvalho ♦ <i>El túnel</i>, A. Browne ♦ <i>El árbol rojo</i>, S. Tan 		
		Materialidad	Formato		<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Johanna en el tren</i>, K. Schärer ♦ <i>Los Rascacielos</i>, G. Zullo y Albertine ♦ <i>Quién tiene miedo</i>, P. Vilà y S. Mora 	
				Pliegue	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Trilogía del límite (La ola, Sombras, Espejo)</i>, S. Lee ♦ <i>¡Este álbum se ha comido a mi perro!</i>, R. Byrne ♦ <i>La pilota groga</i>, D. Fehr y B. P. Carvalho 	
			Límites de la página	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Historia de la ratita encerrada en un libro</i>, M. Felix ♦ <i>Els tres porquets</i>, D. Wiesner ♦ <i>Gola de llop</i>, F. Negrín 		
			Variaciones tipográficas	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>El autobús de Rosa</i>, F. Silei y M. A. C. Quarello ♦ <i>La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap</i>, W. Holzwarth y W. Erlbruch ♦ <i>Voces en el parque</i>, A. Browne 		
		Metamaterialidad	Alteración física de tapas y/o páginas		<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>El llibre esbiaixat</i>, P. Newell ♦ <i>El libro de la suerte</i>, S. Lairla y A. G. Lartitegui ♦ <i>Lola: tooodo un día en el zoo</i>, Imapla 	
				Utilización de recursos metamateriales	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>El ogro, el lobo, la niña y el pastel</i>, P. Corentin ♦ <i>L'Erugeta goluda</i>, E. Carle ♦ <i>Agujero</i>, Y. Torseter 	
		Tematología <i>Intertextualidad tematólogica</i>	Temas	Metaliteratura	Temas en torno a la reflexión de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>La senyora dels llibres</i>, H. Henson y D. Small ♦ <i>Els fantàstics llibres voladors del Sr. Morris Lessmore</i>, W. Joyce y J. Bluhm ♦ <i>La comarca fèrtil</i>, Roberto Innocenti y J. Patrick Lewis
				Socioliteratura	Temas asociados a nuevas estructuras socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Emigrantes</i>, S. Tan ♦ <i>De noche en la calle</i>, de A. Lago ♦ <i>Les eleccions dels animals</i>, A. Rodrigues, L. Ribeiro, P. Desgualdo y P. Markun
Psicoliteratura	Temas surgidos de un proceso de reflexión psicofilosófica			<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Fernando furioso</i>, H. Oram y S. Kitamura ♦ <i>Juul</i>, G. de Maeyer y K. Vanmechelen ♦ <i>El nen perfecte</i>, A. González y B. Cormand 		
<i>Topoi</i>	Tópicos interculturales				<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>África, pequeño Chaka...</i>, M. Sellier y M. Lesage ♦ <i>El sol, la luna y el agua</i>, L. Herrera y Á. Vargas ♦ <i>Històries de Nasrudín</i>, H. Bárcena y M. Cabassa 	
				Tópicos literarios	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Harold y el lápiz morado</i>, C. Johnson ♦ <i>Gos blau</i>, Nadja ♦ <i>Efímera</i>, S. Sénégas 	

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS		
Tematología <i>Intertextualidad tematológica</i>	Personajes	Arquetipos	Reformulación de arquetipos tradicionales	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Cosas de bruja</i>, M. Brusa y M. Sevilla ♦ <i>El llop no vindrà</i>, M. Ouyessad y R. Badel ♦ <i>Al llit, horribles!</i>, I. Bonameau 		
			Aparición de nuevos arquetipos	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>El petit blau i el petit groc</i>, L. Lionni ♦ <i>El Pequeño 1</i>, A. Rand y P. Rand ♦ <i>Quatre petites cantonades de no res</i>, J. Ruillier 		
		Personajes clásicos	Apelación a referentes	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Un camí de flors</i>, S. Smith y J. Lawson ♦ <i>Senyor Gat</i>, Blexbolex ♦ <i>Robinson</i>, P. Sís 		
			Refuncionalización de referentes	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Rínxols d'Ós</i>, S. Servant y L. Le Saux ♦ <i>Salvatge</i>, E. Hughes ♦ <i>El monstro de los monstruos</i>, P. McDonnell 		
	Referencias intertextuales	Referencias literarias	Personajes clásicos	Copresencia de referentes	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>La colección del abuelo</i>, J. Sobrino y B. Valls ♦ <i>Los cuentos entre bambalinas</i>, G. Bachellet ♦ <i>Enigmas</i>, B. Martín Vidal 	
				Alusiones a obras literarias	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Instrucciones</i>, N. Gaiman ♦ <i>El túnel</i>, A. Browne ♦ <i>Hasta (casi) 100 bichos</i>, D. Nesquens y E. Arguilé 	
				Relaciones intersemióticas (interdiscursividad o intermedialidad)	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Mvsevm</i>, J. Sáez Castán y M. Marsol ♦ <i>El Bosco. La extraña historia de Hieronymus, el gorro, la mochila y la pelota</i>, Thé Tjong-Khing ♦ <i>El guardián del árbol</i>, M. Ouyessad y A. Klauss 	
				Presencia de símbolos culturales	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Cocina de noche</i>, M. Sendak ♦ <i>El viaje de Anno</i>, M. Anno ♦ <i>El globus groc</i>, Ch. Dematons 	
			Referencias a productos asociados a la era tecnológica	Referencias a TIC, dispositivos digitales, media, ficción audiovisual	Referencias a obras literarias	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>¡Es un libro!</i>, L. Smith ♦ <i>Atrapamirades</i>, M. Núñez y A. Ofer ♦ <i>¿Amigos?</i>, Ch. Gastaut
					Referencias a obras literarias	

2.2 Parámetros de Análisis

A continuación se detallan y explican los diferentes parámetros definidos para realizar el análisis, que incluyen la descripción de marcos conceptuales, categorías, subcategorías e indicadores.

2.2.1 Primer Marco Conceptual: GENOLOGÍA

El primer marco conceptual definido es el que opera a un nivel de género: por ello lo hemos denominado **Intertextualidad genológica**, y en él se han establecido dos categorías circunscritas al ámbito de los géneros literarios.

Hibridación discursiva. Como artefacto estético que explora los límites, el álbum ilustrado es “un espacio caracterizado por la *variabilidad*, la *heterogeneidad* y la *hibridación*” (Juan Cantavella, 2020); de ahí que establezca un diálogo constante con otras formas de expresión artística. Por lo tanto, desde una perspectiva genológica su análisis debe atender a la observación de los procesos a través de los cuales el libro-álbum se apropia de estrategias de composición propias de otras formas discursivas. La manera cómo se producen esos préstamos retóricos permite diferenciar dos tipos de efectos:

- a) Préstamos retóricos. Un fenómeno muy usual en el álbum es la irrupción de técnicas propias de diferentes géneros (lírica, teatro) o subgéneros (epístola, cómic, novela policíaca) literarios, e incluso de tipologías textuales no consideradas literarias y asociadas a la postmodernidad (como el cartelismo y otras formas de lenguaje publicitario). Ello significa que en una misma obra se mezclan estrategias retóricas de procedencia genérica diversa. Como observa Colomer, este hibridismo responde a la intención de “utilitzar el coneixement del lector sobre les formes literàries per a tota mena de jocs referencials, de desmitificació i de renovació de motlles literaris tradicionals” (1998a, p. 242); por lo tanto, tiene una incidencia clara en el desarrollo de la lectura y en el proceso interpretativo de la obra.
- b) Subgéneros emergentes. Cuando el uso recurrente de ciertas formas de escritura supera la simple hibridación, tiene lugar una simbiosis de técnicas de composición que conlleva la aparición de subgéneros con caracterización y corpus propios. Así sucede con lo que hemos denominado álbumes *info-ficcionales*, obras documentales que incluyen también elementos ficcionales. La fusión de información y ficción en el libro-álbum es tan compleja, que ya no puede hablarse de un proceso de apropiación de recursos sino de una asociación constructiva que da lugar a un nuevo subgénero cuya identidad, cantidad y calidad literaria son ya indiscutibles. Como señala Colomer, esa simbiosis no es nueva en la historia de la literatura (2007, p. 155) ya que “la curiosidad por saber cosas ‘reales’ es un afán humano que la ficción también ha acogido siempre de una u otra forma” (2002, p. 141). Lo que el álbum ilustrado aporta son nuevas formas

de aunar la función documental y la literaria, ofreciendo un marco de producción en el que articular, a través de diferentes procesos de composición, ambigüedades y transposiciones entre realidad y ficción. Por otro lado, será necesario observar la evolución de los procesos de hibridación discursiva, ya que pueden dar lugar a la futura formación de otros subgéneros que, subsumidos al álbum ilustrado, sin embargo cobren entidad propia¹¹⁵.

Reescrituras Literarias. Entendemos por *reescritura literaria* la adaptación de textos de procedencia genérica diversa al formato del álbum ilustrado. Por lo tanto, esta categoría aborda el análisis de lo que Genette (1989, pp. 10-19) denominó *hipertextualidad*, entendida como las relaciones que se establecen entre una obra (*hipertexto*) que se refiere a otra (*hipotexto*). Y se enmarca dentro del ámbito conceptual de la Genología porque este proceso se concibe como una relación intertextual que nace de un género literario, el álbum ilustrado, que absorbe y adopta obras pertenecientes a otros géneros (cuentos populares, fábulas, narrativa, poesía). La reescritura literaria puede pues concebirse como un diálogo entre géneros: el álbum acoge, de forma hipertextual, hipotextos de diversa procedencia genológica, procedencia que en muchas ocasiones puede incluso quedar diluida tras el proceso de adaptación literaria.

Adaptar, versionar, recrear o transformar obras ya existentes pertenecientes a cualquier género literario son procesos frecuentes en el álbum ilustrado. La reescritura de textos literarios ocupa un porcentaje elevadísimo de la producción editorial, y conviene

¹¹⁵ Hallamos un claro ejemplo de estos procesos en la hibridación de álbum ilustrado y poesía, que ha dado lugar a lo que ha venido a denominarse “álbum ilustrado lírico”. Neira-Piñeiro (2012, 2018) lo define como una nueva forma de libro-álbum caracterizada por un texto de marcada índole lírica combinado con una secuencia de imágenes, con las que interactúa para la creación de sentido; además, la ausencia de narratividad deriva “en la expresión de sentimientos o emociones, en la descripción de elementos o en la expresión de una visión subjetiva del mundo” (2018, p. 56). Como ella reconoce, la línea de investigación en torno a este tipo de libros es aún incipiente, y debe abarcar una tipología de obras muy diversa cuyas fronteras son en ocasiones difíciles de delimitar (Neira-Piñeiro [2012, p. 136; 2018, p. 57] incluye álbumes cuyo texto está constituido por uno o varios poemas, y álbumes en prosa poética sin estructura narrativa; por el contrario, descarta álbumes narrativos en verso y libros de poesía ilustrada). Sin embargo, será interesante observar su evolución para comprobar si puede hablarse de un nuevo subgénero dentro del álbum ilustrado.

recordar que existen estudios críticos muy rigurosos sobre esos procesos de adaptación¹¹⁶. Lo que pretendemos desde aquí es ofrecer una pauta válida para el estudio comparativo de este tipo de obras, y para ello hemos adoptado la clasificación que sistematiza Díaz-Plaja (2002, pp. 166-169)¹¹⁷ de los diferentes procedimientos constructivos de reescritura utilizados por los autores para componer su hipertexto a partir de un hipotexto:

- a) Reescrituras simples. Las adaptaciones respetan el sentido y la trama del texto original, si bien introducen alguna modificación. No pretenden alterar el sentido genuino del hipotexto, pero sí acercarlo al lector actual. Estas adaptaciones engloban efectos como transvestimiento de personajes (pueden convertirse en animales, personajes Disney), localización en otros escenarios, o actualizaciones del entorno.
- b) Expansiones. El hipertexto no versiona o vuelve a escribir el hipotexto, sino que expande sus posibilidades temáticas, de manera que desarrolla partes que no han sido narradas en el original. Frecuentemente se suelen enriquecer temas o personajes, en ocasiones con una intención paródica. Las expansiones pueden ampliar la parte inicial, explicando la historia previa a lo que narra el hipotexto; pueden alargar la acción, de manera que la descripción de un pequeño episodio o detalle del hipotexto ocupe una gran extensión del hipertexto; o pueden ampliar la parte final, de forma que el hipertexto prolongue la historia original.
- c) Modificaciones. El hipertexto versiona el hipotexto a través de un proceso de reinterpretación que altera definitivamente el sentido original. Estas transformaciones pueden venir provocadas por la tergiversación de diferentes aspectos, como: el argumento (alteración del orden de los acontecimientos, del desenlace); los personajes (cambio de sexo, de personalidad, de necesidades, de deseos); la estructura (inicio *in media res* obviando episodios anteriores); el lenguaje (actualización de formas arcaicas, descenso de registro); el tema; o el punto de vista desde el cual se narra. Todos estos

¹¹⁶ Ver especialmente Bellorín (2015), sobre la adaptación de cuentos clásicos al álbum ilustrado.

¹¹⁷ Para un ejemplo de utilización de estas categorías de reescritura, ver Juri (2010).

cambios sitúan al lector frente a una nueva historia, historia que se identificará con el original prácticamente por contraste.

- d) Collages. Adaptaciones nacidas de la integración de uno o varios hipotextos, mezclándolos según diferentes criterios e intencionalidades. Las dos formas más usuales son: el injerto (un texto se mezcla con otro confundiendo sus elementos, muy a menudo con una intención paródica); y la amalgama (no se toman solo dos sino varios hipotextos, de manera que el hipertexto amontona componentes narrativos de distinta procedencia). A menudo el autor recurre a una forma mixta de injerto y amalgama, como cuando el protagonista va encontrándose con personajes de historias diferentes, que pasan a infiltrarse en el relato.

2.2.2 Segundo Marco Conceptual: MORFOLOGÍA

En este segundo grupo se han englobado todas aquellas categorías asociadas a la construcción narrativa, y que actúan por lo tanto en un nivel de configuración formal. Nos parece un marco imprescindible desde nuestro posicionamiento teórico de superar la dualidad forma/contenido, “pues justamente el peculiar entrelazamiento de forma y contenido es lo específico de la literatura, una forma sin contenido es vacía y está privada de su función. Un contenido sin forma no tiene nada que ver con la literatura” (Nivelle, 1984, p. 203). Estas palabras son especialmente significativas contextualizadas en el género del álbum ilustrado, en el cual ya hemos señalado como todos sus elementos son elementos del significado¹¹⁸. Hemos denominado a este marco conceptual **Intertextualidad morfológica**, y en él hemos agrupado aquellos rasgos estructurales que son paradigmáticos del álbum ilustrado y susceptibles de analizarse desde un punto de vista intertextual.

Estructura Narrativa. La estructura narrativa es el esqueleto sobre el que se sustenta el orden de la historia, del desarrollo de la trama, de la sucesión de las acciones o

¹¹⁸ Ver Capítulo I.1 (“Teoría de la Intertextualidad” [1.1.2, p. 30]) y Capítulo I.2 (“Teoría de la Intertextualidad y LIJ” [2.3, p. 110]).

escenas. La Literatura Comparada concibe el esquema argumental como componente muy cercano a la Tematología, ya que es la estructura a través de la cual se concreta, se conforma y se vehicula el tema (Montes Doncel, 2006, p. 168). Esta idea es especialmente pertinente en el libro-álbum, género en el cual la interacción de lenguaje textual, lenguaje visual y materialidad confiere a los elementos formales una gran carga significativa: en la unión de esos tres vértices se configura el diseño estructural de las obras, abriendo nuevas posibilidades creativas. Como indican Zaparaín y González (2010, p. 78), la organización de la trama en los álbumes ilustrados se articula sobre unas estructuras constructivas genéricas. Ello hace que puedan establecerse “muchas semejanzas de familia entre las historias más o menos parecidas, pues los álbumes se suelen construir sobre modelos que sirven de regla y que, a la vez, se pueden transgredir”: si la transgresión de un modelo logra imponerse, “la nueva forma se instala ya como nuevo modelo”.

a) Formas estructurales secuenciales. En primer lugar, se debe prestar atención a los modelos estructurales que organizan los acontecimientos según un diseño secuencial y, como tales, se mueven dentro del marco tradicional de la lógica narrativa. Se trata de esquemas constructivos presentes a lo largo de la historia de la creación literaria, si bien es cierto que la convivencia de texto, imagen y soporte material posibilita una nueva mirada sobre los esquemas tradicionales de composición. En el álbum ilustrado destacan esencialmente tres tipos:

- *Diseños narrativos lineales*. Disposición secuencial de los elementos del relato, según un esquema lineal y ordenado que puede regirse por diferentes estructuras constructivas:
 - Tramas repetitivas. Se trata de estructuras que, basadas en un determinado esquema (enumeración, acumulación, encadenamiento), reproducen un mismo patrón que se va repitiendo (Zaparaín y González, 2010, pp. 70-72). Aquí entrarían también otras variantes como las estructuras argumentativas basadas en secuencias de pregunta-respuesta o las cadenas de sucesos y acertijos.

- Historias de estructura circular. Son aquellas en las cuales el relato acaba allí donde empezó. En este tipo de estructuras se integrarían aquellas narraciones cuyo tema es un viaje circular que finaliza donde comienza.
- *Diseños narrativos multilineales*. La estructura narrativa puede ramificarse cuando el argumento se desdobra y, paralelamente a la narración principal, van desarrollándose otras historias. La relación entre diferentes hilos narrativos puede establecerse a través de distintos procesos:
 - Narración de múltiples historias. La multiseccionalidad narrativa se vehicula a través de la palabra, que describe distintos relatos de manera simultánea. Sin embargo, lo más habitual en este tipo de estructuras es que el texto busque la complicidad de la imagen, de manera que la multiplicidad de historias se vertebra sobre la interacción entre el lenguaje textual y el visual.
 - Polifonía narrativa de la imagen. La introducción de diferentes historias se realiza esencialmente a través de las ilustraciones, desde diseños muy sencillos (como la introducción de pequeños elementos gráficos), hasta estructuras más complejas (un relato puede narrarse únicamente a partir de la imagen).
 - Libros-itinerario. Habitualmente suelen ser álbumes sin palabras y de gran formato, con ilustraciones dotadas de infinidad de elementos que permiten reseguir secuencias narrativas página tras página. Muchos de ellos se convierten en libros-juego que incitan a la observación de detalles (personajes, lugares, objetos) y al seguimiento de su evolución temporal y/o espacial. Bosch los denomina también *álbumes corales* porque “narran múltiples historias que se desarrollan simultáneamente en el mismo espacio”, de modo que “en cada doble página hay tantos personajes y suceden tantas cosas que es imposible retener todas las situaciones que se muestran”; el lector recorre el libro siguiendo la pista de personajes y situaciones, en un itinerario que frecuentemente le obligará a volver atrás y visitar lugares ya vistos (2017, p. 43). Este tipo de libros reciben en francés el nombre de *livre promenade* (“libro-paseo”), “perquè la mirada

passeja per les pàgines tot buscant els personatges, interpretant els seus gestos i accions, establint connexions entre ells...” (Bosch, 2020, p. 90); y en alemán se denominan *Wimmelbuch* (“libro de hormigues”), porque a menudo sus personajes no son de gran tamaño “i semblen formigues atrafagades” (p. 90). Por lo general, suelen contener un gran número de referencias intertextuales que acentúan su dimensión lúdica, ya que retan al lector a entrar en el juego de la identificación de elementos o personajes a los que aluden.

- Multiplicidad narrativa en el espacio de la página. La distribución del espacio físico se utiliza para desarrollar los diferentes hilos narrativos. La experimentación con la dimensión física de la página puede llevar incluso a transgredir sus límites, vulnerando su integridad en la búsqueda de sus posibilidades narrativas: así surgen los *álbumes combinatorios*, que permiten acoplar partes de páginas diferentes para crear múltiples historias
 - *Suspensión momentánea de la linealidad narrativa*¹¹⁹. Se produce cuando el ritmo de los acontecimientos se desacelera y la acción se detiene puntualmente. La suspensión de la linealidad de los acontecimientos genera la aparición de estructuras intermedias en las que la secuencialidad del relato se ve interrumpida de manera momentánea. Como estrategia asociada al tiempo narrativo, implica la utilización de saltos temporales: retroceso al pasado (analepsis o *flashback*); anticipación del futuro (prolepsis o *flashforward*); tiempo interrumpido o demorado (Echazarreta, 2003, p. 143). Eso sucede, por ejemplo, cuando se intercalan planos ficticiales en los que aparecen imágenes que reproducen lo que un personaje imagina o recuerda.
- b) Formas de alteración estructural. La interrelación de diversos lenguajes expresivos (imagen, texto y recursos materiales) en una misma obra no solo proporciona una nueva

¹¹⁹ Para fijar este indicador, hemos adaptado el concepto que Echazarreta (2003, p. 143) denomina *destemporización*. Su definición distingue *destemporización parcial* y *total*. Nosotros incluiremos lo que ella clasifica como *parcial* (alteración momentánea de la linealidad narrativa) dentro de las formas secuenciales, dado que la suspensión momentánea de la acción no conlleva una ruptura estructural. En cambio, lo que ella denomina *total* es para nosotros un proceso de fragmentación narrativa, que se analiza en el marco de la subcategoría destinada a las “Formas de alteración estructural”.

mirada sobre diseños narrativos tradicionales, sino que posibilita también la aplicación de técnicas que en muchos casos conllevan la alteración de los modelos estructurales en uso. En estos casos, se produce una fragmentación de la secuencialidad del relato, cuya integridad se transgrede a causa de la aparición de elementos que irrumpen en la historia quebrantando su linealidad. Y cuando la vulneración de la unidad narrativa se lleva a sus últimas consecuencias, la introducción de escenas en desorden o en orden reversible puede provocar la aparición de marcas temporales contradictorias o cronológicamente imposibles que acaben generando un efecto metaficcional de “indeterminación”, ya que el orden racional que conecta un acontecimiento con otro se altera o incluso se rompe totalmente (Silva-Díaz, 2005a, pp. 174, 179). De entre todas las estrategias formales utilizadas con ese fin, destacan especialmente:

- Tratamiento disruptivo de la imagen. La irrupción de componentes visuales o un determinado uso de las ilustraciones pueden suponer la introducción de elementos inesperados y la consecuente ruptura de la continuidad narrativa. Cuando este recurso alcanza su máxima expresión, puede producirse una fragmentación a causa del tratamiento metaficcional de la imagen, que conlleva no solo la quiebra de la linealidad del relato sino también del espacio de la página como marco narrativo convencional.
- Disolución de la frontera narrativa. Un recurso metaficcional muy usual consiste en provocar un efecto de ruptura de la secuencialidad del relato alterando los niveles jerárquicos de la narración: *metalepsis narrativa* (el narrador irrumpe en el mundo de la ficción o viceversa), el autor o algún personaje se dirigen directamente al lector, los personajes cambian de nivel, etc.
- Ausencia de argumento. Se trata de un tipo de libro-álbum carente de desarrollo narrativo y estructuralmente articulado sobre una relación de propuestas con frecuencia unidas por un nexo temático. Van der Linden (2015) los define como álbumes «lista» o «catálogo» porque no ofrecen un relato que pueda seguirse página a página sino que recogen una sucesión de enunciados: “Estos libros escenifican una serie de propuestas relacionadas entre sí por la conexión entre sus páginas, y sacan

provecho de la extensión del álbum apoyándose en un procedimiento acumulativo o en la previsión de un «golpe de efecto» (p. 62). Según ella, este tipo de álbumes suelen tener un tono poético o humorístico, y “adquieren su significado a partir de una enumeración que puede funcionar sobre un ritmo primario (repetición de un mismo esquema en cada doble página) o binario (juego entre una doble página y la siguiente)” (p. 63).

Perspectiva narrativa. Bajo esta categoría se contempla el análisis del tratamiento del punto de vista del relato, entendido como el lugar o encuadre desde el cual se realiza la narración. Como señala Taberero, uno de los aspectos fundamentales a la hora de aproximarse al libro-álbum es “la identidad de la voz que cuenta, que mira”, de modo que “álbumes aparentemente sencillos complican su construcción de sentido a partir del juego que se establece entre lo narrado y los diferentes puntos de vista elaborados, bien a través de la imagen, bien a través de la palabra” (2018, p. 48).

Para clasificar todos esos juegos, hemos partido de una noción de *punto de vista* como “territorio moral” (Millás como se citó en Jover, 2007, p. 118), es decir, como una elección del lugar desde el cual mirar que, metaforizado en la colocación de la cámara que proyecta las imágenes, tiene una funcionalidad significativa en la obra. Desde esa premisa, los aspectos más característicos del álbum ilustrado relacionados con la perspectiva y susceptibles de ser observados comparativamente son:

a) **Focalización.** Estudio del ángulo de visión, del punto de vista desde el cual se habla, de quién observa lo que sucede en el relato: es decir, “desde dónde se narra”. El álbum ilustrado potencia especialmente dos usos de esta técnica formal:

- *Alternancia de puntos de vista.* A lo largo de la narración van relevándose dos ángulos de visión. Esto significa que la perspectiva desde la que se narra va basculando a lo largo de la secuencia temporal en la que transcurre la historia, según un movimiento de oscilación: el relato no se interrumpe, pero el enfoque desde el que se explica varía alternando puntos de vista distintos.

- *Multiformidad*. Convivencia de múltiples puntos de vista sobre un mismo acontecimiento (Echazarreta, 2003, p. 143). Esta multiplicidad de la focalización es responsable de una complejidad estructural, ya que puede conllevar una ruptura de la linealidad narrativa que dificulta el proceso de interpretación de las obras.
- b) Relación de perspectivas textual y visual. Atiende al análisis comparativo entre el punto de vista de la narración textual y el punto de vista de la narración visual. Puede suceder que el relato textual y el visual estén narrados desde el mismo punto de vista o que, por el contrario, la perspectiva de ambos relatos no coincida.
- *Convergencia*. El relato textual y el visual se narran desde la misma perspectiva, lo que genera un efecto de concurrencia gracias al cual la imagen no solo confirma el relato verbal, sino que frecuentemente coadyuva a ampliarlo, detallarlo o elaborarlo.
 - *Discordancia*. Se produce cuando el punto de vista de lo narrado no coincide con el punto de vista de lo ilustrado, en una discrepancia que puede originarse desde múltiples combinaciones (por ejemplo, narrativa en 1ª o 3ª persona / perspectiva visual objetiva; o narrativa en 1ª o 3ª persona / perspectiva visual aérea). Esta disonancia deberá ser resuelta por el lector desde su competencia literaria.
- c) Tematización del punto de vista. Se produce cuando la perspectiva del relato deja de ser una técnica formal y se acaba convirtiendo en tema del mismo. Como hemos visto, la interrelación de texto e ilustración propia del álbum ilustrado suscita constantes juegos de focalización que tienen gran carga narrativa. Tanto es así, que el punto de vista puede llegar a transformarse en el eje temático de la obra, y cuando lo hace adopta básicamente dos formas:
- *La focalización como tema*. Puede presentar diversas variantes que van de mostrar visiones alternativas de un mismo acontecimiento, a desarrollar la idea de que las cosas no son lo que parecen o a constatar la importancia del ángulo de visión desde el que percibimos el mundo.
 - *Tratamiento temático del zoom*. Como escriben Zaparaín y González, “son abundantes los álbumes que convierten el *zoom* en su argumento” (2010, p. 182), ya

que “los álbumes basados en el *zoom* empiezan a constituir como un género propio” (2010, p. 328). La técnica de focalización puede basarse en el *zoom in* —zoom de aproximación— o en el *zoom out* —zoom de alejamiento—, pero Bosch apunta que un aspecto interesante en torno a los procesos de lectura es que muchos álbumes diseñados según un *zoom in* pueden transformarse en *zoom out* y viceversa, según se lean empezando por el inicio o el final: así, los álbumes-zoom silentes permiten una lectura bidireccional ya que pueden ser leídos “tant en la direcció de lectura occidental com en la direcció oriental” (2020, p. 61).

Cronotopos. La crítica literaria utiliza el término *cronotopos* para hacer referencia a las coordenadas de tiempo y espacio que contextualizan el desarrollo de la narración, prestando atención a las relaciones temporales y espaciales que se establecen en las obras. Como señala Bellorín, fue utilizado por primera vez como categoría de análisis por Bajtín, pero “ha sido retomado por especialistas de la literatura infantil, como María Nikolajeva, para caracterizar los géneros de esta literatura” (2010, p. 86). Las imágenes fijas propias del álbum ilustrado resultan, por su propia naturaleza, poco adecuadas para expresar el espacio y el tiempo: de ahí que este sea uno de los grandes desafíos que deben afrontar los ilustradores (Van der Linden, 2015, p. 56). Las relaciones espacio-tiempo en los álbumes ilustrados han sido objeto de numerosos estudios, ya que su tratamiento narrativo supone una extraordinaria innovación respecto a la tradición literaria; en esta nueva manera de gestionar las coordenadas espacio-temporales del relato, adquiere especial relevancia el diálogo que se establece entre texto e imagen, y el tratamiento que del cronotopos hacen ambos lenguajes.

a) Espacio. Por sus características como género literario (protagonismo de la imagen, uso de la doble página), el libro-álbum realiza un tratamiento particular de *dónde* sucede lo que se narra. El espacio deja de ser el escenario que enmarca la acción para convertirse en un elemento de fuerte carga significativa: ahora no es la *historia la que*

construye el espacio, sino que *el espacio construye también la historia* (Zaparaín y González, 2010, p. 167). Una mirada comparativa debe abordar:

- La *relación entre espacio descrito y espacio dibujado*. El álbum ilustrado permite un doble tratamiento, textual y visual, del espacio. La relación entre el espacio descrito en el texto y el espacio ilustrado por las imágenes puede ser, como hemos apuntado en otras categorías, una relación de complicidad o de contradicción, que en última instancia deberá ser resuelta por el lector.
- Las *referencias intertextuales asociadas al espacio*. Este indicador atiende a la presencia de espacios que tienen una determinada connotación cultural reconocida, y por tanto vehiculan una gran carga temática indispensable para el proceso de lectura e interpretación. Hablamos de álbumes que evocan determinados espacios para abordar temas relacionados con la psicoliteratura, álbumes que están basados en hechos reales, álbumes que relatan acontecimientos históricos. Serían espacios intertextuales, entre muchos otros, los campos de concentración nazis, los espacios en los que ha tenido lugar un conflicto bélico o determinadas ciudades con una connotación cultural significativa.

b) Tiempo. Tal como afirmábamos al hablar del espacio, las características propias del álbum ilustrado confieren un tratamiento especial del *cuándo* sucede lo que se narra. El transcurso del tiempo narrativo, que por convención tiene lugar de izquierda a derecha y que en el álbum suele valerse de la doble página, se somete también a una serie de estrategias que permiten un análisis comparativo:

- *Relación entre tiempo descrito y tiempo dibujado*. Igual que sucedía con el espacio, la comparación entre cómo es tratado el tiempo mediante las palabras y cómo lo es mediante las imágenes abre una amplia línea de investigación crítica. Los procesos más significativos de manipulación del tiempo son “estiramiento y alinamiento” —el tiempo se dilata—, e “individuación o relativización” —tratamiento subjetivo del tiempo— (Bellorín, 2010, p. 78), si bien esos efectos no son usados de igual manera en la dimensión textual y en la visual. Como en el caso del espacio, la relación de

complicidad o de contradicción entre tiempo descrito y tiempo dibujado deberá también ser gestionada por el lector.

- *Referencias intertextuales asociadas al tiempo.* Cuando la ubicación temporal de la historia tiene lugar en una época con una determinada connotación cultural, su reconocimiento resulta indispensable para el proceso de comprensión. Como sucedía con la categoría del espacio, las referencias intertextuales vinculadas a la alusión de períodos temporales concretos deben ser analizadas como claves de significación. Puede tratarse de álbumes de temática psicoliteraria, álbumes basados en hechos reales o álbumes que relatan acontecimientos históricos, entre otros: serían ejemplos de secuencias temporales intertextuales determinadas épocas históricas, tiempos de enfrentamientos bélicos o momentos de conflictos sociales.

Formas de complejidad interpretativa. Una de las particularidades del álbum ilustrado como producto de la postmodernidad es la superación del sentido unívoco del texto, cosa que significa un aumento de la complejidad hermenéutica y, en consecuencia, una concesión a la intervención activa del lector en el proceso de construcción del relato. Para ello, los autores recurren a una serie de estrategias retóricas que se ponen al servicio de la ambigüedad interpretativa, ya que generan significados imprecisos e introducen diferentes niveles de significación a través de efectos como la comicidad o el desconcierto. Hemos agrupado estas estrategias en:

- a) **Humor.** Como técnica constructiva, la introducción de un efecto cómico genera un registro muy amplio de formas retóricas que frecuentemente se dividen en *formas bajas* de humor —disparates, chistes, farsas—, y *formas altas* de humor —la parodia, la ironía, la sátira y el sarcasmo— (Bellorín, 2015, p. 194). Esa diferencia puede asociarse también a la progresión madurativa del público infantil. Como señalan Colomer et al. (2018, pp. 23-24), en las primeras edades el humor viene provocado por la inversión, la transgresión, la exageración de las leyes que rigen el funcionamiento del mundo real que niños y niñas conocen; no será hasta más adelante cuando pasarán de apreciar *lo*

que ocurre a apreciar cómo se cuenta lo que ocurre, captando así el sentido paródico, irónico o satírico de los textos. Dado que pretendemos determinar aquellas herramientas creativas que conllevan complejidad interpretativa, hemos centrado nuestro interés en las formas altas de humor y, de entre ellas, hemos seleccionado aquellas que el álbum ilustrado utiliza intertextualmente como recurso estructural y “herramienta transgresora en la contemplación del universo” (Taberner, 2018, p. 50).

- *Ironía*. Seguiremos a Bellorín (2015, pp. 214-217) en la definición y taxonomía de este recurso retórico. Ella la define como “la discrepancia entre lo que se dice y lo que realmente significa lo dicho”, de manera que el sentido irónico se genera en la confrontación entre lo que la obra dice y lo que no dice. Y clasifica los diferentes tipos de ironía en:
 - discrepancia irónica en la relación texto-imagen, porque ambos códigos difieren en el relato que narran —esa disyunción, que Nikolajeva y Scott denominan “contrapunto en la perspectiva narrativa” (2006, p. 132), crea un efecto de discordancia entre lo que el texto relata y lo que la imagen reproduce—;
 - ironía estructural, cuando un narrador ficticio o personaje narra dando una visión distinta a la reconocida por el autor y los lectores;
 - ironía dramática, muy propia del cine y el teatro, y en la cual el público sabe más de un personaje que él mismo;
 - ironía cósmica, casi inexistente en la literatura infantil contemporánea y que se usa para presentar a los personajes como víctimas de un destino cruel y burlón.
- *Parodia*. Si bien ironía y parodia aparecen frecuentemente vinculadas, la parodia puede ser considerada la estrategia retórica intertextual por excelencia (De Amo, 2012, p. 103), ya que implica necesariamente la presencia de un hipotexto y de un hipertexto: una obra siempre parodia a otra, obedeciendo a un doble objetivo —por un lado la legitima y por otro la cuestiona estableciendo una distancia crítica—, de manera que la parodia siempre “genera una forma de diálogo intertextual” (Mendoza Fillola, 2012, p. 91). Desde una mirada comparatista, Moog-Grünwald sostiene que

la parodia es, junto a la imitación ridiculizadora, la forma más evidente de lo que se ha denominado *recepción productiva*, ya que “la condición fundamental de su génesis es la existencia de una obra literaria anterior a la que se refieren expresamente y frente a la cual se encuentran en una determinada relación, esto es, crítica-distanciada” (1984, p. 86).

- b) Sorpresa. Como estrategia retórica, la sorpresa supone un aumento de la complejidad interpretativa al proponer un juego entre lo que se explicita y lo que se mantiene puntualmente oculto con el fin de sorprender. Este juego provoca al lector y activa su participación en la construcción de sentido: el lector se ve obligado a inferir, interpretar, releer, asociar, explorar, hasta conseguir desvelar el mecanismo de lo sorprendente (Bajour, 2010, pp. 123-124).

Uso retórico de componentes materiales. El álbum ilustrado debe ser concebido como un “sistema global” en el cual todos sus componentes “participan, en distinto grado, en la producción de significado”: porque “todo tiene significado en el álbum” (Van der Linden, 2015, p. 35). Texto e imagen dialogan con la materialidad del libro, de modo que esta trasciende el ámbito puramente constructivo y se convierte en un elemento que ejerce gran influencia en el proyecto, no solo aportando una dimensión significativa sino incluso adquiriendo un rol narrativo (p. 10). Una mirada a la materialidad del libro descubrirá la dimensión hermenéutica de elementos que tradicionalmente han carecido de capacidad significativa en el transcurso de lectura. El aspecto objetual se ha potenciado enormemente en libros ilustrados, hasta el extremo que la proyección del soporte físico permite hablar de “libros que obedecen a la etiqueta de «ingeniería de papel». Así, libros *pop up*, con solapas, con formato de acordeón, etc., sorprenden al lector en un camino que conduce al libro de artista” (Tabernero, 2018, p. 46).

Para nuestro análisis, partiremos de la noción de *paratextualidad* que proporciona Genette (1989, pp. 11-12), por considerar que es fundamental su apreciación de que las relaciones paratextuales son “uno de los lugares privilegiados de la dimensión pragmática

de la obra, es decir, de su acción sobre el lector”. Nos interesa, sobre todo, observar cómo esos elementos externos realizan una acción performativa, son significativamente relevantes en la lectura, provocando en el lector “una sensación física que incide en la percepción tridimensional de la obra” (Lartitegui, 2014, p. 46).

Dada la gran proliferación de elementos paratextuales y la diversidad de su categorización, hemos decidido seleccionar únicamente aquellos que hemos considerado más paradigmáticos porque: primero, juegan un papel significativo en la interpretación (están al servicio de la historia y tienen una función narrativa que debe ser tomada en cuenta en el proceso de recepción); y, segundo, son susceptibles de ser analizados bajo una mirada intertextual (se trata de aspectos que se prestan a un estudio comparativo). Hemos clasificado esos elementos según las siguientes categorías e indicadores:

a) Significación del paratexto. Los elementos paratextuales que componen el “empaquetado” o “envoltorio” de los libros —como cubiertas, guardas, portada, lomo, páginas que contienen dedicatorias o datos sobre la publicación (Castagnoli, 2016, pp. 13-14)—, pueden jugar un papel relevante a la hora de construir el sentido global de una historia (Colomer et al., 2018, p. 47). Aunque comúnmente dependen de criterios editoriales y son espacios poco explorados por el lector, sin embargo en el álbum ilustrado frecuentemente corren a cargo de autores o ilustradores y responden a una voluntad estética, narrativa o lúdica: por esta razón, “se revelan ulteriormente como complementarios a la historia” (Van der Linden, 2015, p. 38). Por su capacidad para asumir una funcionalidad narrativa y por su dimensión intertextual, los componentes paratextuales que destacamos son dos:

- *Tapas: cubierta y contracubierta*. Representan el primer contacto con el libro, y actúan de transición o enlace entre el mundo real del lector y el mundo imaginario del libro.
- *Guardas*. Las guardas son, como la propia etimología del término indica, aquella parte que *custodia* o *guarda* la entrada al libro (Castagnoli, 2016, p. 27). Por ello, se trata de un espacio muy utilizado por los ilustradores para desempeñar una función significativa que genere un efecto narrativo: de anticipación, de resolución, de

parodia. Hanán Díaz reconoce que han sido los libros-álbum los que decididamente “han resignificado las guardas como elementos editoriales clave”, de modo que “esas páginas que articulan, como si fueran bisagras, el reverso de la tapa y contratapa con la primera y la última página del libro”, pueden llegar a convertirse en “en espacios narratológicos dependientes, que aportan elementos anticipativos, crean atmósferas o adelantan la construcción de hipótesis” (2020, p. 16).

b) Materialidad. A pesar de que elementos como el formato pueden ser considerados mecanismos paratextuales, nosotros hemos querido diferenciar una subcategoría específica que englobara lo que consideramos aspectos relevantes del álbum que aluden a su naturaleza material, a su percepción como objeto artístico o artefacto, y que desde esa materialidad aportan una extraordinaria carga informativa en el proceso de lectura. En esa subcategoría distinguimos:

- *Formato*. Castagnoli escribe que el formato es el “envase” o “recipiente” del libro y, como tal, proporcionará al lector una impresión inmediata de este y determinará el espacio interno del texto y las ilustraciones (2016, p. 18). Para ella, la dimensión y la forma de un libro proporciona una base psicológica y cultural al lector; en esa línea, Hanán Díaz indica que un libro-álbum angosto “puede favorecer una historia que se desarrolla en un espacio cerrado”, mientras que un formato cuadrado “ayuda a lograr una representación del mundo interior” (2020, p. 16). Sin embargo, uno de los aspectos de formato que tiene mayor carga narrativa es la orientación física: una forma vertical o una forma apaisada puede resultar especialmente relevante en el proceso de interpretación. El formato en vertical se considera el más neutro porque permite un equilibrio compositivo para la organización de texto e imagen, mientras que el formato en horizontal ofrece una disposición panorámica de doble página que se utiliza como espacio de desarrollo narrativo o para introducir una mirada paisajista de los escenarios (Colomer et al., 2018, p. 45). Por ello, Van der Linden explica que el formato vertical (denominado «a la francesa») “proporciona estabilidad [...], invita a una mayor profundidad de campo y da poco apoyo a la idea de movimiento” (2015, p.

134), con lo cual normalmente aparece asociado a imágenes descriptivas que representan retratos de figuras o espacios (2007, pp. 52-53); en cambio, el formato apaisado (denominado «a la italiana») “incide fuertemente en la vectorización de las páginas y sostiene bien la apariencia de movimiento o desplazamiento” (2015, p. 134), permitiendo una organización horizontal y secuencial de las imágenes que favorece también la expresión del paso del tiempo (2007, pp. 52-53).

- *Pliegue*. Se trata de una frontera física a la cual los autores pueden atribuir diferentes funciones tales como distribuir los elementos de la imagen, potenciar el contraste en libros que tratan contrarios o diferencias, separar la presentación de un personaje y su acción, separar dos historias simultáneas, actuar como eje de simetría o señalar una frontera invisible entre dos partes enfrentadas (Bosch et al., 2017, p. 55). En ocasiones, el autor dota al pliegue de un uso narrativo, de manera que este asume una carga significativa que lo hace indispensable para la interpretación de la obra: entonces puede convertirse en una frontera que no se puede atravesar, una frontera permeable, la puerta de entrada a otro mundo, un espejo mágico, e incluso un agujero que devora a los personajes (Bosch et al., 2017, p. 55).
- *Límites de la página*. La página simple —y la doble página— es un elemento fundamental en el libro en tanto que base física en la cual se inscribe el constructo literario: “la pàgina simple és la unitat de fragmentació de la seqüència narrativa, tot i que la doble pàgina és essencial en la concepció i en la recepció de l’obra” (Bosch, 2020, p. 21). En el álbum ilustrado, ese espacio puede convertirse en un instrumento expresivo al servicio de la construcción de sentido (Colomer et al., 2018, p. 46). Y puede, también, transgredirse: desbordar los límites de la página como recurso narrativo concede a la obra una dimensión metaficcional que añade complejidad interpretativa. Como apunta Silva-Díaz (2005b, p. 18), la página es un elemento físico limitado, que forma parte del soporte material del libro y, como tal, queda fuera de la narración: cuando el mundo ficcional transgrede esos límites, la página se convierte

en un lugar significativo y se diluye la frontera entre lo que está dentro y lo que está fuera de la narración, entre lo que es soporte real y lo que es espacio ficcional.

- *Variaciones tipográficas.* Una práctica frecuente en el álbum ilustrado es el juego con la dimensión gráfico-visual de la palabra. “La transformación de los textos en imágenes” da cuenta de la tendencia cada vez más acentuada de “plasmar una fusión visual de palabra e imagen” (Salisbury, 2007, p. 9). El tratamiento icónico del texto puede traducirse en recursos tales como su distribución en el espacio de la página, la alternancia de tamaño y colores de las letras o la diversidad de los tipos de fuente, entre otros. Pero lo sustancial es que la aparición de estos signos iconográficos asociados a la materialidad textual tiene su incidencia en el proceso interpretativo. En ocasiones, la tipografía actúa como reproductora “del habla viva con sus matices, inflexiones y tonalidades”, hasta el punto de “comunicar cercanía o lejanía, señalar una entonación diferente en lo dicho por algún personaje, indicar una inflexión en el diálogo o advertirnos de una exclamación o un grito” (Vásquez, 2014, p. 340). Otras veces, la versatilidad icónica de la palabra es una estrategia que se pone al servicio de una determinada intencionalidad creadora (intensificar una idea, introducir un determinado registro de lectura o incluso ayudar a articular estructuralmente el relato)¹²⁰.

- c) Metamaterialidad. El uso de elementos materiales puede responder a una voluntad de conferir un carácter metaficcional al relato, de modo que se establece un “diálogo con el propio álbum como hecho físico para llevar adelante la historia” (Zaparaín y González, 2010, p. 205). En estas ocasiones, el autor está explorando “las posibilidades de que el álbum hable de sí mismo” y lo hace a través de la *meta-materialidad* (p. 205): la obra reclama la atención sobre su propio proceso de construcción, de modo que fuerza al lector a apreciarla en su cualidad de artificio (Colomer, 1998a, p. 91). Hemos agrupado los recursos en dos tipologías que se prestan a una mirada comparativa:

¹²⁰ Estudiosos como Hoster y Lobato (2007) y Van der Linden (2007) han insistido en la importancia de las

- *Alteración física de tapas y/o páginas.* Transformación de elementos físicos del libro con una intencionalidad significativa. Este tipo de juegos genera nuevas formas de edición que incluso conllevan efectos sobre el propio acto físico de leer. Así, el formato *leporello* o acordeón condensa toda la secuencia narrativa en un solo cuerpo; la publicación capiculada permite leer dos historias que empiezan en los límites del libro (inicio y fin) y confluyen en su mitad; la alteración direccional de la narración obliga a ir cambiando la posición física del libro para reorientar el sentido de la lectura; o la forma desplegable condiciona la lectura a la sucesiva abertura de las diferentes partes del libro.
- *Utilización de recursos metamateriales.* Además de las solapas, los más significativos son los troquelados y las perforaciones. Para Zaparaín y González, el uso de estos elementos...

...añade una nueva dirección de lectura a los álbumes, y se trata de una de las pocas alternativas que en la historia del género se han planteado frente al ineludible paso de página. Cuando se taladran las páginas aparece un nuevo sentido de lectura transversal que altera la linealidad espacial y temporal (2010, p. 207).

2.2.3 Tercer Marco Conceptual: TEMATOLOGÍA

La comparatística define este marco conceptual como el que “describe el campo metodológico de aquellas investigaciones comparatistas que investigan los aspectos temáticos que crean una tradición” (Beller, 1984, p. 103). La Tematología supone, dentro de los estudios comparados, un importante y vasto terreno de actuación no solo por el interés que despierta el contenido intrínseco de una obra, sino también por la repetición universal de temas que, más allá de la *imitatio*, superan las fronteras del tiempo y del espacio; el análisis de analogías y variantes temáticas entre diferentes literaturas es una de las preocupaciones fundamentales de la comparatística (Montes Doncel, 2006, p. 85). Nosotros hemos definido este tercer marco conceptual incluyendo aquellas categorías que hacen

referencia a aspectos relacionados con el tratamiento de temas y personajes. Lo hemos denominado ***Intertextualidad tematólogica*** y, dado que se trata de un ámbito muy amplio y de difícil delimitación, hemos abordado su taxonomía definiendo unos campos de análisis susceptibles de ajustarse a un análisis comparativo.

Temas. Bajo esta categoría, se analizan los contenidos temáticos de los álbumes ilustrados. Nos hallamos ante uno de los aspectos más inabarcables de nuestra investigación porque se trata de un género literario que incorpora gran diversidad de temas, y lo hace desde un espacio narrativo amplio formado por el texto, la imagen y la materialidad del libro como objeto. Esta parte de la Tematología es además uno de los ámbitos más prolíficos para análisis comparativos, dado que proporciona unas marcas intertextuales fácilmente identificables y que permiten establecer conexiones explícitas entre obras (ya hemos visto proyectos basados en *Travesías Temáticas Comparadas*, conexiones tematólogicas o *Constelaciones*)¹²¹. Por lo tanto, acotaremos el marco de nuestra investigación adoptando el concepto de *Tematología* propio de la Literatura Comparada, según el cual el tema pone en comunicación a una obra con otras. Operaremos en base a elementos temáticos cuya recurrencia los convierte en conectores intertextuales que permiten ubicar los textos en conjuntos relacionados debido a la presencia de esos elementos temáticos compartidos (Naupert como se citó en Montes Doncel, 2006, p. 106). Identificaremos únicamente aquellos nuevos temas que entendemos que son característicos del álbum ilustrado o viejos temas que, al ser tratados por este, adquieren una nueva significación¹²². Y los agruparemos según una taxonomía ordenada en cuatro grandes bloques:

("Teoría de la Intertextualidad y LIJ" [2.3.3, p. 132-133]).

¹²¹ Ver Capítulo I.1 ("Teoría de la Intertextualidad" [1.2.4, p. 88 y ss]) y Capítulo I.3 ("Intertextualidad y formación literaria" [3.2.3, p. 201 y ss.; p. 205 y ss.]), respectivamente.

¹²² Es importante insistir en que no todos los temas que el álbum ilustrado acoge son absolutamente nuevos en la producción literaria infantil. Como escribe Bettelheim, ya los cuentos de hadas facilitan que niños y niñas se enfrenten simbólicamente a verdaderas problemáticas existenciales, a través de los héroes y las heroínas que protagonizan las historias (como se citó en Fernández de Sevilla, 2018, p. 75). Del mismo modo, Lurie demuestra que muchos relatos tradicionales o libros destinados a público infantil considerados como grandes clásicos (tales como *Peter Pan*, *Tom Sawyer*, *El Mago de Oz* o *Alicia en el país de las maravillas*) son en realidad absolutamente subversivos porque apelan a la imaginación, a la rebeldía, a la

- a) Metalingüística. Uno de los ámbitos temáticos más explorados por el libro-álbum es el de la literatura concebida como expresión estética. Creemos que es necesario visibilizar aquel conjunto de obras que conforman un corpus prolífico y que convierten la literatura en tema, invitando a reflexionar sobre su naturaleza artística o sobre algún aspecto relacionado con el hecho literario. De ahí que hayamos denominado a este bloque temático «Meta»literatura, en alusión al significado del prefijo «acerca de» la literatura. Se trata de una amplia gama de propuestas temáticas que va desde motivos más sencillos —descubrimiento de la lectura y de espacios a ella asociados, como librerías y bibliotecas—, hasta ideas más complejas en torno al proceso creador y a la revelación del libro como constructo artístico —obras de carácter metaficcional y mayor complejidad interpretativa—.
- b) Sociolingüística. Bajo este epígrafe se englobarían todos aquellos temas que aparecen vinculados al desarrollo de las sociedades modernas. Nuevos motivos que hallan en el álbum ilustrado el espacio adecuado para tomar forma literaria y llegar a un público infantil, dado que se trata de un género innovador que no solo explora los límites gráficos o morfológicos sino también temáticos. Lejos de una funcionalidad pedagógica o moralizante, el libro-álbum acoge todo aquello que ocurre en el mundo y lo traslada a la literatura para niños y niñas: de ahí que aparezcan libros sobre la marginación social, los conflictos interculturales, la emigración, la falta de vivienda, las nuevas estructuras familiares, la ruptura de estereotipos, la situación social de la mujer, la emergencia climática, la soledad y búsqueda del otro, entre muchos otros.

Se trata de una Literatura Infantil y Juvenil surgida en los últimos 15-20 años, inquietante y controvertida porque incita al lector a mirar otras realidades y a reflexionar acerca de ellas. Una literatura que asume la responsabilidad de “contar el mundo, de acompañar la vida, de ofrecer pistas en el camino de llegar a conocer y conocernos, de

desobediencia, a cuestionar las convenciones e instituciones establecidas por los adultos para impulsar un cambio (1998, pp. 12-13). De alguna manera, el libro-álbum enlaza con esa línea para ofrecer, en un nuevo contexto sociocultural, un entorno de creación cuyas amplias posibilidades permiten la reescritura de antiguos motivos temáticos.

convertirse en mapas en ese territorio salvaje, complejo y apasionante que es nuestro mundo” (Fernández de Sevilla, 2021). En suma, una literatura que, alejándonos de optimismos ciegos y de un sentido de sobreprotección inútil, nos permite ayudar “al lector a desarrollar su empatía, a tener una discusión honesta acerca de estas realidades y sus causas y a buscar respuestas para la acción social de acuerdo a sus capacidades” (Arizpe, 2017, p. 34). La literatura se convierte así en “un campo fructífero para abrir la cabeza a otras realidades, para pensar la propia desde otros ángulos, para ser más empáticos con quienes nos rodean” (Aixalà, 2020): un estímulo que enfatiza la curiosidad de niños y niñas, y les instiga a plantearse preguntas y a buscar sus respuestas.

De este modo, los álbumes no solo muestran al lector el mundo que le envuelve sino que además coadyuvan a la construcción de su identidad, porque “ayudan a explicar al individuo la realidad que le rodea y enseñan desde sus inicios a ponerse en el lugar del otro, a cultivar la empatía, principal eje de toda alfabetización emocional” (Taberner, 2018, p. 47). Como escribe Vallejo, “l’hàbit de llegir no ens fa necessàriament millors persones, però ens ensenya a observar amb l’ull de la ment l’amplitud del món i l’enorme varietat de situacions i d’èssers que l’habiten” (2020, p. 31). El objetivo de una mirada comparatista debe ser fundamentalmente observar cómo se construye ese espacio de la LIJ, porque “es cosa muy diferente investigar qué relaciones sociales ‘refleja’ la literatura de una época que cómo estas relaciones encuentran su expresión en la literatura. Lo uno es sociología; lo otro, ciencia de la literatura” (Nivelle, 1984, p. 201).

- c) Psicoliteratura. Como hemos visto al hablar de la *Socioliteratura*, la tendencia a la experimentación y a la exploración estética propia del álbum ilustrado no solo se revela en la construcción formal de la obra, sino también en su configuración temática. En esa línea, Prades escribe que el creador de un álbum apuesta por un lector “inteligente, desprovisto de prejuicios y con frescor en la mirada” (2017, p. 62). Esa apuesta rompe las barreras que tendían a sobreproteger al público infantil de temas que pudieran

considerarse controvertidos o poco apropiados, y supera una imagen de la infancia que subestima la capacidad interpretativa de las primeras edades y sus intereses e inquietudes.

La relación que la literatura establece con el lector no es ahora unidireccional, sino dialógica; la idea de libro como recurso que adoctrina queda superada por una literatura que recupera al niño y la niña desde su dimensión individual y social, desarrollando temas que le son próximos e interpeándolo a una reflexión y a un diálogo¹²³. Transgrediendo su imagen como ser en crecimiento que debe ser aleccionado —recordemos que etimológicamente la palabra «infancia» procede del termino latino *infans*, “el que no habla”—, el libro-álbum rompe con ese silencio y le da voz, abriendo las puertas a motivos temáticos directamente relacionados con su introspección y con su manera de relacionarse con el mundo que le rodea. Porque, como escribe Fernández de Sevilla (2018), niños y niñas no pueden ser considerados personas adultas *a medio hacer* o en proceso de perfeccionamiento constante, sino...

...seres humanos completos, con necesidades e inquietudes propias y variadas [...] dotados de voz —y no solo de ojos y oídos con los que ver y escuchar—, y por lo tanto capaces de expresar aquello que quieren y aquello que no quieren. (p. 26)

Y como seres humanos, a lo largo de su crecimiento “se enfrentan a mil y un monstruos” porque sienten dolor, tienen problemas, se preocupan, se hacen preguntas, se cuestionan ideas (p. 21); y “recordemos que el papel fundamental de la ficción es justo este de tratar de aventurar algunas respuesta” (p. 24). En este sentido, el álbum

¹²³ En 1963, Maurice Sendak publica *Donde viven los monstruos*, considerado como el primer álbum ilustrado que propone una visión desmitificadora de la infancia. Muchos adultos lo criticaron porque desaprobaban que “en un cuento para niños aparecieran claramente retratados sentimientos como la furia y el odio, presentes en todos los niños y escondidos hasta la fecha en los libros infantiles que preferían retratar una infancia más idílica y ejemplar” (Garraón, 2005). En una carta dirigida a J. Burningham en 2008, Sendak escribe: “En los emocionantes inicios de la década de los sesenta, *Borka* y *Donde viven los monstruos*, publicados en 1963, fueron el resultado directo de esos días de álbumes diseñados con frescura, furia y velocidad. ¡Abajo con los libros ñoños y buenones del siglo XIX que privaban a los niños de su naturaleza animal, de su imaginación salvaje y de su sed de vivir!” (Duthie, 2019). Años más tarde, en 1975, Astrid Lindgren recomendaba a los autores de literatura infantil: “Escribe lo que te salga del alma, y con ilusión. Tanto a ti como a todos los demás autores de obras infantiles os deseo libertad, aquella misma libertad que es natural para el literato que escribe para adultos y que le permite decir lo que quiere y como quiere. Si crees necesitar escribir un libro para niños sobre lo difícil e imposible que resulta ser persona en nuestro mundo, estás en tu derecho de hacerlo. Si prefieres hablar de las manías racistas, la opresión y la lucha de

ilustrado permite establecer un diálogo directo con el lector en un juego de empatía y complicidad en el que, sin censura ni prejuicios, con seriedad y a veces con pinceladas de humor, se habla de temas profundamente humanos “en una relación directa con el universo de los lectores, horizontal, sin jerarquías” (Prades, 2017, p. 64).

La imagen idealizada del mundo infantil se sustituye ahora por una mucho más real, en la que florece su parte menos socializada, más agresiva. Se extiende, así, un amplio abanico de temas que tienen que ver con los conflictos psicológicos a los que niños y niñas se enfrentan en sucesivas edades (Colomer et al., 2018, p. 24). De manera que la arquitectura temática no se construye ahora en base a un conflicto que sucede en el espacio exterior, sino dentro del propio personaje —emociones como los celos, el miedo, la agresividad—, o en su encuentro con situaciones adversas —por ejemplo, la discapacidad o la muerte—. Y la carga moral de las obras no consiste en adoctrinar, sino en mostrar a niños y niñas que esos conflictos forman parte inevitable de la vida, y en acompañarlos en el desarrollo de recursos de superación personal para gestionarlos (Colomer et al., 2018, p. 131).

Martín (2021) afirma que los cuentos tradicionales evocan sentimientos “a través de imágenes o cuadros lingüísticos que se funden con la experiencia y la memoria del lector”, de modo que “los niños encuentran en ellos una representación viva y dinámica de lo que sienten”: son como espejos en los que el lector infantil ve reflejadas sus propias pulsiones, inherentes a su proceso de desarrollo y crecimiento. El álbum ilustrado recupera y refuerza ese poder evocador y en él afloran temas que, si bien no todos son nuevos, ahora se desarrollan bajo una nueva óptica. Acogerá ideas como la identidad, la existencia, la dependencia del adulto, el paso del tiempo, y arrojará sobre ellas una mirada reflexiva, desmitificadora, libre de *tabús*, provocando así preguntas y reflexiones e incitando al lector a explorar, a entablar un diálogo, a entrar en un espacio de encuentro en el que aportar sus propias interpretaciones y desarrollar un pensamiento crítico.

d) *Topoi*. Los *topoi* forman parte del imaginario universal, de ese inconsciente colectivo que Jung definió como “aquella entidad o sustrato común a todos los seres humanos a través del tiempo y del espacio, que es inconsciente”, y que “antecede a cada individuo” (Fernández de Sevilla, 2018, p. 45). Los patrones que conforman ese inconsciente colectivo “nunca llegan a poder ser conocidos del todo, ni agotan por completo su significado” (p. 46), porque “su carácter mítico se actualiza en función de las continuas relecturas y revisiones que se le hacen” (p. 48) a lo largo del tiempo y del espacio. Hallan en la creación artística uno de sus medios de manifestación más fecundo y, por lo tanto, constituyen un ámbito de estudio muy interesante desde el punto de vista sociocultural y un objetivo muy prometedor para los estudios comparativos¹²⁴; porque es posible rastrear su presencia no solo entre literaturas de un mismo ámbito cultural, sino también entre literaturas extrañas que no han mantenido contactos esenciales entre sí (Nivelle, 1984, p. 204). Con el fin de abordar el análisis de este extenso campo, hemos establecido la siguiente distinción:

- *Tópicos interculturales*. Englobamos aquí todas aquellas fórmulas conceptuales universales cuyo significado simbólico se perpetúa a lo largo del tiempo más allá de etapas cronológicas, y a lo largo del espacio más allá de fronteras culturales. El folklore se convierte en una de sus vías de transmisión más fructífera porque es, además del “vehículo para ayudar a la gente a comprender y controlar el mundo [...], la más antigua de las formas artísticas”: antes de las novelas, “había leyendas y baladas que todos en esa sociedad conocían y repetían” (Lurie, 1998, p. 210). Hoy el álbum ilustrado se hace eco de esas historias anónimas que forman parte de una tradición ancestral intercultural, y las recrea desde las posibilidades estéticas del género.
- *Tópicos literarios*. Muchos de los universales asociados al inconsciente colectivo se han introducido en el ámbito de la literatura derivando en motivos temáticos reiterados

¹²⁴ En el Marco Teórico, ya hemos tenido ocasión de señalar la importancia de los *topoi* en el ámbito de los

a lo largo de la historia de la escritura. El tópico literario, denominado también “lugar común, expresión formular, giro recibido, imagen y representación breve”, puede definirse como “un esquema breve de pensamiento que se asocia a una fórmula lingüística” (Montes Doncel, 2006, p. 21). El álbum ilustrado no solo acoge el repertorio de tópicos propio de la literatura infantil —tales como el lápiz mágico que convierte en realidad lo que dibuja o la compañía de amigos imaginarios—, sino que también recrea lugares comunes asociados a la literatura adulta —*carpe diem* o *locus amoenus*, entre otros—.

Personajes. Una aproximación a los personajes nos conduce a observar *quién* ejecuta las acciones que tienen lugar en la narración. La mirada intertextual permite establecer dos tipologías de personajes muy propias del álbum ilustrado y susceptibles de ser analizadas desde una perspectiva comparativa:

a) **Arquetipos.** Se trata de estereotipos, caracteres cuyo diseño obedece a un patrón establecido. Podrían ser definidos como “modelo de personaje que cumple unas invariantes en su caracterización y comportamiento, y que [...] no se encarna en una figura concreta” (Montes Doncel, 2006, p. 19). El álbum ilustrado permite observar dos procesos significativos:

- *Reformulación de arquetipos tradicionales:* como en cualquier obra literaria, en el álbum es posible encontrar estereotipos tradicionales que se repiten a través del tiempo, desde princesas a figuras que tienen gran tradición literaria (la madre, el abuelo, el niño salvaje). Lo interesante es atender a la reformulación a la que se someten esos arquetipos al ser adaptados a las posibilidades temáticas y artísticas propias del género.
- *Aparición de nuevos arquetipos:* son precisamente esas posibilidades estéticas, especialmente la presencia de la ilustración, las que enriquecen la galería de

personajes facilitando la aparición de nuevas figuras: un libro-álbum puede estar protagonizado por colores o formas geométricas.

b) Personajes clásicos. En muchas ocasiones, los álbumes incorporan personajes tradicionales procedentes de otros relatos. La traslación de personajes conocidos a un nuevo marco narrativo conlleva un proceso de *migración transtextual*¹²⁵ (Eco, 2002, p. 16) que propone grandes posibilidades ficcionales y abre un fructífero campo a los estudios comparativos, en una doble dirección. Por un lado, es interesante analizar cómo un personaje se reubica en un nuevo contexto, cosa que implica una “relectura de las representaciones visuales asociadas a personajes clásicos” y una “ruptura de monopolios estéticos” (Palacios y Uyá, 2018, p. 22); el libro-álbum rompe con los estereotipos gráficos que forman parte del imaginario infantil tradicional y ofrecen “relecturas nuevas, personales y arriesgadas de temas y personajes muy conocidos” (p. 22). Por otro lado, es posible comprobar cómo muchos de esos personajes han adquirido una significación simbólica propia; su relevancia reside entonces —además de en lo que son— en lo que representan y en lo que aportan, a nivel hermenéutico, en la obra que los acoge. Para la ordenación de este fenómeno intertextual hemos adaptado la taxonomía que propone Mendoza Fillola (2002, pp. 155-156):

- *Apelación a referentes*: el texto alude a un personaje cuyo conocimiento por parte del lector aporta nuevas capas de significación, o incluso puede llegar a ser imprescindible para la interpretación de la obra.
- *Refuncionalización de referentes*: la aparición de un personaje tradicional en una obra implica que este adquiere una nueva funcionalidad.
- *Copresencia de referentes*: la alusión no se reduce a uno sino a varios personajes, que normalmente aparecen simbolizando ideas relacionadas con sus respectivos mundos literarios.

¹²⁵ Para una ampliación de las ideas de Eco, ver Capítulo I.2 (“Teoría de la Intertextualidad y LIJ” [2.3.3, p. 128]).

Referencias intertextuales. Entendemos por referencias intertextuales aquellas alusiones específicas a otros objetos artísticos o culturales que, explícita o implícitamente, aparecen en una obra. Lo que nos interesa de su análisis es, sobre todo, observar su funcionalidad en el proceso de lectura; es decir, qué aporta significativamente la presencia de una evocación intertextual en la recepción de un texto, cómo condiciona o matiza su interpretación. Para facilitar su análisis, hemos establecido una clasificación según el tipo de producción a la cual se invoca:

- a) Referencias literarias. Mención de obras literarias que, como hemos visto, puede producirse a través de diferentes estrategias: la referencia explícita, la cita literal o la inclusión de un elemento identificativo, entre otras. Los hipotextos aludidos pueden responder a distintas tipologías (Díaz Armas, 2003, pp. 65-85)¹²⁶: determinados (alusión a una obra de fácil o difícil reconocimiento); indeterminados (o architextos, alusión a un grupo de obras); y fingidos (alusión a un libro que verdaderamente no existe como tal fuera de la ficción del hipertexto, o alusión metaficcional al propio hipertexto en una “compleja estructura narrativa de cajas chinas”).
- b) Referencias artísticas. Alusión a producciones estéticas de naturaleza no literaria — pictóricas, escultóricas, musicales, cinematográficas—. Este diálogo entre la literatura y las demás artes ha recibido diferentes denominaciones, tales como *interdiscursividad* o *intermedialidad*¹²⁷. Se engloban bajo este indicador no solo la presencia de referencias concretas sino también las conexiones que pueden establecerse a nivel de técnicas compositivas. En este sentido, se hacen especialmente evidentes las relaciones entre álbum ilustrado y pintura —ilustraciones que imitan una determinada técnica o estilo—, y entre álbum ilustrado y cine¹²⁸ —el vocabulario del análisis fílmico (efectos especiales, planos y contraplanos, encuadre, *zoom*, *travelling*) puede resultar muy operativo a la

¹²⁶ Para una ampliación de la clasificación de hipotextos propuesta por Díaz Armas, ver Tabla 7 (p. 108).

¹²⁷ Para la variedad de denominaciones en torno a la intertextualidad, ver Capítulo I.1 (“Teoría de la Intertextualidad” [1, p. 13]) y Capítulo I.3 (“Intertextualidad y formación literaria” [3.2.3, p. 210]).

¹²⁸ Ver diferentes proyectos docentes desarrollados sobre las relaciones entre literatura y artes en Capítulo I.3 (“Intertextualidad y formación literaria” [3.2.3, p. 210 y ss.]).

hora de describir un álbum, ya que la doble página en la que se suceden imágenes a sangre “puede incluso compararse a una pantalla” y “el uso de páginas encuadernadas puede llegar a suscitar un efecto cinético, como una secuencia animada” (Van der Linden, 2015, p. 72)—.

- c) Referencias culturales. Aparición de símbolos con clara carga cultural, alusión a tradiciones, etc.
- d) Referencias a productos asociados a la era tecnológica. Inclusión de elementos relacionados con las TIC o tecnologías digitales, los *media*, la ficción audiovisual, la hipermedia, etc.

3 Criterios para la Aplicación del Modelo de Análisis

El proceso descrito hasta aquí sobre la construcción del modelo de análisis ha permitido observar cómo se ha diseñado la ficha de taxonomías, cómo se ha seleccionado el corpus de obras y cómo se han fijado los criterios para estimar la funcionalidad de la intertextualidad según una doble mirada crítico-didáctica. A partir de aquí, se ha procedido al desarrollo del análisis acotando el objetivo a los límites de nuestra investigación.

- En cuanto a las **categorias**, abordarlas en su totalidad excede el marco de una tesis doctoral. Por ello, se ha optado por seleccionar aquellas que: primero, resultaran más innovadoras en los estudios sobre Literatura Infantil y Juvenil; segundo, aportaran una nueva mirada a la investigación sobre formación literaria; tercero, fueran genuinamente representativas del álbum ilustrado y dieran cuenta de su constante evolución como género; y cuarto, ofrecieran un corpus amplio y variado que permitiera desarrollar una exploración comparativa. Más allá de nuestro análisis, confiamos que el vasto terreno que dejamos por explorar fructifique en futuras líneas de investigación que complementen el proyecto iniciado desde aquí y aporten nuevas ideas en los estudios teóricos y didácticos en torno a la LIJ.
- En cuanto al **corpus** seleccionado, el objetivo no consiste en realizar un análisis exhaustivo de los álbumes ilustrados sino de aquellos aspectos de los cuales cada uno

de ellos es representativo en el marco de nuestra exploración. Ello significa que el criterio de selección de uno u otro título está en función de lo que ese título tiene de paradigmático en cada categoría intertextual estudiada. Y, dado que la metodología adoptada es la comparativa, las obras no serán analizadas de manera individual sino en relación a otras obras con las que establece algún tipo de conexión según los parámetros establecidos.

Las categorías examinadas han sido tres. La primera de ellas pertenece al marco conceptual de la **Genología**, y hace referencia a los procesos de **Hibridación discursiva**; por lo tanto, es ilustrativa de las nuevas formas de creación vinculadas al álbum ilustrado y de las conexiones intertextuales que se establecen a nivel de géneros literarios. Las otras dos categorías se inscriben en el marco conceptual de la **Morfología**, cuya dimensión intertextual es sin duda la menos explorada desde una perspectiva comparatista. Tanto el análisis de la **Estructura narrativa** como el de la **Perspectiva narrativa** demuestran la necesidad de superar el nivel temático y abordar estudios relativos a las relaciones dialógicas que se establecen entre álbumes ilustrados a nivel de formas y técnicas de composición.

La elección de las obras analizadas responde básicamente a un criterio de representatividad. Una vez escogidas las categorías que serían objeto de estudio, se consultó la base de datos que contenía el corpus completo para extraer la relación de títulos registrados en cada una de ellas. Tras una observación contrastiva de los álbumes indexados en cada taxonomía, se seleccionaron aquellos que, siendo repetidamente reseñados por la crítica, se consideraban los más paradigmáticos de la marca intertextual que se pretendía examinar; lo que significa que existen otros muchos títulos que, aun no siendo tan representativos, son susceptibles de ser examinados bajo esos mismos parámetros —algunos de ellos han sido incluidos a lo largo de nuestra exploración, para dar cuenta de la fecundidad del modelo de análisis que proponemos—. Para fijar el número de obras, no se ha seguido un criterio unívoco:

- en primer lugar, se ha tenido en cuenta que la cantidad no excediera los límites de una

investigación doctoral (nuestra propuesta se abre a múltiples posibilidades de estudio, que deben ser acotadas al marco de una tesis);

- en segundo lugar, se ha garantizado que cada categoría se hallara representada en toda su dimensión (algunas resultaban tan complejas que incluso presentaban variantes a nivel de indicadores, pero todas ellas debían ser incluidas para un examen integral);
- y, por último y como pauta relevante, la selección debía ofrecer un muestreo suficientemente variado como para poder llevar a cabo un análisis de carácter comparativo, sin tener en cuenta fecha de publicación ni lengua original.

El resultado final nos devuelve un conjunto de 83 obras analizadas, aparecidas entre los años 1963 y 2019, y escritas originalmente en seis idiomas diferentes (castellano, catalán, inglés, francés, alemán e italiano). Valoramos que se trata de un corpus diversificado en el tiempo y en el espacio, que permite llevar a cabo un estudio comparativo más allá de los límites cronológicos y geográficos. Se han manejado traducciones al catalán y al castellano, indistintamente: la elección de uno u otro idioma ha dependido únicamente de la facilidad de acceso a los textos (se ha priorizado que no fueran ediciones descatalogadas, que estuvieran presentes en el mercado editorial y que formaran parte del fondo bibliográfico de la red pública de bibliotecas). Los álbumes ilustrados, independientemente de la marca intertextual desde la cual hayan sido examinados, se recogen en la tabla 14 ordenados por año de publicación.

Tabla 14

Relación del corpus de obras analizadas

TÍTULO DE LA EDICIÓN UTILIZADA	TÍTULO ORIGINAL	AUTOR/A ILUSTRADOR/A	AÑO DE PUBLICACIÓN
<i>Allà on viuen els monstres</i>	<i>Where the Wild Things Are</i>	Maurice Sendak	1963
<i>Frederick</i>	<i>Frederick</i>	Leo Lionni	1963
<i>Un lunes por la mañana</i>	<i>One Monday Morning</i>	Uri Shulevitz	1967

TÍTULO DE LA EDICIÓN UTILIZADA	TÍTULO ORIGINAL	AUTOR/A ILUSTRADOR/A	AÑO DE PUBLICACIÓN
<i>L'Angelina surt a fer un tomb</i>	<i>Rosie's Walk</i>	Pat Hutchins	1968
<i>Historias sin fin. El huevo y la gallina</i>	<i>L'uovo e la gallina</i>	Iela Mari	1969
<i>Historias de ratones</i>	<i>Mouse Tales</i>	Arnold Lobel	1972
<i>¡Qué bonito es Panamá!</i>	<i>Oh, wie schön ist Panama</i>	Janosch	1978
<i>Els esquelets divertits</i>	<i>Funny Bones</i>	Allan Ahlberg Janet Ahlberg	1980
<i>Historias sin fin. Come que te como</i>	<i>Mangia che ti mangio</i>	Iela Mari	1980
<i>Odio a mi osito de peluche</i>	<i>I hate my Teddy Bear</i>	David McKee	1982
<i>Willy el Tímido</i>	<i>Willy the Wimp</i>	Anthony Browne	1984
<i>El Expreso Polar</i>	<i>The Polar Express</i>	Chris Van Allsburg	1985
<i>Los dos monstruos</i>	<i>Two monsters</i>	David McKee	1985
<i>El carter joliu o unes cartes especials</i>	<i>The Jolly Postman or Other People's Letters</i>	Allan Ahlberg Janet Ahlberg	1986
<i>La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap</i>	<i>Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat</i>	Werner Holzwarth Wolf Erlbruch	1989
<i>L'autèntica història dels tres porquets! Per S. Lobo</i>	<i>The True Story of the 3 Little Pigs! by A. Wolf</i>	Jon Scieszka Lane Smith	1989
<i>Pim, pam, pum, poma</i>	<i>Pim, pam, pum, poma</i>	Teresa Duran Arnal Ballester	1989
<i>Vamos a cazar un oso</i>	<i>We're Going on a Bear Hunt</i>	Michael Rosen Helen Oxenbury	1989
<i>Blanc i negre</i>	<i>Black and White</i>	David Macaulay	1990
<i>El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos</i>	<i>The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales</i>	Jon Scieszka Lane Smith	1992

TÍTULO DE LA EDICIÓN UTILIZADA	TÍTULO ORIGINAL	AUTOR/A ILUSTRADOR/A	AÑO DE PUBLICACIÓN
<i>Set ratolins cecs</i>	<i>Seven Blind Mice</i>	Ed Young	1992
<i>Zoológico</i>	<i>Zoo</i>	Anthony Browne	1992
<i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton. John Chatterton detectiu</i>	<i>John Chatterton detective</i>	Yvan Pommaux	1993
<i>Buenas noches, Gorila</i>	<i>Good Night, Gorilla</i>	Peggy Rathmann	1994
<i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton. Liliana</i>	<i>Lilas</i>	Yvan Pommaux	1995
<i>El atajo</i>	<i>Shortcut</i>	David Macaulay	1995
<i>Zoom</i>	<i>Zoom</i>	Istvan Banyai	1995
<i>Re-zoom</i>	<i>Re-zoom</i>	Istvan Banyai	1995
<i>Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)</i>	<i>Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)</i>	Luis María Pescetti	1996
<i>El cochinito de Carlota</i>	<i>Charlotte's Piggy Bank</i>	David McKee	1996
<i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton. El son insondable</i>	<i>Le grand sommeil</i>	Yvan Pommaux	1998
<i>Voces en el parque</i>	<i>Voices in the Park</i>	Anthony Browne	1998
<i>El grúfal</i>	<i>The Gruffalo</i>	Julia Donaldson Axel Scheffler	1999
<i>La carta de la señora González</i>	<i>La carta de la señora González</i>	Sergio Lairla Ana G. Lartitegui	2000
<i>La jardinera</i>	<i>The Gardener</i>	Sarah Stewart David Small	2000
<i>Madlenka</i>	<i>Madlenka</i>	Peter Sís	2000
<i>El león que no sabía escribir</i>	<i>L'histoire du lion qui ne savait pas écrire</i>	Martin Baltscheit	2002
<i>La gran qüestió</i>	<i>The Big Question</i>	Wolf Erlbruch	2003

TÍTULO DE LA EDICIÓN UTILIZADA	TÍTULO ORIGINAL	AUTOR/A ILUSTRADOR/A	AÑO DE PUBLICACIÓN
<i>L'arbre de la vida. Charles Darwin</i>	<i>The Tree of Life. Charles Darwin</i>	Peter Sís	2003
<i>Els tres porquets</i>	<i>The Three Pigs</i>	David Wiesner	2003
<i>Los tres erizos</i>	<i>Los tres erizos</i>	Javier Sáez Castán	2003
<i>No deixis que el colom condueixi l'autobús!</i>	<i>Don't Let the Pigeon Drive the Bus!</i>	Mo Willems	2003
<i>Soy demasiado pequeña para ir al colegio</i>	<i>I Am Too Absolutely Small for School</i>	Lauren Child	2003
<i>Dins del bosc</i>	<i>Into the Forest</i>	Anthony Browne	2004
<i>El libro rojo</i>	<i>The Red Book</i>	Barbara Lehman	2004
<i>Zoo</i>	<i>The Zoo</i>	Suzy Lee	2004
<i>Diez patitos de goma</i>	<i>10 Little Rubber Ducks</i>	Eric Carle	2005
<i>El otro lado</i>	<i>The other side</i>	Istvan Banyai	2005
<i>I doncs?</i>	<i>Alors?</i>	Kitty Crowther	2005
<i>Flotante</i>	<i>Flotsam</i>	David Wiesner	2006
<i>La vida salvaje. Diario de una aventura</i>	<i>La vida salvaje. Diario de una aventura</i>	Claudia Rueda	2007
<i>El pequeño libro rojo</i>	<i>Le petit livre rouge</i>	Philippe Brasseur	2008
<i>La verdad del elefante</i>	<i>Die Elefantenwahrheit</i>	Martin Baltscheit Christoph Mett	2009
<i>El autobús de Rosa</i>	<i>L'autobus di Rosa</i>	Fabrizio Silei Maurizio A. C. Quarello	2011
<i>¿Quién anda ahí?</i>	<i>¿Quién anda ahí?</i>	Emilio Urberuaga	2011
<i>El arenque rojo</i>	<i>El arenque rojo</i>	Gonzalo Moure Alicia Varela	2012
<i>El primer pas</i>	<i>Silver Buttons</i>	Bob Graham	2012
<i>La caputxeta vermella</i>	<i>The Girl in Red</i>	Roberto Innocenti	2012

TÍTULO DE LA EDICIÓN UTILIZADA	TÍTULO ORIGINAL	AUTOR/A ILUSTRADOR/A	AÑO DE PUBLICACIÓN
La memoria del elefante. Un viaje inolvidable por la memoria de Marcel	<i>The Memory of an Elephant. An Unforgettable Journey</i>	Sophie Strady Jean-François Martin	2012
Benvinguts a Mamoko	<i>Welcome to Mamoko</i>	Aleksandra Mizielinska Daniel Mizielinska	2013
El diario de las cajas de fósforos	<i>The Matchbox Diary</i>	Paul Fleischman Bagram Ibatoulline	2013
Sr. Minino	<i>Mr. Wuffles!</i>	David Wiesner	2013
El piloto y el Principito. La vida de Antoine de Saint-Exupéry	<i>The Pilot and the Little Prince</i>	Peter Sís	2014
Ícaro	<i>Ícaro</i>	Federico Delicado	2014
Lindbergh. L'agosarada història d'un ratolí volador	<i>Lindbergh. The Tale of a Flying Mouse</i>	Torben Kuhlmann	2014
Cierra los ojos	<i>Cierra los ojos</i>	Victoria Pérez Escrivá Claudia Ranucci	2015
Els enamorats del llibre	<i>Les amoureux du livre</i>	Frédéric Laurent	2015
Inseparables	<i>Inseparables</i>	Mar Pavón Maria Girón	2015
Com construir un germà gran. Un llibre d'anatomia i bricolatge	<i>Comment fabriquer son grand frère. Un livre d'anatomie et de bricolage</i>	Anaïs Vaugelade	2016
Goteta	<i>Petite goutte</i>	Stéphanie Joire Laura Fanelli	2016
L'animal més gran del món. Una qüestió de mida	<i>L'animal més gran del món. Una qüestió de mida</i>	Pere Juan Noemí Batllori	2016
L'os polar	<i>The Polar Bear</i>	Jenni Desmond	2016
Un mar de tristesa	<i>Un mare di tristezza</i>	Anna Iudica Chiara Vignocchi Silvia Borando	2016

TÍTULO DE LA EDICIÓN UTILIZADA	TÍTULO ORIGINAL	AUTOR/A ILUSTRADOR/A	AÑO DE PUBLICACIÓN
<i>El ratolí i la muntanya</i>	<i>El ratolí i la muntanya</i>	Antonio Gramsci Laia Domènech	2017
<i>Líneas</i>	<i>Lines</i>	Suzy Lee	2017
<i>Nou maneres de no trepitjar un bassal</i>	<i>Nou maneres de no trepitjar un bassal</i>	Susanna Isern María Girón	2017
<i>Salir a caminar</i>	<i>Salir a caminar</i>	Germán Machado Martín Romero	2017
<i>Yōkai</i>	<i>Yōkai</i>	Carmen Chica Manuel Marsol	2017
<i>Cuentos de mamá osa</i>	<i>Stories of the Night</i>	Kitty Crowther	2018
<i>Duelo al sol</i>	<i>Duel au soleil</i>	Manuel Marsol	2018
<i>La ciutat dels animals</i>	<i>Animal City</i>	Joan Negrescolor	2018
<i>L'elefant</i>	<i>The Elephant</i>	Jenni Desmond	2018
<i>Una guineu. Un llibre (de por) per comptar</i>	<i>One Fox: A Counting Book Thriller</i>	Kate Read	2019

CAPÍTULO IV

Aplicación del Modelo de Análisis

Hasta entonces había creído que todo libro hablaba de las cosas, humanas o divinas, que están fuera de los libros. De pronto comprendí que a menudo los libros hablan de libros, o sea que es casi como si hablasen entre sí. A la luz de esa reflexión, la biblioteca me pareció aún más inquietante. Así que era el ámbito de un largo y secular murmullo, de un diálogo imperceptible entre pergaminos, una cosa viva, un receptáculo de poderes que una mente humana era incapaz de dominar, un tesoro de secretos emanados de innumerables mentes, que habían sobrevivido a la muerte de quienes los habían producido, o de quienes los habían ido transmitiendo.

Eco (1983, p. 349)

1 Presentación de Datos

Como proceso previo a la aplicación de nuestro modelo de análisis, reproducimos la clasificación de marcos conceptuales con el respectivo desglose en categorías, subcategorías e indicadores; las categorías que han sido desarrolladas se muestran resaltadas [Tabla 15]. Para demostrar la fecundidad del modelo propuesto, las conclusiones que cierran el análisis de cada categoría recogen también otros títulos susceptibles de ser examinados desde esos mismos parámetros. Los límites de una investigación doctoral impiden abordar un estudio más extenso, pero es necesario subrayar que el método que ofrecemos para la exploración comparativa del álbum ilustrado no agota sus posibilidades en las obras seleccionadas.

Dado que el diseño de la ficha de análisis es complejo, antes de abordar el estudio de cada categoría se ubicará —siguiendo el formato de tablas— en el marco conceptual en el cual se inscribe, con el fin de contextualizarla y recordar su relación con el resto de categorías subsumidas al mismo marco conceptual.

Tabla 15

Taxonomías de la ficha de análisis

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Genología <i>Intertextualidad genológica</i>	Hibridación discursiva	Préstamos retóricos	Apropiación de técnicas y estrategias retóricas asociadas a otros géneros y subgéneros literarios
		Subgéneros emergentes	Álbumes info-ficcionales
	Reescrituras literarias	Reescrituras simples	El hipertexto respeta la trama del hipotexto pero incluye modificaciones
		Expansiones	El hipertexto expande las posibilidades temáticas del hipotexto
	Modificaciones	El hipertexto reinterpreta el hipotexto	
	Collages	El hipertexto integra dos o más hipotextos	

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Diseños narrativos lineales
			Diseños narrativos multilineales
			Suspensión momentánea de la linealidad narrativa
		Formas de alteración estructural	Tratamiento disruptivo de la imagen
			Disolución de la frontera narrativa
			Ausencia de argumento
	Perspectiva narrativa	Focalización	Alternancia de puntos de vista
			Multiformidad
		Relación de perspectivas textual y visual	Convergencia
			Discordancia
		Tematización del punto de vista	La focalización como tema
			Tratamiento temático del <i>zoom</i>
	Cronotopos	Espacio	Relación entre espacio descrito y espacio dibujado
			Referencias intertextuales asociadas al espacio
		Tiempo	Relación entre tiempo descrito y tiempo dibujado
			Referencias intertextuales asociadas al tiempo
	Formas de complejidad interpretativa	Humor	Ironía
			Parodia
	Sorpresa	Patrones narrativos y finales sorprendentes	
	Uso retórico de componentes materiales	Significación del paratexto	Tapas: cubierta y contracubierta
Guardas			
Materialidad		Formato	
		Pliegue	
		Límites de la página	
		Variaciones tipográficas	
	Metamaterialidad	Alteración física de tapas y/o páginas	
		Utilización de recursos metamateriales	

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	
Tematología <i>Intertextualidad tematológica</i>	Temas	Metaliteratura	Temas en torno a la reflexión de la literatura	
		Socioliteratura	Temas asociados a nuevas estructuras socioculturales	
		Psicoliteratura	Temas surgidos de un proceso de reflexión psicofilosófica	
		<i>Topoi</i>	Tópicos interculturales Tópicos literarios	
	Personajes	Arquetipos		Reformulación de arquetipos tradicionales Aparición de nuevos arquetipos
			Personajes clásicos	Apelación a referentes Refuncionalización de referentes Copresencia de referentes
		Referencias intertextuales	Referencias literarias	Alusiones a obras literarias
			Referencias artísticas	Relaciones intersemióticas (interdiscursividad/intermedialidad)
	Referencias culturales		Presencia de símbolos culturales	
	Referencias a productos asociados a la era tecnológica		Referencias a TIC, dispositivos digitales, media, ficción audiovisual	

2 Análisis de los Efectos de la Intertextualidad en el Álbum Ilustrado

2.1 Intertextualidad Genológica

Partiendo de los marcos conceptuales descritos por la Literatura Comparada, es posible definir un primer ámbito de análisis comparativo circunscrito a la idea de «género literario». No hemos entrado todavía a considerar la caracterización morfológica o temática de las obras. Nos hallamos en un estadio previo en el que se estudian los procesos que operan en un nivel genológico, considerando los libros como conjunto de producciones que se subsumen a un determinado género que hemos identificado como «álbum ilustrado».

Desde esta perspectiva global, se ahonda no en la configuración temático-formal individual de cada título, sino en la identificación del álbum ilustrado como género y en las relaciones que, como tal, establece con el resto de géneros.

2.1.1 Categoría [**HIBRIDACIÓN DISCURSIVA**]

Desde esta categoría pretendemos analizar todos aquellos juegos retóricos presentes en el álbum ilustrado cuya procedencia se asocia al concepto de «género literario», y que permiten establecer una relación de intertextualidad entre las obras. Hablamos de **HIBRIDACIÓN DISCURSIVA** cuando un álbum ilustrado adopta técnicas de composición que son propias de otros géneros, una “tendencia general de la producción actual, que está evolucionando hacia la hibridación de formas” que escapan de una “clasificación por categorías de producción” (Van der Linden, 2015, p. 76). Hemos analizado estos procesos de hibridismo identificando dos fenómenos:

- **Préstamos retóricos** [Tabla 16]. Cuando el álbum ilustrado toma recursos de otros géneros literarios, no solo se circunscribe a aquellos considerados canónicos (poesía, teatro), sino también a subgéneros literarios (epístola, cómic, relato periodístico, novela policíaca) u otras tipologías discursivas no estrictamente literarias cuyo origen se asocia a la postmodernidad (cartelismo, publicidad).
- **Subgéneros emergentes** [Tabla 17]. Es posible que los préstamos retóricos no solo se sometan a un proceso de hibridación, sino también de simbiosis. De modo que ya no pueden ser consideradas apropiaciones puntuales, sino movimientos de fusión que hacen emerger corpus de obras que por su cantidad y calidad acaban dando lugar a nuevos subgéneros; subgéneros que, subsumidos al álbum ilustrado, sin embargo gozan de identidad retórica propia. Así sucede con lo que hemos denominado álbumes *info-ficcionales*, entendiendo como tales aquellas obras documentales que utilizan elementos ficcionales, generando así un híbrido entre libro de conocimientos y libro de imaginación. No es descartable la idea de que sucesivos procesos de hibridación discursiva hagan emerger nuevos corpus que permitan hablar de futuros subgéneros dentro del ámbito del libro-álbum¹²⁹.

¹²⁹ Ya hemos tenido ocasión de señalar el hibridismo entre libro-álbum y poesía, cuya evolución puede acabar derivando en la aparición de un subgénero que algunos críticos conviene en denominar “álbum ilustrado lírico” (ver Capítulo III.2, “Categorías para el análisis crítico: taxonomía y descripción” [2.2.1, p. 260].

Tabla 16

Categoría [Hibridación discursiva]

Subcategoría [PRÉSTAMOS RETÓRICOS]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Genología Intertextualidad genológica	Hibridación discursiva	Préstamos retóricos	Apropiación de técnicas y estrategias retóricas asociadas a otros géneros y subgéneros literarios	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>I doncs?</i>, K. Crowther ♦ <i>Los tres erizos</i>, J. Sáez Castán ♦ <i>La jardinera</i>, S. Stewart y D. Small ♦ <i>El carter joliu o unes cartes especials</i>, A. y J. Ahlberg ♦ <i>La caputxeta vermella</i>, R. Innocenti ♦ <i>Els esquelets divertits</i>, A. y J. Ahlberg ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>L'autèntica història dels tres porquets!</i> Per S. Lobo, J. Scieszka y L. Smith ♦ <i>Willy el Tímido</i>, A. Browne ♦ <i>Duelo al sol</i>, M. Marsol
		Subgéneros emergentes	Álbumes info-ficcionales	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Una guineu. Un llibre (de por) per comptar</i>, K. Read ♦ <i>Goteta</i>, S. Joire y L. Fanelli ♦ <i>L'os polar</i>, J. Desmond ♦ <i>L'elefant</i>, J. Desmond ♦ <i>Com construir un germà gran</i>, A. Vaugelade ♦ <i>La memoria del elefante</i>, S. Strady ♦ <i>Lindbergh. l'agosarada història d'un ratolí volador</i>, T. Kuhlmann ♦ <i>El piloto y el Principito</i>, P. Sis

Por su naturaleza ecléctica y su capacidad para adoptar diferentes técnicas constructivas y códigos artísticos, el álbum ilustrado mezcla elementos discursivos procedentes de géneros literarios muy diversos. Este sistema híbrido de composición, que incide directamente sobre el proceso de lectura, es una marca architextual que permite aproximarse a las obras desde una mirada comparativa, para analizar las asociaciones que estas establecen en el uso de estrategias retóricas propias de otras convenciones genológicas.

A lo largo de nuestro estudio, realizaremos un recorrido por diferentes formas discursivas para examinar los procesos a través de los que el libro-álbum se apropia de técnicas de creación de índole muy diversa. La incidencia es desigual, lo que implica que el corpus representativo varíe y que haya géneros que nutren retóricamente al álbum mucho más que otros, o de una manera más significativa. Por lo tanto, nuestra selección y análisis de obras estará en función de los índices que marcan el grado de interrelación entre

géneros. Observaremos los préstamos que se producen y nos detendremos especialmente en aquellos que tienen mayor ocurrencia y relevancia a nivel retórico, hermenéutico y didáctico.

Es posible hablar de álbumes que, si bien responden a una voluntad narrativa de contar algo, adoptan estrategias propias del **TEATRO**. Como sostiene Van der Linden, el teatro se manifiesta con menos frecuencia que otros géneros en el álbum ilustrado: no obstante, “la economía de medios del libro, que permite la representación de un escenario y usar el paso de la página como un cambio de escena, se presta particularmente bien al uso de los códigos teatrales” (2015, p. 68). En efecto, algunos componentes estilísticos propios del libro-álbum confieren a las obras cierto carácter teatral: el espacio de la doble página como escenario en el que entran, salen y confluyen personajes; los elementos visuales que permiten recrear distintas escenografías; la sonorización implícita a la intervención de los protagonistas; su predisposición a la dramatización, porque presenta la necesidad de ser actualizado en voz alta como experiencia de literatura compartida; todos ellos son atributos que otorgan al género cierta naturaleza teatral (Juan Cantavella, 2020).

Para Van der Linden (2015), uno de los títulos más representativos es *I doncs?* (*Alors?*, 2005) de Kitty Crowther, ya que contiene los principios básicos de esta práctica literaria: “unidad de espacio, entrada sucesiva de los personajes, minimalismo de los diálogos” (p. 68). Crowther dota a la narración de un tratamiento teatral que tiene unos efectos directos en la relación que el lector establece con la obra de modo que, más que a la lectura de una historia, asistimos a la representación dramática de una situación. El argumento es sucinto, y se desarrolla en un único espacio: la habitación de un niño. Obedeciendo a una estructura acumulativa, cada paso de página supone la aparición de un nuevo personaje que pregunta por la presencia de alguien que desconocemos; la respuesta es siempre negativa, aún no ha llegado, así que todos aguardan impacientes. Como escribe Van der Linden, el álbum adquiere un funcionamiento teatral porque, desde un único entorno, el paso de página pone de manifiesto el paso del tiempo en un espacio no cambiante: “cada imagen puede relacionarse entonces con una escena, puesto que cada

doble página indica un tiempo diferente, marcado por la evolución de los personajes” (p. 68). Finalmente, se oye un ruido y aparece aquel que esperaban: un niño, que abraza a sus juguetes y los lleva hasta su cama, momento en el cual “la unidad de espacio se rompe” y “triumfa la fuerza del imaginario, en complicidad con el pequeño lector”, cosa que nos recuerda que, a pesar de todo, nos hallamos ante un libro-álbum (p. 69).

La sencillez textual y gráfica se contrapone a la sorpresa final y a la intensidad de las emociones que el libro desprende: es de noche, llega la hora de ir a dormir y un niño se reencuentra con sus muñecos para compartir con ellos sus sueños. La puesta en escena responde a un criterio absolutamente teatral: no existe un narrador que relate una historia, sino un único escenario en el que los personajes entran progresivamente y, con voz propia, se interpelan e interactúan hasta alcanzar el clímax final, marcado por la esperada entrada del niño. La *narración* se ha sustituido por la *representación*, en un álbum cuyo planteamiento y estructura recuerdan inevitablemente a *Esperando a Godot*, de S. Beckett (Van der Linden, 2015, p. 69). Crowther consigue así cautivar al lector y mantener la tensión dramática hasta el desenlace, en un juego en el que la distancia entre ficción y realidad se reduce. Una descripción narrativa de la situación hubiera alejado la obra del lector, amortiguando el efecto sorpresa del final y la carga emotiva implícita. Revestir el álbum de una apariencia teatral significa dar voz a los personajes para hacerlos más creíbles en sus emociones, intensificar la incertidumbre asociada al misterio de la espera, y apelar al lector en una actitud proactiva para hacer inferencias sobre el posible desenlace. Para Tabernero, se trata de una de las obras de Crowther en las que la teatralidad, tan presente en su universo literario, alcanza su máxima expresión: “Elementos como el suspense, la tensión, el paso de página, la elipsis sustentan la complicidad con el lector, en un final que supone un homenaje a la ternura en su estado más puro” (2016, p. 59).

Pero, indudablemente, uno de los grandes paradigmas de la aplicación de técnicas dramáticas al álbum ilustrado se halla en ***Los tres erizos*** (2003) de Javier Sáez Castán, una obra cuya estructura responde a las directrices del teatro clásico. En realidad, estamos ante un magnífico ejemplo de cómo el álbum ilustrado es capaz de subsumir, en una única

obra, técnicas de composición de los tres grandes géneros literarios: la narrativa, la poesía y el teatro. Como si se tratara de un cuento, el libro relata una historia: tres erizos entran en el huerto de una finca de la campiña francesa y roban unas manzanas, pero son descubiertos y perseguidos. Escondidos en su madriguera, llega el invierno y los propietarios de la finca deben esperar a que, con la primavera, vuelvan a salir de su escondrijo. Así sucede, y cuando los erizos despiertan de su letargo y salen al campo, hombres y mujeres los esperan para darles su castigo. Afortunadamente, todos descubren que gracias a las semillas que los erizos arrojaron a la tierra cuando comieron las manzanas, nació un nuevo árbol; por lo que deciden perdonar el robo cometido y premiarles por su acción, y es así como el resurgir de la naturaleza devuelve la paz a la finca. La obra se acaba convirtiendo en “un canto al entendimiento humano [...], una pieza armónica en la que, tras un hecho delictivo, la vida se abre camino” (*Cien álbumes en cien palabras*, 2006, p. 216).

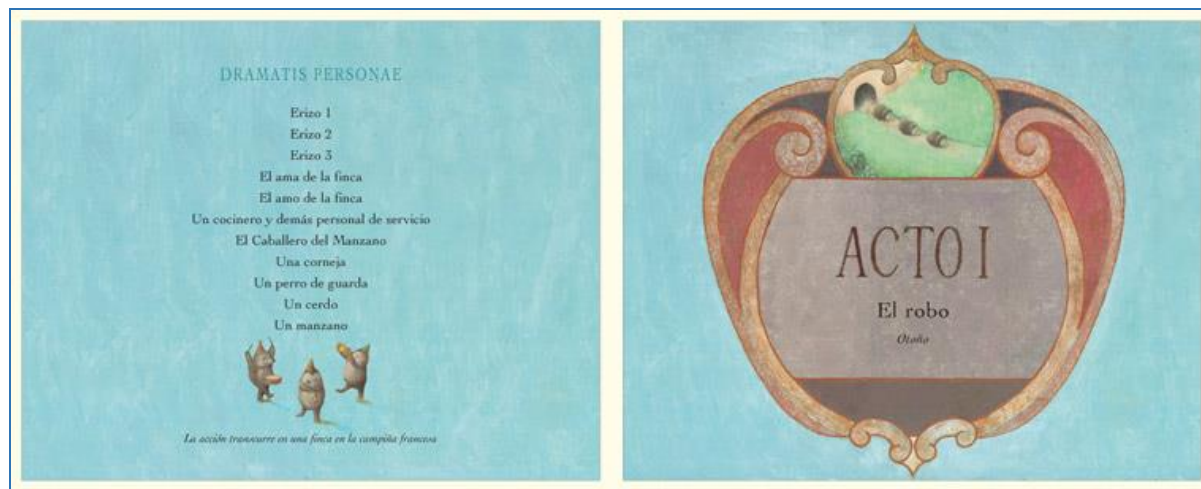
Al componente narrativo, se une una estructura dramática en el sentido más canónico del término: la obra se abre con la «Dramatis personae» (la relación de los personajes que intervienen) [Figura 6], y se divide en dos actos («El robo» y «El juicio») y un colofón («La merienda»). Eso convierte la narración en una escenificación, tal como figura en el subtítulo del álbum («Pantomima en dos actos con colofón»). Además, el breve texto que acompaña las imágenes responde a una retórica poética: cada página contiene dos versos (normalmente endecasílabos o dodecasílabos), de modo que cada doble página compone una estrofa de cuatro versos entrelazados según diferentes tipos de rima.

El álbum es modélico de cómo la hibridación discursiva interfiere en el proceso hermenéutico-cognitivo. Observamos el desarrollo de la acción no como si leyéramos un cuento, sino como si asistiéramos una representación teatral. El escaso texto concede el protagonismo a los personajes, que se mueven y gesticulan como si de una pantomima se tratase. La formulación lírico-dramática de una historia que, por otro lado, contiene muchos ingredientes propios de la fábula —narrador omnisciente, animales convertidos en personajes y, sobre todo, el final moralizante—, condiciona la recepción generando un

contexto de lectura que reduce las distancias entre texto literario y lector. Como ocurre también en *I doncs?*, la experiencia estética asociada al acto de *leer* se amplía ahora al acto de *contemplar* una escenificación y de *escuchar* las palabras de sus personajes.

Figura 6

Páginas iniciales de *Los tres erizos*



Nota. Ilustración de Javier Sáez Castán, 2003, Ediciones Ekaré (<http://ekare.es/libros/los-tres-erizos/>).

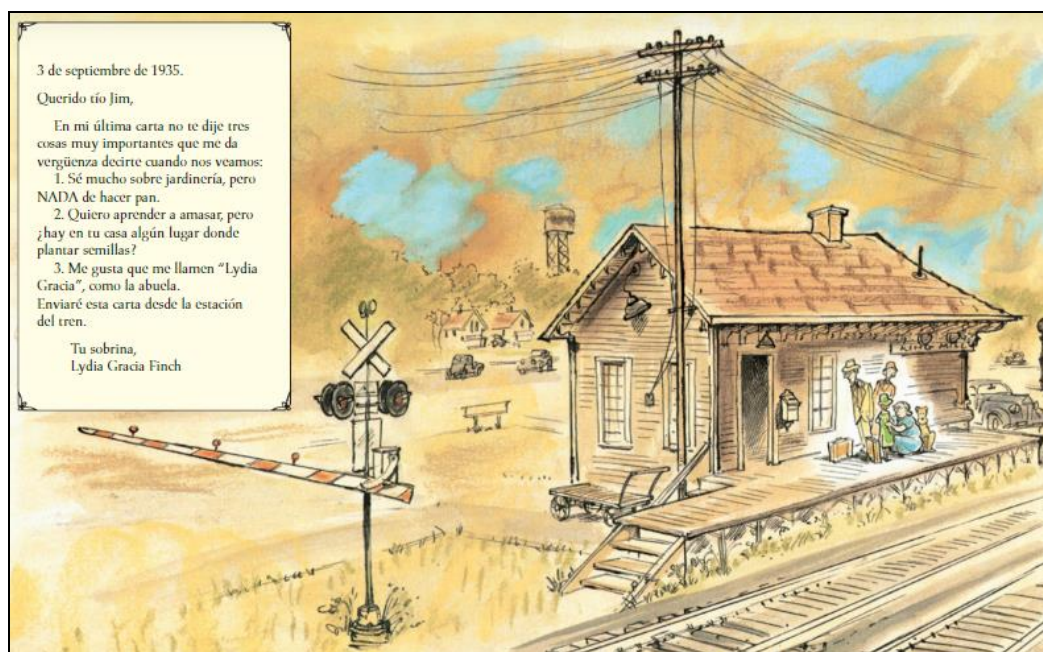
Son muchos los subgéneros que el álbum ilustrado acoge; uno de los más frecuentes es el **EPISTOLAR**. La carta aparece como una forma de escritura muy usual en el libro-álbum, quizás por su fuerza comunicativa y su estilo directo, estrategias que juegan un papel fundamental en la construcción de significados. La epístola puede ser desde un pretexto en el que se apoya el desarrollo argumental (el envío o recepción de una carta), hasta la forma estilística en la que se escribe íntegramente una obra. Así sucede con **La jardinera** (*The Gardener*, 2000), en la que Sarah Stewart y David Small recrean la crisis económica que tuvo lugar en la década de los años 30 en Estados Unidos, y lo hacen sobre un texto escrito en forma de cartas.

Durante la Gran Depresión americana, muchas familias que quedaron en una grave situación económica se vieron obligadas a enviar a sus hijos e hijas a casas de familiares que gozaban de mejores condiciones para vivir. Lydia Gracia Finch, la protagonista de esta

historia, representa a esos niños y niñas que se trasladaron del campo a la ciudad en busca de una vida mejor; deja a sus padres y viaja a casa de su tío, en la ciudad, hasta que la situación familiar mejore. Toda la narración se construye en forma de cartas. En las dos primeras, la niña escribe a su tío confirmándole su viaje [Figura 7]. Las restantes son cartas que Lydia Gracia envía a su familia desde la ciudad a lo largo de todo un año, explicándole sus vivencias y sentimientos. La protagonista asume una relevancia especial en el desarrollo de los acontecimientos: su carácter resuelto y alegre logra transformar la hostilidad del ambiente urbano en un mundo lleno de flores y árboles que conseguirá arrancar la sonrisa de su rudo tío. Estamos ante una historia que recrea el viejo tópico de la oposición entre el campo —lugar idílico donde llevar una vida apacible— y la ciudad —espacio deshumanizado y adverso—, apelando al lector a reflexionar “sobre las bondades del campo y de sus formas de ver el mundo para mejorar un poco la vida triste y solitaria de la ciudad industrial” (Juan Cantavella, 2016, p. 47).

Figura 7

Lydia Gracia escribe a su tío cuando inicia su viaje en La jardinera



Nota. Ilustración de David Small, 2000, Ediciones Ekaré (<https://www.ekare.com/ekare/la-jardinera/>).

No hay texto narrado. Conocemos el desarrollo del relato por la interrelación que se establece entre ilustración y palabra, articulada según un formato epistolar en el sentido más tradicional del término (fecha, encabezamiento, cuerpo, despedida, firma, *postdata*). Para Zaparaín y González, esta estructura convierte la obra en un álbum perfecto: “cada ilustración se corresponde con una carta y el argumento avanza hacia un desenlace doble —la sorpresa final que Lydia prepara para su tío y la despedida en la estación cuando Lydia deja la ciudad—” (2010, p. 357). El uso del formato epistolar se pone al servicio de la voluntad de realzar la integridad y fuerza de la protagonista. La carta, como revelación directa del yo que escribe, es un modo de expresión que facilita al emisor una descripción subjetiva y personal de sus emociones o pensamientos. Ello genera, además, una aproximación entre lector y personaje, entre realidad y ficción: la voz de Lydia Gracia es la de todos aquellos niños y niñas que sufrieron las consecuencias de una crisis social y económica, y es ese el testimonio que los autores pretenden hacer llegar hasta el lector.

En ocasiones, las posibilidades técnicas que ofrece la materialidad del libro se ponen al servicio de la interrelación entre álbum ilustrado y género epistolar, de modo que las cartas no se reproducen textualmente en las páginas sino que se integran como elementos independientes, que el lector puede extraer de un sobre y leer como si se tratara de cartas reales que alguna vez han circulado por el correo postal. El título más paradigmático es, sin duda, ***El carter joliu o unes cartes especials*** (*The Jolly Postman or Other People's Letters*, 1986), todo un clásico de la literatura infantil escrito por Allan Ahlberg e ilustrado por Janet Ahlberg.

El hilo conductor de la historia es el trayecto que hace un simpático cartero sobre su bicicleta, mientras se dirige a diferentes casas a repartir sendas cartas. La estructura narrativa es repetitiva: llega a cada casa y entrega la carta; permanece allí tomando un té mientras el destinatario la lee; y luego se despide para realizar la siguiente entrega. El relato adquiere su encanto cuando el lector del álbum descubre que la historia se basa en un juego intertextual, porque tanto los emisores como los receptores de las cartas son personajes de cuento clásicos. Así, Ricitos de Oro escribe a la familia de osos para

disculpase por su atrevimiento y entrar en su casa; Cenicienta recibe la propuesta de un editor para publicar un libro sobre su romántica historia; o el lobo es advertido por un bufete de abogados contratados por Caperucita Roja para que desaloje la casa de su abuela. Esa red de referencias activa la competencia literaria del lector, ya que no solo el contenido sino también el formato de la carta (desde un aviso legal hasta un catálogo comercial) “están pensados en función de la historia del personaje y hay que conocer muy bien los cuentos para poder entender la gracia del asunto” (Colomer et al., 2018, p. 159).

La interpelación directa al lector no solo se articula sobre estrategias intertextuales, sino también sobre una construcción formal que incorpora un componente interactivo. Porque intercaladas en la narración aparecen una serie de páginas inusuales, imitando sobres de correo postal. En ellas puede verse el destinatario de la carta y su dirección, y otros elementos como el sello o el membrete; al pasar la página, en la parte posterior se halla una abertura que permite extraer la carta y leerla. Se trata de un libro que se manipula, “una narración que utiliza de forma metaficcional las posibilidades del formato que ofrecen los álbumes, desdibujando la frontera entre la historia y el soporte que la contiene” (Silva-Díaz, 2005b, p. 24). Por lo tanto, la linealidad narrativa se interrumpe cada vez que el cartero llega a una casa; en ese momento, el lector se ve obligado a suspender el relato, sacar del sobre la carta que el cartero acaba de entregar, y leerla. Lo que conlleva un cambio de registro narrativo, ya que la referencia intertextual nos obliga a instalarnos en otra historia, la del cuento popular al que la carta alude.

Indudablemente, nos hallamos ante uno de los ejemplos más representativos de la adaptación del género epistolar al álbum ilustrado. El formato postal asume un papel sustancial en la interpretación de una obra en la que la capacidad referencial de la técnica epistolar resulta decisiva. La relación que se establece entre los personajes a través de las cartas reproduce una manera de comunicación habitual fuera de la literatura, lo que rompe el tono de ficción y crea una cierta ilusión de realidad: la posibilidad de tener en las manos la carta que el cartero acaba de entregar destruye definitivamente la frontera entre ficción literaria y realidad.

Como sucede con la epístola, el álbum ilustrado adopta con mucha frecuencia códigos de comunicación propios del **CÓMIC**. En ocasiones, se trata sencillamente de un préstamo que opera a nivel gráfico en lo que pudiéramos denominar la maquetación del álbum. Roberto Innocenti, en *La caputxeta vermella* (*The Girl in Red*, 2012), ilustra una adaptación del cuento popular “d’una forma peculiar [...] Una mica com si recordés les vinyetes d’un còmic” (Badia y Lladó, 2014, p. 65). Muchas de las ilustraciones son imágenes rectangulares de formato vertical que ocupan la mitad de una página, de modo que en una doble página pueden aparecer hasta cuatro imágenes cuya sucesión marca el desarrollo narrativo. Combinados con las escenas repletas de detalles, el texto se enmarca también en recuadros rectangulares en forma de viñetas.

Este grafismo tiene un importante significado a nivel hermenéutico. Se trata de la adaptación de un relato tradicional que se ha reescrito utilizando un lenguaje visual que trunca la linealidad y hace que la narración avance a través de fotogramas, al estilo de las historias de los cómics. Ese ritmo sincopado, que solo se interrumpe en alguna ocasión por la irrupción de una imagen a doble página, conlleva una transgresión semiótica; la obra ilustrada por Innocenti supone una desviación cultural respecto al modelo, dado que el cuento de *Caperucita Roja* se ha contextualizado en una gran ciudad moderna. No se trata, pues, de reproducir una historia popular ya que estamos ante una adaptación que implica una transformación y, en consecuencia, un cambio semántico. La maquetación en forma de viñetas reafirma esa voluntad de reactualización de un clásico, ofreciendo una estética moderna que recuerda al lector que lo que tiene ante sus ojos no es una repetición mecánica del relato popular sino una reescritura que debe ser interpretada bajo otras claves: la adaptación de *Caperucita Roja* al contexto de una ciudad actual focaliza la interpretación hacia una advertencia de los peligros de nuestro mundo civilizado.

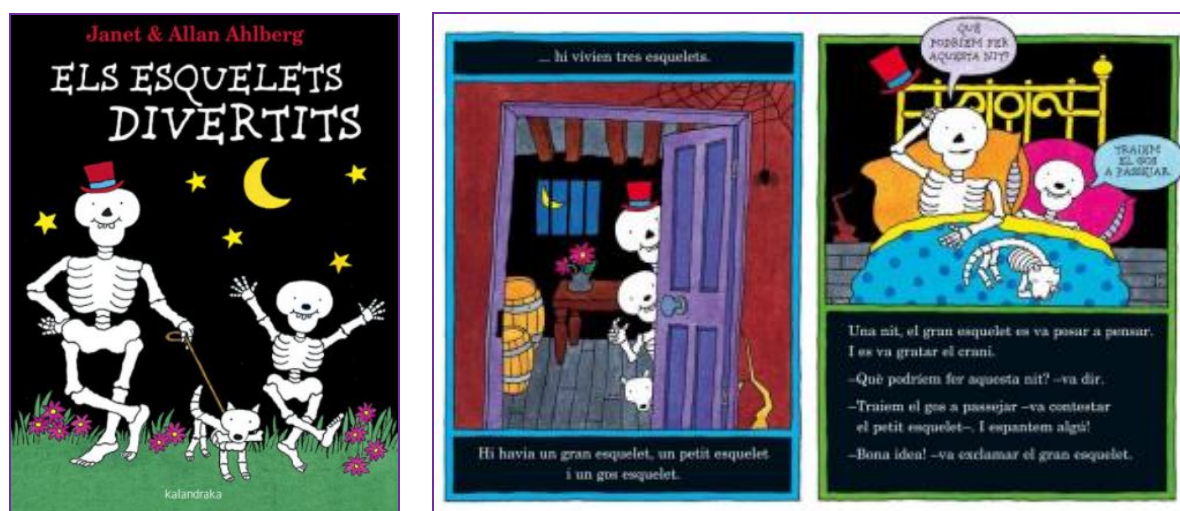
Con un estilo de ilustración muy distante pero siguiendo un esquema de maquetación similar, Allan y Janet Ahlberg componen *Els esquelets divertits* (*Funny Bones*, 1980), una divertida obra que explica la historia de tres alegres esqueletos —el de un hombre, el de un niño y el de un perro— que, rompiendo cualquier estereotipo, son

incapaces de infundir miedo y se divierten paseando de noche, jugando en el parque o asustándose entre ellos.

Este título ejemplifica también de manera muy representativa cómo el álbum ilustrado se apropia de las estrategias retóricas específicas del cómic. La distribución de los elementos gráficos es en forma de viñetas enmarcadas (alguna de ellas ocupa el espacio de la doble página), e incluso el texto que relata el narrador aparece dentro de recuadros como si se tratara de imágenes. En esta obra hallamos, sin embargo, uno de los elementos más distintivos del cómic: los bocadillos que reproducen las palabras literales que pronuncian los personajes [Figura 8]. De manera que la historia se explica a través de dos perspectivas paralelas: por un lado, la narración omnisciente en tercera persona; y por otro, la de los protagonistas, quienes intervienen directamente dialogando e interpeándose, enriqueciendo así el relato.

Figura 8

Cubierta y doble página interior de *Els esquelets divertits*



Nota. Ilustraciones de Janet Ahlberg, 1980, Editorial Kalandraka
(https://www.kalandraka.com/els_esquelets_divertits-978-84-16804-49-8-catalan-2356.html).

Los autores incorporan este préstamo estilístico para ponerlo al servicio de una intención interpretativa e incidir en el tono humorístico de la obra, ofreciendo un libro que nos acerca al tema de la muerte desde un enfoque paródico y desmitificador. El formato

cómico confiere al álbum un ritmo dinámico en el que las escenas se van sucediendo con agilidad, mostrando no solo las divertidas acciones de los personajes sino también su peculiar manera de pensar, de relacionarse y de reaccionar ante las situaciones en las que se van viendo envueltos. El lector debe además resolver un doble registro de lectura, que oscila entre el punto de vista del narrador omnisciente y el testimonio directo de los personajes. Estos “saltos entre focalización y omnisciencia” se ponen al servicio de la “gestión narrativa, como si se estuvieran ensayando fórmulas para limitar la intervención del narrador” (Colomer, 1998b, p. 27), y esa estrategia de composición debe también ser interpretada como clave significativa. Ceder la voz a los protagonistas acentúa el estilo cómico del relato, y coadyuva a recrear unos personajes que rompen definitivamente con los estereotipos establecidos porque, lejos de amedrentar, despiertan nuestra simpatía y contagian su buen humor.

Pero uno de los ejemplos más representativos de la adopción de técnicas propias del cómic en el álbum ilustrado es, sin duda, los **Casos célèbres del detectiu John Chatterton** (*John Chatterton détective*, 1993; *Lilas*, 1995; *Le grand sommeil*, 1998) de Yvan Pommaux. En ellos es posible identificar diferentes procesos de hibridación: a nivel gráfico, se mezclan recursos característicos del álbum con códigos procedentes del cómic; a nivel semántico, las historias remiten a la novela policíaca de los años cincuenta por su estética y contenido, y a los cuentos de Grimm por su argumento (Van der Linden, 2015, p. 77).

Pommaux omite por completo el relato omnisciente —salvo las breves frases introductorias que sirven para contextualizar la historia—, de modo que el desarrollo narrativo se articula en base a las ilustraciones y a la intervención directa de los personajes, la cual se presenta en bocadillos que recogen sus palabras o sus reflexiones (en una especie de monólogo). Todas las imágenes tienen forma de viñeta, si bien con tamaños variables que en ocasiones pueden ocupar el espacio de una página e incluso de la doble página, adquiriendo así un estilo cinematográfico. Los bocadillos no siempre se enmarcan y pueden reproducir las palabras de los protagonistas como texto inscrito en la ilustración, asociándose al personaje que habla mediante la señal gráfica distintiva del cómic. En esa

personal adaptación del género, las imágenes “casi nunca están organizadas en más de dos bandas de altura y nunca superan más de cuatro viñetas” (Van der Linden, 2015, p. 77).

El efecto de esta incursión estilística es muy similar al que hemos visto en otras obras, especialmente al analizado en *La caputxeta vermella* de Innocenti. Porque los tres casos resueltos por el detective Chatterton remiten a tres cuentos clásicos: el primero de ellos está inspirado en el relato de *Caperucita Roja*; el caso de «Liliana», en el de *Blancanieves*; y el tercero, titulado «El son insondable», en el de la *Bella Durmiente*. De manera que el formato cómic tiene también aquí un efecto subversivo, dado que las tres historias suponen una desviación cultural en relación al original que versionan, y por lo tanto una transgresión a nivel semiótico. Pero para conseguir esa funcionalidad hermenéutica, el autor realiza además otra hibridación discursiva: convierte las historias tradicionales en **NARRACIONES POLICÍACAS**. De modo que el resultado es un álbum ilustrado que mezcla dos subgéneros: el cómic, del cual toma fundamentalmente un código gráfico que en ocasiones se aproxima al cine; y la novela policíaca, bajo cuyos parámetros se diseña el desarrollo argumental e incluso la estética del relato en un tono también muy cinematográfico (ambientación, caracterización de los personajes) [Figura 9].

En el primer caso, una madre acude al detective Chatterton para que investigue la desaparición de su hija, una niña vestida de rojo que ha sido secuestrada por un siniestro personaje con apariencia de lobo; en «Liliana», el detective es contratado por una mujer que denuncia la desaparición de su hijastra, quien en realidad ha huido para salvar su vida porque desconfía de su madrastra, una mujer cruel que envidia su juventud y su belleza; en «El son insondable», Chatterton será contratado por unos padres preocupados para que vigile a su hija, quien al nacer fue víctima de una maldición según la cual al cumplir 15 años se pincharía con un huso y caería en un sueño profundo.

Figura 9

El caso de la desaparición de una niña vestida de rojo en John Chatterton detectiu



Nota. Ilustración de Yvan Pommaux, 1993, Ediciones Ekaré
(<http://ekare.es/libros/celebres-casos-del-detective-john-chatterton/>).

Estas reescrituras representan una adopción de “las formas del cómic para desarrollarse a partir del esquema, los tópicos y las imágenes de la novela negra y de su traslado al cine a mediados del siglo XX” (Colomer et al., 2018, p. 154). Como práctica intertextual, conllevan una desviación cultural respecto a la tradición literaria. En esta voluntad transgresora, según la cual el modelo no se repite fielmente sino que se recrea a través de un proceso de transformación estética y semántica, la mezcla de géneros juega un papel esencial. La incursión de técnicas de composición asociadas al cómic, al lenguaje cinematográfico y al relato policíaco, incide en la recatalogación semiótica del cuento popular e interpela al lector a reformular sus referentes literarios. Como observa Carranza:

...la originalidad de la propuesta de Yvan Pommaux radica en valerse de elementos convencionales, lugares comunes de la literatura, el cine y el cómic, para combinándolos de un modo original, explorar los límites y las posibilidades que estos mismos elementos le brindan. [...] Los viejos ingredientes conocidos, bajo nuevas combinaciones, se abren a nuevos significados. (2002b)

En ese mismo patrón cabe situar el álbum *L'autèntica història dels tres porquets!* Per S. Lobo (*The True Story of the 3 Little Pigs!* by A. Wolf, 1989), escrita por Jon Scieszka

e ilustrada por Lane Smith. Un análisis comparado nos permite ubicarlo muy cercano a los álbumes anteriores: en primer lugar, por la intencionalidad subversiva de reescritura de la tradición literaria; en segundo lugar, porque para conseguir ese objetivo se sirve también de la mezcla de estrategias de composición propias de otros géneros.

La obra no es tan solo una adaptación libre del cuento clásico de *Los tres cerditos*. La voluntad transgresora va mucho más allá, porque la focalización de la narración se desplaza de manera tan abrupta que es el lobo quien explica su versión de lo acontecido, cambiando por completo el sentido del relato tal y como lo conocemos. En una especie de “autobiografía revisionista” (Zaparaín y González, 2010, p. 359), ahora es el lobo el que se ha convertido en víctima: vilipendiado por la prensa y acusado injustamente de un delito, Lobo acaba en prisión y decide explicar los hechos tal como acontecieron para salvar su honor. Afectado por un fuerte catarro, cuando preparaba un pastel para su abuela se quedó sin azúcar, y decidió ir a pedirla a sus vecinos los cerditos. Mientras esperaba que le abrieran la puerta, no pudo evitar estornudar y, lógicamente, las casas de paja y madera quedaron destrozadas por la fuerza de sus estornudos, y sus habitantes muertos; así que no se le ocurrió nada mejor que comérselos. La casa de su tercer vecino, de ladrillos, logró mantenerse en pie, pero el cerdito que la habitaba se negó a prestarle una taza de azúcar. El enfrentamiento entre ambos fue tal que atrajo hasta el lugar a la prensa y a la policía, quienes malinterpretaron el conflicto. Los periodistas, con ánimo sensacionalista, no consideraron suficientemente interesante la historia real, así que la transformaron convirtiéndolo en un lobo feroz que merecía la cárcel.

Más allá de una adaptación del cuento, la obra propone una ruptura total con la tradición y una reformulación de estereotipos; pretende demostrar que la historia conocida y aceptada popularmente es falsa y especialmente injusta en lo que respecta a la figura del lobo. Y para dotar de autenticidad al relato del protagonista, se recurre al uso de técnicas procedentes de otros géneros: el PERIODÍSTICO y el POLICÍACO. Esta doble hibridación discursiva responde pues a una intencionalidad hermenéutica evidente, ya que se trata de convencer al lector de que cuestione la veracidad de lo que hasta ahora le han contado,

descubriéndole otra interpretación de la historia. Como escriben De Amo y Ruiz Domínguez, “Scieszka consigue imitar y mezclar aspectos del género periodístico con los más característicos de la novela policíaca con una idea clara: la de dar más veracidad a la historia narrada”, con el propósito de “demostrar la falsedad de la historia que tradicionalmente se ha contado acerca del cuento de los tres cerditos y la estigmatización del lobo como personaje perverso” (2010, p. 65). Al margen de lo que su lectura pueda suscitar a nivel temático —reflexión sobre la presión mediática o sobre la justicia—, el álbum conlleva una desviación cultural que responde a una voluntad disruptiva respecto a la tradición literaria; para conseguirlo, introduce técnicas de otros géneros que le permiten diluir las fronteras entre ficción y realidad, concediendo un tono de veracidad a la historia narrada.

Los efectos de la presión mediática aparecen también en *Willy el Tímido* (*Willy the Wimp*, 1984), de Anthony Browne. Como señala Colomer, el propio título remite al género del cómic ya que “puede relacionarse con el del personaje Mr. Wimpy, habitual en los cómics de Popeye y caracterizado justamente por su cobardía” (2002, p. 165). Pero la hibridación discursiva destaca sobre todo en la **TÉCNICA DEL ANUNCIO PUBLICITARIO**, que el autor adopta para marcar el eje que vertebrará en dos partes el relato. Antes de la aparición de una nota publicitaria, Willy era un ser frágil física y emocionalmente: delgado, débil, sumiso y falta de autoestima. Una noche lee un anuncio publicitario, que se inserta en el álbum ocupando casi la totalidad del espacio de la página. En tono paródico y con ilustración incorporada, el mensaje interpela al lector convenciéndole para que deje de ser un “DEBILUCHO” y siga un programa que le reportará un cambio de imagen y de personalidad. El mensaje contiene los elementos más representativos del lenguaje publicitario: se dirige imperativamente al lector incitándole a que responda inmediatamente al anuncio, y convenciéndole de la gran transformación que experimentará. Obviamente, este hecho marca un punto de inflexión en la narración. Willy sigue las indicaciones del anuncio y recibe un manual que le promete cambiar su vida. Obedece rigurosamente las instrucciones: hace ejercicio, respeta una dieta, incluso aprende a boxear. Pasado un

tiempo, su transformación física es evidente: consigue incluso salvar a una mujer que es atacada por unos delincuentes, en una alusión caricaturesca de “las narraciones heroicas que incluyen la salvación de la mujer desvalida por parte de un hombre decidido” (Colomer, 2002, p. 34). Sin embargo, cuando tropieza con una farola y le pide perdón, descubre que a pesar de las promesas del mensaje publicitario, el cambio ha sido solo físico.

Este álbum ejemplifica cómo incluso los lenguajes no considerados literarios tienen su cabida en el álbum ilustrado. La intencionalidad en este caso es fundamentalmente paródica: “el objeto de la parodia son los mensajes publicitarios y mediáticos que promueven las actitudes decididas y las soluciones superficiales, ‘vendiendo’ la imagen del tipo ‘duro’, exitoso [...] y con poder sobre los demás” (Colomer, 2002, p. 34). Browne delata la falsedad y el engaño que esconden anuncios publicitarios que ensalzan modelos estereotipados y ofrecen soluciones rápidas que finalmente resultan inútiles. Y, más allá de esa idea, hay una voluntad implícita de advertir sobre las malas prácticas de las sociedades modernas tales como el consumismo, la competitividad o la falta de autoestima, que conducen a la anulación de la propia identidad. Para ello, el autor no duda en romper el tono retórico de su obra e introducir formas de expresión de registro no literario propias del contexto ideológico-social que pretende denunciar. La introducción del anuncio publicitario incide en el proceso de interpretación, pero además tiene claras consecuencias a nivel semiótico: el álbum ilustrado se consolida como producto cultural capaz de acoger no solo otros géneros, sino también lenguajes no considerados literarios, sin que ello cuestione su calidad estética. Y este hecho habrá de ser tenido en cuenta en la educación literaria del lector infantil, y en el concepto de «literatura» que traslademos a nuestras aulas.

Porque quizás la aparición de productos literarios que hibridan géneros y estilos tradicionalmente considerados como no cultos, puede hacernos cuestionar la propia idea de *literariedad*. Solo desde esa perspectiva puede entenderse cómo un *western*, ***Duelo al sol*** (*Duel au soleil*, 2018) de Manuel Marsol, ha sido reconocido y galardonado por la crítica internacional como un álbum ilustrado excepcional. Para crear su obra, el autor no acude a los grandes géneros de la retórica clásica, sino a un tipo de novela popular o consumista

que le permitirá además introducir técnicas más cercanas a la cinematografía que a la expresión literaria.

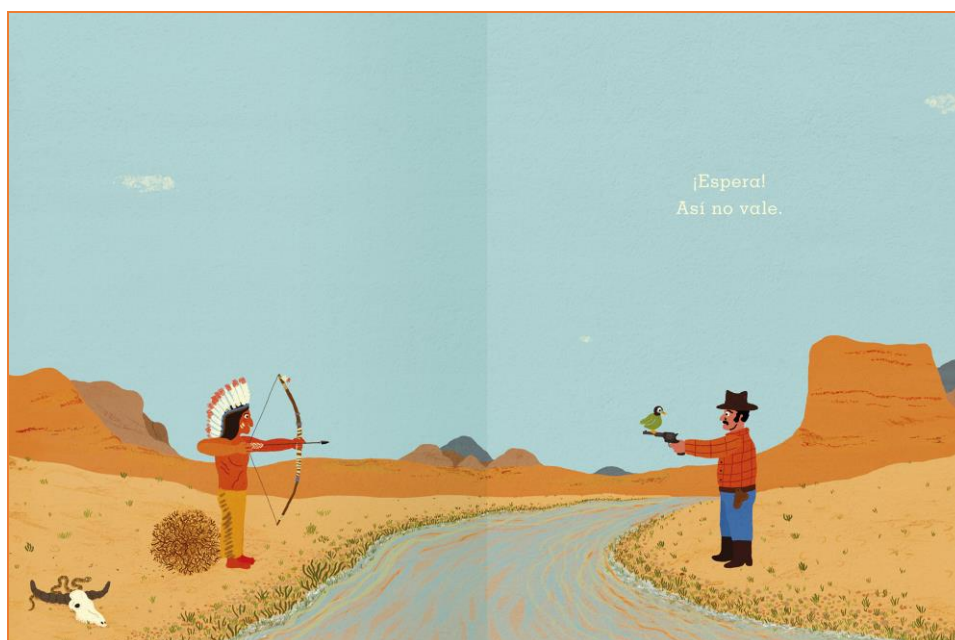
Es así como Marsol, evocando en el título a un mítico film, da forma de libro a lo que podría ser una película del oeste, en el más puro sentido del término. Como señala Van der Linden, el álbum ilustrado está estrechamente vinculado al cine porque es una “grafía en movimiento”, de modo que “la relación del álbum con el arte cinematográfico se establece desde el momento en el que se articula una sucesión de imágenes” (2015, p. 72). Desde las negras guardas iniciales que recuerdan al momento anterior a una proyección cinematográfica, las dobles páginas de *Duelo al sol* se suceden generando un efecto cinético, como fotogramas que intercalan primeros planos con imágenes panorámicas que contienen todos los ingredientes de un **WESTERN**: un ambiente desértico, una calavera, un matorral arrastrado por el viento, un indio preparado con sus flechas para enfrentarse a un vaquero armado... Una vez creada la tensión, constantes contratiempos (como un pájaro posado sobre el revólver o una locomotora cuyo ruido es ensordecedor) salpicarán de humor el relato, distendiendo el desarrollo narrativo e impidiendo que el duelo pueda llevarse a cabo [Figura 10]. Finalmente, los enemigos se verán obligados a ayudarse para protegerse de los peligros que les acechan y, con la llegada de la noche, decidirán descansar junto a un mismo fuego y aplazar el duelo. La historia se cierra al más puro estilo cinematográfico, con el clásico *The End* y la respectiva relación de créditos.

La obra es, más allá del argumento, una reflexión en torno al absurdo de la rivalidad entre diferentes culturas, una advertencia sobre la necesidad del diálogo y del respeto a la diversidad, y una convicción de que “creuar el riu que ens separa dels altres sovint és més fàcil del que pensem” (Centelles, 2020). Para ello, Marsol no recurre al tono sublime de los géneros literarios consolidados por la tradición cultural; muy al contrario, escenifica su historia adoptando un género popular que, en la literatura, se asocia más al consumismo y al entretenimiento. Incorporando técnicas expresivas muy próximas al cine, consigue crear un álbum que se convierte en una gran parábola sobre la convivencia y la solidaridad. La obra interpela a una reflexión en torno al enfrentamiento entre iguales a través de una

novela del oeste, género cuya característica definitoria es precisamente la lucha entre culturas diferentes. El registro humorístico ayuda a diluir la violencia asociada a este tipo de relato, de modo que nada mejor que la parodia de un western para plantear una reflexión sobre lo absurdo del enfrentamiento entre culturas y sobre la necesidad de la unión y el respeto. La interpretación de la hibridación discursiva es, en este caso, imprescindible en el proceso de creación de significados.

Figura 10

Constantes dificultades impiden a los protagonistas consumir su desafío en Duelo al sol



Nota. Ilustración de Manuel Marsol, 2018, Editorial Fulgencio Pimentel e Hijos
(<https://www.fulgenciopimentel.com/libros/duelo-al-sol>).

En síntesis...

Como hemos observado, el álbum ilustrado puede ser concebido como un ámbito en el que confluyen no solo técnicas propias de otros géneros literarios, sino también “aspectos semánticos heredados del cine o la publicidad, lo que le otorga un rango híbrido estéticamente muy interesante” (Palacios y Uyá, 2018, p. 22). A pesar de haber analizado únicamente los títulos que se han considerado paradigmáticos, muchos otros álbumes son susceptibles de ser explorados desde esos mismos parámetros.

La adopción de **estrategias teatrales** se traduce no solo en la organización del relato según una estructura dramática, sino también en la ubicación de la narración en un único espacio en el que el paso de página actúa como transición hacia una nueva escena, tal como sucede en obras como *Buenas noches, luna* de M. W. Brown y C. Hurd, o *¡Malacatú!* de M. Pascual de la Torre. El **género epistolar** permite desde utilizar la carta como pretexto argumental —así en *El león que no sabía escribir* de M. Baltscheit o *La carta de la señora González* de S. Lairla y A. G. Lartitegui—, hasta convertir la epístola en forma estilística en la que se escribe parte o toda la narración —son también ejemplos *Correo para el Tigre* de Janosch o *Querida tía Ágatha* de B. Martín Vidal—. Los préstamos más significativos del **cómic** son la disposición gráfica en forma de viñetas, de la cual son también claros ejemplos *Un camí de flors* de J. A. Lawson y S. Smith, y *Perdut a la ciutat* de S. Smith; y la introducción de bocadillos que permiten ceder la voz a los personajes, como lo hacen *No em diguis Cutxi-Cutxi!* de S. Taylor y K. Hindley, o *¡Blas!* de E. Hormiga. La incursión de géneros no considerados como literarios nos remiten a otros muchos títulos, como *Les eleccions dels animals* de A. Rodrigues, L. Ribeiro, P. Desgualdo, P. Markun, en el que el **cartelismo** se introduce desde una óptica política; *Un problema de conills* de E. Gravett, cuento matemático que amalgama formas de expresión tan diversas como el **lenguaje periodístico** o incluso las recetas; o *Depredadores* de A. Guilleppé, cuyo tratamiento de la imagen se inspira en **técnicas cinematográficas** para ponerse al servicio de una historia plena de suspense.

Estos procesos de apropiación de estrategias discursivas tienen una funcionalidad esencialmente hermenéutica, y apelan al lector a interpretar su carga significativa para alcanzar el sentido total de la obra. El registro en el que se inscriben va a ser determinante, en una amplia gama de matices que va desde proponer una reflexión metaficcional sobre los sistemas de construcción narrativos, hasta reafirmar la figura del protagonista dándole voz propia o introducir un tono paródico de crítica social. Una perspectiva semiótica permite además adivinar una voluntad subversiva respecto a la tradición literaria: la nueva transmisión de formas culturalmente heredadas o la introducción de técnicas procedentes

de lenguajes no considerados *canónicamente* literarios, proponen una reflexión en torno a la dimensión sociocultural del libro-álbum y a su capacidad para cuestionar ideas como la de «género literario» o la de «calidad literaria» de una obra.

Todo ello habrá de ser tenido en cuenta en la educación literaria de nuestro alumnado, cuya competencia lectora deberá incluir la identificación e interpretación de claves de significación que residen en componentes retóricos híbridos y que, en ocasiones, desestabilizan nociones tradicionalmente asumidas. Se trata de técnicas de composición que exigen a niños y niñas ampliar su percepción de la literatura como manifestación artística, contemplando el libro no solo desde su hibridación discursiva sino también desde el diálogo que entabla con otras formas de expresión no consideradas estrictamente literarias. Identificar las conexiones que el libro-álbum establece con otros lenguajes fomenta un aprendizaje comparativo que facilita el conocimiento de otros medios de expresión, el análisis contrastivo de cómo diferentes álbumes adoptan préstamos retóricos, y el reconocimiento e interpretación de la funcionalidad de esas marcas ajenas al género que se incorporan como indicios en el proceso de creación de significados.

Tabla 17

Categoría [Hibridación discursiva]

Subcategoría [SUBGÉNEROS EMERGENTES]

Indicadores [Álbumes info-ficcionales]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Genología <i>Intertextualidad genológica</i>	Hibridación discursiva	Préstamos retóricos	Apropiación de técnicas y estrategias retóricas asociadas a otros géneros y subgéneros literarios	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>I doncs?</i>, K. Crowther ♦ <i>Los tres erizos</i>, J. Sáez Castán ♦ <i>La jardinera</i>, S. Stewart y D. Small ♦ <i>El carter joliu o unes cartes especials</i>, A. y J. Ahlberg ♦ <i>La caputxeta vermella</i>, R. Innocenti ♦ <i>Els esquelets divertits</i>, A. y J. Ahlberg ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>L'autèntica història dels tres porquets! Per S. Lobo</i>, J. Scieszka y L. Smith ♦ <i>Willy el Tímido</i>, A. Browne ♦ <i>Duelo al sol</i>, M. Marsol

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Genología <i>Intertextualidad genológica</i>	Hibridación discursiva	Subgéneros emergentes	Álbumes info-ficcionales	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Una guineu. Un llibre (de por) per comptar</i>, K. Read ♦ <i>Goteta</i>, S. Joire y L. Fanelli ♦ <i>L'os polar</i>, J. Desmond ♦ <i>L'elefant</i>, J. Desmond ♦ <i>Com construir un germà gran</i>, A. Vaugelade ♦ <i>La memoria del elefante</i>, S. Strady ♦ <i>Lindbergh. l'agosarada història d'un ratolí volador</i>, T. Kuhlmann ♦ <i>El piloto y el Principito</i>, P. Sis

Dentro de la «Hibridación discursiva», la subcategoría **SUBGÉNEROS EMERGENTES** pretende englobar aquellas prácticas que posibilitan hablar de la aparición de conjuntos de obras cuyos rasgos estilísticos llevan un paso más allá el proceso de hibridación. De modo que ya no estamos ante una simple apropiación de recursos, sino ante un fenómeno de fusión de estrategias constructivas que permiten caracterizar un conjunto de obras como subgénero dentro del libro-álbum. Hemos identificado ese proceso en un corpus cuantitativa y cualitativamente significativo de libros que funden una voluntad informativa con unas técnicas de composición ficcionales: por ello, le hemos asignado el nombre de *álbum info-ficcional*.

Como documenta Baró (1996, p. 8), el término “libros de conocimientos” apareció a finales de los años setenta, para designar una serie de libros de producción muy limitada y estrechamente vinculada al ámbito escolar. Y aunque también servían para saber cosas, se distinguían de los libros de texto tradicionales por los temas que trataban y por cómo los trataban. Posteriormente, ampliaron su denominación y vinieron a llamarse también “libros de información o informativos” (por influencia de la expresión anglosajona *informational books*) o “libro documentales” (según traducción literal del término francófono *livres documentaires*). Si bien es cierto que sus contenidos nada tienen que ver con el ámbito de la ficción, sin embargo no resulta sencillo hallar una definición precisa para este tipo de publicaciones. Comúnmente han sido considerados como “aquellos que se distinguen de los demás porque ofrecen descripciones objetivas de la realidad”, pero esta descripción resulta confusa porque no resuelve conceptos tan ambiguos como cuáles son los límites de

esa realidad o cómo medir el grado de objetividad en el enfoque de ciertos temas (p. 8). Baró concluye que la diversidad de propuestas editoriales obliga a actualizar toda definición tradicional y apuesta por “considerar como «libros de conocimientos» aquellos que tienen como finalidad la de aproximar a los lectores a un conocimiento y a la vez, estimular en ellos la curiosidad por saber más” (p. 8).

Muy posiblemente, la introducción de estrategias ficcionales en la creación de libros documentales responda a esa voluntad de incentivar el deseo por descubrir entre el público infantil. Y así, comienza a ver la luz un tipo de libro que hibrida información y ficción, y al cual hemos denominado *álbum info-ficcional* para visibilizar una tendencia que, si bien ya está presente desde hace años, es especialmente evidente en las producciones más actuales: la destrucción de la clásica frontera entre libro de conocimiento y libro de imaginación. Salisbury testimonia ese fenómeno cuando escribe:

El diseño visual de la información no narrativa en los libros infantiles se empieza a encarar de manera cada vez más creativa. Ahora se introduce a los niños en el mundo de las ciencias, las humanidades, el arte, la política, la cultura popular y demás, a través de conceptos y formatos sofisticados a la par que entretenidos. Frecuentemente, la narrativa y los personajes se entretajan en una idea para así capturar y mantener la atención del público joven. Es una versión avanzada de la idea del obispo checo Comenius, del siglo XVII, que afirmaba que los dibujos podrían aliviar el tedio de aprender latín. (2007, p. 141)

En efecto, hay que remontarse tiempo atrás para ubicar la irrupción de este tipo de obras. Juan Cantavella (18 de octubre de 2019) sitúa sus orígenes en imagiarios o abecedarios publicados por Éditions du Père Castor a lo largo de los años treinta, ya que pueden ser considerados los primeros libros de no-ficción¹³⁰. La apuesta por el libro documental continúa en los años siguientes, en los que destacan especialmente los álbumes geográficos, que descubren al público infantil la belleza de los lugares que

¹³⁰ Juan Cantavella destaca como uno de los títulos más paradigmáticos *Faites votre marché*, de Nathalie

describen desde una nueva mirada¹³¹. A partir de la década de los sesenta, figuras como Alikí¹³² o W. Wondriska¹³³ consolidan el interés por las obras infantiles informativas, en cuya composición se apropian de recursos ficcionales.

Actualmente, asistimos a un proceso de hibridación entre la ficción y la no-ficción que implica que libros concebidos para el aprendizaje introduzcan elementos ficcionales — invención de una historia, aparición de personajes ficticios o ficcionalización del narrador, cronotopos ficcional como marco para la exposición documental—, que rompen el carácter estrictamente informativo de la obra. Este hecho resulta especialmente significativo no solo a nivel retórico, sino también a nivel semiótico; porque es posible hablar de un tipo de producción que no se ajusta ni a lo que tradicionalmente entendemos por libro informativo ni tampoco a lo que entendemos por libro ficcional. Lo que nos conduce a ampliar la percepción de la literatura como expresión sociocultural, demostrándonos que “la literatura té una relació intrínseca amb la realitat, fins al punt de convertir-se en una eina de comprensió dels fets que ens envolten” (Bordons y Diard, 2004, p. 60).

Ello obliga, además, a trasladar estas reflexiones al ámbito de la didáctica. Por un lado, se trata de obras que coadyuvan al aprendizaje literario porque incitan a lo que Fittipaldi denomina “la reflexión sobre los modos en que se articulan ambos universos [realidad y ficción], sobre las ambigüedades y superposiciones entre ellos, sobre las rupturas del pacto ficcional en algunas obras y sobre los sentidos y valores que estos procedimientos pueden traer aparejados” (2013, p. 260). Por otro lado, nos hallamos ante un material que invita a cambiar los paradigmas clásicos de los sistemas de aprendizaje, y que ofrece al alumnado nuevos parámetros en su proceso de descubrimiento del mundo

Parain, un imagiario en formato de libro-juego.

¹³¹ Miroslav Sasek es autor de una colección de guías urbanas turísticas dirigidas a un lector infantil, en las que consigue superar la descripción monumentalista de las ciudades para ofrecer una perspectiva más humana e introspectiva. El primer título, *This is Paris*, apareció en 1959 (Juan Cantavella, 18 de octubre de 2019).

¹³² Autora de obras de referencia como *Mi visita a los dinosaurios* (1969) o *Los dinosaurios son diferentes* (1985), Juan Cantavella (18 de octubre de 2019) cree que puede ser considerada pionera en la hibridación ficción/no-ficción (a ella debemos la introducción del formato de cómic en la no-ficción).

¹³³ Con títulos como *The Sound of Things* (1958), Wondriska propone un tipo de narración no-ficcional en el que muestra además su interés por el componente material del libro (diseño, tipografía, grafismo...) (Juan Cantavella, 18 de octubre de 2019).

que le rodea. En ese sentido, Colomer (2005, p. 217) destaca que se trata de un tipo de libros que aporta muchas ventajas para la formación de niños/as y jóvenes: primero porque amplía su contacto con la literatura y su convencimiento de que esta forma parte del mundo; y segundo porque la literatura tiene la capacidad de convertir los otros aprendizajes en algo más vívido (pp. 219-220).

El corpus de lo que hemos venido a llamar **ÁLBUMES INFO-FICCIONALES** es ingente, y un análisis comparativo de diferentes obras permite definir las múltiples variables a las cuales responden este tipo de libros. Algunos de ellos, destinados al público más pequeño, tienen como objetivo guiar al lector en las **PRIMERAS ETAPAS DEL CONOCIMIENTO**. Con ***Una guineu. Un llibre (de por) per comptar*** (*One Fox: A Counting Book Thriller*, 2019), Kate Read ofrece un numerario con el que iniciarse en el mundo de los números. Pero para ello ha creado una historia narrativa muy próxima al *thriller*, que mantiene al lector en suspense hasta el sorprendente final.

El relato contiene elementos propios de la fábula, y está protagonizado por un zorro que, dispuesto a saciar su hambre, se dirige sigilosamente hacia un gallinero. Las imágenes van describiendo sus movimientos y, paralelamente, dibujan el escenario donde las gallinas, ajenas al peligro, incuban plácidamente sus huevos. Finalmente, el zorro entra en el gallinero y los acontecimientos se precipitan: cien valientes gallinas que no están dispuestas a ser devoradas consiguen con sus movimientos ahuyentar al zorro, que escapa cobardemente sin conseguir su propósito.

Como vemos, la autora se sirve de técnicas ficcionales para construir una historia. Introduce personajes literarios cuya caracterización rompe estereotipos, y crea un relato cuya intriga consigue mantener la atención del lector hasta el desenlace. Pero además, el álbum enseña a contar del 1 al 10, ya que en cada doble página van apareciendo de manera consecutiva los números, siempre al servicio del relato: “1 zorro”, “2 ojos”, “3 gallinas”, y así sucesivamente hasta llegar a los “10 afilados dientes” que deberían haber servido al protagonista para devorar sus presas... si 100 gallinas decididas no le hubieran asustado. Un álbum, en definitiva, “que no es deixa definir per cap etiqueta en exclusiva. És

un imatgiari? És un numerari? És una narració? Tot això i molt més, perquè mentre comptem l'adjectivació dels elements representats ens fa transitar per una narració amb molta emoció" (AMRS, 2019, p. 11).

Goteta, escrito por Stéphanie Joire e ilustrado por Laura Fanelli (*Petite goutte*, 2016), es un álbum extraordinario para explicar el ciclo del agua en las primeras edades. El texto, breve y muy poético, narra el viaje de una gota de agua desde que se desprende de su nube y cae del cielo. Cada doble página describe una parte del recorrido de su trayecto: se transforma en arcoíris a la luz de un rayo de sol, resbala sobre una cometa, choca contra un paraguas, navega por un pequeño río sobre una hoja hasta desembocar en el mar y, allí, se evapora y vuelve al cielo, donde todo empezó.

El substrato temático es absolutamente documental, ya que estamos ante un texto que informa sobre el funcionamiento cíclico del agua. Sin embargo, la presencia de una serie de elementos que introducen un componente ficcional nos impide hablar de una obra estrictamente informativa. El primero de ellos es la propia materialidad del libro como objeto, ya que se trata de un *leporello*; sin duda, la elección del formato acordeón no es gratuita y responde a una voluntad de transmitir el contenido desde la forma¹³⁴ [Figura 11]. Las autoras narran un viaje de estructura circular que se articula no solo desde el relato sino también desde la encuadernación, "de manera que en desplegar els més de sis metres d'aquest llibre la primera i l'última pàgina s'uneixen per tancar l'inici i la fi d'aquesta història" (Correro, 2018b).

Además de una configuración desplegable, que incluso lo aproxima al libro-juego en esa incitación a una lectura extendida, la exposición de los datos es más narrativa que documental. La gota de agua no es un ser pasivo, y su personificación la convierte en la protagonista de una historia que nos evoca un mundo ficcional: el breve texto, de tono poético y muy alejado de la objetividad propia de un libro de conocimientos; el desarrollo del argumento, en el que el ciclo del agua se explica como un viaje de aventura, de

¹³⁴ Más adelante, cuando tratemos las estructuras narrativas circulares, tendremos ocasión de desarrollar estas

descubrimiento y de amistad; e incluso las ilustraciones, que lejos de reproducir un entorno científico llenan las páginas de color y movimiento, a través de un grafismo que para Correro evoca las vanguardias de los años treinta. *Goteta* representa el paradigma de un nuevo producto editorial que equilibra magistralmente el aprendizaje dirigido a un público de corta edad y la creación de un contexto ficcional que rompe el tono expositivo de un libro de conocimientos, de modo que “la claredat científica pròpia d'un llibre de coneixements es complementa amb una exquisidesa artística que la fan una peça altament recomanable per a les primeres edats” (Correro, 2018b).

Figura 11

Formato leporello de Goteta



Nota. Ilustraciones de Laura Fanelli, 2016, Blog «La invitació a la lectura» (<https://jaumecentelles.cat/tag/editorial-joventut/>).

Este primer nivel de iniciación al ámbito de los conocimientos desde una retórica ficcional se sitúa en el comienzo de una trayectoria que culmina en álbumes narrativos con una clara **VOLUNTAD ENCICLOPÉDICA**. Se trata de producciones en las que el componente imaginativo dialoga con un trasfondo documental que no por ello ve mermado su rigor ni su valor como vehículo de conocimientos. El esquema de construcción sobre el que este tipo

de obras se articula suele ser la creación de una historia marco de carácter ficcional que acoge contenidos informativos; este patrón, que puede adoptar formas diversas, permite el desarrollo de tramas argumentales con una clara intencionalidad documental.

En el año 2019, aparece la edición catalana de dos libros escritos e ilustrados por Jenni Desmond: *L'os polar* y *L'elefant* (*The Polar Bear*, 2016 y *The Elephant*, 2018). Ambos pueden ser considerados, respectivamente, sendos tratados sobre el oso polar y el elefante africano, concebidos como instrumentos de aprendizaje y obedeciendo a un cierto carácter reivindicativo que la autora explicita en la primera página. Porque se trata de animales que se hallan en peligro de extinción, y el objetivo es no solo ofrecer información detallada sino además concienciar al público infantil sobre la importancia de preservar nuestro entorno.

Las páginas instruyen sobre una gran cantidad de datos en torno a ambas razas de animales, desde la ubicación geográfica de su hábitat hasta sus características físicas o sus conductas. Quizás uno de los aspectos que confieren a estos libros un valor añadido es que “els presenta com animals en perill d'extinció per culpa dels humans i del canvi climàtic”, de modo que la autora redonda en la idea de que “només amb el compromís de protegir globalment el planeta els elefants i els ossos polars podran prosperar i multiplicar-se” (AMRS, 2019, p. 52). Pero, sin duda, el elemento constructivo que llama más la atención es el juego entre ficción e información. Porque los álbumes se abren con la presencia de una niña (en *L'os polar*) y un niño (en *L'elefant*) quienes, un día en sus casas, deciden coger un libro y ponerse a leer; y el libro que toman es precisamente el que el lector tiene en sus manos.

A partir de aquí, se establece un diálogo constante entre la parte documental (los datos objetivos sobre los animales) y el mundo ficticio de los personajes (que constantemente aparecen acompañados del mismo libro que está leyendo el lector). A pesar de que la obra puede ser catalogada como informativa, sin embargo el elemento ficcional representado por los niños irrumpe en muchas de las páginas —especialmente a través de las ilustraciones—, recordándonos que como lectores estamos haciendo lo mismo

que está haciendo el personaje que estamos observando. Esta dinámica metaficcional, que hace que el lector se identifique con una figura de ficción y que, además, remite al viejo tópico del libro dentro del libro, enmarca la obra en su totalidad. Porque el álbum se cierra con una imagen en la que el personaje concluye su lectura y duerme; del mismo modo que el lector debe cerrar su libro, porque ha llegado al final.

Un diseño constructivo similar es el que utiliza Anaïs Vaugelade al componer su álbum ***Com construir un germà gran. Un llibre d'anatomia i bricolatge*** (*Comment fabriquer son grand frère. Un livre d'anatomie et de bricolage*, 2016). En él, el peso del marco ficcional gana terreno; porque ya no vemos a dos personajes de los cuales desconocemos prácticamente todo —incluso sus nombres—, sino que descubrimos a una niña cuyo protagonismo permite desarrollar una trama narrativa mucho más amplia.

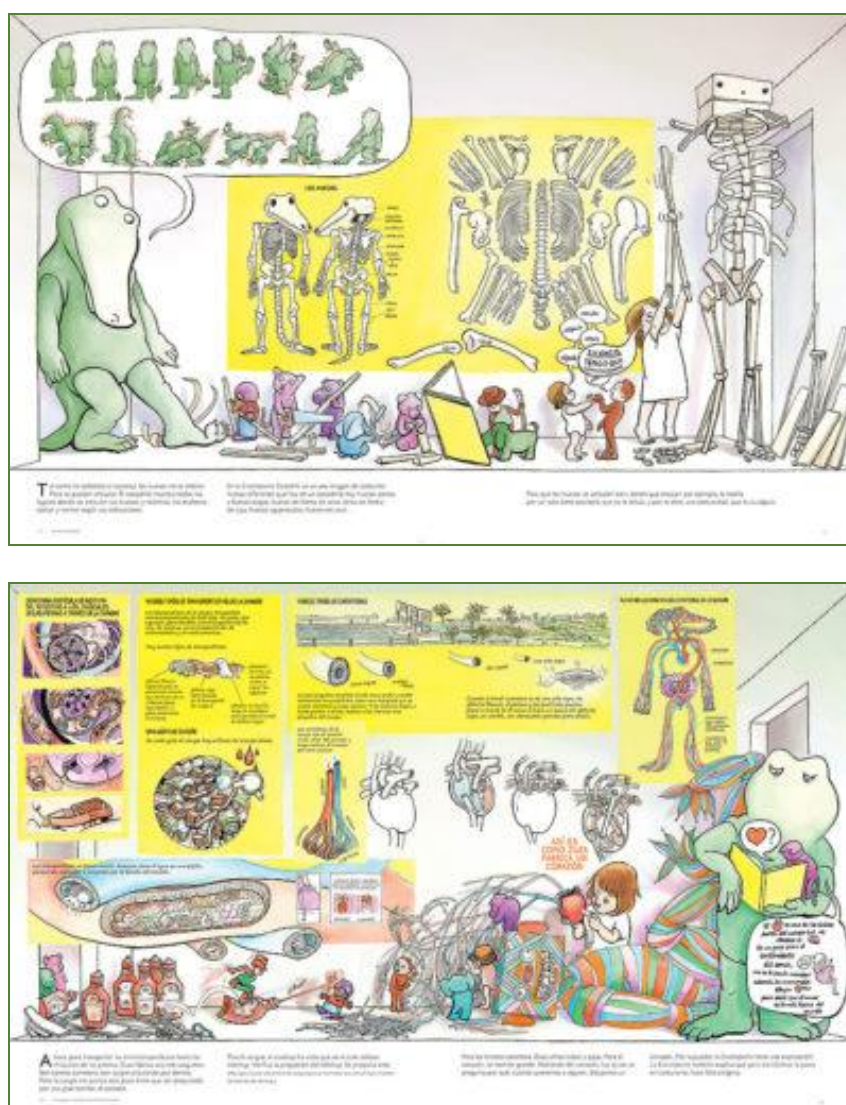
Zuza desea tener un hermano mayor. Intuimos que su hermana pequeña, Marianna, le aburre: un bebé que solo gatea y ni siquiera sabe jugar a pelota. De modo que, ante la imposibilidad de tener un hermano mayor, decide fabricarlo. A partir de aquí, el libro se convierte en todo un escrito de anatomía. Y, como si de un manual de bricolaje se tratara, la narración irá describiendo paso a paso ese proceso de construcción, que se convertirá en un pretexto para introducir todo tipo de información sobre el cuerpo humano. Con la ayuda de todos sus muñecos y su *Enciclopedia Cocodrils*, Zuza no desistirá de su objetivo. Comenzará por los huesos, cosa que permitirá introducir gran cantidad de datos sobre la estructura y el funcionamiento del esqueleto; a él se añadirán ligamentos y músculos, y todo el sistema nervioso que conecta la arquitectura física con el cerebro; después, aparecerán los diferentes órganos vitales. Además, la obra va mucho más allá de la caracterización de la anatomía humana, y proporciona información subyacente sobre aspectos colaterales como las diferentes formas de reproducción animal o el descubrimiento de las células.

Sin duda, la propuesta gráfica contribuye al carácter innovador de la obra. Se trata de un libro de gran formato que utiliza el espacio de la doble página para recrear todo un mundo ficcional habitado por Zuza y sus juguetes, en el que sin embargo irrumpen ilustraciones y gráficos que contienen datos documentales [Figura 12]. La hibridación

discursiva, tan propia del álbum, cobra aquí protagonismo. Junto a la narración omnisciente que relata la aventura de Zuza a pie de página, se incluyen viñetas y bocadillos propios del cómic, láminas y esquemas que parecen extraídos de un libro informativo, e incluso un tratamiento del espacio que resulta especialmente teatral desde el momento inicial en el que los protagonistas entran en escena.

Figura 12

Proceso de construcción de un hermano mayor en Com construir un germà gran



Nota. Ilustraciones de Anaïs Vaugelade, 2016, Editorial Joventut
(<https://www.editorialjuventud.es/ca/com-construir-un-germa-gran-9788426145222/>).

Otras estrategias intensifican a su vez el carácter ficcional de la obra. Es especialmente relevante la adopción del tópico literario de los juguetes que cobran vida: Zuza consigue su objetivo gracias a la ayuda de personajes que tienen un comportamiento humano y que son capaces de aconsejarla y guiarla durante todo el proceso de construcción. El humor con el que se aborda algunas de las escenas, así como las referencias intertextuales a ciertas figuras literarias —Babar, Elmer, Pinocho y, por supuesto Frankenstein, cuyo parecido con el hermano mayor que construye Zuza es innegable—, acentúan el tono ficcional de la narración y establecen un contrapunto interesante con la parte documental del libro. Ese juego de equilibrios entre imaginación y conocimientos lo convierte en un claro exponente de obras que proponen nuevos parámetros de aprendizaje en los que se combinan descubrimiento, diversión e implicación del lector en la construcción de saberes.

En una línea constructiva muy similar se inscribe todo un referente de este tipo de producciones. Hablamos de ***La memoria del elefante. Un viaje inolvidable por la memoria de Marcel*** (*The Memory of an Elephant. An Unforgettable Journey*, 2012), escrito por Sophie Strady e ilustrado por Jean-François Martin, quienes lo subtitulan *Un viaje inolvidable por la memoria de Marcel* y lo definen como «Una enciclopedia tipo cajón de sastre».

La historia describe un día en la vida del protagonista, el elefante Marcel: un día sin duda señalado, porque celebra su cumpleaños. Después de levantarse, Marcel desayuna, se asea, se viste y se dispone a trabajar en el proyecto que tiene entre manos: “recoger en una gran enciclopedia ilustrada todo lo que ha aprendido a lo largo de sus experiencias”. Pero un hecho insólito le detiene. En medio del salón, descubre una montaña de regalos que sus amigos le han preparado de manera muy especial, ya que cada una de las cajas contiene un objeto que guarda relación con algún momento de su pasado. De modo que abrir los regalos se convierte para Marcel en abrir “las puertas de su memoria”, lo que le permite hacer un recorrido a lo largo de su vida. El día finaliza con una gran fiesta nocturna en la que no faltan la tarta, la música e incluso los fuegos artificiales.

Paralelo a este hilo narrativo, transcurre un texto de carácter documental que se va entretrejiendo a la luz del relato ficcional y que responde a una evidente intencionalidad enciclopédica. Saberes relacionados con la zoología, la música, la arquitectura, la navegación, la gastronomía o la flora, van irrumpiendo en medio de la historia asociándose a alguno de sus elementos ficcionales. Así, las ilustraciones que muestran a Marcel levantándose y duchándose contienen información detallada acerca de los elefantes (configuración física, alimentación); la doble página que describe el momento de vestirse es todo un tratado sobre el origen y las características de muchas piezas de ropa; mientras Marcel contempla la ciudad desde la ventana de su despacho [Figura 13], se informa al lector sobre algunos de los edificios más emblemáticos del mundo; el recuerdo de su experiencia como miembro de un grupo de música *pop* sirve de excusa para reunir datos sobre algunos instrumentos musicales; su pasado como grumete permite introducir información sobre diferentes tipos de embarcaciones; y gracias a su trabajo como jardinero en París en los tiempos de Mayo del 68, el álbum contiene no solo un pequeño catálogo de botánica y fauna sino también referencias históricas a los acontecimientos que tuvieron lugar en esos días.

La memoria del elefante puede ser considerado el paradigma de álbum info-ficcional con una clara intencionalidad enciclopédica. No es estrictamente un libro informativo, pero tampoco un libro de imaginación: se trata de un nuevo producto cultural que se genera en la frontera entre ambos ámbitos. El gran formato se utiliza “para crear una historia a caballo entre una narración tradicional sobre un viejo elefante que va recordando su pasado y un libro informativo con el que aprender muchas y muy variadas cosas sobre el mundo” (Colomer et al., 2018, p. 44). A través de unas ilustraciones generosas cuyo estilo se aproxima en muchas ocasiones al lenguaje publicitario, el álbum realiza una hibridación sin fisuras entre ficción y no-ficción, consiguiendo que dos tipos de discurso diferentes compartan un único espacio sin caer en la contradicción o el despropósito. Se establece así un diálogo perfecto entre la historia ficcional y el relato documental, en un movimiento de

vaivén que lleva al lector de la ficción a la información y viceversa, según un equilibrio impecable.

Figura 13

Marcel contempla el paisaje urbano en La memoria del elefante



Nota. Ilustración de Jean-François Martin, 2012, Barbara Fiore Editora
(https://www.barbarafioreeditora.com/catalogo/libros/la_memoria_del_elefante).

Son muchos los álbumes que, desde un marco de ficción, relatan historias que conducen al terreno de los conocimientos de diferentes disciplinas, incitando al lector al descubrimiento del mundo en el que habita. El libro de Torben Kuhlmann **Lindbergh. L'agorada història d'un ratolí volador** (*Lindbergh. The Tale of a Flying Mouse*, 2014) se convierte en todo un tratado de la historia de la aviación y nos introduce, junto con los dos títulos posteriores que componen la serie (*Armstrong* y *Edison*), en el ámbito literario del género biográfico.

Lindbergh es la historia de un ratón de biblioteca que, absorto en su pasión por la lectura, un día descubre que la población de ratones ha huido de Hamburgo ante la amenaza de los humanos, quienes dispuestos a acabar con ellos colocan ratoneras por

toda la ciudad. Imagina que sus amigos han escapado hacia América, porque habían oído historias maravillosas sobre ese país que acogía a los que se veían obligados a abandonar su tierra. Así que, ante la dificultad de subir en un barco por la presencia de gatos que poblaban el puerto, decide inventar una máquina voladora que le lleve hasta Nueva York. Gracias a su ingenio, construirá el primer avión que conseguirá sobrevolar el océano Atlántico desde Europa hasta América, por lo que será considerado un héroe. Su aventura será difundida por todo el mundo, y admirada por un pequeño, Charles Lindbergh, que soñaba también con poder llegar hasta el cielo.

La obra es desde las guardas un libro informativo sobre la aviación. Pertenece al género estilístico denominado *steampunk*, que inscrito en el ámbito de la ciencia-ficción se caracteriza por su tendencia retrofuturista: rinde homenaje a personajes e inventos que contribuyeron al avance tecnológico, y no solo “se limita a recrear el pasado, sino que fantasea con él” (Sacristán, 2017). *Lindbergh* ensalza la gran proeza de Charles Lindbergh, primer piloto que en 1927 consiguió atravesar el Atlántico desde Nueva York a París a bordo de su avión sin realizar ninguna escala; pero también hace referencia a situaciones sociales muy presentes en aquellos años, como la emigración y el exilio. La fuerza del relato reside especialmente en las maravillosas ilustraciones, muchas de las cuales se extienden en el espacio de la doble página, hiperrealistas y minuciosamente elaboradas, “teñidas de un color sepia con pequeños puntitos oscuros que las envejecen” (Cortés Criado como se citó en Sacristán, 2017). La narración describe un relato ficcional —las aventuras de un ratón que huye de su ciudad en busca del sueño americano—, pero ese relato es constantemente salpicado por elementos extraídos de un momento histórico; dibujos que documentan la crudeza del exilio, además de enaltecer a grandes hombres que con sus inventos y proezas dignificaron la historia de la aviación.

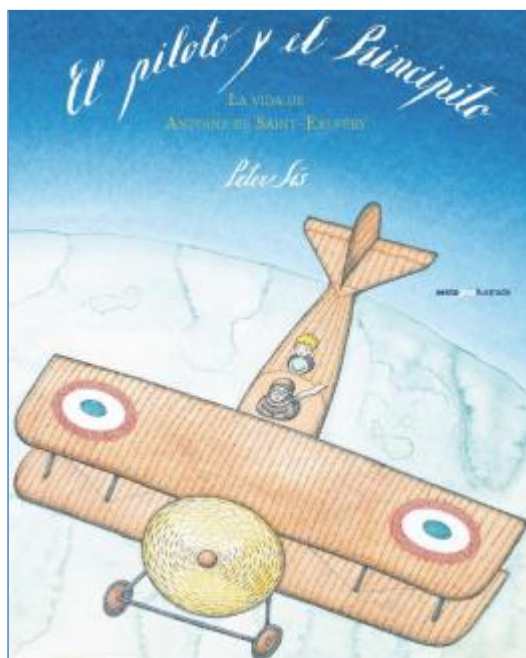
Títulos como los tres que conforman la serie compuesta por Kuhlmann nos introducen en el terreno de las **BIOGRAFÍAS**, cuyo corpus resulta también muy representativo dentro del álbum info-ficcional y aporta, además, un sistema de construcción diferente. Hasta ahora, las obras analizadas oscilaban entre la ficción y la no-ficción desde la creación

de una historia marco de carácter imaginario que, protagonizada por personajes irreales (como Zuza o Marcel), englobaba el relato documental. En las biografías, el proceso es inverso porque, como recuerda Garralón, “la biografía es un género casi literario pero, en el fondo, informativo” (2015): en consecuencia, la narración tiene un carácter eminentemente documental porque relata la trayectoria vital de una persona relevante, si bien se incluyen elementos que pueden no ajustarse del todo a la realidad.

Eso sucede, por ejemplo, en ***El piloto y el Principito*** (*The Pilot and the Little Prince*, 2014), que Peter Sís subtitula *La vida de Antoine de Saint-Exupéry*. Tanto el título y subtítulo como la ilustración de la cubierta —en la que aparece un avión pilotado por el Principito y por su creador [Figura 14]— suponen una clara declaración de intenciones: Sís va a hablarnos de la vida de Antoine de Saint-Exupéry, pero lo va a hacer como si de un cuento se tratara.

Figura 14

Cubierta de *El piloto y el Principito*



Nota. Ilustración de Peter Sís, 2014, Editorial Sexto Piso (<https://sextopiso.es/esp/item/273/5/el-piloto-y-el-principito>).

El álbum proporciona una completa biografía del autor francés, repleta de datos que recorren su vida desde el momento de su nacimiento hasta su muerte. Sin embargo, la

estética de la obra remite a un álbum ficcional más que documental. La doble página se distribuye de manera que el texto del relato biográfico que sirve de hilo conductor aparece en la parte inferior, mientras que el resto del espacio lo ocupan las ilustraciones que recogen hasta los detalles más minuciosos de su vida, como el apodo con el que su familia lo llamaba de niño o su afición a los trucos de magia.

Sís presenta de manera muy acertada un texto en tipografía clara, situado donde todos estamos acostumbrados a leer una historia, el relato principal. Los hechos de la vida de Saint-Exupéry. Esta primera lectura pronto entra en una interesante tensión con las imágenes, que a su vez van contando otras cosas y donde se pueden leer otros textos con otras tipografías donde, de manera muy respetuosa con el género, va introduciendo datos, cronologías, opiniones, detalles, hechos, apuntes y, en general, información complementaria que va redondeando la imagen del autor. (Garraón, 2015)

No aparece ni una sola fotografía: los dibujos de Sís son el único elemento gráfico que ilustra la vida de Saint-Exupéry. Se trata de imágenes que van desde el retrato de personas hasta maravillosas recreaciones de los paisajes que visitó y contempló desde su avión. Por lo tanto, no descubrimos su biografía desde la objetividad de un libro documental, sino a través de la mirada subjetiva de Sís, que recrea la vida del escritor desde su propia percepción, desvelando su dimensión más humana y acercando así su figura al lector; lo que le lleva, por ejemplo, a ofrecernos una imagen de Saint-Exupéry de niño que evoca, indudablemente, la figura del Principito. Desde una estética ficcional, Sís evita patrones propios del relato biográfico tradicional y tópicos asociados al autor, “para regalar a los lectores el sincero retrato de un extraordinario aventurero” (Garraón, 2015): no solo documenta la vida de un escritor sino también la de un hombre que soñó con volar.

En síntesis...

La constatación de lo que hemos identificado como subgénero emergente dentro del álbum ilustrado, y al cual hemos identificado con el nombre *álbum info-ficcional*, ratifica la

idea de que puede hablarse de todo un corpus de obras que comparten un mismo rasgo estilístico: la hibridación entre la ficción y la no-ficción. Las diferentes formas de equilibrar ambos ámbitos dan lugar a múltiples esquemas de construcción en los que las muestras analizadas suponen solo casos representativos de un corpus ingente. Sobre los **álbumes de descubrimiento para las primeras edades**, muy probablemente hallaremos sus precedentes en obras de Paul y Ann Rand como el numerario *El pequeño 1* o *Sé muchas cosas*, toda una celebración de la curiosidad y la sabiduría infantil. Con clara **voluntad enciclopédica**, destaca una relación extraordinaria sobre temáticas muy diversas, entre otras: obras genéricas sobre el planeta Tierra —*Som aquí. Notes per viure al planeta Terra* de O. Jeffers, *Si vens a la Terra* de S. Blackall—, álbumes históricos sobre la evolución de los medios de transporte —*El meu vaixell* de R. Innocenti, *Altos vuelos. La historia de la aviación según Golden Cosmos* de D. Freigofas y D. Dolz—, o libros que introducen el elemento ficcional desde las ilustraciones —*Geo-gràfics* de R. Giménez—. Las numerosas **biografías**, como *Pols d'estrelles. Carl Sagan i els misteris del cosmos* de S. R. Sisson o *Jane Goodall. La millor amiga dels ximpanzés* de M. Muslera y A. Asensio salpican el relato de trazos ficcionales que sin embargo no impiden descubrir datos reales sobre la vida de los protagonistas.

Estas obras coinciden en la configuración de un nuevo tipo de producción literaria que suscita una reflexión a nivel interpretativo y didáctico. La convivencia de un relato documental y un relato ficcional en un mismo espacio literario constata la necesidad de recatalogar clasificaciones que no dan respuesta a nuevas tendencias creativas. La diferencia entre libro de conocimiento *versus* libro de imaginación no resulta operativa aplicada a un tipo de álbumes que conlleva una desviación cultural respecto a los patrones de composición tradicionales. Ese nuevo producto literario interpela también al lector según otros parámetros; el proceso de interpretación debe asumir una doble funcionalidad, capaz de combinar la lectura de un texto de carácter referencial (aquel que recoge un contenido documental) y la lectura de un texto de carácter ficcional (que reproduce un relato imaginario). Será responsabilidad del lector resolver esa dualidad y descifrar

simultáneamente las claves significativas de dos tipos de discursos que exigen diferentes pautas de lectura.

Lo que resulta indudable es que estamos ante una clase de álbum con un extraordinario potencial didáctico. En primer lugar, porque facilita al alumnado una vía a través de la cual descubrir el mundo que le envuelve, ya que estos mecanismos de aprendizaje pueden parecer “artificiales o engañosos, pero suelen resultar realmente originales y eficaces a la hora de llamar la atención de los niños hacia temas que, de otro modo, no les interesarían de manera consciente” (Salisbury, 2007, p. 141). En segundo lugar, porque proporciona unos paradigmas educativos más amigables e interactivos, y no por ello menos exhaustivos. El elemento ficcional, la fuerza evocadora de la imagen y, sobre todo, la apelación a la participación del lector en un doble proceso de construcción de significados (informativos e imaginarios), establecen una nueva comunicación obra-lector y fomentan una enseñanza concebida como progreso que emerge desde el interior de niños y niñas y se proyecta hacia su entorno, según unos diseños que invitan al conocimiento y al afán de descubrir porque parten de la idea de que “el deseo de aprender nace desde dentro, no desde fuera” (L’Ecuyer, 2012, p. 63)¹³⁵. Por todo ello, se trata de un tipo de libros que reclama necesariamente un espacio en nuestras aulas y nuestras bibliotecas.

2.2 Intertextualidad Morfológica

Dentro del marco conceptual de la **Morfología**, las conexiones intertextuales deben ser contempladas como asociaciones de naturaleza architextual. La intertextualidad morfológica define una forma de diálogo según la cual el autor sigue “la ruta o la rutina de un género o unos recursos y figuras literarias y formas narrativas o descriptivas ya bien establecidas” (Díaz Armas y Rodrigues, 2013, p. 62). Las obras se interpelan porque incorporan recursos propios del libro-álbum que hacen que se establezca una interrelación entre ellas, una semejanza que nos permite concebirlas y analizarlas comparativamente. Es

¹³⁵ En este sentido, significativamente uno de los cuatro ejes de desarrollo y aprendizaje introducidos por el nuevo currículum en la Educación Infantil suscribe: “Un infant que descobreix l’entorn amb curiositat”. Los álbumes info-ficcionales ayudan a fomentar ese sentido del asombro innato a la infancia.

ese análisis contrastivo el que posibilita que podamos definir una serie de categorías morfológicas e identificar subcategorías e indicadores en cada una de ellas. Examinando qué tienen en común y en qué difieren las obras, podremos verificar los rasgos formales diferenciadores del álbum ilustrado como género, y determinar su incidencia en el proceso de recepción.

En el contexto de nuestra investigación, abordaremos el estudio de dos categorías pertenecientes al ámbito de la intertextualidad morfológica: la «Estructura narrativa» y la «Perspectiva narrativa».

2.2.1 Categoría [ESTRUCTURA NARRATIVA]

La ESTRUCTURA NARRATIVA es una de las categorías que hemos destacado dentro del marco conceptual morfológico. Para emprender su análisis, es necesario insistir en uno de los rasgos que hemos ido reiterando, y que más genuinamente define el álbum ilustrado: la interacción entre lenguaje textual, lenguaje visual y materialidad. Esa sinergia abre posibilidades de composición estructural impensables en otros géneros, ampliando la mirada hacia los usos estructurales tradicionales y ofreciendo nuevos recursos en la producción literaria.

Dos han sido las subcategorías que hemos considerado imprescindibles y que son además susceptibles de ser examinadas desde una perspectiva comparatista:

- **Formas estructurales secuenciales.** Se trata de esquemas que ordenan el argumento de la narración según un diseño lineal. Esas estructuras, que cuentan con una larga tradición literaria, son adoptadas por el libro-álbum desde el diálogo que texto, imagen y soporte material establecen entre sí; la relación de diferentes lenguajes expresivos propicia que viejos esquemas puedan ser reformulados desde una nueva óptica. El uso repetitivo de esos trazados constructivos los convierten en marcas genéricas architextuales, por lo que puede afirmarse que las obras establecen entre sí una conexión intertextual de carácter morfológico. El estudio del corpus nos ha permitido establecer la siguiente taxonomía:

- Diseños narrativos lineales [Tabla 18]: el argumento responde a un orden secuencial, si bien su diseño puede regirse por diferentes patrones estructurales como tramas repetitivas o historias de estructura circular (con todas sus variables).
- Diseños narrativos multilineales [Tabla 19]: aparición de diferentes hilos narrativos introducidos a través del texto, la ilustración y/o el espacio de la página.
- Suspensión momentánea de la linealidad narrativa [Tabla 20]: alteración parcial del desarrollo secuencial de la historia por una suspensión puntual de la acción.
- **Formas de alteración estructural.** Además de poder establecer una clasificación tipológica de organización narrativa, el género álbum permite desarrollar recursos que vulneran los modelos en uso, y que actúan como marcas architextuales que son compartidas por obras de composición estructural muy diversa. Estos recursos responden básicamente a tres técnicas:
 - Tratamiento disruptivo de la imagen [Tabla 21]: fragmentación de la unidad del relato a causa de la irrupción de elementos visuales inesperados.
 - Disolución de la frontera narrativa [Tabla 22]: la ruptura de la linealidad se articula desde la alteración de los niveles jerárquicos de la narración.
 - Ausencia de argumento [Tabla 23]: estructuras basadas en la inexistencia de desarrollo narrativo.

Tabla 18

Categoría [Estructura narrativa]

Subcategoría [FORMAS ESTRUCTURALES SECUENCIALES]

Indicadores [Diseños narrativos lineales]

SubIndicadores [Tramas repetitivas]

[Historias de estructura circular]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología Intertextualidad morfológica	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Diseños narrativos lineales	Tramas repetitivas ♦ <i>Diez patitos de goma</i> , E. Carle ♦ <i>Vamos a cazar un oso</i> , M. Rosen y H. Oxenbury ♦ <i>Buenas noches, gorila</i> , P. Rathman ♦ <i>L'animal més gran del món</i> , P. Juan y N. Battlori ♦ <i>El ratolí i la muntanya</i> , A. Gramsci y L. Domènech ♦ <i>Pim, Pam, Pum, Poma</i> , T. Duran y A. Ballester
				Historias de estructura circular ♦ <i>La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap</i> , W. Holzwarth y W. Erlbruch ♦ <i>El grúfal</i> , J. Donaldson y A. Scheffler ♦ <i>¡Qué bonito es Panamá!</i> , Janosch ♦ <i>El huevo y la gallina</i> , I. Mari y E. Mari ♦ <i>Come que te como</i> , I. Mari
			Diseños narrativos multilineales	Narración de múltiples historias ♦ <i>Historias de ratones</i> , A. Lobel ♦ <i>Cuentos de mamá osa</i> , K. Crowther ♦ <i>Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)</i> , L. M. Pescetti ♦ <i>El diario de las cajas de fósforos</i> , P. Fleischman y B. Ibatoulline ♦ <i>El autobús de Rosa</i> , F. Silei y M. A. C. Quarello ♦ <i>Ícaro</i> , F. Delicado
				Polifonía narrativa de la imagen ♦ <i>Sr. Minino</i> , D. Wiesner ♦ <i>Un lunes por la mañana</i> , U. Shulevitz ♦ <i>El primer pas</i> , B. Graham ♦ <i>Odio a mi osito de peluche</i> , D. McKee ♦ <i>El cochinito de Carlota</i> , D. McKee
				Libros-itinerario ♦ <i>El arenque rojo</i> , G. Moure y A. Varela ♦ <i>Benvinguts a Mamoko</i> , A. y D. Mizielinski
				Multiplicidad narrativa en el espacio de la página ♦ <i>Els enamorats del llibre</i> , F. Laurent ♦ <i>El pequeño libro rojo</i> , P. Brasseur ♦ <i>Blanc i negre</i> , D. Macaulay
			Suspensión momentánea de la linealidad narrativa	♦ <i>El león que no sabía escribir</i> , M. Baltscheit ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i> , Y. Pommaux ♦ <i>Frederick</i> , L. Leoni ♦ <i>Soy demasiado pequeña para ir al colegio</i> , L. Child
				Tratamiento disruptivo de la imagen ♦ <i>Madlenka</i> , P. Sis ♦ <i>Líneas</i> , S. Lee ♦ <i>Els tres porquets</i> , D. Wiesner ♦ <i>La carta de la señora González</i> , S. Lairla y A. G. Lartitegui
				Disolución de la frontera narrativa ♦ <i>¿Quién anda ahí?</i> , E. Urberuaga ♦ <i>No deixis que el colom condueixi l'autobús!</i> , M. Willems ♦ <i>El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos</i> , J. Scieszka y L. Smith
				Ausencia de argumento ♦ <i>Nou maneres de no trepitjar un bassal</i> , S. Isern y M. Girón ♦ <i>Salir a caminar</i> , G. Machado y M. Romero ♦ <i>La gran qüestió</i> , W. Erlbruch

Dentro de la categoría morfológica de la «Estructura narrativa», hemos definido una primera subcategoría a la que hemos denominado **FORMAS ESTRUCTURALES SECUENCIALES**, y que pretende recoger los modelos más tradicionales de esquemas narrativos que se identifican en el álbum ilustrado. El diseño argumental de estas obras responde básicamente a tres esquemas: «Diseños narrativos lineales», «Diseños narrativos multilineales» y «Suspensión momentánea de la linealidad narrativa».

Entendemos por **DISEÑOS NARRATIVOS LINEALES** aquel esquema que reproduce un orden lineal o secuencial de los elementos del relato, de modo que la historia transcurre progresivamente siguiendo una sucesión lógica en el desarrollo de los acontecimientos. Este diseño podría considerarse el más tradicional dentro de la cuentística —lo que habitualmente conocemos por *planteamiento-nudo-desenlace*—, y lógicamente son muchos los álbumes que se apoyan sobre ese esquema estructural. Pero lo distintivo del género es que la interacción entre texto, imagen y formato aporta una nueva mirada a la linealidad argumental.

Uno de los formatos más comunes es el de las **TRAMAS REPETITIVAS**. Se trata de estructuras constructivas sustentadas sobre un determinado patrón que se va repitiendo, en base a diferentes esquemas que pueden aparecer combinados, tales como enumeración, acumulación, encadenamiento o secuencias de pregunta-respuesta.

Existen tramas enumerativas, basadas en la aparición sucesiva de elementos o acontecimientos según una misma fórmula. El paradigma por excelencia de este tipo de estructuras son los numerarios, como el clásico ***Diez patitos de goma*** (*10 Little Rubber Ducks*, 2005) de Eric Carle. Basado en un suceso real, este álbum info-ficcional recrea las aventuras de diez pequeños patos de goma que cayeron al mar en 1992, cuando un barco mercante perdió en su travesía un cargamento de 29.000 muñecos de goma. El autor, enumerando los patitos uno a uno, resigue la historia de cada uno de ellos: el primero se desplazó hacia el oeste y se encontró con un delfín; el segundo se desplazó hacia el este y se encontró con una foca; el tercero viajó hacia el norte y halló un oso polar; el cuarto viajó hacia el sur y halló un flamenco; el quinto fue hacia la izquierda y conoció a un pelícano; el

sexto fue hacia la derecha y conoció a una tortuga; el séptimo fue hacia arriba y descubrió un pulpo; el octavo fue hacia abajo y descubrió una gaviota; el noveno, viajando por aquí, encontró una ballena; y el décimo y último, viajando por allá, halló una familia de patos con la que se quedó a vivir. Se trata pues de una estructura sustentada sobre un mismo patrón que se va repitiendo, según el objetivo que Carle persigue para componer un libro-álbum bien diseñado: “simplificar y limpiar, ser lógico y armonioso” (Morlesin, 2012).

Pero, respondiendo además a su voluntad de que sus libros “resulten entretenidos, interesantes, y dejen también algún aprendizaje” (Morlesin, 2012), *Diez patitos de goma* se abre a otros contenidos: porque el álbum no solo es un tratado de numeración, sino también de nociones de orientación y de animales. A nivel interpretativo, este tipo de esquemas tiene una función explícitamente referencial. La reiteración de una determinada secuencia estructural propone al pequeño lector un juego a través del cual inferir qué número vendrá a continuación, qué dirección tomará el siguiente patito y con qué animal se encontrará. Se trata de obras info-ficcionales que utilizan un trazado estructural sencillo basado en la repetición, a través del cual vehiculan un contenido didáctico (la numeración, la idea de orientación, la fauna), incitando a niños y niñas a predecir y a descubrir cómo continuará la historia.

Es posible también hallar estructuras enumerativas en obras de diseño más narrativo, como en el ya clásico ***Vamos a cazar un oso*** (*We're Going on a Bear Hunt*, 1989), adaptación de una canción popular inglesa realizada por Michael Rosen e ilustrada por Helen Oxenbury. Una familia se dispone a correr la aventura de ir a cazar un oso, y con ese objetivo corren diferentes vicisitudes: deben atravesar un campo, un río, un barrizal, un bosque, una tormenta y la entrada de una cueva. La narración, siguiendo la cadencia de la canción en la que se inspira, se diseña como una enumeración que responde a un patrón indiscutiblemente repetitivo. Cada episodio se inicia con la constatación de que nadie teme al oso, continúa con una breve descripción del obstáculo que hallan en el camino y concluye con la determinación de superarlo y la reproducción onomatopéyica del sonido que provocan al hacerlo. El ritmo narrativo se acelera cuando, una vez localizado el oso,

descubren que en realidad no son tan valientes como pensaban: de vuelta a casa, huyendo del oso que les persigue, deshacen el camino andado siguiendo la misma estructura repetitiva aunque de manera mucho más precipitada.

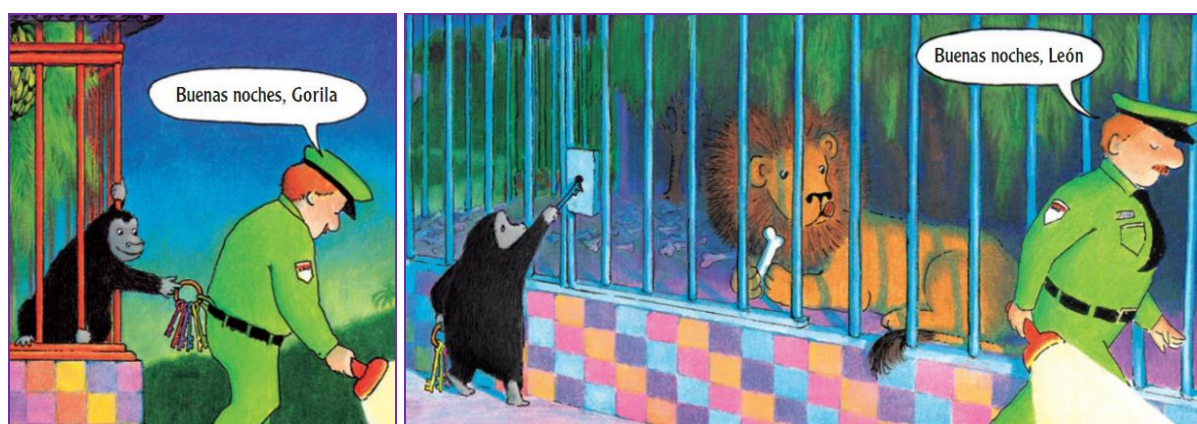
La crítica ha ensalzado la calidad de un álbum que, desde su aparición, ocupa un lugar de referencia en la literatura infantil. Cada uno de sus componentes se pone al servicio del ritmo y la sonoridad, creando una obra especialmente diseñada para ser leída e interpretada en voz alta (Ramoneda, 2017, p. 93). Tanto los recursos textuales (“conjurs repetitius, onomatopeies i rodolins”) como los visuales (“alternança del color i el blanc i negre o de la disposició dels elements a la pàgina”) se diseñan para “aconseguir el ritme sonor molt marcat de la cançó” (Colomer, s.f.-a). Y todos ellos, subsumidos a una estructura narrativa repetitiva-enumerativa, confluyen en una obra cuya textura rítmica interpela directamente al lector. En primer lugar, invitándole a la recitación de sus juegos lingüísticos: Zaparaín y González insisten en que el efecto del álbum tiene que ver no solo con la historia sino también con los sonidos de su lectura en voz alta, ya que “el oído tiene una fuerza evocadora grande y permite al lector-oyente una colaboración imaginativa muy grande” (2010, p. 121). En segundo lugar, apelándole a realizar inferencias sobre qué pasará y cómo será narrado, de modo que el movimiento reiterativo en el que se apoya el relato juega un papel fundamental fomentando una lectura proactiva.

En ocasiones, la enumeración no se articula en base a una enunciación sucesiva de elementos, sino sobre la aglomeración de aquello que se va enumerando. De modo que la estructura narrativa responde a un diseño de enumeración acumulativa, que ofrece dos variantes (Rubio, 2008, p. 12): estructura acumulativa de adición (los elementos enumerados se van sumando) y estructura acumulativa de sustracción (se parte de un conjunto del cual se van restando elementos según una fórmula reiterativa). En ***Buenas noches, Gorila*** (*Good Night, Gorilla*, 1994), Peggy Rathmann dibuja una sencilla trama en la que, llegada la noche, un vigilante de un parque zoológico se dispone a cerrar y va visitando cada jaula para desear buenas noches a todos los animales: el gorila, el elefante, el león, la hiena, la jirafa y el armadillo. Hasta aquí, la estructura podría parecer enumerativa

al estilo de los álbumes anteriores, si no fuera por un pequeño incidente: en un descuido del vigilante, el gorila le roba las llaves y consigue salir de su jaula. Sigilosamente, le seguirá en su recorrido e irá abriendo las jaulas de todos los animales [Figura 15], los cuales se irán sumando en el trayecto hasta llegar a la casa del guardián del zoo y allí acomodarse para dormir junto a él y su esposa.

Figura 15

Estructura repetitiva acumulativa en Buenas noches, Gorila



Nota. Ilustraciones de Peggy Rathmann, 1994, Ediciones Ekaré (<https://www.ekare.com/ekare/812/>).

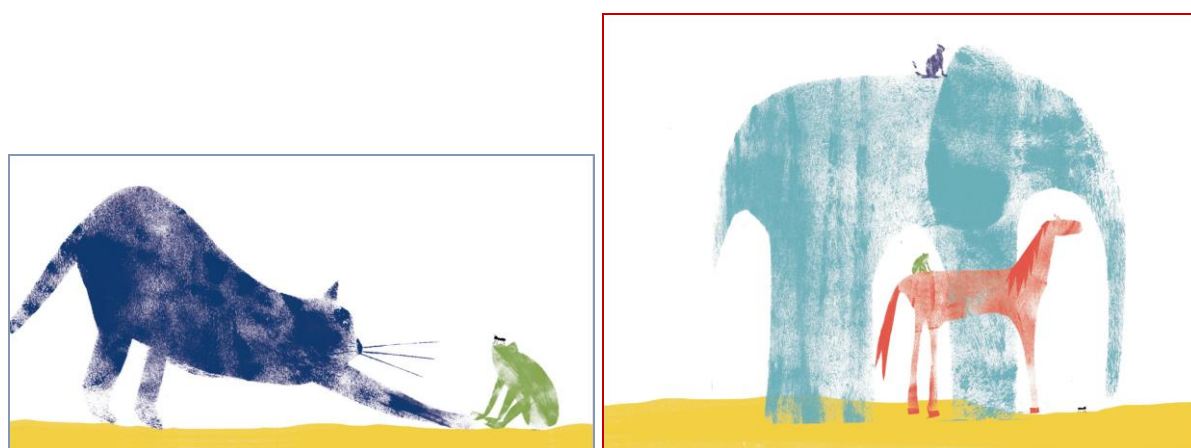
Un álbum sencillo y delicioso, con escaso texto, ilustraciones plenas de guiños al lector y sorprendente final, que ejemplifica claramente las estructuras repetitivas acumulativas de adición propias de muchos cuentos tradicionales. La historia es simpática, y el registro cómico desde el que se narra motiva a los pequeños lectores a anticipar los sucesos, a predecir cómo se irá desarrollando el juego acumulativo y a identificar e interpretar los matices y secretos que esconden las ilustraciones (Babar, 30 de abril de 2005).

Este tipo de esquema narrativo, muy frecuente en el álbum ilustrado, puede llegar a tener un tratamiento más sofisticado de manera que, más allá de sostener la trama argumental, juegue un papel relevante en la comprensión del texto. *L'animal més gran del món. Una qüestió de mida* (2016), de Pere Juan y Noemí Batllori, responde también a un diseño repetitivo acumulativo. Una hormiga camina orgullosa sintiéndose el animal más

grande del mundo; de repente, su encuentro con una rana le descubre que existe un animal mayor, y ambas se hacen amigas creyendo que el animal más grande del mundo es la rana. En su camino hallan un gato, quien cree ser el mayor animal del mundo; ese encuentro les hace reformular sus ideas, que vuelven de nuevo a cuestionarse cuando, convencidos de que el animal más grande del mundo es el gato, se encuentran con un caballo. El esquema vuelve a repetirse al topar con un elefante [Figura 16], hasta que finalmente hormiga, rana, gato, caballo y elefante se encuentran con una ballena, y descubren felizmente cuál es el animal más grande del mundo.

Figura 16

Estructura repetitiva acumulativa en L'animal més gran del món



Nota. Ilustraciones de Noemí Batllori, 2016, Yekibud Editores
(<http://www.yekibud.es/lanimal-mes-gran-del-mon/>).

La aglomeración de animales no es aquí arbitraria, como lo era en *Buenas noches, Gorila*. Ahora nos hallamos ante una obra que nos habla de lo relativo de la percepción del mundo que nos envuelve, de cómo varía nuestra apreciación del entorno según la focalización de nuestra mirada, de “cómo puede cambiar la realidad cuando se conocen puntos de vista diversos” (Juan Cantavella, 2018). No en vano el álbum lleva por subtítulo «Una qüestió de mida»: cada vez que se produce un encuentro, las convicciones se alteran porque un nuevo descubrimiento hace que lo asumido quede cuestionado y que el

conocimiento consolidado como una verdad deba ser reformulado. De modo que los sucesivos encuentros ayudan a los personajes “a relativizar y a reencontrar su lugar en el mundo” (Juan Cantavella, 2018).

Identificar y descifrar la estructura acumulativa del álbum es imprescindible para alcanzar su interpretación total. Por un lado, el pequeño lector entrará en el juego de las inferencias para predecir qué animal será el siguiente y qué sucederá con él, de manera que “toparse con esas repeticiones [...] le ayudan a anticipar y entender, muy de a poco, cómo funcionan las historias” (Juan Cantavella, 2018). Por otro lado, el lector deberá ir descubriendo ese proceso reflexivo al cual se someten los personajes cada vez que el encuentro con un nuevo animal les hace constatar que lo que pensaban no es cierto, y que por lo tanto deben volver a plantearse aquello que tenían asumido como una verdad absoluta.

Las tramas repetitivas pueden obedecer también a un esquema encadenado, de manera que ya no se trata de enumerar o acopiar elementos, sino más bien de concatenarlos estableciendo entre ellos una relación sobre la que se sustenta la narración. Como apunta Abeyà, los cuentos encadenados se remiten a mucho tiempo atrás, cuando música y narración estaban muy cercanas: “les repeticions fan que l’infant obtingui un plaer similar al de quan escoltem una cançó i periòdicament sentim la tornada que ja coneixem” (2014, p. 40).

Antonio Gramsci escribió en 1931, desde la prisión, un hermoso cuento para que su esposa lo leyera a sus hijos, que ilustrado por Laia Domènech se ha publicado en formato de libro-álbum con el título ***El ratolí i la muntanya*** (2017). Claro modelo de estructura repetitiva encadenada, su sencilla trama recrea temas tan profundos como la guerra y la especulación. Una noche, un ratón bebe el vaso de leche que estaba preparado para el almuerzo de un niño [Figura 17]. Cuando este se despierta y lo descubre, rompe a llorar; el ratón se siente tan triste, que emprende un viaje para reparar el daño que ha provocado. Va en busca de la cabra para que le dé leche, pero esta no puede porque no tiene hierba para comer; le pide al campo que le dé hierba, pero este no puede porque necesita agua que lo

riegue; se dirige a la fuente de la plaza, pero está rota debido a los efectos de la guerra; cuando encuentra a quien puede arreglarla, su reparación es difícil porque necesita piedras; viaja hasta la montaña para buscarlas, y allí encuentra un panorama desolador de laderas peladas y rieras secas, ya que los especuladores han acabado con toda la riqueza natural del paisaje. El ratón explica a la montaña su aventura, y le promete que si le da las piedras que necesita, cuando el niño crezca plantará árboles en sus laderas y llevará agua hasta sus ríos. Y así es como la fuente recupera el agua, el campo se riega, y la cabra pastura y da leche a todos los habitantes de la aldea. El niño crece y cumple su promesa: devuelve a la montaña los árboles y los ríos, los animales regresan a los bosques, y el paisaje recupera todo su esplendor [Figura 17].

Figura 17

Ilustraciones que abren y cierran la historia de El ratolí i la muntanya



Nota. Ilustraciones de Laia Domènech, 2017, Blog «Un periodista en el bolsillo»
(<https://unperiodistaenelbolsillo.com/laia-domenech-raton-montana/>).

La crítica ha escrito que “text, il·lustracions, format, tema i autoria fan d’aquesta narració encadenada una joia” (AMRS, 2017, p. 14). La estructura narrativa de la obra es repetitiva en base a un patrón que se reitera: el protagonista emprende un viaje para reparar una situación dolorosa, y cuando cree tener la solución al problema surge un nuevo contratiempo. Pero además los acontecimientos se concatenan entre sí, de modo que la consecución de un elemento depende de otro en una relación sucesiva de causa-efecto. Esta estructura encadenada, enmarcada en un formato vertical que reproduce la figura de la montaña y acompañada de la secuenciación de las ilustraciones, proporciona al relato una cadencia rítmica que va marcando la lectura, interpelándonos a entrar en el juego y a anticipar las consecuencias de los hechos relatados. Y, más allá de sus derivaciones formales, llama la atención al lector sobre las consecuencias destructivas de procesos bélicos o de actitudes guiadas por intereses lucrativos. Volvemos a constatar, de nuevo, la dimensión hermenéutica de un elemento estructural: el movimiento del diseño narrativo, que va concatenando los diferentes sucesos que conforman la historia, reproduce el trasfondo temático que hace reflexionar al lector sobre los efectos de nuestras acciones.

En 1989 se publicó *Pim, pam, pum, poma*, escrito por Teresa Duran e ilustrado por Arnal Ballester, todo un clásico de la literatura infantil catalana y otro ejemplo indiscutible de estructura argumental encadenada. El relato, que conserva el sabor de la cuentística popular y recupera sus personajes más emblemáticos, parte de una manzana que aparentemente es como las demás manzanas, pero que sin embargo provoca efectos terribles en el estómago de quien la ingiere. Así, un duende que se la come siente una gran indigestión y no puede parar de botar; en uno de sus saltos, cae en la olla de una bruja quien, al comérselo, no tarda en sentir el dolor que le provoca la manzana desde el interior del duende. Y este esquema se va repitiendo sucesivamente a lo largo del cuento: un gigante devora a la bruja, que por culpa de la manzana no para de saltar volando en su escoba; un demonio devora al gigante, quien debido al dolor de estómago pisa su cola; y un dragón devora al demonio, cuando dada su indisposición confunde su boca con la entrada

del infierno. Y todos sienten los dolores que provoca la manzana desde el estómago del duende. En definitiva...

Un llibre per riure, per dir en veu alta, per quedar-se embadalit mirant les imatges, per col·leccionar, per regalar. La seva llengua és tan enjogassada, les seves il·lustracions tan modernes i tot ell tan rodó que ens donen la mesura de la literatura per a infants que voldríem. (Colomer, s.f.-b)

El desenlace del cuento lo convierte no solo en un ejemplo de narración encadenada, sino también en paradigma de un tipo de diseño narrativo que, junto con las tramas repetitivas, es muy frecuente en el álbum ilustrado: la **ESTRUCTURA CIRCULAR**. Porque el dragón, después de comerse al demonio, y gracias a un tremendo eructo, devuelve la manzana y con ello conduce al lector al inicio de la historia y le invita a volver a empezar. Este tipo de esquemas narrativos, tan utilizados en la literatura infantil, se caracterizan fundamentalmente porque el fin conduce de nuevo al inicio. Como en el caso de las tramas repetitivas, no hablamos de diseños estructurales nuevos; si bien es cierto que la interacción entre medio textual, composición visual y recursos materiales posibilita que técnicas ya habituales puedan ser ahora reformuladas y adquieran así una nueva dimensión expresiva.

En ocasiones, el diseño circular afecta básicamente a la composición morfológica y, en su construcción, puede llegar a combinar otros recursos estructurales —como secuencias repetitivas, enumerativas o acumulativas—. Así sucede en el conocido ***La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap*** (*Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat*, 1989), de Werner Holzwarth y Wolf Erlbruch, álbum que invita al lector a trasladarse a un registro cómico, recreado en base a un motivo temático escatológico. Un topo sale de su madriguera y, de repente, algo terrible cae sobre su cabeza. Indignado, decide investigar quién ha podido hacer algo así y, después de preguntar a muchos animales diferentes sin éxito, descubre que el responsable ha sido un perro, con lo cual puede finalmente llevar a cabo su venganza y volver, tranquilo, a su madriguera.

El final de la historia nos devuelve al punto en el que comenzó. Entre principio y fin, un relato repetitivo en base al patrón pregunta-respuesta, que narra el periplo del topo en su búsqueda del culpable. Cada doble página recrea el encuentro del topo con un animal diferente: una paloma, un caballo, una liebre, una cabra, una vaca y un cerdo. El diálogo que se establece entre ellos responde siempre a un mismo modelo: el topo pregunta indignado si ha sido el responsable de lo sucedido; cada animal lo niega y, para demostrarlo, enseña al topo cómo hace “aquello” [Figura 18]. Estamos ante un álbum que, estructuralmente, aglutina muchos de los recursos constructivos que hemos ido analizando. La enumeración repetitiva del encuentro con los diferentes animales “fija en la memoria visual y auditiva una estructura dialogística marcada por el paralelismo” (Hoster y Lobato, 2007, p. 133); el patrón pregunta-respuesta “que se va repitiendo hasta seis veces, con pocas variaciones [...] ayuda a memorizar y hacer previsible la estructura de la escena” (Colomer, 2002, p. 46); y, por último, “una estructura circular, muy utilizada en los cuentos infantiles, en la que el relato acaba allí donde empezó, en este caso tras ‘repararse’ el agravio sufrido por el topo” (Colomer, 2002, p. 45).

Figura 18

Relato circular según una estructura repetitiva en base a un patrón pregunta-respuesta en La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap



Nota. Ilustración de Wolf Erlbruch, 1989, Editorial Kalandraka

(https://www.kalandraka.com/la_talpeta_que_volia_saber_qui_li_havia_fet_all_al_cap-978-84-95123-78-7-catalan-594.html).

Se trata de una obra que muestra de manera paradigmática cómo el álbum ilustrado usa técnicas estructurales que, gracias a la interacción de diferentes lenguajes —texto basado en estructuras dialógicas repetitivas, ilustraciones muy elocuentes y explícitas, y formato apaisado que reproduce el recorrido del topo en su indagación—, acentúan su capacidad expresiva para ayudar a crear el tono cómico del relato y para retar al lector a inferir y anticipar el desarrollo de la historia, y conducirlo hasta su desenlace. La estructura narrativa, en sus connotaciones hermenéuticas, “da un efecto de insistencia que, además de subrayar estilísticamente la tenacidad, desea preparar al lector gradualmente para un resultado final que añade algo nuevo a la experiencia que ya tenía” (Zaparaín y González, 2010, p. 109).

Una mirada comparativa inevitablemente asocia la aventura del topo a la del ratón protagonista de *El grúfal* (*The Gruffalo*, 1999), escrita por Julia Donaldson e ilustrada por Axel Scheffler. Un pequeño ratón camina por el bosque y, a lo largo de su paseo, se irá sintiendo amenazado por la presencia de animales mucho más fuertes que él: un zorro, un búho y una serpiente se cruzarán en su camino e intentarán engañarlo para atraerlo hacia sus escondrijos y devorarlo. El ratón, vulnerable pero astuto, inventa la existencia de un terrible monstruo al que denomina “grúfalo”, y presume de gozar de su amistad, con lo cual consigue amedrentar a los animales que le acechan. Pero cuál no será su sorpresa cuando, orgulloso de su ingenio, se encuentre con el monstruo que había imaginado y compruebe que existe realmente. Entonces se verá obligado a urdir un plan para conseguir burlarlo, y se valdrá para ello de los animales que antes le habían amenazado. De modo que, habiendo conseguido librarse de todos aquellos que le acosaban, el ratón se quedará plácidamente en el bosque saboreando una nuez que le servirá de cena.

Desde una perspectiva estructural, ambos álbumes presentan muchos paralelismos. *El grúfal* responde también a un diseño circular cuyo desenlace conduce al lector al inicio de la historia; es una narración enumerativa, en el sucesivo encuentro del ratón con los diferentes animales que le amenazan; y sigue un esquema repetitivo según un patrón que

se asemeja a la secuencia pregunta-respuesta utilizando un texto rimado, lo que lo convierte en “un álbum magistral, en especial para la lectura en voz alta o compartida con los más pequeños” (Zaparaín y González, 2010, p. 352). Todos esos recursos constructivos se ponen también al servicio de un registro cómico, si bien esta obra recrea un tópico literario que nos trae el aroma de las antiguas fábulas: la astucia de personajes débiles que consiguen con su ingenio vencer a los más fuertes, en una evocación intertextual de cuentos populares como *Jack Matagigantes* y *El sastrecillo valiente* (Zaparaín y González, 2010, p. 132).

En otras ocasiones, el esquema circular no afecta tanto a la estructura como a la configuración temática del relato; un ejemplo claro serían las obras cuyo tema es un viaje circular que finaliza donde comienza. Así sucede en *¡Qué bonito es Panamá!* (*Oh, wie schön ist Panama*, 1978), todo un clásico de la literatura infantil escrito e ilustrado por Janosch. El pequeño Tigre y el pequeño Oso viven aparentemente felices en una acogedora casita cerca del río; pero un día encuentran una caja procedente de Panamá con olor a bananas y, pensando que debe ser una tierra maravillosa, deciden emprender un viaje para empezar allí una nueva vida. A lo largo del trayecto sufrirán algunas vicisitudes: se mojarán bajo la lluvia, pasarán hambre, se cruzarán con animales que les indicarán caminos equivocados y serán acogidos por amigos que les darán cobijo, hasta que finalmente alcancen su destino. Lo sorprendente de la historia es que los protagonistas creen haber llegado a Panamá pero en realidad han regresado a su casa, siguiendo una trayectoria circular que los ha llevado al mismo punto del que partieron. Sin embargo, todo lo vivido a lo largo del camino ha cambiado su percepción del mundo, de modo que el viaje circular “representa per a ells l’oportunitat de tornar a casa amb una mirada diferent després d’una experiència enriquidora” (Colomer, s.f.-c). El pequeño Tigre y el pequeño Oso vuelven a instalarse en su antiguo refugio con una percepción renovada, que les permite pensar que han alcanzado el país de sus sueños y comenzar una nueva vida allí donde finalizó la anterior.

La estructura narrativa del álbum obedece al motivo temático del viaje concebido no solo como un movimiento físico, sino sobre todo como una evolución en el proceso de madurez de los protagonistas. Ambos huyen de su entorno cotidiano y rutinario, para emprenden la búsqueda de un país de ensueño: así se introduce también, con tono tierno y humorístico, el clásico tópico del *locus amoenus*, la idealización de un lugar apacible en el que los protagonistas confían hallar la felicidad. Su travesía les retornará al lugar del que partieron, pero las experiencias vividas les harán enriquecerse emocionalmente, y gracias a ello serán capaces de apreciar el mundo que abandonaron desde una nueva mirada. El viaje es, pues, mucho más que un desplazamiento porque apela a la necesidad de imaginar y soñar, de afrontar con valentía nuevos retos, y de reinventar la percepción del mundo que nos rodea:

Perseguir un sueño, imaginar un mundo mejor y salir en su busca aunque no sepamos muy bien cuál es el camino, dejar atrás todo lo que teníamos para iniciar un viaje hacia lo desconocido [...]. [Janosch] Nos habla de afectos, de amistad, de la necesidad de afrontar las cosas con valentía y de la importancia de saber observar el mundo con ojos nuevos. (*Cien álbumes en cien palabras*, 2006, p. 204).

Obras como *¡Qué bonito es Panamá!* recrean, bajo las estrategias de composición propias del álbum, diseños ya presentes desde hace años en la literatura infantil. Otras se valen de la interacción entre diferentes lenguajes expresivos para llevar hasta sus últimas consecuencias el trazado estructural de la narración. El exponente máximo de relato circular son los libros cuyo tema es precisamente la condición circular de una historia que no tiene principio ni fin, que nunca acaba porque siempre vuelve a empezar. Paradigma de este tipo de álbumes son los clásicos *El huevo y la gallina* (*L'uovo e la gallina*, 1969) de Iela y Enzo Mari, y *Come que te como* (*Mangia che ti mangio*, 1980) de Iela Mari, ambas narraciones visuales sin texto sobre el ciclo de la vida, englobadas bajo el título *Historias sin fin* (*Storie senza fine*, 1969-1980).

El huevo y la gallina interpela al lector en torno a la tópica reflexión sobre qué apareció primero: una cuestión irresoluble a la cual los autores dan forma narrativa con una

calidad estética extraordinaria. Las imágenes describen cómo una gallina pone e incuba un huevo del cual nacerá un pollito que irá creciendo hasta convertirse en una gallina. Y, en este punto, el relato vuelve a empezar, con lo cual nos hallamos ante una narración que nunca acaba porque se va repitiendo cíclicamente. Se trata de una historia real y conocida por el lector sobre el movimiento continuo e infinito de la naturaleza, lo cual convierte la obra en un libro documental (Bosch, 2020, p. 49).

Come que te como reproduce la cadena alimentaria de la naturaleza. Se trata de una secuenciación de animales en movimiento que son perseguidos y a la vez perseguidores de otros animales [Figura 19]. Una pantera persigue a un zorro, que persigue a un gato, que persigue a un cuervo, que persigue a una serpiente, que persigue a una rana, que persigue a un mosquito que está a punto de picar a un cazador que persigue a un tigre, que persigue a un cocodrilo, que persigue a una.... pantera. Gráficamente, los animales se representan de forma cortada porque la encuadernación en formato códex divide en dobles páginas la escena de esa persecución infinita, que queda convertida en una narración encadenada (Bosch, 2020, p. 50). El álbum finaliza con una doble página que reproduce, en la parte de la derecha, la cabeza de la pantera acechando al zorro y, en la parte de la izquierda, la parte posterior del cuerpo del zorro que es perseguido. Una doble página idéntica a la que aparece al inicio de la obra, y que indica que la historia vuelve a empezar y nunca concluye.

Figura 19

Primeras páginas de Come que te como. Presentadas de manera secuencial, reproducen el funcionamiento circular de la cadena alimentaria.



Nota. Ilustraciones de Iela Mari, 1980, Editorial Anaya

(<https://www.anayainfantilyjuvenil.com/libro/sopa-de-libros/historias-sin-fin/>).

Estas obras demuestran hasta qué punto, en el álbum ilustrado, la estructura narrativa es un componente fundamental en la creación de significados. Ambos álbumes podrían ser considerados libros info-ficcionales, porque están mostrando el funcionamiento cíclico de la vida. Para ello, trasladan el trasfondo temático a la estructura: los elementos gráficos del género (la doble página, el movimiento del paso de página, la ilustración, los juegos de elipsis y *fuera de campo*) permiten desarrollar el tema desde la forma, según una composición impecable en la que “la secuencia de ilustraciones es perfecta, están medidos los cambios de proporción, el uso del color es siempre apropiado” (Zaparaín y González, 2010, p. 339). I. y E. Mari explican al lector infantil el movimiento circular y recurrente de la naturaleza, y lo hacen sin palabras y desde una propuesta innovadora e inteligente: sustituyen el texto por la fuerza de la imagen y por un diseño constructivo en el que cada dos páginas sucede un micro-relato que, a su vez, enlaza con el anterior y el siguiente (Zaparaín y González, 2010, p. 71). Los autores transfieren así el contenido temático a la estructura, y la dotan de una carga significativa incuestionable.

En síntesis...

Bajo el epígrafe que corresponde al diseño según el cual se ordenan secuencialmente los sucesos que conforman el argumento, nuestra indagación de las formas lineales nos devuelve dos modelos básicos: **tramas repetitivas** y **estructuras circulares**. No se trata de clasificaciones nuevas ni de compartimentos estancos; la mayoría de ellas son previas a la irrupción del álbum ilustrado, y adoptan variaciones que pueden llegar a combinarse en una misma obra. Pero el análisis comparativo permite concluir que nos hallamos ante un género que ofrece un espacio de creación capaz de conferir una nueva funcionalidad expresiva a un componente formal, cosa que se ratifica observando el extenso corpus inscrito en todas las variantes que obedecen a una disposición lineal de los acontecimientos de la historia.

Porque son prolíficos los títulos susceptibles de analizarse desde estos parámetros: pongamos solo algunos ejemplos. Álbumes que narran la búsqueda de algo o alguien —tales como *Gorilón* de J. Willis y T. Ross, *Una mica perdut* de Ch. Haughton o *El peix peixet* de G. Van Genechten— suelen ser paradigmáticos de una estructura secuenciada repetitivamente. Y los que versan sobre el funcionamiento cíclico de la naturaleza —*Una petita llavor* de M. Benegas y N. Caamaño, *¿Quién come a quién?* de A. Mizielinska y D. Mizielinski o *De una pequeña mosca azul* de M. Friman— lo son de relatos circulares, ya que su diseño estructural reproduce el orden sistemático del mundo natural.

La estructura adquiere ahora una proyección hermenéutica y metadiscursiva, y su presencia debe ser explorada y tenida en cuenta en el proceso de comprensión. El diseño estructural interviene en la configuración del tema e interactúa con el lector proporcionándole claves para su interpretación, interpelándolo para que infiera qué sucederá a continuación e incluso obligándole a participar en la creación literaria construyendo historias. Todo ello conduce a una dimensión semiótica que nos devuelve la idea de *libro* como objeto cultural en el que todos sus componentes son significativos, y corrobora la funcionalidad creadora del receptor en la comunicación literaria.

Los aprendizajes asociados a estos efectos tienen que ver con procesos como identificar bajo qué criterio se secuencia el argumento (enumeración, acumulación, encadenamiento, esquema circular); averiguar qué aporta esa secuenciación a la interpretación de la obra; o predecir cómo evolucionará la narración.

Tabla 19

Categoría [Estructura narrativa]

Subcategoría [FORMAS ESTRUCTURALES SECUENCIALES]

Indicadores [Diseños narrativos multilineales]

SubIndicadores [Narración de múltiples historias]

[Polifonía narrativa de la imagen]

[Libros-itinerario]

[Multiplicidad narrativa en el espacio de la página]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología Intertextualidad morfológica	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Diseños narrativos lineales	Tramas repetitivas ♦ Diez patitos de goma , E. Carle ♦ Vamos a cazar un oso , M. Rosen y H. Oxenbury ♦ Buenas noches, gorila , P. Rathman ♦ L'animal més gran del món , P. Juan y N. Battlori ♦ El ratolí i la muntanya , A. Gramsci y L. Domènech ♦ Pim, Pam, Pum, Poma , T. Duran y A. Ballester
				Historias de estructura circular ♦ La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap , W. Holzwarth y W. Erlbruch ♦ El grúfal , J. Donaldson y A. Scheffler ♦ ¡Qué bonito es Panamá! , Janosch ♦ El huevo y la gallina , I. Mari y E. Mari ♦ Come que te como , I. Mari
			Diseños narrativos multilineales	Narración de múltiples historias ♦ Historias de ratones , A. Lobel ♦ Cuentos de mamá osa , K. Crowther ♦ Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge) , L. M. Pescetti ♦ El diario de las cajas de fósforos , P. Fleischman y B. Ibatoulline ♦ El autobús de Rosa , F. Silei y M. A. C. Quarello ♦ Ícaro , F. Delicado
				Polifonía narrativa de la imagen ♦ Sr. Minino , D. Wiesner ♦ Un lunes por la mañana , U. Shulevitz ♦ El primer pas , B. Graham ♦ Odio a mi osito de peluche , D. McKee ♦ El cochinito de Carlota , D. McKee
				Libros-itinerario ♦ El arenque rojo , G. Moure y A. Varela ♦ Benvinguts a Mamoko , A. y D. Mizielinski
				Multiplicidad narrativa en el espacio de la página ♦ Els enamorats del llibre , F. Laurent ♦ El pequeño libro rojo , P. Brasseur ♦ Blanc i negre , D. Macaulay
			Suspensión momentánea de la linealidad narrativa	♦ El león que no sabía escribir , M. Baltscheit ♦ Casos cèlebres del detectiu John Chatterton , Y. Pommaux ♦ Frederick , L. Leoni ♦ Soy demasiado pequeña para ir al colegio , L. Child
	Formas de alteración estructural		Tratamiento disruptivo de la imagen	♦ Madlenka , P. Sis ♦ Líneas , S. Lee ♦ Els tres porquets , D. Wiesner ♦ La carta de la señora González , S. Lairla y A. G. Lartitegui
		Disolución de la frontera narrativa	♦ ¿Quién anda ahí? , E. Urberuaga ♦ No deixis que el colom condueixi l'autobús! , M. Willems ♦ El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos , J. Scieszka y L. Smith	
		Ausencia de argumento	♦ Nou maneres de no trepitjar un bassal , S. Isern y M. Girón ♦ Salir a caminar , G. Machado y M. Romero ♦ La gran qüestió , W. Erlbruch	

Por **DISEÑOS NARRATIVOS MULTILINEALES** entendemos esquemas articulados sobre la irrupción de tramas paralelas a la historia central, en un proceso de ramificación de la estructura narrativa. El argumento se multiplica y, simultáneamente a la narración principal, van desarrollándose diferentes hilos narrativos que hacen que la obra no pueda reducirse a una única historia. La interacción de lenguajes propia del álbum ilustrado posibilita que la proliferación de relatos paralelos se vehicule a través del texto y/o de la imagen —texto e imagen operan independientemente, o de manera interactiva—, o utilizando otros recursos materiales como el espacio en la página.

Cuando es el texto el responsable de la **NARRACIÓN DE MÚLTIPLES HISTORIAS**, rara vez lo hace de manera independiente porque lo más frecuente es que busque la complicidad de la imagen para configurar historias simultáneas. Es posible observar esta interacción en esquemas simples de multiplicidad: por ejemplo, cuando el álbum ilustrado adopta estructuras tradicionales muy usadas en la cuentística que consisten en recrear una historia dentro de la cual se narran otras. De manera que existen dos tipos de tiempos: el que corresponde al relato marco, encargado de dar unidad a la obra, abriendo y cerrando la historia; y el de los relatos que se explican dentro de él (Colomer, 2002, pp. 46 y 163).

Una obra paradigmática es ***Historias de ratones*** (*Mouse Tales*, 1972), de Arnold Lobel. Ha llegado la noche, y un padre ratón acompaña a sus hijos a la cama; ellos le piden que, antes de dormir, les explique un cuento. Como son siete hermanos, el padre ratón narrará siete pequeñas historias que funcionan independientemente y que pueden considerarse siete breves relatos ilustrados. De esta manera, el argumento principal —el ritual infantil diario de explicar un cuento antes de dormir—, se diversifica a través de la introducción de historias paralelas, que quedan en él enmarcadas.

Es suficiente una doble página para contextualizar la situación; la imagen muestra los siete pequeños ratones dentro de la cama, y el padre ratón sentado frente a ella. El texto reproduce el diálogo en el que los ratoncillos piden al padre que les explique un cuento antes de dormir, y este accede con la promesa de que ellos dormirán inmediatamente cuando haya acabado su relato. A partir de aquí, la historia marco desaparece y el espacio

narrativo queda ocupado por la narración textual y visual de siete cuentos, “unos geniales, otros tiernos, otros graciosos... Todos ellos con un texto conciso, sin adornos, pero agradable y evocador, y unas ilustraciones igual de sencillas y evocadoras” (Babar, 1 de mayo de 2005). Narraciones breves y creativas, que a través de populares motivos temáticos reproducen historias sorprendentes: el pozo de los deseos se queja de dolor cuando le lanzan monedas; el juego de adivinar formas contemplando las nubes se convierte en una amenaza cuando las formas parecen reales; un pequeño ratón que emprende un viaje tan largo para visitar a su madre, que se ve obligado a comprarse unos nuevos pies... Al finalizar las siete historias, una doble página nos devuelve a la situación inicial, con algunas diferencias ya que los pequeños ratones se han dormido; así que el padre comprueba que no queda ninguno despierto y sale de la habitación. En la página siguiente, le espera su mujer para tomar un café junto al fuego.

Desde una mirada comparativa, es inevitable referenciar el clásico *Historias de ratones* sin mencionar un álbum de más reciente publicación, ***Cuentos de mamá osa*** (*Stories of the Night*, 2018), de Kitty Crowther. La estructura narrativa es idéntica: el relato marco describe el momento en que, llegada la noche, un pequeño oso se dirige hacia su cama acompañado por su madre. Antes de dormir, le pide a mamá osa que le explique tres cuentos, y ella así lo hace. A petición del pequeño, narrará primero la historia de la guardiana del sueño, quien cada noche hace sonar su *gong* para acompañar a los animales del bosque a dormir [Figura 20]; luego explicará el relato de Flora, la niña que sueña con coger un fruto azul en el bosque pero pierde el camino de vuelta a casa; y, por último, la historia de Galderic, un personaje curioso que habita en el hueco de un árbol, que nunca se quita su abrigo y que no puede conciliar el sueño.

Crowther hipnotiza al lector transportándolo a un mundo entre la realidad y el sueño, reproduciendo “aquesta atmosfera nocturna en què tot esdevé silenciós, ple de misteri” (Cormand, 2018). Cada uno de estos tres cuentos podría funcionar de manera independiente, como un pequeño álbum ilustrado en el que texto e imagen interaccionan creando un universo onírico que nos remite a la cuentística tradicional —relatos explicados

junto al fuego, en ese momento especial previo al sueño, y repletos de elementos del cuento popular—. Pero cobran unidad al ser integrados en una narración que los enmarca, diversificando su estructura narrativa. Finalmente, será la imagen la encargada de conectar los dos tiempos —el que actúa de marco y el de las historias relatadas, el mundo *real* y el *ficcional*—, en dos maravillosas dobles páginas en las que, sin palabras, observamos cómo los protagonistas de los tres cuentos entran en la habitación del pequeño oso por la ventana, se acuestan en su cama y duermen junto a él plácidamente.

Figura 20

Dos escenas de Cuentos de mamá osa. A la izquierda, la historia marco; a la derecha, el relato de la guardiana de la noche.



Nota. Ilustraciones de Kitty Crowther, 2018, Editorial Libros del Zorro Rojo
(<https://librosdelzorrorojo.com/catalogo/cuentos-de-mama-osa-2/>).

La fuerza de la imagen es tal en este tipo de esquemas multisequenciales, que incluso puede convertirse en el eje del diseño estructural. ***Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*** (1996), de Luis María Pescetti, reproduce el mismo tipo de estructura que los álbumes anteriores: una historia marco que encuadra la narración de otra historia, en esta ocasión de un cuento tradicional. Una noche, la madre de Jorge se ausenta de casa y el niño queda a cargo del padre, quien se compromete a explicarle un cuento y a

prepararle la cena. Desde ese contexto inicial, el espacio narrativo es ocupado por el relato de *Caperucita Roja* que el padre narra a su hijo. La historia marco se retoma en la última página cuando, una vez acabado el relato, el padre se dispone a preparar la cena de Jorge. Hasta aquí, el trazado estructural es similar en las tres obras: lo que las diferencia es la interacción entre el lenguaje textual y el visual. Si en *Historias de ratones* y *Cuentos de mamá osa* la multiseccionalidad se apoya en el equilibrio texto-imagen, en *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)* la ilustración es imprescindible para la configuración morfológica e interpretativa del álbum, ya que nos revela que en realidad no se está relatando una única historia, sino dos: la que el padre narra —y que se aproxima al relato tradicional—, y la que Jorge imagina —basada en su interpretación del cuento según sus propios referentes culturales—.

El tratamiento de la imagen oscila entre dos planos. Uno es fijo, se reproduce en cada página con pocas variaciones y referencia la historia marco: Jorge y su padre aparecen sentados frente a frente, mientras el padre narra y el niño escucha atento. Otro plano corresponde a la ficción narrada y adopta un formato de cómic, reproduciendo simultáneamente en dibujos insertados en bocadillos lo que el padre relata y lo que Jorge interpreta de lo que escucha. Como puntualiza Silva-Díaz, una situación marco (el padre explicando un cuento a Jorge) acoge dos interpretaciones de una misma historia, y esa estructura narrativa conlleva una jerarquización: “la imaginación (en la burbuja) está subordinada a la situación narrativa (el padre y Jorge en el momento de contar)” (2005b, p. 16). Inscritas en un mismo escenario, el lector puede apreciar la diferencia entre la versión clásica que el padre recuerda (una niña inocente, una abuela enferma, un lobo cruel), y la versión que Jorge recrea (una niña astuta e intrépida que para salvar los peligros de la selva en la que vive su abuela decide llevarle una *pizza* volando por los aires como Superman). Ese contraste de imágenes entre lo que el padre narra y lo que Jorge imagina es fundamental no solo porque sustenta la estructura multiseccional, sino porque además proporciona al lector la clave para la comprensión de la obra: gracias a la ilustración, el

álbum se reviste de una dimensión paródica indispensable para alcanzar su sentido completo.

Este tipo de estructuras definidas sobre la ficción dentro de la ficción puede identificarse en otros títulos con ciertas variantes. Es frecuente, por ejemplo, que una historia del pasado se narre desde una situación contextualizada en un presente, de manera que aparecen también dos tiempos: el presente, que actúa de historia marco desde la cual se recuerda; y el pasado, en el que se desarrolla el relato evocado. Así sucede en *El diario de las cajas de fósforos* (*The Matchbox Diary*, 2013), de Paul Fleischman e ilustrado por Bagram Ibatoulline, un álbum sobre la emigración y el sueño americano.

La narración se enmarca en la visita de una niña a casa de su bisabuelo, donde encuentra una caja de puros repleta de pequeñas cajas de fósforos. Cada una de ellas contiene un objeto, de modo que la niña siente curiosidad y le pide a su bisabuelo que le explique la historia de esos recuerdos. Con ese pretexto, comienza un viaje al pasado en el que el anciano relatará su vida, desde su infancia en un pequeño pueblo italiano hasta su viaje a América con la esperanza de hallar una vida más digna y próspera. Porque la caja es como un diario hecho por un niño que quería dejar constancia de lo que vivía, pero que no sabía leer ni escribir. Cada objeto guardado reconstruye un momento diferente de su historia, en un juego metonímico que interrelaciona el objeto con la experiencia que evoca:

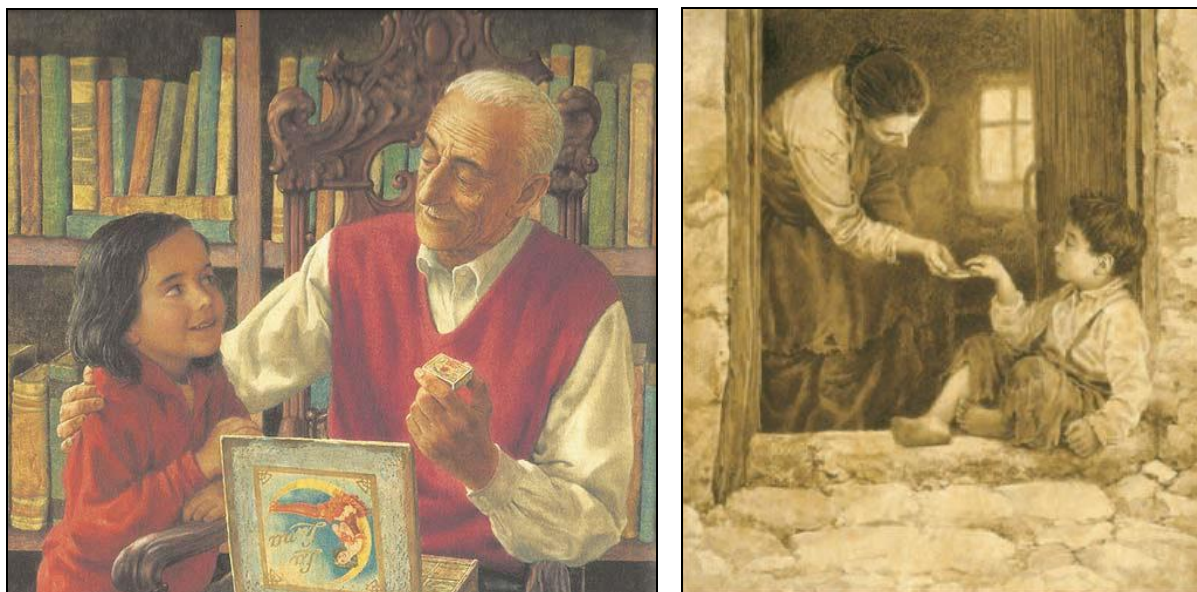
Como un caleidoscopio, en el que al mirar por dentro de un simple tubo nos ofrece una inmensidad de colores y formas que se expanden con voluntad propia, así es el relato que guardan las cajitas. Las historias se engarzan como un todo. (Amorós, 2018).

Hay, por lo tanto, dos historias paralelas: la que transcurre en un momento presente, que relata el encuentro entre bisabuelo y bisnieta, y que funciona como marco que engloba el inicio y el final de la obra; y la que transcurre en el pasado, y que recoge la vida del protagonista en sus duros años de infancia en Italia y su llegada a América. La narración oscila entre ambos tiempos, y la complicidad de texto e imagen en ese vaivén es absoluta [Figura 21]. El diálogo entre bisabuelo y bisnieta se acompaña de unas imágenes a color

que ocupan el espacio completo de la página. Por el contrario, cuando se relatan episodios del pasado, las ilustraciones son en blanco y negro (con unos leves tonos sepia o amarillentos que se expanden por toda la página), y aparecen enmarcadas, como si de fotografías antiguas se tratara.

Figura 21

Recursos gráficos al servicio de la multilinealidad narrativa en El diario de las cajas de fósforos



Nota. Ilustraciones de Bagram Ibatoulline, 2013, Editorial Juventud (<https://www.editorialjuventud.es/el-diario-de-las-cajas-de-fosforos-9788426139764/>).

Esa estructura narrativa es también la que aparece, de manera casi idéntica, en ***El autobús de Rosa*** (*L'autobus di Rosa*, 2011) de Fabrizio Silei y Maurizio A. C. Quarello, álbum muy cercano a *El diario de las cajas de fósforos* no solo por su diseño estructural, sino también por muchos aspectos referentes a su argumento y a su temática ideológico-social. Nos trasladamos, dentro de la socioliteratura, del drama de la emigración al del racismo. En esta ocasión, la obra está basada en un hecho real y relata cómo Rosa Parks, una afroamericana residente en Montgomery (Alabama), se negó a ceder su asiento a un hombre blanco en un autobús: un gesto que ayudó a la lucha por los derechos de la población negra en la América de los años 50.

El esquema constructivo se rige por un patrón muy similar según el cual un abuelo y su nieto conversan, desde un presente, sobre un episodio que sucedió hace años. La historia es narrada por el anciano, quien acompaña al pequeño hasta el museo donde se expone el autobús en el que tuvo lugar el suceso, del que confiesa haber sido testigo directo. Del mismo modo que en *El diario de las cajas de fósforos*, la narración oscila entre el diálogo que ambos personajes establecen —una situación presente que enmarca la historia—, y la evocación de un recuerdo que aconteció en el pasado. Y también aquí el texto busca la complicitad de la imagen en el relato: el color que decora las escenas protagonizadas por abuelo y nieto desaparece en las ilustraciones que muestran los hechos históricos, las cuales utilizan únicamente la gama de blanco y negro como realizando un salto cronológico a “un temps en «blanc i negre»” (Badia y Lladó, 2014, p. 58).

Como hemos visto, la multisequencialidad narrativa puede materializarse en un primer diseño estructural en el que una historia marco engloba el relato de otras historias, imaginarias o evocadas. Este esquema de composición opera especialmente a un nivel hermenéutico, ya que se pone al servicio del proceso interpretativo recreando un determinado contexto que envuelve y condiciona la lectura: una historia marco puede servir para generar una atmósfera cálida y familiar que guía al lector hacia el mundo del cuento maravilloso; puede ayudar a conseguir el tono paródico necesario en la adaptación de un cuento tradicional; o puede introducir un elemento de referencialidad, gracias al cual el contraste entre una situación presente desde la que se evoca un pasado confiere una dimensión realista a la historia.

Estos modelos de multilinealidad se apoyan en esquemas simples. Las obras que desarrollan múltiples historias dentro de una situación que las enmarca, cualquiera que sea su variante constructiva —el relato dentro del relato o la evocación de un pasado desde un presente—, no presentan gran dificultad interpretativa. Pero algunos álbumes introducen variaciones de mayor complejidad estructural, en las que las relaciones entre las diferentes historias se diluyen, ofreciendo una propuesta literaria que dificulta la lectura. Las obras analizadas hasta ahora presentan dos tipos de tiempos que guardan una relación de

coherencia —un relato marco, que da unidad a la obra, engloba el desarrollo de otro u otros relatos—. Pero cuando esa coherencia se rompe, el lector se ve obligado a deducir qué tipo de estructura jerárquica une ambos tiempos y cómo interactúan entre ellos, interpretando claves de significación que no siempre son explícitas.

En *Ícaro* (2014), de Federico Delicado, aparecen también dos hilos argumentales paralelos, si bien no se trata de una historia marco desde la cual se evoca un pasado. Ahora, nos hallamos ante dos relatos que, aunque también se desarrollan en niveles temporales distintos (un presente y un pasado), sin embargo juegan con una simultaneidad que tiene una incidencia incuestionable a nivel hermenéutico. El protagonista de la historia es un niño que, ante la desaparición de sus padres, es trasladado a un centro de acogida. En el momento de su ingreso, se le interroga sobre su situación familiar y el paradero de sus padres, pero él opone cierta resistencia porque advierte que su explicación sorprenderá y parecerá inverosímil. Aun así, y ante la insistencia de la trabajadora social del centro, relata lo sucedido: sus padres se han transformado en pájaros y han volado siguiendo las rutas migratorias, pero antes de marchar prometieron volver a buscarle.

El diseño narrativo recuerda a otros álbumes ya que, desde un presente que funciona como marco contextual, un niño rememora un acontecimiento pasado. Sin embargo, no se trata de un hecho histórico, sino de un pasado reciente en el que la historia evocada no se ha cerrado, y sigue latente paralelamente al presente desde el que se evoca. Mientras el niño llega al centro, relata su historia y es conducido a su habitación, sus padres esperan el momento de ir a por él: esperan a que se transforme en pájaro y pueda reunirse con ellos. Estamos ante dos planos cronológicos que no funcionan de manera independiente en un movimiento estructural de vaivén, sino que se interrelacionan y convergen para ofrecer el contraste entre el mundo real de las instituciones sociales —que insiste en no dar credibilidad a la historia del niño—, y el mundo de la fantasía y de la libertad —que incita a no tener nunca miedo a volar—. El álbum se convierte así en una alegoría sobre la libertad en la que “realitat i fantasia convergeixen, tot obrint les possibilitats d’interpretació d’una història deutora de l’obra de Kafka i de Hopper” (AMRS, 2015, p. 26).

La interacción entre texto e imagen es absoluta, y se pone al servicio de esta estructura dual. El álbum juega con la dimensión icónica de la palabra, de manera que a cada historia se le atribuye una tipografía distinta. La imagen marca también la diferencia entre planos, en un sentido completamente opuesto al que hemos visto en *El autobús de Rosa* o *El diario de las cajas de fósforos*: ahora, es el presente el que se dibuja en tonos grises y dibujos enmarcados, mientras que la vida en familia se rememora en ilustraciones a todo color y expandidas en el espacio total de la página [Figura 22]. Porque el presente simboliza un mundo de opresión, de sujeción a las reglas establecidas; frente a esa actitud analítica y racional, la vida junto a los padres transformados en pájaros significa la libertad de espíritu, la confianza en la imaginación, la valentía de quien —como el mito de Ícaro— no teme volar.

Figura 22

Recursos gráficos al servicio de la multilinealidad narrativa en Ícaro



Nota. Ilustraciones de Federico Delicado, 2014, Editorial Kalandraka
(<https://www.kalandraka.com/icaro-978-84-8464-886-4-castellano-1823.html>).

De nuevo, la multisequencialidad vuelve a jugar un papel fundamental en el proceso de interpretación de la obra porque ya no hablamos de una función contextual sino temática, en la construcción de una “metáfora que se enfrenta a los convencionalismos y apuesta por la libertad de elegir el modo en que uno desea vivir” (*Biblioteca de álbumes*, 2017, p. 165). Las historias que se entrecruzan proyectan una visión crítica sobre la respuesta que el *establishment* da a una cruda realidad que viven las sociedades

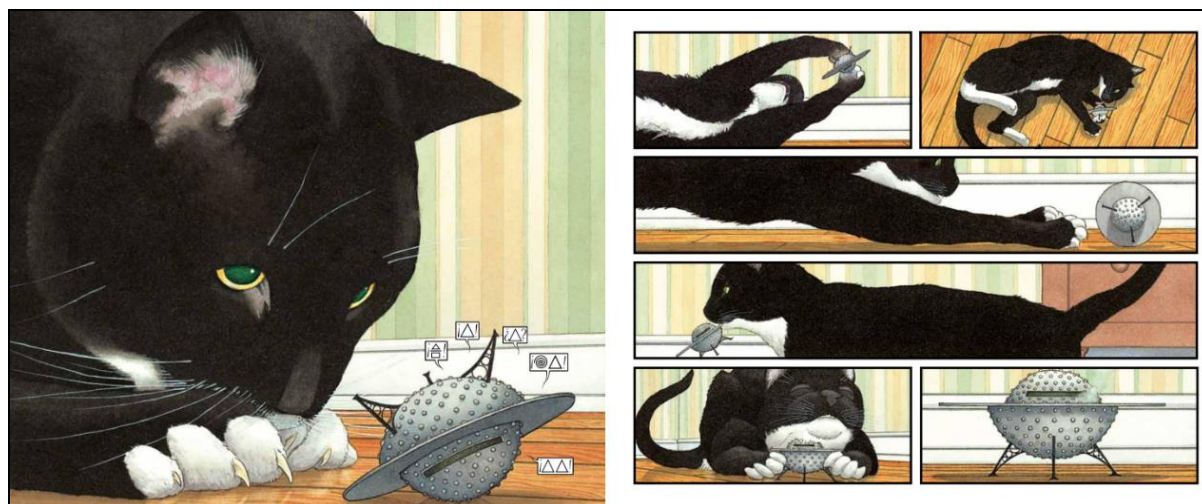
modernas, en “un libro que es al tiempo una confesión, una proclama y un enigma” (Ventura, 2016, p. 73).

La complejidad interpretativa se acentúa cuando la relación entre los diferentes hilos narrativos se vertebra desde la **POLIFONÍA NARRATIVA DE LA IMAGEN**. Así sucede en **Sr. Minino** (*Mr. Wuffles!*, 2013), donde el efecto de multilinealidad se problematiza porque se sustenta sobre mundos ficcionales aparentemente inconexos. David Wiesner relata la historia de un gato que no parece entretenerse con los juguetes que le compran; se trata de un animal apático al cual nada le divierte, cosa de la que su dueña se lamenta. Hasta aquí la situación podría considerarse absolutamente normal. De repente, irrumpen una serie de imágenes cuya función es adentrarnos en otra historia: la de una nave extraterrestre que ha aterrizado en la casa y que, dada la semejanza con el resto de sus juguetes, llama la atención del gato. Desde el momento en que este descubre la nave y siente curiosidad por ella [Figura 23], el argumento se articula no solo sobre dos historias paralelas, sino sobre dos mundos narrativos: un mundo realista que recoge los movimientos del gato, sus paseos impasibles por la casa, sus gestos de indiferencia ante los objetos que le regalan, y el entusiasmo que le despierta descubrir un artefacto intergaláctico conducido por pequeños seres verdes; y un mundo de ciencia-ficción, en el que habitantes de otro planeta aterrizan en la Tierra con la misión de recoger información y, de repente, se convierten en el juguete preferido de un gato, cosa que causará serias averías técnicas que deberán reparar y que les obligará a trazar estrategias para conseguir escapar.

No podemos hablar de un álbum sin palabras en sentido estricto, porque la dueña del gato lo interpela en alguna ocasión y los alienígenas tienen todo un lenguaje propio a través de signos. Pero es la imagen, con sus cambios de formato y color, la que actúa de contrapunto entre ambos mundos, rompiendo la sensación de realismo del relato —un cuento sobre un gato aburrido al cual nada le divierte—, e introduciendo al lector en el ámbito de la fantasía científica para explicar la historia de unos seres que proceden de otra parte del universo y que, después de convertirse en un juguete atractivo para el gato, se verán en serios apuros para reparar su nave y volver a su lugar de origen.

Figura 23

El protagonista de Sr. Minino descubre entre sus juguetes una nave espacial

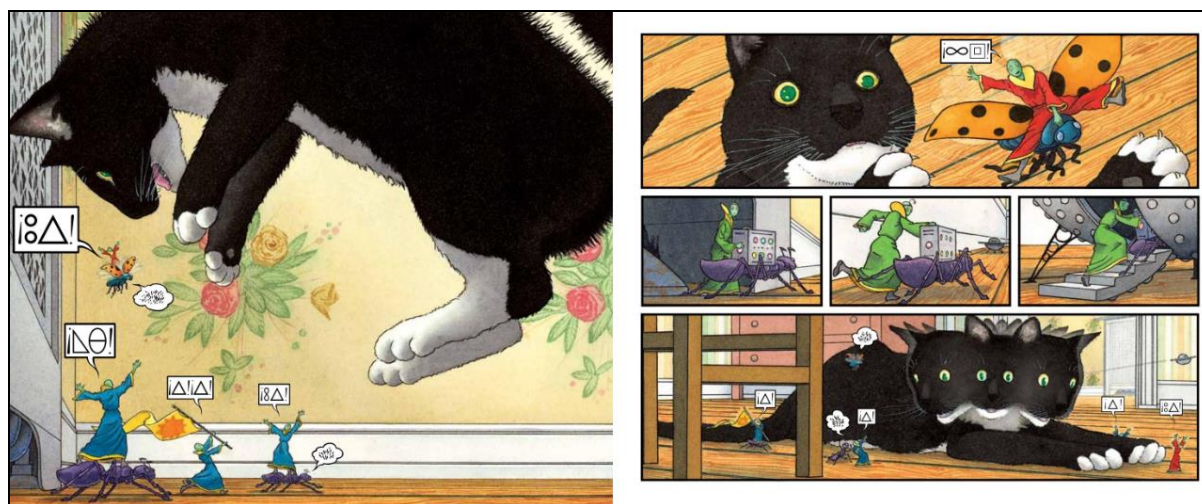


Nota. Ilustraciones de David Wiesner, 2013, Editorial Océano Travesía
(<https://oceanotravesia.es/catalogo/libro/sr-minino/>).

Se trata de “un àlbum d’històries i perspectives sobreposades i una invitació a la interpretació del lector que ha de contemplar detingudament les imatges per construir-ne el sentit” (Colomer, s.f.-d) [Figura 24].

Figura 24

Confluencia de las dos líneas narrativas en Sr. Minino



Nota. Ilustraciones de David Wiesner, 2013, Editorial Océano Travesía
(<https://oceanotravesia.es/catalogo/libro/sr-minino/>).

Sr. Minino no es únicamente un álbum de tono realista que reproduce la vida de un gato aburrido; tampoco es solo una obra de ciencia-ficción que narra la historia de un grupo de extraterrestres que viajan a la Tierra con el objetivo de recoger muestras sobre la vida en nuestro planeta. La genialidad de la obra es que es ambas cosas porque, situando “l’aventura en un univers de ficció del tot original” (Colomer, s.f.-d), fusiona dos historias de registros absolutamente distintos cuyas interrelaciones deberán ser identificadas e interpretadas por el lector.

Por sus similitudes, el diseño estructural de *Sr. Minino* se asemeja al de ***Un lunes por la mañana*** (*One Monday Morning*, 1967), de Uri Shulevitz. En ambas obras hallamos dos historias paralelas que pertenecen a mundos narrativos opuestos —realismo frente a fantasía—, y que se interrelacionan a través de la imagen. La obra de Shulevitz es, para Van der Linden, el paradigma de la capacidad significativa del montaje, es decir, de cómo la compaginación de imágenes resulta decisiva en la interpretación de la historia. Así, las ilustraciones deben comprenderse individualmente pero también desde su inserción en una sucesión articulada, porque “no solo tienen sentido por sí mismas, sino también por el modo en que evolucionan en relación con las demás y por la manera en que están «montadas» sobre el soporte” (2015, p. 54).

Un lunes por la mañana nos remite, en sus primeras imágenes, a una situación cotidiana que va a funcionar como relato marco: desde una ventana, un niño contempla cómo llueve sobre la ciudad. El texto comienza explicando que un lunes por la mañana el rey, la reina y el principito fueron a visitarle pero, como no estaba en casa, decidieron volver al día siguiente. Siguiendo una estructura reiterativa y acumulativa, la secuencia se repite cada día de la semana, con la variante de que cada nuevo día se suma a la visita un personaje de la realeza: el martes, se añade el caballero; el miércoles, el guardia real; y así sucesivamente hasta el domingo, día en que por fin el protagonista se hallaba en casa y pudo ser felizmente saludado por todas las personas de la corte.

Lo curioso de la obra es que, en las ilustraciones, el espacio en el que tiene lugar la acción es siempre la ciudad, pero sin embargo los personajes de la realeza parecen

proceder de un mundo irreal, como si se tratara de seres salidos de un cuento de hadas. Sus vestidos, sus movimientos, sus gestos, trasladan al lector a otro tiempo y otro espacio, que nada tiene que ver con la ciudad actual en la que transcurre la acción. Finalmente, las últimas imágenes proporcionarán la clave, uniendo el mundo real al mundo de la fantasía: el niño protagonista juega con una baraja de cartas, cuyos personajes son idénticos a los que van apareciendo a lo largo de la historia. Con lo cual el álbum se inscribe en el elenco de “personajes e historias ya clásicas de la literatura infantil, en donde el aburrimiento y la evasión a través de objetos de lo más cotidiano conducen a los protagonistas hacia los territorios de la imaginación” (Juan Cantavella, 2015). Y es posible que, mientras el protagonista juega, vaya cantando la canción tradicional francesa *Lundi matin*, en la que se inspira el álbum: esa es la pista que deberá descifrar el lector para lograr establecer la relación que guarda la historia marco —que reproduce una secuencia realista en la que un niño se aburre en su casa una tarde de lluvia—, con la historia de ficción que transcurre dentro de ella.

La dificultad interpretativa aumenta cuando los hilos narrativos se diversifican e integran, además, el componente temporal de la *simultaneidad*, que obliga al lector no solo a reseguir múltiples tramas sino también a reflexionar sobre la relatividad y el paso del tiempo. El álbum *El primer pas* (*Silver Buttons*, 2012), de Bob Graham, es un paradigma indiscutible de la narración de situaciones que pasan en un mismo momento. Se trata de una obra que desde su sencillez interpela al lector sobre cómo experimentar la idea de la temporalidad a través de la descripción de un sinfín de historias simultáneas que convergen en un instante. *El primer pas* es la fotografía de un minuto en una ciudad, y de muchos de los acontecimientos que tienen lugar en ese espacio y durante ese tiempo.

Un jueves por la mañana, a las diez menos un minuto, una niña se dispone a finalizar su dibujo de un pato. En ese mismo instante, su hermano pequeño, un bebé, se levanta del suelo y titubeando se inclina hacia delante y da su primer paso. Pero en aquel mismo minuto suceden muchas más cosas: su madre ensaya una melodía con la flauta; una paloma construye su nido en el tejado de la casa; la pequeña vecina Alicia lanza

pedras y palos a la calle; una mamá corre con su bebé; un niño juega a saltar en la acera; pasa una ambulancia... La enumeración podría ser muchísimo más extensa, porque en una ciudad pueden llegar a pasar muchas cosas en un minuto. “Este precioso álbum ilustrado nos conduce a todo lo que puede pasar en un mismo momento, desde nuestro lugar, hacia afuera”, desvelándonos que lo que nos sucede no es más que una parte minúscula de un mundo que, allá fuera, sigue en movimiento (Babar, 2015).

Volvemos a hallar un álbum en el que, si bien la narración de historias simultáneas corre a cargo del texto, este busca la complicitad de la imagen para conseguir dibujar el efecto de simultaneidad de todo lo que sucede. La ilustración juega en el álbum un papel fundamental, porque a través de la técnica del *zoom out* va ampliando la focalización hasta reproducir la sensación de concurrencia de las situaciones mucho mejor que la linealidad textual. Los planos se amplían en perspectivas aéreas que permiten contemplar en una misma imagen todo aquello que el texto explica que está pasando. El autor utiliza esa técnica visual para comunicarnos que “puertas afuera, hay un barrio, una ciudad, un puerto, en el que conviven diferentes realidades, diferentes emociones y que todas pasan en un mismo momento, sin que eso signifique el caos” (Babar, 2015).

La simultaneidad de las historias que se entrecruzan tiene aquí una clara función temática: la reflexión sobre el transcurso del tiempo, sobre la diversidad de formas de cómo puede ser vivido un mismo instante, sobre la ampliación de nuestra mirada más allá de nuestras propias vivencias. Este tipo de esquema compositivo basado en el entrelazado de múltiples hilos narrativos reta al lector a realizar una lectura multifocal que obliga a superar la idea de univocidad del texto para atender al desarrollo de diferentes historias y al vínculo que se establece entre ellas. Se trata de un requerimiento que implica una mayor participación del lector en la comunicación literaria, ya que este se verá obligado a ir explorando y descubriendo cada historia, prestando atención a los diferentes argumentos y jugando a inferir cómo evolucionará cada uno de ellos a lo largo de un breve instante de tiempo.

El protagonismo de la imagen puede ser tal, que incluso asuma de manera unívoca la articulación de la multiplicidad narrativa, al margen del texto. Esto significa que la narración textual introduce un único hilo argumental, y es la ilustración la responsable de ramificar el diseño estructural introduciendo múltiples tramas paralelas. Obras paradigmáticas de este modelo son algunos álbumes de David McKee.

La estructura de ***Odio a mi osito de peluche*** (*I hate my Teddy Bear*, 1982) se asemeja a la de *El primer pas* porque se vertebra sobre la fotografía de una tarde en una ciudad. Sin embargo, el texto relata una única historia. El jueves, la madre de Brenda visita a la madre de Juan, y mientras ellas charlan, los niños salen a la calle a jugar y se llevan sus osos de peluche. Brenda y Juan pasean por la ciudad, se confiesan que odian a sus muñecos pero luego disputan sobre cuál de los dos es mejor; y, al llegar la hora de la merienda, regresan a casa acompañados de sus osos.

La diferencia entre ambos álbumes radica, precisamente, en el protagonismo que ahora adquiere la imagen en el diseño estructural de la obra. Si en *El primer pas* la multiplicidad de historias se vertebraba sobre la interacción entre lenguaje textual y visual (el texto describía las acciones que transcurrían de manera simultánea, mientras la ilustración las mostraba), en *Odio a mi osito de peluche* el escaso texto desarrolla un único y sencillo hilo narrativo: el encuentro entre dos amigos durante una tarde de juegos. Sin embargo, los espacios por los que se mueven aparecen plagados de transeúntes, cada uno de los cuales interpela al lector de manera enigmática porque no sabemos nada de ellos más que lo que la ilustración muestra (un gesto, una expresión, algo que transportan). En este mundo, “el lector es invitado a dejarse llevar, a bucear dentro del juego propuesto por las ilustraciones en su irresoluble ambigüedad, en su apertura a infinitas interpretaciones” (Carranza, 2008). De modo que cada imagen recoge un momento diferente de los juegos entre los protagonistas, que sin embargo queda relegado a un segundo plano porque aparece contextualizado en un espacio habitado por múltiples personajes que encierran una historia; una historia que no está escrita, que el lector juega a imaginar a través de los

detalles visuales, y que en muchas ocasiones podrá incluso ser reseguída a lo largo de varias páginas. Juan Cantavella afirma:

McKee consigue captar con mucha habilidad la esencia de ese ser tan extraño y cotidiano que es el transeúnte y el lugar por el que transita: un espacio habitado, sobre todo, por gestos, por formas de hacer, por cuerpos, por miradas, por movimientos. (2016, p. 48)

Según esa voluntad creadora, el autor descentra la mirada del hilo argumental para ofrecer una explosión de la vida ciudadana que inunda cada calle y cada esquina, convirtiendo el espacio urbano en un escenario para la interrelación y la socialización; así, “la historia que relata el texto, lejos de ser el relato central del álbum, se convierte en una anécdota más entre las diferentes intrigas con las que se topará en cada ilustración” (Juan Cantavella, 2016, p. 48).

Algo similar sucede con ***El cochinito de Carlota*** (*Charlotte's Piggy Bank*, 1996). Aquí la descripción textual es más extensa, y la historia que relata algo más compleja, pero volvemos a encontrar un único hilo narrativo. Un día, Carlota sale a pasear con su tía Jane y esta le regala una pequeña hucha con forma de cochinito, para que guarde sus ahorros. Carlota piensa que es un regalo absurdo, pero sorprendentemente resulta ser una hucha mágica y el cochinito promete a su propietaria que, si ahorra lo suficiente, le concederá un deseo. Así que la protagonista planea formas de conseguir dinero: le pide a sus padres, ayuda a sus vecinos, vende los juguetes que ya no usa. Cuando, por fin, consigue ahorrar lo suficiente, el cochinito le tiende una trampa para poder escapar, de manera que Carlota pierde su deseo y sus ahorros; porque, como afirma el cochinito mágico, “la vida puede ser muy difícil”...

El planteamiento técnico es muy similar a *Odio a mi osito de peluche*. Se trata de lo que Morán califica de “visión panorámica de escenas” que, siguiendo el estilo de “pintura narrativa”, incorpora ilustraciones que no se limitan a *iluminar* el sentido del texto sino que además sugieren y cuentan, sin necesidad de palabras (2006, p. 76). De modo que el lector puede incluso tener la sensación de que la historia que relata el texto es absolutamente

secundaria, un pretexto utilizado para enlazar los múltiples relatos introducidos a través de las ilustraciones [Figura 25]. Zaparaín y González aprecian un trasfondo ideológico-moralizante en esa técnica de composición porque los lugares por los que pasa Carlota están llenos de personajes que se mueven, se expresan, interactúan, pero parecen pasar inadvertidos para la protagonista, a quien solo le preocupa su objetivo de ahorrar. La idea que el autor parece transmitirnos es que “quien solo está pendiente de sus propios deseos no es capaz de ver las múltiples caras que tiene la realidad” (2010, p. 344).

Figura 25

Desde sus primeras imágenes, *El cochinito de Carlota* propone al lector múltiples tramas narrativas sugeridas por los personajes que transitan por sus páginas



Nota. Ilustraciones de David McKee, 1996, Web «slideshare»
(<https://es.slideshare.net/AlejandraPiaAlberti/el-cochinito-de-carlota>).

Sea como fuere, lo cierto es que “la historia que se narra en *El cochinito de Carlota* sería distinta si no viésemos todos los personajes que pululan alrededor de la protagonista” (Zaparaín y González, 2010, p. 67). Todos ellos sugieren una multiplicidad de relatos por explorar, en un proceso de interpelación al lector en el que la lectura del texto queda relegada a un segundo plano ante la profusión de hilos narrativos que las imágenes proponen, y que incitan a descubrir y reseguir a lo largo de las páginas. La ilustración se reviste de una fuerza hermenéutica indudable, ya que el lector se verá obligado a leer e interpretar el lenguaje visual para construir significados. La riqueza de todos esos detalles convierte el álbum en un juego de pistas, en el que el lector debe ir identificando e

interpretando indicios. Tanto es así que las historias exceden el propio álbum, de manera que en la doble página final de *El cochinito de Carlota* aparecen Brenda y Juan, los protagonistas de *Odio a mi osito de peluche*, en un claro guiño intratextual en el que McKee nos propone enlazar un álbum con otro, de modo que la lectura se convierte en un juego en el que reseguir el diálogo que las obras establecen entre sí.

Si, en ambas obras, el autor hubiera prescindido tanto del uso de la palabra como de los hilos conductores sustentados sobre la presencia de los protagonistas, podríamos estar hablando de álbumes susceptibles de ser clasificados como «libro-itinerario». Entramos así en uno de los subgéneros que más genuinamente representa la multilinealidad en el libro-álbum. Los **LIBRO-ITINERARIO** son un tipo de estructura que se caracteriza por utilizar el espacio de la doble página para narrar, a través de las imágenes, múltiples historias que se van desarrollando de manera simultánea a cada paso de página. Como «álbumes silentes» tienen una gran capacidad para interpelar al lector, ya que la ausencia de texto invita a recrear historias que, en ocasiones, pueden incluso diferir de la que imaginó el autor o de la que inventa otro lector. Por ello, tienen algo de lúdico y se asocian directamente a los libros-juego: precisamente lo que diferencia ambos tipos de obra es la incorporación del elemento narrativo. Los libros-itinerario “sobreponen a la observación y al reconocimiento la evolución temporal y espacial página tras página”, de modo que su interés depende sobre todo de “la capacidad del creador para abandonar el ámbito limitado de libro-juego y ofrecer a cambio una narración o una puesta en escena formal que sobrepase el simple recurso lúdico” (Van der Linden, 2015, p. 66). Como producto literario, son una invitación directa al lector en el proceso de creación de la ficción narrativa, ya que su participación se hace imprescindible para el desarrollo del relato. Leer se convierte así en un acto *co-creativo* en el que es posible reseguir, como si de un itinerario se tratara, la evolución de la situación de diferentes personajes a lo largo del libro, en un movimiento de vaivén que en muchas ocasiones obligará a avanzar y retroceder en el transcurso de la lectura.

Un referente de este tipo de estructuras narrativas es *El arenque rojo* (2012), de Gonzalo Moure y Alicia Varela. El álbum, que carece de texto, contiene doce dobles

páginas cuya acción se ubica en un mismo espacio: un gran parque poblado de transeúntes [Figura 26]. Cada uno de los personajes esconde una historia que no se narra con palabras, sino a través de las imágenes y del movimiento del paso de la página. El escenario no varía, pero las personas que circulan por él actúan (leen, pasean, juegan, interpretan música), e incluso en ocasiones interactúan, configurando diferentes hilos narrativos que van desarrollándose a lo largo de la obra y que el lector deberá ir entretejiendo siguiendo las pistas que las ilustraciones ofrecen.

Figura 26

Doble página de *El arenque rojo*



Nota. Ilustraciones de Alicia Varela, 2012, Web Alicia Varela (<http://www.aliciavarela.com/portfolio/el-arenque-rojo/>).

Las guardas finales esconden una sorpresa: un sobre que contiene un pequeño libro titulado *Historias del arenque rojo*, en el que Moure recoge siete pequeñas narraciones que podrían corresponder a la vida de algunos de los personajes que aparecen en las imágenes. Como el mismo autor indica, no son historias definitivas sino solo posibles historias, “porque no todos vemos lo mismo en los mismos sitios”. De modo que se trata de

“un libro hecho casi a medida para el lector que propone tantas posibles interpretaciones como tantas veces recorramos sus páginas. Las opciones son infinitas” (Bejarano del Palacio, 2017). Podemos decidir inventar nuestras propias narraciones o jugar a buscar a los protagonistas que el autor propone: una mujer que se sentía vieja antes de tiempo, un joven poeta o un pequeño científico pasean, entre muchas otras personas, por el gran espacio narrativo de un álbum que interpela al lector, convirtiéndolo en elemento imprescindible para la comunicación literaria.

Una estructura similar hallamos en ***Benvinguts a Mamoko*** (*Welcome to Mamoko*, 2013), de Aleksandra y Daniel Mizielska. En esta ocasión, la guía de lectura y único escrito del álbum se recoge en las guardas iniciales, donde se informa que cuando llegue la noche se celebrará la fiesta del pueblo, y se invita al lector a que siga el movimiento de los diferentes personajes para comprobar si podrán asistir. El dibujo de cada uno de ellos se acompaña de un breve texto que proporciona el nombre y unas escuetas pistas sobre su situación inicial, que se irá desarrollando a lo largo del relato visual: Cosmo Lents es un extraterrestre que está de visita y parece muy interesado en hacer fotos; Valentí Ventura es un curioso zorro azul enamorado; Pati Pluma es una elegante gallina que pasea a su pollito; el inspector Peter Pistes tiene un nuevo caso por resolver... Y así hasta 23 personajes cuya historia irá evolucionando durante seis dobles páginas, ubicadas en diferentes espacios de una gran ciudad: una manzana de pisos, un parque, una zona comercial... Si seguimos a Cosmo Lents, lo veremos aterrizar en una nave espacial que luego vendrá a buscarlo, una vez haya conseguido recoger material fotográfico de diferentes rincones de la ciudad; Valentí Ventura conseguirá, después de un largo trayecto, entregar el ramo de flores a su amada; Pati Pluma y su pollito pasearán, comprarán y acabarán el día divirtiéndose en la noria de la fiesta; y el inspector Peter Pistes, después de escudriñar la ciudad con su lupa, conseguirá resolver el caso y detener al ladrón gracias a las fotos que ha hecho Cosmo Lents. De manera que el libro sorprende al lector porque sus “personajes que en un principio no se espera que se vayan a relacionar, lo hacen” (Bosch, 2017, p. 42); no solo

habitan, se mueven, actúan, sino que también se interrelacionan, en un cruce de historias que el lector deberá descubrir y recrear.

Los libros-itinerario redundan en la idea de la dimensión hermenéutica de la composición formal. Las claves para la interpretación de la obra se han transferido a la estructura, diseñada como un camino que el lector se verá obligado a recorrer a través del movimiento del paso de página. La interpelación al receptor es absoluta: estamos ante un tipo de obra que reclama la participación activa del lector, quien no solo *interpretará* sino que también *creará* historias. Para ello, y ante la ausencia de texto, deberá ser capaz de sustituir los referentes tradicionalmente asociados a la lectura por nuevos paradigmas. Se verá obligado a leer imágenes (observar personajes, imaginar sus sentimientos, analizar sus movimientos o contemplar cómo interactúan), y a dar significado a elementos relacionados con la materialidad del libro (cada paso de página implica una evolución espacio-temporal de la historia de cada uno de los protagonistas).

Todas las formas de multilinealidad exploradas se articulan sobre la interacción entre narración textual, narración visual y **ESPACIO FÍSICO DE LA PÁGINA**. El álbum ilustrado juega especialmente con la materialidad como elemento de construcción narrativa, y hace que en ocasiones pueda llegar a convertirse en el eje que regula el cruce de las múltiples líneas argumentales. Esta estrategia significa ir un paso más allá en la elaboración técnica de la multisequencialidad porque no estamos solo ante el uso del lenguaje textual y el visual, sino también ante la utilización de la página como elemento narrativo. Por lo tanto, el espacio físico en el que se describe la historia se reviste de una dimensión hermenéutica y, como tal, debe ser considerado en el proceso de comprensión. El lector deberá reorientar su mirada hacia la constructividad de la obra, porque un elemento que tradicionalmente es concebido como la superficie material que acoge linealmente el desarrollo del relato, ahora se convierte en un dispositivo de significación sobre el cual deberá realizar una interpretación simbólica en el decurso de la lectura.

El recurso más sencillo es usar cada página para narrar dos historias paralelas, utilizando el pliegue como frontera que divide ambos mundos narrativos. Es lo que Frédéric

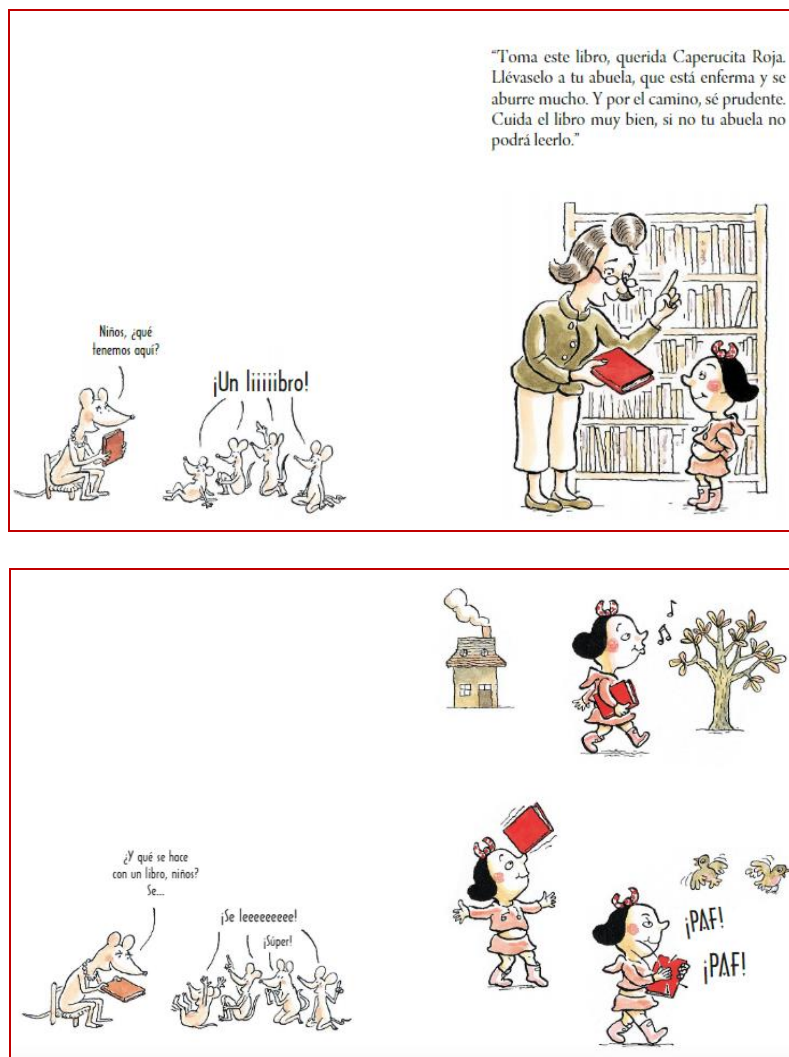
Laurent hace en ***Els enamorats del llibre*** (*Les amoureux du livre*, 2015), en el que a través de una sencilla trama retrata la incomunicación entre dos enamorados. En la página de la izquierda vive *él*: el lector puede contemplar su casa, su jardín, sus actividades a lo largo del día. En la página de la derecha, y con una estructura paralela, vive *ella*, en su espacio y con sus aficiones. Se trata de seres que habitan dos mundos distintos marcados por el espacio físico de la página, y cuyo destino les impide estar juntos porque la encuadernación es infranqueable y no les permite saltar al otro lado. La solución, absolutamente ingeniosa, se llevará a cabo a través de la ruptura de la frontera narrativa: cuando los personajes, situados en un punto simétrico en sus respectivas páginas, interpelen al lector para que cierre el libro de modo que ambas páginas se junten.

Una técnica compositiva similar es la utilizada por Philippe Brasseur en ***El pequeño libro rojo*** (*Le petit livre rouge*, 2008), en el que se explican dos historias interrelacionadas separadas por el pliegue, que se usa —del mismo modo que en *Els enamorats del llibre*— como frontera física que divide la doble página. Pero el entramado estructural es ahora más complejo. En la página de la izquierda, asistimos al relato de una situación en la que una maestra ratona se dispone a explicar un cuento a sus alumnos, y en su labor de mediadora se detiene en preparar el momento previo a la lectura; ante la impaciencia de los pequeños ratones, explica con detalle qué se hace con un libro y cómo se debe manipular. Mientras tanto, en la página de la derecha va transcurriendo, sin palabras, la historia de *Caperucita Roja* y, si bien se trata de una adaptación transgresora del cuento tradicional, sin embargo el lector intuye que es este el cuento que la maestra ratona se dispone a narrar [Figura 27].

Esta es la primera asociación que se establece entre ambas historias. Puede hablarse de una historia marco que se desarrolla en el lado izquierdo del libro, y que encuadra la explicación de un relato que va sucediendo en la parte derecha del libro. Esta estructura —una historia enmarcando otras historias—, que ya hemos visto en algunas obras vehiculada a través del texto y la imagen, ahora se reproduce usando el espacio físico de la doble página.

Figura 27

Primeras dobles páginas de *El pequeño libro rojo*, en el que el pliegue divide el espacio físico narrativo para relatar simultáneamente dos historias entrelazadas



Nota. Ilustraciones de Philippe Brasseur, 2008, Editorial Océano Travesía
(<http://oceanotravesia.mx/obras/el-pequeno-libro-rojo-9924.aspx>).

Lo asombroso en este álbum es cómo se construye la ficción dentro de la ficción, desde una mirada irónica articulada sobre unas ilustraciones muy expresivas y especialmente significativas. En las páginas de la izquierda, asistimos a las indicaciones hiperbólicas de la maestra: los libros deben respetarse, deben tocarse con las manos limpias, deben abrirse delicadamente. Paralelamente, en las páginas de la derecha observamos cómo Caperucita —que dista mucho de su imagen tradicional— debe llevar a

su abuela un libro para que se entretenga en su enfermedad, pero durante su trayecto lo maltrata de manera sorprendente, contradiciendo todos los consejos que vamos leyendo en las páginas de la izquierda en boca de la maestra. *El pequeño libro rojo* es, sin duda, un divertimento en torno a los cuentos tradicionales y al propio proceso de mediación, vertebrado sobre la distribución del espacio físico de la doble página. De este modo:

La superposició de les històries és impossible de recrear en paraules perquè es tracta d'un àlbum d'aquells que només s'entenen a través de les imatges i que genera una transformació burlesca on l'autor, no només juga amb les expectatives del lector, sinó que també es burla amb enginy i acarnissament dels pobres mediadors que ens dediquem a la promoció de lectura. (Bellorín, s.f.-a)

Esa doble página puede llegar a convertirse en una superficie cuyo uso narrativo conlleva una fragmentación aún más compleja, como es el caso de ***Blanc i negre*** (*Black and White*, 1990), álbum en el que David Macaulay narra simultáneamente cuatro relatos diferentes. La doble página se divide en cuatro partes iguales, y en cada una de ellas se desarrolla una historia diferente dotada de su propio hilo narrativo y su propia estética gráfica. La parte superior de la página de la izquierda narra la historia «Veure per a creure», que comienza con la descripción de una situación inicial en la que un niño emprende un viaje en tren para reunirse con sus padres; es la primera vez que viaja solo, y el camino será largo. Toda la acción se desarrolla en ese espacio y, después de algunas incidencias como un rebaño de vacas que invaden la vía y una lluvia de trozos de periódico que caen como la nieve, el tren llega a su destino y el protagonista consigue reunirse con sus padres. En la parte inferior de la página izquierda, el relato titulado «Coses de pares» explica, en un formato muy cercano al cómic, la curiosa situación de una familia muy convencional que, una noche, rompe de repente con su rutina diaria: los padres regresan de sus trabajos disfrazados con papeles de periódico, e incitan al juego a sus dos hijos, que contemplan atónitos la asombrosa conducta de sus padres. La historia que se desarrolla en la parte superior de la página derecha lleva por título «Joc d'espera», y podría considerarse un pequeño álbum ilustrado sin palabras en el que los personajes interaccionan sin hablarse.

Aparece un único espacio, una estación en la cual van acumulándose personas que esperan un tren; pero el único texto que aparece en el relato anuncia que el tren lleva retraso. Así que los pasajeros, que como suele ser habitual esperan leyendo periódicos, deciden pasar el tiempo jugando con sus páginas, disfrazándose con ellas y rompiéndolas en pedazos hasta provocar una verdadera lluvia de trozos de periódico que caen como la nieve. Por último, el cuento que aparece en la parte inferior de la página de la derecha, «Trencaclosques de vaques», es una sencilla y cómica historia en la que, con pocas palabras y un lenguaje visual divertido y expresivo, observamos cómo un preso fugitivo, con el fin de huir de la prisión, se camufla entre un rebaño de vacas que, en su paseo, cruza unas vías ferroviarias provocando la interrupción del viaje de un tren, que se ve obligado a parar en espera que las vacas acaben de cruzar la vía.

Cada historia se desarrolla en un espacio distinto de la doble página; lo que significa que, si el lector pretende leer cada relato de manera independiente de principio a fin, deberá recorrer el libro cuatro veces desde la primera página a la última, atendiendo en cada recorrido a un cuadrante determinado de la página según esté leyendo una historia u otra. La sorpresa aparece cuando descubrimos que, en realidad, los relatos no son tan independientes como parecen y, a pesar de tener un lenguaje textual y gráfico propio, sin embargo se interrelacionan. Para Van der Linden (2015), el interés del libro radica precisamente en esos enlaces gracias a los cuales las cuatro historias se entrelazan a través de un instante común, “ya sea esta una relación de causa y efecto o, simplemente, un motivo visual” (p. 60). De modo que será el lector quien deberá “recrear las conexiones necesarias para hacer brotar los transvases de lectura que liberan los cuatro relatos de su linealidad y cerrazón” (p. 60). Y así descubriremos que el tren en el que viaja el niño protagonista de «Veure per a creure» se ve obligado a interrumpir su trayecto por la invasión del rebaño de vacas de «Trencaclosques de vaques»; y cuando consigue llegar a la estación, le esperan los pasajeros de «Joc d’espera», entre los cuales viajan los padres de los niños del cuento «Coses de pares».

Todo lo cual nos hace pensar que la utilización del espacio en la página para fragmentar el relato no está al servicio de la narración de cuatro historias independientes, sino de acciones simultáneas que transcurren paralelamente en el tiempo y que en un determinado momento interseccionan. Esa interrelación actúa a modo de *vasos comunicantes* que “alteran las relaciones de coordinación o subordinación entre ellas”, hasta el punto de poner en juego la coherencia del relato y de imposibilitar la reconstrucción de la historia total de manera satisfactoria (Silva-Díaz, 2005b, pp. 6 y 15). Muy próximo a *El primer pas* o a las obras de McKee, *Blanc i negre* recoge la fotografía de un espacio de tiempo que es vivido de forma muy distinta por diferentes personajes; por lo cual, más allá del hilo argumental y del juego con la materialidad del libro mediante el uso del espacio de la página, nos hallamos ante un álbum que invita al lector a reflexionar sobre el paso del tiempo y sobre cómo su transcurso puede ser vivido de maneras muy dispares.

En síntesis...

Esta exploración de diferentes títulos permite concluir que la multilinealidad narrativa posibilita la reformulación de técnicas constructivas y motivos literarios, así como la introducción de nuevas estructuras y temas. Porque si bien la multiplicidad de historias no es algo nuevo, en el álbum ilustrado se lleva hasta sus últimas consecuencias gracias a la interacción de los diversos lenguajes con los que opera: elementos como la **complicidad entre texto e imagen** y su **distribución en el espacio narrativo**, el despliegue de **recursos gráficos** en el tratamiento de las ilustraciones (colores, trazos, perspectivas, reproducción de personajes y espacios), o el uso de la **imagen** para definir las relaciones de jerarquía que se establecen entre los diferentes relatos, facilitan enormemente el desarrollo simultáneo de múltiples hilos argumentales.

De manera que el libro-álbum puede reproducir estructuras ya utilizadas en la historia de la literatura —en *Més!*, E. Gravett recrea también una situación marco que engloba la narración de otro relato; o, en *Mientras tú duermes*, M. Ruiz Johnson articula su ficción sobre la simultaneidad de acontecimientos que suceden en un mismo momento—.

Puede ofrecer obras que invitan a un recorrido de múltiples historias por descubrir —los clásicos de R. S. Berner *El libro de la primavera*, *El libro del verano*, *El libro del otoño*, *El libro del invierno* y *El libro de la noche* son claro exponente de libro-itinerario—. Y puede poner la multisequencialidad al servicio de nuevos temas —como la crítica social en *Los niños del mar* de J. Escala y C. Solé Vendrell, donde la multilinealidad deriva en un efecto metaficcional; la apelación a la diversidad cultural en *Los de arriba y los de abajo* de P. Valdivia, cuyo título coincide con el uso de la doble página dividida horizontalmente; o la reflexión introspectiva en *Sentimientos encontrados* de G. Puerta Leisse y E. Odriozola, en el que los autores trasladan la complejidad temática a la forma creando un libro combinatorio—. Sea como fuere, contará con unos medios técnicos que amplían las posibilidades del tratamiento de motivos y formas. El lector deberá concebir el álbum ilustrado como un producto cultural integral que amalgama un conjunto de signos de diversa índole —textual, visual y material—, imprescindibles para la construcción de significados. Y la lectura se convertirá en un proceso de identificación e interpretación de todos ellos, y de las relaciones que establecen entre sí.

Los aprendizajes que deben abordarse desde una mirada educativa están directamente relacionados con la complejidad asociada a la multiplicidad argumental. La primera estrategia que deberán desarrollar niñas y niños consistirá en realizar una lectura que atienda a diferentes hilos narrativos; el lector habrá de reseguir los relatos y leerlos simultánea y comparativamente, para dilucidar los nexos que los unen. Por lo tanto, la multisequencialidad siempre supone un gran desafío para el público infantil porque lo introduce en una nueva forma de lectura que supera los paradigmas asociados a un texto limitado a una única voz. Ese proceso resultará más sencillo cuando el diseño de la estructura no se resuelva de una forma especialmente compleja (como es el caso de una historia marco que encuadra otra historia); sin embargo, las dificultades aumentarán cuando la relación entre las diferentes narraciones sea más intrincada. En estos casos, el lector deberá explorar claves de significación proporcionadas por elementos visuales o incluso físicos, relacionados con la materialidad del libro como objeto; deberá desarrollar una

actividad co-creativa para interpretar sentimientos, movimientos, acciones o intenciones de los personajes; e incluso deberá situarse por encima de la dinámica de la narración, no solo prediciendo lo que sucederá sino recreando las historias, en un proceso de lectura en el que la ilustración muestra y sugiere, pero no concluye definitivamente, dejando el relato abierto e incitando a la participación activa del receptor.

Tabla 20

Categoría [Estructura narrativa]

Subcategoría [FORMAS ESTRUCTURALES SECUENCIALES]

Indicadores [Suspensión momentánea de la linealidad narrativa]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Diseños narrativos lineales	Tramas repetitivas ♦ Diez patitos de goma , E. Carle ♦ Vamos a cazar un oso , M. Rosen y H. Oxenbury ♦ Buenas noches, gorila , P. Rathman ♦ L'animal més gran del món , P. Juan y N. Batllori ♦ El ratolí i la muntanya , A. Gramsci y L. Domènech ♦ Pim, Pam, Pum, Poma , T. Duran y A. Ballester
				Historias de estructura circular ♦ La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap , W. Holzwarth y W. Erlbruch ♦ El grúfal , J. Donaldson y A. Scheffler ♦ ¡Qué bonito es Panamá! , Janosch ♦ El huevo y la gallina , I. Mari y E. Mari ♦ Come que te como , I. Mari
			Diseños narrativos multilineales	Narración de múltiples historias ♦ Historias de ratones , A. Lobel ♦ Cuentos de mamá osa , K. Crowther ♦ Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge) , L. M. Pescetti ♦ El diario de las cajas de fósforos , P. Fleischman y B. Ibatoulline ♦ El autobús de Rosa , F. Silei y M. A. C. Quarello ♦ Ícaro , F. Delicado
				Polifonía narrativa de la imagen ♦ Sr. Minino , D. Wiesner ♦ Un lunes por la mañana , U. Shulevitz ♦ El primer pas , B. Graham ♦ Odio a mi osito de peluche , D. McKee ♦ El cochinito de Carlota , D. McKee
				Libros-itinerario ♦ El arenque rojo , G. Moure y A. Varela ♦ Benvinguts a Mamoko , A. y D. Mizielinski
				Multiplicidad narrativa en el espacio de la página ♦ Els enamorats del llibre , F. Laurent ♦ El pequeño libro rojo , P. Brasseur ♦ Blanc i negre , D. Macaulay

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Suspensión momentánea de la linealidad narrativa	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>El león que no sabía escribir</i>, M. Baltscheit ♦ <i>Casos célebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>Frederick</i>, L. Leonna ♦ <i>Soy demasiado pequeña para ir al colegio</i>, L. Child
			Tratamiento disruptivo de la imagen	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Madlenka</i>, P. Sis ♦ <i>Líneas</i>, S. Lee ♦ <i>Els tres porquets</i>, D. Wiesner ♦ <i>La carta de la señora González</i>, S. Lairla y A. G. Lartitegui
		Disolución de la frontera narrativa	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>¿Quién anda ahí?</i>, E. Urberuaga ♦ <i>No deixis que el colom condueixi l'autobús!</i>, M. Willems ♦ <i>El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos</i>, J. Scieszka y L. Smith 	
		Ausencia de argumento	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Nou maneres de no trepitjar un bassal</i>, S. Isern y M. Girón ♦ <i>Salir a caminar</i>, G. Machado y M. Romero ♦ <i>La gran qüestió</i>, W. Erlbruch 	

Dentro de la clasificación de las diferentes tipologías estructurales secuenciales, hemos querido destacar un indicador que hace referencia a la **SUSPENSIÓN MOMENTÁNEA DE LA LINEALIDAD** en la sucesión de los acontecimientos. Esa alteración parcial del orden cronológico de la historia hace que el tiempo narrativo se demore o interrumpa puntualmente, pero sin llegar a quebrantar la unidad del relato.

La disrupción momentánea de la secuencialidad viene provocada por la aparición de escenas en las que los personajes imaginan, reflexionan, recuerdan, anticipan. El protagonista de *El león que no sabía escribir* (*L'histoire du lion qui ne savait pas écrire*, 2002), de Martin Baltscheit, vive enamorado de una leona cuya mayor afición es leer, así que decide escribirle una carta para declararle su amor. Pero el león no sabe escribir, y se ve obligado a pedir ayuda a los animales de la selva; sin embargo, ni el mono, ni el hipopótamo, ni el escarabajo pelotero, ni la jirafa, ni el cocodrilo, ni el buitre, lograrán componer un texto como él desearía. La lectura de las cartas que le proponen lleva al protagonista a imaginarse en las situaciones que describen: saltando de un árbol a otro, nadando en busca de algas o volando por encima de la selva. Furioso e inhábil, el león ruge

y se lamenta de su desdicha, explicando cómo sería la carta que él imagina. Un desenlace sorprendente hará que sea la leona la que le enseñe a leer y escribir.

La linealidad de la historia se ve interrumpida constantemente, ya que el tiempo del relato se detiene cada vez que el protagonista se imagina en las situaciones que el resto de animales le sugieren. El autor intercala planos ficcionales dentro de la propia ficción literaria, de manera que el lector debe identificar esas pausas puntuales para “diferenciar el que succeeix al lleó «realment» del que el propi lleó es capaç d’imaginar-se quan escolta les cartes dels altres animals” (Gil, 2011, pp. 46-48). El punto álgido de esa destemporización se alcanza en la doble página en la que el protagonista expresa su impotencia y admite ante todos su dificultad. En esa pausa, el lector descubre la situación emocional del personaje: el león se lamenta de su ineptitud, se pregunta por qué a los otros les resulta tan difícil escribir lo que él siente, e imagina cómo sería la carta que él escribiría si pudiera. Al girar la página se reemprende la narración, detenida durante ese breve instante que ha permitido al lector entender cómo se siente el protagonista.

La demora momentánea del tiempo juega una clara función interpretativa porque aporta un gran contenido a la narración. El relato reproduce la historia de un león que sucesivamente reclama la ayuda de otros animales para conseguir su objetivo, y lo hace a través de una estructura lineal enumerativa y utilizando una fórmula repetitiva tipo pregunta-respuesta —muy similar a otros álbumes analizados—. Las pausas temporales que esa técnica conlleva, intercalando planos ficcionales que reproducen lo que el protagonista imagina, no solo marcan un ritmo destemporizado sino que además introducen un registro cómico que divierte al lector y le incita a entrar en el juego de la narración, realizando inferencias sobre qué animal será el siguiente o qué carta escribirá para atender a la petición del león. Pero es esa doble página que definitivamente interrumpe la linealidad del relato la que aporta una de las principales claves de significación: de repente el lector se halla ante un león impotente, débil, que se cuestiona qué sentido tiene ser el más fuerte de los animales si no es capaz de hacer algo tan sencillo como escribir una carta. Esa ruptura de estereotipos obligará al lector a interpretar los sentimientos del protagonista, a

identificarlos con sus propias emociones, y a pasar de una lectura literal a una lectura interpretativa.

La destemporización es un recurso estructural frecuente en el álbum ilustrado, ya que la complicidad entre lenguaje textual y visual facilita que el orden cronológico de la historia se obstaculice puntualmente sin que ello suponga una ruptura total de la lógica en el desarrollo del argumento. Uno de los ejemplos más paradigmáticos lo hallamos en las historias de **Casos cèlebres del detectiu John Chatterton** (*John Chatterton détective*, 1993; *Lilas*, 1995; *Le grand sommeil*, 1998) escritas por Yvan Pommaux, ya analizadas por sus mecanismos de hibridación discursiva —cómico y novela policíaca—, y en las que la resolución de cada caso es un juego de alternancia constante entre las pruebas que el detective halla en su investigación y lo que deduce en base a ellas.

Recordemos el primer relato, en el que una madre desesperada acude a John Chatterton porque han secuestrado a su hija, una niña vestida de rojo. Después de su explicación, la acción se detiene y el detective aparece reflexionando sobre los hechos y decidiendo cómo empezar su indagación. La historia avanza y las imágenes muestran cómo el protagonista va hallando nuevas pistas que le acercan a la resolución del caso; pero el texto ralentiza la acción para informar sobre sus reflexiones ante cada nuevo hallazgo. De manera que la historia no se apoya sobre una estructura de ritmo secuencial, sino sobre un trazado destemporizado en el que la sucesión cronológica de los acontecimientos se interrumpe momentáneamente para revelar lo que el personaje piensa y deduce. Estos cortes, muy bien resueltos gracias a la adopción del grafismo propio del cómic, son fundamentales para la interpretación del álbum: si el detective no se detuviera a reflexionar sobre lo descubierto y a analizar las sucesivas pistas, el secuestro no hubiera podido ser resuelto.

Puede también hablarse de destemporización cuando la estructura del relato introduce anacronías o saltos temporales: bien se trate de un retroceso al pasado (analepsis o *flashback*) o de una anticipación del futuro (prolepsis o *flashforward*). En **Frederick**, (*Frederick*, 1963), Leo Lionni ofrece una reescritura muy particular de la fábula

de *La cigarra y la hormiga* para hablar de las emociones, de la creación y del poder de la imaginación. Cinco pequeños ratones acumulan provisiones para poder pasar el largo invierno en su refugio. Pero a uno de ellos, Frederick, no parece preocuparle la búsqueda de alimentos, y mientras los otros trabajan incansables él contempla el paisaje con una actitud meditativa. Ante las críticas que recibe por ello, su justificación es sencilla: él recoge provisiones para el alma, no para el cuerpo. Cuando la nieve les impide salir de su guarida, todos disfrutan felices de los alimentos que llenan la despensa hasta que, pasados los días, la tristeza y el hastío de vivir encerrados les vence. Ha llegado el momento de echar mano de las provisiones de Frederick [Figura 28]. Con sus dulces palabras, les hará evocar los olores, los colores, el calor del sol y otras sensaciones vividas fuera de la ratonera; y con ello, recuperan la ilusión y la promesa de lo que les espera después del invierno.

El álbum trata una temática que no resulta sencilla de abordar para un público infantil: “la sensibilidad distinta de algunas personas, el valor del arte para enriquecer la vida...” (Zaparaín y González, 2010, p. 336). Ese trasfondo semántico se vehicula especialmente a través del protagonista, cuya importancia se evidencia desde la propia cubierta ya que su nombre da título a la obra, y su retrato con rostro embelesado “nos invita a pensar en un líder poético que guiará a su comunidad” (p. 258). Esto lleva a Zaparaín y González a clasificar la obra de *minibildungsroman* o historia de formación (p. 258), sustentada sobre un personaje central que desvela una idea y nos incita a la reflexión. Toda la fuerza de sus palabras se articula precisamente sobre una vuelta al pasado desde el presente; el recuerdo de lo vivido apela no solo a la necesidad de valorar lo que tenemos, sino también a recuperar la ilusión de lo que nos espera. La intervención de Frederick conlleva una alteración de la secuencia cronológica de la historia, de modo que Lionni utiliza la técnica de la analepsis para detener momentáneamente la narración y retroceder en el tiempo. Esta estrategia marcará un punto de inflexión en el desenlace de la historia y permitirá focalizar la mirada en el mundo subjetivo de los personajes, acentuando la interiorización de las ideas y buscando una profundidad para formular el contenido temático esencial de la obra, de gran valor metafórico (Zaparaín y González, 2005a, pp. 7-12). Se

trata de un álbum dirigido “a la inteligencia del lector” (p. 12), y como tal este deberá ser capaz de modular los saltos temporales entre pasado y presente, y de interpretar la funcionalidad semántica de esa técnica, para alcanzar el sentido total de la obra.

Figura 28

Los recuerdos del pasado se convierten en provisiones para el alma en Frederick



Nota. Ilustraciones de Leo Lionni, 1963, Blog «Cuando te presento el mundo»
(<https://cuandotepresentoelmundo.com/frederick-la-miel-y-una-cinta-de-moebius/>).

Lauren Child utilizará la técnica contraria en ***Soy demasiado pequeña para ir al colegio*** (*I Am Too Absolutely Small for School*, 2003), un álbum estructurado sobre la anticipación del futuro. Esta aventura de Juan y Tolola describe el temor de una niña pequeña, Tolola, ante la idea de ir a la escuela por primera vez. Juan, su hermano mayor,

intenta convencerla de que será una experiencia maravillosa, de modo que su relato se convertirá en un adelanto de lo que sucederá en el futuro, para mostrarle todo lo que descubrirá. Con grandes dosis de paciencia, Juan le explica y justifica las cosas necesarias que aprenderá: leer, escribir, contar, hacer nuevos amigos....

La autora “juega expresamente con el deseo-inquietud de crecer de los niños” (Zaparaín y González, 2010, p. 110). Para ello, basa la estructura narrativa del álbum en la prolepsis, lo que le permite sustentar la línea temporal del relato sobre el adelanto de hechos futuros. Obviamente, ese diseño confiere a la obra toda su significación: la mejor manera de convencer a niñas y niños de que no deben temer empezar a ir a la escuela es revelándoles el nuevo mundo que se abrirá ante sus ojos.

En síntesis...

Los títulos analizados dan cuenta de cómo la **destemporización** toma forma literaria según diferentes variantes (tiempo demorado, analepsis, prolepsis). Pero, bien se trate de interrupciones momentáneas o de anacronías que vulneran la linealidad de lo acontecido, la destemporización no supone, en ningún caso, ni una fragmentación ni una multilinealidad narrativas, sino una dilación en el decurso de la acción; el tiempo se detiene puntualmente para dejar paso a escenas que aparecen perfectamente integradas en el desarrollo del relato. Este indicador permite analizar todas aquellas obras cuya configuración estructural se articula sobre una línea narrativa que momentáneamente interrumpe su secuencia temporal. En este corpus resultan especialmente paradigmáticos aquellos álbumes que tejen un relato basado en recuerdos que implican saltos en el tiempo: desde la sencilla y tierna historia de *En casa de mis abuelos* de A. Squilloni y A. M. Rivera, hasta el sueño americano que P. Ginard dibuja entre la evocación y la esperanza en *América*, o la compleja y ardua narración visual de *Emigrantes* de S. Tan.

Que los personajes reflexionen, imaginen o recuerden no disgrega ni multiplica la unidad de la historia sino que la enriquece, aportando matices que proporcionan claves de significación para la lectura. Será responsabilidad del lector identificarlas, resiguiendo el hilo

narrativo a pesar de las demoras o saltos temporales e interpretando lo que esas pausas puntuales aportan al conjunto del relato. De nuevo, una mirada semiótica obliga a contemplar el *libro* como artefacto cultural integral en el que todos sus elementos deben ser explorados significativamente. Desde una perspectiva didáctica, el público infantil deberá desarrollar habilidades metadiscursivas que le permitan observar cómo se construye el relato según un orden cronológico que no es íntegramente lineal. La interrupción de la acción o los saltos temporales requieren el aprendizaje de estrategias a través de las cuales reconstruir un hilo argumental que en ciertos momentos se presenta discontinuo o desordenado, y descubrir qué aporta ese diseño estructural para la interpretación de la obra.

Tabla 21

Categoría [Estructura narrativa]

Subcategoría [FORMAS DE ALTERACIÓN ESTRUCTURAL]

Indicadores [Tratamiento disruptivo de la imagen]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Diseños narrativos lineales	Tramas repetitivas ♦ <i>Diez patitos de goma</i> , E. Carle ♦ <i>Vamos a cazar un oso</i> , M. Rosen y H. Oxenbury ♦ <i>Buenas noches, gorila</i> , P. Rathman ♦ <i>L'animal més gran del món</i> , P. Juan y N. Batllori ♦ <i>El ratolí i la muntanya</i> , A. Gramsci y L. Domènech ♦ <i>Pim, Pam, Pum, Poma</i> , T. Duran y A. Ballester
			Diseños narrativos multilineales	Historias de estructura circular ♦ <i>La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap</i> , W. Holzwarth y W. Erlbruch ♦ <i>El grúfal</i> , J. Donaldson y A. Scheffler ♦ <i>¡Qué bonito es Panamá!</i> , Janosch ♦ <i>El huevo y la gallina</i> , I. Mari y E. Mari ♦ <i>Come que te como</i> , I. Mari

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Diseños narrativos multilíneales	Polifonía narrativa de la imagen ♦ <i>Sr. Minino</i> , D. Wiesner ♦ <i>Un lunes por la mañana</i> , U. Shulevitz ♦ <i>El primer pas</i> , B. Graham ♦ <i>Odio a mi osito de peluche</i> , D. McKee ♦ <i>El cochinito de Carlota</i> , D. McKee
				Libros-itinerario ♦ <i>El arenque rojo</i> , G. Moure y A. Varela ♦ <i>Benvinguts a Mamoko</i> , A. y D. Mizielinski
				Multiplicidad narrativa en el espacio de la página ♦ <i>Els enamorats del llibre</i> , F. Laurent ♦ <i>El pequeño libro rojo</i> , P. Brasseur ♦ <i>Blanc i negre</i> , D. Macaulay
		Suspensión momentánea de la linealidad narrativa	♦ <i>El león que no sabía escribir</i> , M. Baltscheit ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i> , Y. Pommaux ♦ <i>Frederick</i> , L. Leonna ♦ <i>Soy demasiado pequeña para ir al colegio</i> , L. Child	
			Formas de alteración estructural	Tratamiento disruptivo de la imagen
		Disolución de la frontera narrativa	♦ <i>¿Quién anda ahí?</i> , E. Urberuaga ♦ <i>No deixis que el colom condueixi l'autobús!</i> , M. Willems ♦ <i>El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos</i> , J. Scieszka y L. Smith	
		Ausencia de argumento	♦ <i>Nou maneres de no trepitjar un bassal</i> , S. Isern y M. Girón ♦ <i>Salir a caminar</i> , G. Machado y M. Romero ♦ <i>La gran qüestió</i> , W. Erlbruch	

Volviendo a la categoría morfológica de la «Estructura narrativa», abordamos ahora una segunda subcategoría a la cual hemos dado el nombre de **FORMAS DE ALTERACIÓN ESTRUCTURAL**. Uno de los aspectos más relevantes de la caracterización morfológica del álbum ilustrado es el referido a la vulneración de los modelos narrativos en uso. La secuencialidad narrativa se fragmenta gracias a la irrupción de elementos que destruyen su lógica estructural. Esta disolución puede venir vehiculada a través de un determinado tratamiento de los componentes visuales, o puede estar provocada por mecanismos metaficcionales que alteran los niveles de la narración y quiebran la integridad lógica de la historia.

La **IRRUPCIÓN DE LA IMAGEN** puede tener un efecto desestabilizador sobre la unidad del relato, de manera que determinados elementos visuales se introducen en la narración con el objetivo de alterar su secuencialidad. *Madlenka* (2000), de Peter Sís, es la historia de una niña que, un día, descubre que se le mueve su primer diente. Su alegría es tal, que recorre la manzana de pisos donde vive, en la ciudad de Nueva York, con el objetivo de hacer partícipe a sus vecinos de la gran noticia. Lo maravilloso del álbum es que todos esos personajes proceden de diferentes países, lo que significa que cada vez que la protagonista dialoga con uno de ellos, este la deleita explicándole rasgos de su cultura. De esta manera, viajaremos por el mundo de la mano del panadero francés, el vecino hindú que vende periódicos, el heladero italiano, la vecina alemana que sabe muchos cuentos, el verdulero que procede de América latina, la amiga africana del colegio y la propietaria de una tienda llena de recuerdos de Asia. Cuando regresa a casa y sus padres, preocupados por su tardanza, la interrogan sobre dónde ha estado, ella solo puede responder que “ha dado la vuelta al mundo”.

El hilo conductor de la obra es una narración lineal que describe el feliz descubrimiento de Madlenka, y su decisión de compartirlo con sus vecinos. Pero cada vez que Madlenka se encuentra con ellos e interrumpe su paseo para dialogar, la secuencialidad de la narración también se rompe; el tiempo de la acción se detiene y se abre un paréntesis, una ventana —literal, porque aparece perforada en la página—, que nos conduce a otro lugar geográfico. Porque si proseguimos la lectura, lo que hallamos al pasar la hoja no es la continuación de la historia de la niña sino una gran ilustración que se extiende a lo largo del espacio narrativo y que, sin palabras, nos adentra en otra realidad cultural a través de la reproducción de elementos distintivos de cada país (monumentos, personajes literarios, símbolos iconográficos, productos gastronómicos). La linealidad del relato se interrumpe no de manera puntual para mostrar lo que un personaje piensa o recuerda, sino para dar paso a un nuevo registro en el que la obra parece transformarse en un álbum documental. De repente el lector se halla transportado a otro paisaje que nada tiene que ver con el contexto urbano en el que se desarrolla el paseo de Madlenka. La

ficción narrativa queda sustituida por una imagen que abarca la totalidad de la doble página e informa sobre los rasgos culturales de diferentes lugares.

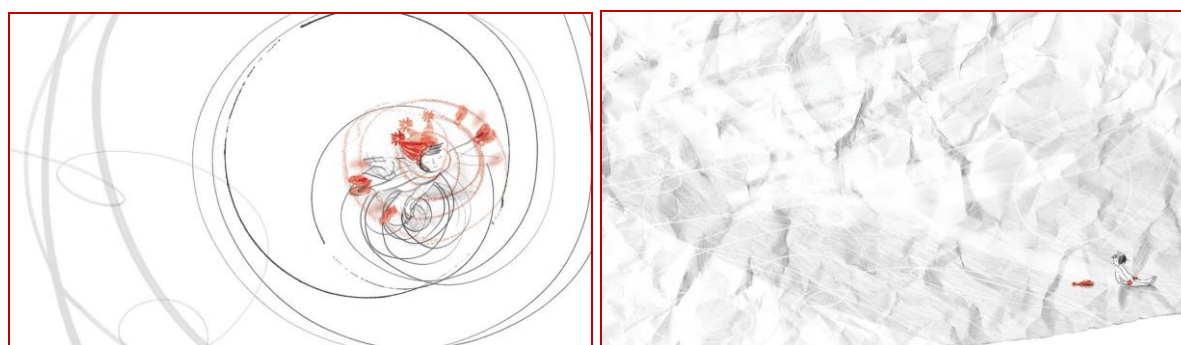
Desde este punto de vista, *Madlenka* puede ser incluso considerado un álbum info-ficcional. Como observan Zaparaín y González, se produce una superposición entre un movimiento narrativo lineal y un movimiento centrípeto hacia dentro de cada ilustración, de manera que la protagonista se desplaza por las calles de su manzana pero, cuando interrumpe su paseo ante la casa de cada vecino, “todo se detiene y la mirada va hacia el centro del libro, incluso físicamente mediante troquelados” (2010, p. 278), e irrumpe la fuerza de la imagen. Ahora constatamos de manera clara que el hilo argumental en torno a la anécdota de la protagonista —se le mueve un diente y quiere compartir esa gran noticia—, es solo un pretexto para hacer descubrir al lector la riqueza de otras realidades geográficas y culturales. Desde la poética de un escenario urbano, el álbum intenta convencernos de que “nuestras vidas serán más ricas si reconocemos e integramos los bagajes culturales y de recuerdos de las personas de distintos pueblos” (Zaparaín y González, 2005c, p. 13). Indudablemente, la utilización de la imagen para destruir la linealidad narrativa opera a nivel interpretativo, desde el momento que se pone al servicio de la configuración temática de la obra con el objetivo de ir presentando nuevos lugares del mundo.

No debe sorprendernos que el uso de la imagen para provocar una disrupción estructural sea muy frecuente en el álbum ilustrado, ya que se trata de un género en el que el elemento visual juega un papel fundamental en la construcción de sentido. La irrupción de una ilustración puede no solo romper la linealidad de la historia (como sucede en *Madlenka*), sino además introducir un nuevo registro de lectura que, al truncar el relato, abre una dimensión metaliteraria y hace que el lector se cuestione sobre la propia naturaleza del libro como objeto estético. En el álbum sin palabras *Líneas* (*Lines*, 2017), Suzy Lee juega con el paralelismo entre el desliz del lápiz sobre un papel y el de unos patines sobre el hielo, para narrar las peripecias acrobáticas de una patinadora. La historia describe los movimientos de la protagonista y dibuja las bellas líneas que sus patines dejan

sobre la pista, hasta que de repente cae al suelo. De manera sorprendente, la siguiente página muestra el dibujo de un papel arrugado, con lo cual el relato de los movimientos de la patinadora se trunca y el centro de atención se desplaza [Figura 29]. Porque la ruptura narrativa no solo interrumpe la historia, sino que cuestiona también la frontera que separa el mundo real del mundo de ficción: el artista que dibujaba a la patinadora ha cometido un error porque esta ha resbalado, así que rompe su hoja para empezar de nuevo.

Figura 29

El contraste de ambas imágenes de Líneas sitúa al lector en la frontera entre ficción y realidad



Nota. Ilustraciones de Suzy Lee, 2017, Barbara Fiore Editora (<https://www.barbarafioreeditora.com/catalogo/libros/lineas>).

Entender ese juego metaficcional es fundamental para la construcción de sentido. La imagen de la hoja de papel arrugada —junto con la presencia del lápiz y la goma del dibujante—, rompe la ficción narrativa para recordarnos que la obra literaria no es más que un objeto creado por alguien, formulando así el verdadero trasfondo temático del álbum. Porque no estamos únicamente ante la historia de una patinadora, sino ante un relato metaficcional articulado en base a una funcionalidad metadiscursiva: se trata de una obra que nos interpela sobre los límites entre realidad y ficción, sobre la naturaleza del libro como objeto artístico y sobre su proceso de creación. En palabras de Gorchs:

...l'autora coreana es despulla davant de tots els seus seguidors mostrant-nos com és el seu procés creatiu, des del full en blanc de la primera guarda fins als esborranys de la guarda final. Descubrim com les idees i els personatges es

passegem pel paper amb la fragilitat d'uns infants patinant sobre gel, en el difícil equilibri d'existir, fins i tot dins la ficció. (2018, p. 31)

David Wiesner lleva a su máxima expresión el uso disruptivo de la imagen en *Els tres porquets* (*The Three Pigs*, 2003), adaptación del cuento tradicional. La narración textual reproduce, en efecto, la historia tal como la conocemos. Tres cerditos se construyen sendas casas de paja, madera y ladrillos, pero el lobo consigue derrumbar soplando las dos primeras, para devorar los cerditos que viven dentro. Sin embargo, la irrupción de la imagen vulnera la integridad narrativa, de manera que la secuencialidad de la historia se altera y el cuento acaba siendo otro. Cuando el lobo sopla sobre la primera casa, el texto explica que la derrumbó y se comió al cerdito; sin embargo, la imagen describe que el soplo del lobo fue tan intenso que el cerdito salió despedido y traspasó el límite de la ilustración, yendo a parar a un espacio indefinido que se halla fuera de la imagen de la historia. Y lo mismo sucede con la segunda casa; en la tercera el lobo ni tan siquiera tiene la posibilidad de soplar, ya que el cerdito que la habita es advertido por los otros dos antes de que llegue el lobo, y los tres huyen a ese otro espacio alternativo. Y a partir de aquí, comienza una historia que nada tiene que ver con la versión tradicional del relato. Los tres cerditos viajan a lo largo del espacio blanco de la página, entrando y saliendo de diferentes cuentos (cada uno de ellos reproducido a través de distintos estilos plásticos), construyéndose “de este modo diferentes planos de ficción en los que las hojas del cuento sirven incluso de aviones para que los personajes se desplacen por otros mundos ficcionales” (Taberero, 2018, pp. 48-49). Finalmente, acabarán su aventura de vuelta a la casa de ladrillos y en compañía de personajes que huyeron de sus historias.

La irrupción de la imagen, que en ocasiones llega a entrar en contradicción con el texto —se produce una disyunción, por ejemplo, cuando el texto sostiene que el lobo se come a los cerditos, pero la ilustración muestra un lobo sorprendido que los busca y no los encuentra—, provoca una fragmentación narrativa que no solo tiene que ver con el hilo argumental sino con el proceso de interpretación del álbum. Además de la deconstrucción de un cuento clásico, las imágenes “emplean los elementos físicos de la historia (las

casitas) y sus personajes porcinos para entrar y salir de las páginas reales, precisamente dibujando estas dentro de sí mismas” (Zaparaín y González, 2010, p. 207). No estamos ante una mera adaptación de un relato popular, sino ante un libro que reflexiona sobre el proceso de construcción narrativa y sobre cómo los textos se interpelan y dialogan en un ejercicio constante de intertextualidad. La obra...

...propone una elaborada relectura de este cuento tradicional que reflexiona sobre cómo se construyen e interrelacionan los relatos a partir de la constante superposición de planos narrativos (expresados visualmente como si fueran ventanas de un ordenador o viñetas de un cómic; todas de estilo diferente). (Bellorín, 2016, p. 40)

La reescritura del cuento pierde su relevancia al ponerse al servicio de una reflexión metaliteraria que, a través del tratamiento metaficcional de la imagen, rompe la estructura narrativa de la historia tradicional y nos conduce a un espacio abierto representado por la página en blanco: un espacio en el que, como la biblioteca que imaginó Borges, habitan todos los textos. Wiesner demuestra que una estrategia formal como lo es el tratamiento disruptivo de la imagen tiene también sus consecuencias a nivel semiótico. Su álbum incita al lector a cuestionarse ideas asociadas a la obra literaria como objeto cultural. La integridad narrativa se interrumpe, la ilusión de la ficción se quiebra, y la irrupción de la imagen nos recuerda que un libro no es más que una construcción sostenida sobre otras construcciones, en un *continuum* intertextual de obras que se interpelan.

Un análisis comparativo permite descubrir un corpus abundante de álbumes metaficcionales que, a través de la fragmentación estructural del relato, llaman la atención sobre aspectos relacionados con la constructividad del texto. Del mismo modo que *Els tres porquets* reflexiona sobre los mecanismos de creación literaria desde una dimensión intertextual, ***La carta de la señora González*** (2000), de Sergio Lairla y Ana G. Lartitegui, lo hace desde una dimensión retórica, poniendo en relación sucesos aparentemente inconexos a través del juego de estructuras lingüísticas que se encadenan mediante comparaciones. La historia que se explica es breve: la señora González está enamorada y,

para declarar su amor, decide escribir una carta al señor Lairla. Es importante asegurarse de que la carta llegará a su destinatario, así que la deposita en el buzón donde el cartero la recoge; a él le parece tan especial, que decide entregarla la primera. En el trayecto pasará por muchas vicisitudes, pero finalmente la carta alcanzará su destino.

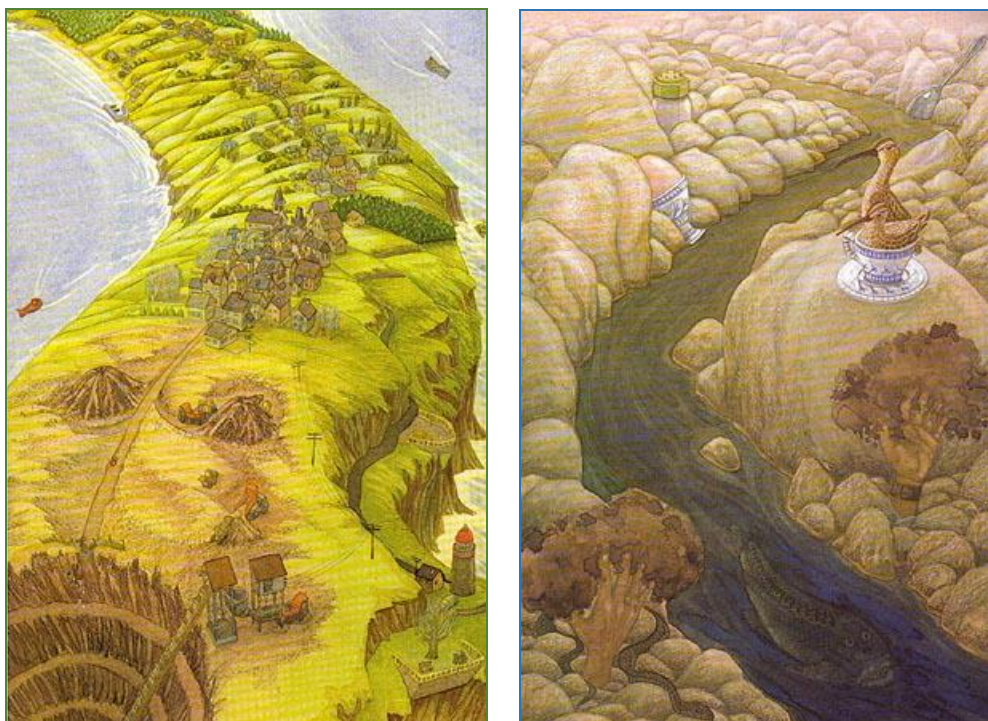
Estamos ante una obra que plantea una reflexión metadiscursiva sobre el concepto de composición narrativa, y lo hace a través de una historia cuya estructura se halla totalmente fragmentada y articulada sobre microrrelatos que no tienen una conexión directa y que se entrelazan a partir de símiles. En este juego metaficcional, la interacción de texto e imagen es fundamental para crear un entramado estructural sobre el que se apoya el relato, que tiene poco que ver con la lógica sucesión de los hechos. El cartero se apresura tanto para entregar la carta, que cae accidentalmente en una zanja profunda que es como “el bostezo de un enorme pez”; esa comparación desplaza el centro de atención de la historia, de manera que ahora se narra la vida del pez en el río y sus contingencias para conseguir comida [Figura 30], lo que le lleva a precipitarse en el abismo de una cascada que “tragaba las aguas del río como la garganta de un gigante”. Nuevo punto de inflexión: el símil vuelve a servir para romper el hilo narrativo y comenzar a narrar las aventuras del gigante, quien acaba cayendo en un pozo “redondo y profundo como el ombligo de una bestia peluda”. Nueva comparación y nueva fractura narrativa, y así sucesivamente, con lo cual se genera un encadenamiento de pequeños relatos inconexos cuya única relación se sustenta en la similitud de imágenes. Finalmente, el relato vuelve al hilo narrativo del que partió, y se cierra explicándonos que el cartero consiguió entregar la carta al señor Lairla, quien la leyó emocionado.

La carta de la señora González es un claro ejemplo de cómo la fragmentación narrativa puede recaer también sobre la interacción de texto e imagen, en un juego de desplazamientos narrativos que vulneran la linealidad racional del relato y en el que las ilustraciones asumen una función significativa como bisagras que oscilan en un doble movimiento: por un lado, fragmentan la historia porque interrumpen el texto; por otro,

garantizan la continuidad y el avance de la narración, anticipando su desarrollo (Carranza, 2002a).

Figura 30

Comienzan las vicisitudes del cartero para conseguir que la carta llegue a su destino en La carta de la señora González



Nota. Ilustraciones de Ana G. Lartitegui, 2000, *Imaginaria* (<https://www.imaginaria.com.ar/07/2/carta.htm>).

Como escribe Silva-Díaz, la historia no se guía por la lógica de los acontecimientos, sino por las relaciones simbólicas que nacen de la interrelación entre texto e ilustraciones:

Los elementos ilustrativos que conforman la situación narrativa se presentan como piezas móviles y descontextualizadas que, a manera de puzle, se insertan en las ilustraciones [...] Este llamado de atención sobre la constructividad del texto, sobre sus piezas y organización es un rasgo enteramente metaficcional. (2005b, pp. 25-26)

Porque en realidad la historia funciona como una excusa para suscitar una reflexión metaliteraria, y es ese trasfondo temático el que justifica la ruptura de la unidad narrativa.

En síntesis...

El **uso disruptivo de la imagen** es una técnica formal consolidada en el álbum ilustrado, y así lo demuestra la extensa relación de títulos que podrían ser analizados desde esta categoría morfológica. La ilustración conduce al lector a un nuevo escenario en cada paso de página en *La pilota groga* de D. Fehr y B. P. Carvalho, o entra en connivencia con el texto para ofrecer historias tan delirantes y vanguardistas como *13 palabras* de L. Snicket y M. Kalman.

La vulnerabilidad de la unidad del relato por la presencia de elementos visuales permite pues un estudio crítico y semiótico de su transmisión y perdurabilidad. Pero, además, lleva asociada una complejidad interpretativa que es necesario observar desde un registro didáctico. Niños y niñas deben desarrollar habilidades para leer y comprender un tipo de obra cuya cohesión estructural se rompe por el uso disruptivo de las ilustraciones. Esta estrategia se convierte en un reto para el lector, quien deberá leer las imágenes, realizar interpretaciones simbólicas y construir ideas sobre ellas. Y, aún más allá de ese proceso, se verá obligado a deducir qué efectos tiene la aparición de las ilustraciones sobre la fragmentación de la unidad secuencial, en aspectos tales como qué supone esa ruptura en el esquema global del relato (desplazamiento del enfoque temático y descubrimiento de lo que es realmente significativo), o cómo continuará la narración después de esa ruptura (inferencias de lo que puede suceder al girar la página que contiene una imagen que ha fragmentado la unidad del relato).

Tabla 22

Categoría [Estructura narrativa]

Subcategoría [FORMAS DE ALTERACIÓN ESTRUCTURAL]

Indicadores [Disolución de la frontera narrativa]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología Intertextualidad morfológica	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Diseños narrativos lineales	Tramas repetitivas <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Diez patitos de goma</i>, E. Carle ♦ <i>Vamos a cazar un oso</i>, M. Rosen y H. Oxenbury ♦ <i>Buenas noches, gorila</i>, P. Rathman ♦ <i>L'animal més gran del món</i>, P. Juan y N. Battlori ♦ <i>El ratolí i la muntanya</i>, A. Gramsci y L. Domènech ♦ <i>Pim, Pam, Pum, Poma</i>, T. Duran y A. Ballester
			Historias de estructura circular <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap</i>, W. Holzwarth y W. Erlbruch ♦ <i>El grúfal</i>, J. Donaldson y A. Scheffler ♦ <i>¡Qué bonito es Panamá!</i>, Janosch ♦ <i>El huevo y la gallina</i>, I. Mari y E. Mari ♦ <i>Come que te como</i>, I. Mari 	
			Diseños narrativos multilineales	Narración de múltiples historias <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Historias de ratones</i>, A. Lobel ♦ <i>Cuentos de mamá osa</i>, K. Crowther ♦ <i>Caperucita roja (tal como se la contaron a Jorge)</i>, L. M. Pescetti ♦ <i>El diario de las cajas de fósforos</i>, P. Fleischman y B. Ibatoulline ♦ <i>El autobús de Rosa</i>, F. Silei y M. A. C. Quarello ♦ <i>Ícaro</i>, F. Delicado
		Polifonía narrativa de la imagen <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Sr. Minino</i>, D. Wiesner ♦ <i>Un lunes por la mañana</i>, U. Shulevitz ♦ <i>El primer pas</i>, B. Graham ♦ <i>Odio a mi osito de peluche</i>, D. McKee ♦ <i>El cochinito de Carlota</i>, D. McKee 		
		Libros-itinerario <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>El arenque rojo</i>, G. Moure y A. Varela ♦ <i>Benvinguts a Mamoko</i>, A. y D. Mizielinski 		
		Multiplicidad narrativa en el espacio de la página <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Els enamorats del llibre</i>, F. Laurent ♦ <i>El pequeño libro rojo</i>, P. Brasseur ♦ <i>Blanc i negre</i>, D. Macaulay 		
			Suspensión momentánea de la linealidad narrativa	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>El león que no sabía escribir</i>, M. Baltscheit ♦ <i>Casos célebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>Frederick</i>, L. Leoni ♦ <i>Soy demasiado pequeña para ir al colegio</i>, L. Child
		Formas de alteración estructural	Tratamiento disruptivo de la imagen	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Madlenka</i>, P. Sis ♦ <i>Líneas</i>, S. Lee ♦ <i>Els tres porquets</i>, D. Wiesner ♦ <i>La carta de la señora González</i>, S. Lairla y A. G. Lartitegui
			Disolución de la frontera narrativa	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>¿Quién anda ahí?</i>, E. Urberuaga ♦ <i>No deixis que el colom condueixi l'autobús!</i>, M. Willems ♦ <i>El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos</i>, J. Scieszka y L. Smith
			Ausencia de argumento	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Nou maneres de no trepitjar un bassal</i>, S. Isern y M. Girón ♦ <i>Salir a caminar</i>, G. Machado y M. Romero ♦ <i>La gran qüestió</i>, W. Erlbruch

Además de por el tratamiento disruptivo de la imagen, la fragmentación estructural puede también venir provocada por la **DISOLUCIÓN DE LA FRONTERA NARRATIVA** gracias a la alteración de los niveles de la narración. Se trata de una estrategia frecuente en el álbum ilustrado, cuyo análisis comparativo permite recorrer sus variantes y los efectos que estas conllevan.

¿Quién anda ahí? (2011), de Emilio Urberuaga, plantea una reflexión en torno a las convenciones literarias y al carácter ficcional de toda creación. Narra la historia de un niño que, cansado de vivir siempre en la misma página de un libro, descubre la posibilidad de habitar una página distinta y decide instalarse en ella. La historia es relatada por un narrador externo que, desde un punto de vista omnisciente, describe en tercera persona lo que Emil, el protagonista, hace y siente. Hasta aquí, el álbum podría ser descrito como una obra metaficcional en la que el autor, con la “intención de mostrar las bambalinas de un libro”, propone un juego constante entre la ficción y la metaficción: por ello “describe a Emil como un personaje, no como un niño, y le hace transitar por las líneas que delimitan la ilustración, no por una habitación o un paisaje” (Babar, 2011).

Sin embargo, de repente el narrador se dirige directamente al lector para aclararle que, si bien Emil subió a la parte más alta de la página, sin embargo “si le das la vuelta al libro, verás que es como estar en la parte más baja”. Este requerimiento rompe la linealidad de la historia y desplaza el foco de atención hacia la relatividad del espacio físico de la página, invitando a una reflexión sobre la idea de libro como constructo. El proceso se repite en la página siguiente: Emil “recorrió la página por sus cuatro lados y, si vuelves a girar el libro, comprobarás que no hay gran diferencia entre estar en un lado u otro”. Sin la apelación a la segunda persona verbal, el álbum recrearía una historia metaficcional sobre un personaje que vive en un libro. Pero la incitación al lector para que actúe rompe definitivamente la integridad del relato con el objetivo de llamar su atención sobre la naturaleza ficcional de la obra, enfatizando los límites entre realidad y ficción e invitándole explícitamente a realizar una manipulación física del libro que lleva asociada una reflexión metadiscursiva. Tomar consciencia de esa fractura de los niveles de la narración es

imprescindible para completar el proceso de interpretación del álbum; la disolución de la frontera narrativa y el juego constante entre realidad y ficción advierten sobre la verdadera naturaleza de la obra como artefacto artístico, y sobre su ubicación y funcionalidad en el contexto más amplio de un sistema cultural.

Estamos ante una estrategia comúnmente asociada a una funcionalidad hermenéutica, de manera que interpretar los cambios de niveles narrativos tiene una incidencia clara en la formulación del significado de una obra. El recurso de apelar al lector se lleva a su máxima expresión en ***No deixis que el colom condueixi l'autobús!*** (*Don't Let the Pigeon Drive the Bus!*, 2003), de Mo Willems, donde son los propios personajes los que se dirigen al receptor. Estamos ante un álbum que carece de estructura narrativa propiamente dicha. Por lo que nos dicen los dos protagonistas, deducimos que un conductor de autobús debe ausentarse durante un momento y, conocedor de que una paloma quiere conducir su vehículo, nos pide que impidamos que eso suceda. Todo el texto es una constante exhortación al lector: primero por el conductor, y después y a lo largo de todas las páginas por la paloma, que nos suplica de formas diversas que le permitamos hacer lo que el conductor le prohíbe.

Si obviamos la importancia de que la paloma nos hable directamente, podemos leer la obra como un ejemplo de la conducta infantil ante el deseo de conseguir unos objetivos. “El álbum refleja bien un aspecto del comportamiento manipulador de algunos niños cuando se han encaprichado con algo”, de manera que estos “pueden verse reflejados, a sí mismos o a sus compañeros, en su modo de reaccionar cuando se les niega un capricho” (Zaparaín y González, 2010, p. 371). La protagonista nos intenta convencer preguntando educadamente, prometiendo su prudencia, argumentando con ideas poco convincentes, mostrando su frustración ante nuestra incompreensión, cuestionando nuestra falta de criterio, evidenciando la injusticia, chantajeándonos, mostrando su irritación. En suma, utilizando todas las estrategias que utilizan niñas y niños cuando pretenden conseguir algo que les es negado por los adultos. Es precisamente la interpelación al lector lo que confiere a la obra otra dimensión significativa: porque gracias a ella, el público infantil que lee el álbum debe

intervenir en el relato negando a la protagonista su petición, ya que entiende que es absurdo que una paloma conduzca un autobús. Con lo cual se ve obligado a adoptar el rol del adulto —a decir “NO”—, negándose a consentir que la paloma consiga su inadecuado propósito. Esa trasposición de papeles posibilita que niños y niñas empaticen con el adulto y, desde esa perspectiva, observen y reflexionen sobre su propio comportamiento cuando insisten en conseguir algo que quizás es inapropiado; cosa que, a su vez, les hace recapacitar sobre los motivos por los cuales en muchas ocasiones los adultos les niegan sus caprichos.

En consecuencia, la disolución de la frontera narrativa actúa en este álbum en diferentes planos funcionales. A nivel hermenéutico, el efecto más inmediato es la creación de un contexto de lectura: la ruptura de niveles en la narración genera un registro cómico que condicionará la comprensión del texto —inevitablemente, las imágenes de la paloma suplicando que le concedan su deseo despiertan la risa de niños y niñas—. Pero, además, la instigación directa al lector introduce un elemento de interactividad que hace que este se sienta copartícipe del relato. Y con ello se pasa del plano hermenéutico al metadiscursivo. Porque cuando el lector es directamente interpelado, se produce una suspensión de las convenciones literarias y se establece un juego constante entre realidad e invención, de modo que el lector siente que ha entrado en el mundo de la ficción, que forma parte de él e incluso que su intervención resulta imprescindible para el desarrollo narrativo —hasta que él no pronuncie un nuevo “¡No!”, la paloma no seguirá insistiendo—. Sentirse parte de la historia induce además al lector a realizar procesos paralelos como deducir de qué manera avanzará el relato, interpretar sentimientos y acciones de los personajes, e incorporar sus experiencias personales en el desarrollo de la lectura.

Hemos analizado las formas de alteración estructural como una de las marcas que caracterizan la estructura del relato en el álbum ilustrado. La exploración comparativa a lo largo de diferentes obras nos ha permitido observar que la linealidad de la narración puede truncarse por un uso disruptivo de la imagen, o bien por una disolución de la frontera narrativa debida a la alteración de los niveles de la narración. En ambos casos, hemos

podido comprobar que esa técnica, que opera a un nivel morfológico, tiene su incidencia hermenéutica. Es obligado cerrar este recorrido observando cómo se vertebra la fragmentación narrativa en ***El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*** (*The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*, 1992), de Jon Scieszka y Lane Smith, porque aglutina de manera paradigmática todos los recursos que hemos ido desgranando.

Este álbum es, en principio, una antología de una serie de cuentos tradicionales. Sin embargo, las adaptaciones de esos relatos se realizan desde un registro irónico que llega a rayar en el absurdo, siguiendo un modelo de intertextualidad que Nikolajeva denomina “tipo anagrama” según el cual el orden de los cuentos se invierte deliberadamente (Nikolajeva y Scott, 2006, p. 228). De manera que las historias se alteran a nivel estructural y temático “para realizar una obra paródica a partir de la burla sobre las tramas, el carácter de los personajes y la inversión de valores” (Colomer et al., 2018, p. 160). Todas las técnicas que hemos ido viendo asociadas a la fragmentación narrativa se ponen al servicio de esa intencionalidad paródica.

En cuanto a la ruptura gráfica, el texto mantiene la fuente pero cambia de tamaño y color, en un juego tipográfico de variaciones constantes: la letra es roja cuando habla la Gallinita Roja; es de gran tamaño cuando los finales son concluyentes (como el cuento de *El patito feo de verdad* en el que no hay nada más que decir que “cuando creció solo fue un pato feo de verdad”); es mayúscula y grande cuando habla el enojado gigante de *Juan el de la habichuela en aprietos* (tanto es así, que Juan le pide que no le hable en mayúscula porque le está dejando sin espacio en la página); es progresivamente más pequeña cuando el cuento no tiene un desenlace claro (en *El cuento de Juan*, el protagonista siente que empequeñece ante la amenaza del gigante enfurecido). Los juegos tipográficos ayudan a ubicar la narración en un registro paródico y refuerzan la caracterización de los personajes, cuya voz se materializa a través de una grafía acorde con su naturaleza y sus actuaciones: el rojo no solo recuerda el nombre de la Gallinita, sino que también refleja el tono irritante de sus palabras; la mayúscula de la voz del gigante reproduce una dicción profunda y enojada,

que contrasta con la disminución progresiva de la letra cuando Juan siente que va a morir en sus manos.

El tratamiento de la imagen es absolutamente disruptivo. Cada cuento tiene sus propias ilustraciones (de un tono lógicamente cómico), pero entre las páginas irrumpen personajes que no están de acuerdo con su historia y deciden abandonarla (como la niña y el lobo de *Pantaloncitos rojos*), la Gallinita Roja que reclama explicar su cuento, Juan el narrador intentando poner orden, e incluso elementos visuales que son tratados de manera metaficcional (la página que contiene el Índice se desploma sobre los personajes [Figura 31])¹³⁶.

Figura 31

El Índice de El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos cae aplastando a los protagonistas de los cuentos



Nota. Ilustraciones de Lane Smith, 1992, Blog «La coleccionista»

(<http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2013/06/el-apestoso-hombre-queso-y-otros.html>).

¹³⁶ En este aspecto, para Zaparaín y González (2010, pp. 131-132) este álbum puede ser considerado el paradigma del concepto de *paratextualidad* heredado de Genette.

Estamos ante un ensamblaje narrativo totalmente fragmentado de manera intencionada, con una clara voluntad paródica que definitivamente se consuma gracias a la ruptura de la jerarquía ficcional de los personajes. La primera figura que recibe un tratamiento metaficcional es la del narrador: Juan interpela directamente al lector dirigiéndose a él, se burla de los componentes propios del cuento maravilloso (como cuando invierte la página de las dedicatorias, o cuando opina sobre la naturaleza absurda de las historias), y además se produce una metalepsis que le permite irrumpir en el mundo de la ficción e interactuar con los protagonistas de los distintos cuentos. Esta caracterización paródica diluye las fronteras narrativas y lo convierte en víctima de los personajes, quienes se rebelan y cuestionan su autoridad. Juan salta de una página a otra, contempla cómo los personajes transforman las historias populares a su antojo, se ve obligado a contener los impulsos narcisistas de una gallina cuya obsesión es explicar su historia, e incluso teme por su vida en manos de un gigante. Con todo ello, la figura del narrador omnisciente tradicional —cuyo prestigio como conocedor de la verdad era incuestionable—, se desvirtúa y pierde toda su credibilidad ante el lector. Muchos de los personajes reciben también esa configuración metaficcional que altera el orden lógico de los niveles de la narración y les permite cambiar o abandonar sus historias, reclamar su protagonismo o interactuar con el narrador fuera de su propia ficción.

Con ello, abandonamos el terreno puramente interpretativo y nos adentramos en el semiótico, para reflexionar sobre la obra literaria desde su inscripción en el sistema cultural. Porque ideas tradicionalmente consolidadas como la integridad de la obra, la autoridad del narrador omnisciente o la imagen canónica incuestionable de los cuentos populares, se reformulan a la luz de unas estrategias de creación que incitan a reconsiderar la condición artística y cultural del libro. Y, en consecuencia, se reformula también la función del receptor en la comunicación literaria porque la disolución de la frontera narrativa obliga al lector a situarse por encima de la dinámica del relato, para descifrar las claves de significación que esa disolución genera. El hecho de que los personajes abandonen su ámbito ficcional o que el narrador interactúe directamente con ellos crea un efecto de desconcierto a lo largo de la

lectura y una incerteza sobre cómo continuará la historia. El lector deberá gestionar la experiencia asociada a la vulnerabilidad de la obra, inferir la funcionalidad de esa ruptura y predecir el desarrollo posterior de las acciones.

En síntesis...

El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos propone “la completa rotura de todas las convenciones tipográficas y de composición que normalmente se respetan en un libro” (Zaparaín y González, 2010, p. 359). Para nosotros, representa el paradigma de la fragmentación de la estructura del relato no solo desde la **disolución de la frontera narrativa**, sino también desde el tratamiento disruptivo de la imagen que hemos analizado como primer indicador de las formas de alteración estructural. Estos recursos, que en este álbum aparecen perfectamente ensamblados al servicio de una relectura paródica de los cuentos maravillosos, nos han permitido establecer vínculos asociativos de orden morfológico entre un conjunto de obras y examinar comparativamente cómo opera ese uso en cada una de ellas observando similitudes y diferencias. Un análisis que implica identificar e interpretar la presencia de estrategias que, funcionando a un nivel morfológico, tienen su incidencia en un nivel interpretativo, tanto hermenéutico —porque son indispensables en el proceso de creación de significados— como semiótico —porque cuestionan convenciones tradicionalmente aceptadas sobre la comunicación literaria y el papel que juegan los actores que en ella intervienen—.

La ruptura de la jerarquía de los niveles narrativos es una estrategia frecuentemente utilizada cuando las obras obedecen a una intencionalidad subversiva respecto a las convenciones literarias. Son ejemplos de ello libros con un substrato temático metaficcional, como *¡Estamos en un libro!* de M. Willems —donde la interpelación directa al lector es constante—, o el clásico *El llibre dins el llibre dins el llibre* de J. Müller —que “nos ofrece la oportunidad de reconocernos a nosotros mismos como creadores de la historia” (Silva-Díaz, 2005b, p. 28)—. El lector se sitúa ante una obra cuya cohesión estructural se rompe por el

uso de diferentes técnicas que pueden llegar a transgredir no solo la integridad de la narración, sino incluso la frontera entre ficción y realidad.

Y considerando que el lector destinatario de este tipo de obras es el público infantil, no es difícil concluir que todo ello implica un extraordinario aprendizaje ya que conlleva un proceso de educación literaria en el que saberes heredados de la tradición —tales como la unidad del relato, la caracterización de personajes, la figura del narrador omnisciente o incluso el canon literario—, serán cuestionados y reinterpretados. Por lo tanto, deberá aprender a situarse por encima de la propia narración para: reconstruir el esquema de las historias más allá de las interrupciones; descifrar simbólicamente elementos visuales, que ahora actúan como claves importantes de significación; valorar la funcionalidad de las rupturas en el proceso de comprensión; reflexionar sobre las convenciones literarias; y resolver el efecto metaficcional que generan esos usos retóricos, y que implican una reconsideración del papel del lector en la comunicación literaria.

Tabla 23

Categoría [Estructura narrativa]

Subcategoría [FORMAS DE ALTERACIÓN ESTRUCTURAL]

Indicadores [Ausencia de argumento]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Diseños narrativos lineales	Tramas repetitivas <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Diez patitos de goma</i>, E. Carle ♦ <i>Vamos a cazar un oso</i>, M. Rosen y H. Oxenbury ♦ <i>Buenas noches, gorila</i>, P. Rathman ♦ <i>L'animal més gran del món</i>, P. Juan y N. Batllori ♦ <i>El ratolí i la muntanya</i>, A. Gramsci y L. Domènech ♦ <i>Pim, Pam, Pum, Poma</i>, T. Duran y A. Ballester Historias de estructura circular <ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap</i>, W. Holzwarth y W. Erlbruch ♦ <i>El grúfal</i>, J. Donaldson y A. Scheffler ♦ <i>¡Qué bonito es Panamá!</i>, Janosch ♦ <i>El huevo y la gallina</i>, I. Mari y E. Mari ♦ <i>Come que te como</i>, I. Mari

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Estructura narrativa	Formas estructurales secuenciales	Diseños narrativos multilineales	Narración de múltiples historias ♦ <i>Historias de ratones</i> , A. Lobel ♦ <i>Cuentos de mamá osa</i> , K. Crowther ♦ <i>Capercita roja (tal como se la contaron a Jorge)</i> , L. M. Pescetti ♦ <i>El diario de las cajas de fósforos</i> , P. Fleischman y B. Ibatoulline ♦ <i>El autobús de Rosa</i> , F. Silei y M. A. C. Quarello ♦ <i>Ícaro</i> , F. Delicado
			Polifonía narrativa de la imagen ♦ <i>Sr. Minino</i> , D. Wiesner ♦ <i>Un lunes por la mañana</i> , U. Shulevitz ♦ <i>El primer pas</i> , B. Graham ♦ <i>Odio a mi osito de peluche</i> , D. McKee ♦ <i>El cochinito de Carlota</i> , D. McKee	
			Libros-itinerario ♦ <i>El arenque rojo</i> , G. Moure y A. Varela ♦ <i>Benvinguts a Mamoko</i> , A. y D. Mizielinski	
		Formas de alteración estructural	Suspensión momentánea de la linealidad narrativa	Multiplicidad narrativa en el espacio de la página ♦ <i>Els enamorats del llibre</i> , F. Laurent ♦ <i>El pequeño libro rojo</i> , P. Brasseur ♦ <i>Blanc i negre</i> , D. Macaulay
			Tratamiento disruptivo de la imagen	♦ <i>El león que no sabía escribir</i> , M. Baltscheit ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i> , Y. Pommaux ♦ <i>Frederick</i> , L. Leonna ♦ <i>Soy demasiado pequeña para ir al colegio</i> , L. Child
			Disolución de la frontera narrativa	♦ <i>Madlenka</i> , P. Sis ♦ <i>Líneas</i> , S. Lee ♦ <i>Els tres porquets</i> , D. Wiesner ♦ <i>La carta de la señora González</i> , S. Lairla y A. G. Lartitegui
Ausencia de argumento	Disolución de la frontera narrativa ♦ <i>¿Quién anda ahí?</i> , E. Urberuaga ♦ <i>No deixis que el colom condueixi l'autobús!</i> , M. Willems ♦ <i>El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos</i> , J. Scieszka y L. Smith			
				♦ <i>Nou maneres de no trepitjar un bassal</i> , S. Isern y M. Girón ♦ <i>Salir a caminar</i> , G. Machado y M. Romero ♦ <i>La gran qüestió</i> , W. Erlbruch

Como estrategia constructiva, otra de las formas que adopta la alteración estructural es la **AUSENCIA DE ARGUMENTO**. La secuenciación de las escenas no obedece a un desarrollo narrativo, sino más bien a una relación o catálogo de enunciados que guardan algún tipo de conexión: de ahí que reciban la denominación de álbumes «lista» o «catálogo» (Van der Linden, 2015, p. 62). Normalmente, este formato se articula sobre un motivo temático que no es desarrollado según una configuración narrativa, ya que el nudo

argumental se sustituye por “una serie de propuestas relacionadas entre sí por la conexión entre sus páginas” (Van der Linden, 2015, p. 62), a modo de inventario que sustenta la dimensión significativa de la obra. Se trata de un diseño formal para el cual el álbum ilustrado ofrece un entorno de creación muy apropiado gracias a la interacción de lenguajes, y cuya proliferación editorial es recientemente significativa.

En *Nou maneres de no trepitjar un bassal* (2017), Susanna Isern y María Girón componen un libro de instrucciones en el que describen nueve formas para evitar pisar un charco. La lluvia ha cesado y ha dejado un paisaje espléndido para salir a pasear: la calle desprende un olor especial, los caracoles salen de su escondrijo e incluso algunos pájaros cantan. Así que una niña contempla por la ventana la calma después de la tormenta, y decide ponerse su ropa nueva para dar un paseo. El problema aparece cuando comprueba que el suelo está lleno de charcos. A partir de esta mínima situación argumental, se abre el catálogo de las nueve posibles maneras de no pisarlos, de modo que cada doble página ofrece una solución, que se enumera, se explica, se ilustra y se completa con anotaciones al margen que pueden resultar de utilidad [Figura 32]. Es posible no pisar un charco: (1) tapándose los ojos y las orejas; (2) dando un paso enorme calculando el diámetro del charco; (3) saltándolo; (4) haciendo un puente con una madera; (5) construyendo un camino con piedras; (6) montando de pasajero en la bicicleta del vecino; (7) subiendo sobre un perro San Bernardo como si se tratara de un caballo; (8) saltando con un columpio; (9) colocando una cuerda de lado a lado y caminando sobre ella como un equilibrista.

Después de la enumeración, el libro nos devuelve a la situación narrativa inicial. A pesar de tantas instrucciones, la protagonista no consigue su objetivo y acaba cayendo en un charco y ensuciándose su ropa nueva. En medio del llanto, descubre a su vecino divirtiéndose saltando en un charco gigante, y decide imitarle. Regresa a casa saltando dentro de todos los charcos que encuentra en el camino, disfrutando del juego.

Figura 32

Primeras dobles páginas de *Nou maneres de no trepitjar un bassal*



Nota. Ilustraciones de María Girón, 2017, Editorial TakaTuka

(<http://www.takatuka.cat/pdf/P%E1ginas%20web%20No%20maneres%20de%20no%20trepitjar%20un%20bassal.pdf>).

El álbum es, básicamente, una interpelación al lector a través de una invitación al entretenimiento. Se trata de “una proposta moral de diversió i gaudi tan expressiva que fa venir ganas d’anar a buscar un bon bassal, i és que «ningú et pot prendre el que has saltat», una moralitat explícita” (Colomer, s.f.-e). Pero el argumento es escaso, porque la fuerza significativa no recae en el desarrollo narrativo sino en el elenco de propuestas, tan ingeniosas como absurdas, sobre la forma de evitar algo tan sencillo como caer en un charco. Al final, se adivina una dimensión moral que se recoge en la última frase, y que cierra el libro a modo de sentencia; aproximándose al tópico del *carpe diem*, el álbum nos recuerda que es aconsejable vivir intensamente las experiencias que la vida nos brinda. Esa idea, que de alguna manera configura el substrato temático del libro, adquiere sentido gracias al diseño estructural. La mayor parte del álbum es una descripción, en forma de catálogo, de cómo evitar algo que en realidad no debe ser evitado porque es una experiencia que llena de felicidad. La relación hasta cierto punto contradictoria entre la estructura (que proporciona consejos para evitar algo) y el tema (que aconseja no evitarlo), confiere al álbum un tono irónico que da la clave al lector para construir la interpretación.

Una mirada comparativa conduce a otro título de diseño formal y temático muy similar: **Salir a caminar** (2017), una historia de Germán Machado ilustrada por Martín Romero. El diálogo entre ambas obras se establece, primero, a nivel morfológico: la estructura narrativa se enmarca en un patrón de lista o catálogo, en tanto que no existe prácticamente argumento. Y segundo, a nivel semántico: un álbum aparentemente sencillo se convierte, como hemos tenido ocasión de comprobar¹³⁷, en toda una metáfora sobre una actitud vital.

Para salir a caminar, es necesario primero ponerse unos zapatos. Pero escoger los zapatos adecuados para cada ocasión puede llegar a resultar una tarea difícil. A partir de este planteamiento inicial, el libro se convierte en un inventario de alternativas que tiene por objetivo demostrar lo complicado que puede llegar a ser dar con la opción acertada. El

¹³⁷ Ver “Introducción. Cuaderno de bitácora de la investigación” (pp. 1-10).

mayor logro del álbum es quizás la complicidad que se establece entre palabra e imagen para recrear las sensaciones asociadas a cada tipo de zapato, de manera que el texto establece una comparación para explicitar la dificultad de la elección, y la ilustración reproduce de manera muy expresiva ese símil integrando en el dibujo una forma de zapato diferente. Cuando el texto afirma que escoger zapatos es tan difícil como superar una tempestad en mar abierto, la reproducción visual de las olas del mar tiene forma de bota de agua; cuando el texto afirma que es tan difícil como cortar leña con un hacha estropeada, el tronco del árbol de la imagen tiene forma de zueco de madera; o cuando el texto afirma que es tan difícil como bajar una montaña a la cual nunca se ha subido, la montaña tiene forma de bota de escalada. Y así, página tras página, hasta llegar al final de un largo repertorio de comparaciones que nos hablan sobre los miedos asociados a la idea de salir de nuestro espacio de confort y enfrentarnos al mundo.

Siguiendo a Duran, *Salir a caminar* es paradigma indiscutible de esa forma de alteración estructural que prescinde del argumento:

...el llibre formaria part d'aquell nou segment d'àlbums que no contenen tant una història narrativa clàssica (inici, nus, desenllaç) com un repertori d'opcions que es podrien dilatar o encongir o desordenar a pleret entre el plantejament inicial i la cloenda final. (2017)

Son precisamente las últimas páginas las que esconden la dimensión moral de este despliegue de opciones; a veces, optar por un par de zapatos puede resultar la tarea más difícil del mundo pero, una vez elegidos, la decisión no se reduce a unos zapatos porque ello implica también la apuesta por una actitud ante la vida.... has escogido salir a caminar, y sales... Un álbum filosófico, que invita a superar los miedos y a salir a descubrir el mundo, aun a pesar de que eso implique correr peligros y tomar decisiones arriesgadas. En él, y a diferencia del álbum anterior, la complicidad entre estructura y tema es absoluta. El lector puede identificarse con cualquiera de esos miedos, y por eso el libro ofrece un amplio catálogo que pretende justificar algo que en algún momento nos puede pasar a todos. La idea final interpela al lector para convencerle de que, aunque se haya reconocido en alguno

de esos temores, siga adelante y salga a caminar. Posiblemente ese mensaje no hubiera tenido tanta fuerza si la estructura hubiera obedecido a un diseño narrativo en lugar de adoptar una forma de inventario de opciones.

La gran cuestión (*The Big Question*, 2003), de Wolf Erlbruch, se inscribe en esa misma línea de obra de talante filosófico cuya estructura narrativa se construye sobre la ausencia de hilo argumental. Podría definirse como un álbum que recoge una extensa relación de respuestas a una pregunta que en realidad jamás se formula porque solo se alude en el título; pero que, sin embargo, se halla implícita a lo largo de toda la lectura.

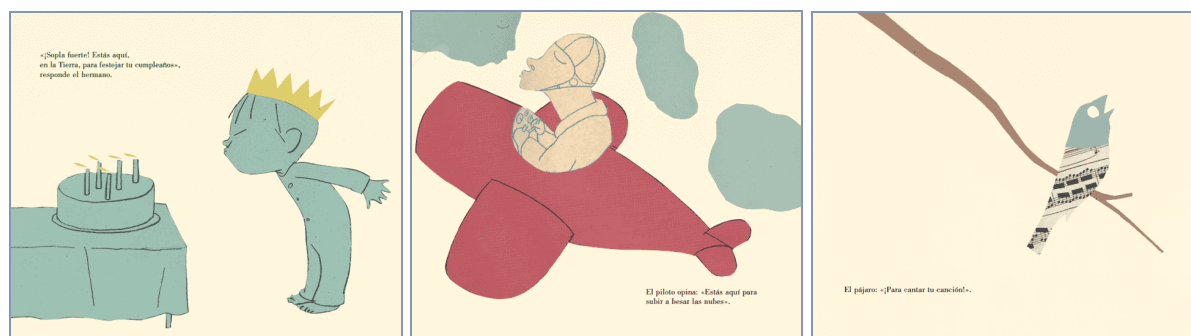
La clave para la interpretación la proporciona la primera doble página: el hermano le responde “Per celebrar el teu aniversari, és per això que ets a la Terra”. El título y la ilustración de la cubierta —un niño de pie sobre lo que podría ser el globo terrestre—, junto con el breve texto con el que se inicia el álbum, enmarcan narrativamente la obra e inducen al lector a deducir cuál es esa gran pregunta que gravita en toda la obra. A partir de aquí, cada doble página presenta diferentes tipologías de personajes (animales, personas, objetos inanimados) que se limitan a responder ese profundo interrogante, obviamente desde su particular punto de vista [Figura 33]. No hay trama ni desarrollo de una historia, sino sencillamente una lista de posibles respuestas, todas ellas lícitas, algunas formuladas para arrancar una sonrisa y la mayoría planteadas para provocar una profunda reflexión en torno a la gran cuestión. Para Van der Linden, “el efecto de «lista» coloca en un plano de igualdad respuestas muy diversas presentes en cada una de las dobles páginas” (2015, p. 62). Y así transitamos desde el boxeador que cree estar en la Tierra para luchar, hasta el ciego cuyo objetivo es aprender a confiar, pasando por el pato que no tiene ni idea de qué hace en este mundo... Toda una galería de personajes y una gran diversidad de respuestas, que instan al lector a reflexionar sobre uno de los grandes misterios de la vida.

El álbum se cierra con un final que acentúa ese carácter de catálogo sobre el que se vertebra la estructura narrativa. En la penúltima página, el autor se dirige directamente al lector invitándole a escribir las otras respuestas que irá hallando a esa gran pregunta a lo largo de su vida. La última página es una hoja cuadrículada vacía, para que el lector vaya

apuntando cada nueva respuesta y la fecha correspondiente de modo que “este repertorio de «no saberes», que funcionan como propuestas abiertas, tiene el interés de que, al final del álbum, conduce hacia la evolución personal del propio lector” (Van der Linden, 2015, p. 62). Pero, a pesar de que la apelación al lector se hace explícita al final de la obra, en realidad toda ella es una invitación a la reflexión; el público infantil entra en el juego de descubrir qué nuevo personaje responderá a la pregunta al girar la página, de imaginar qué respuesta dará e incluso de pensar sobre su propia respuesta, como si de un personaje más se tratara.

Figura 33

La gran cuestión ofrece un catálogo de opciones para responder a la gran pregunta sobre la existencia



Nota. Ilustraciones de Wolf Erlbruch, 2003, Editorial Libros del Zorro Rojo (<https://librosdelzorrorojo.mitiendanube.com/productos/la-gran-pregunta/>).

En síntesis...

Una mirada comparativa permite deducir que la **ausencia de argumento** genera un tipo de estructura que rompe con el molde tradicional de una historia narrada — planteamiento, nudo y desenlace— y sustituye la trama por un catálogo de proposiciones que gravitan en torno a un motivo temático. Esta estrategia de composición supone una desviación cultural en cuanto a que obliga a cambiar los paradigmas de lectura; estamos ante formas de ordenación que inciden en el proceso de interpretación, retando al receptor a leer de manera literaria un texto cuya propuesta estética no es una narración, sino un

inventario. El diseño formal condiciona y matiza la formulación del tema, proporcionando unas claves de significación que el lector deberá descifrar para alcanzar una comprensión total de la obra. Así sucede en la cada vez más ingente relación de títulos que suplantán el esquema narrativo tradicional por una suerte de elenco o repertorio de opciones. Además, muchos de ellos coinciden en compartir motivos temáticos relacionados con un substrato filosófico, interpelando al lector a reflexionar sobre ideas como la existencia o el paso del tiempo. Cabe mencionar álbumes paradigmáticos como *Todo tiene su tiempo* de Q. Buchholz, *No te vayas...* de G. Keselman y G. Rubio, *Libro de lágrimas* de P. Ginard o *Les cosas que se'n van* de B. Alemagna.

Estos nuevos parámetros en el ámbito de la LIJ deben ser necesariamente trasladados a las aulas porque invocan unos mecanismos de lectura muy interesantes para la educación literaria. Ahora niños y niñas deberán sustentar el proceso de construcción de significados en base a un contenido que no explica una historia, porque se estructura sobre una lista de propuestas. Leer *literariamente* un álbum de estas características significa explorar la dimensión estética y simbólica de la palabra, del elemento visual, y de la interacción que se establece entre ellos; e inferir y articular el trasfondo temático de las obras en ausencia de una configuración argumental. La lectura propone ahora unas formas de interpretación en base a otras claves significativas, más allá de los referentes narrativos tradicionales como la trama, el cronotopos o los protagonistas de la acción.

2.2.2 Categoría [PERSPECTIVA NARRATIVA]

La PERSPECTIVA NARRATIVA es otra de las categorías que hemos considerado esencial dentro del marco conceptual de la Morfología. La entendemos como la elección del lugar desde el cual se contempla y relata la acción y, como en el caso de la estructura narrativa, centraremos nuestro análisis en observar comparativamente los aspectos más característicos del álbum ilustrado y valorar su funcionalidad en el proceso de recepción. De nuevo, será imprescindible atender a las relaciones que se establecen entre texto, imagen y formato porque solo en el marco de esa interacción es posible observar la diversidad de

juegos técnicos que comparten muchas obras en el momento de definir el enfoque desde el cual se narra.

El análisis de la perspectiva nos ha permitido reconocer tres subcategorías cuyos indicadores se convierten en marcas intertextuales identificables en distintos títulos:

- ♦ **Focalización.** Aborda el estudio del punto de vista desde el cual se narra, es decir, de quién mira y explica lo que sucede en el relato. La combinación de técnicas constructivas propias del libro-álbum permite definir una taxonomía de sistemas de focalización que funcionan a nivel architextual, poniendo en relación unas obras con otras y generando así un proceso de intertextualidad morfológica. Y si bien no son recursos del todo nuevos, cobran nueva significación al ser reformulados en el ámbito del álbum ilustrado. Hablamos de:
 - Alternancia de puntos de vista [Tabla 24]: la historia no se narra desde un único punto de vista, de manera que la descripción narrativa, sin interrumpir su linealidad, combina dos ángulos de visión siguiendo un movimiento constante de oscilación.
 - Multiformidad¹³⁸ [Tabla 25]: la convivencia de múltiples puntos de vista sobre un mismo acontecimiento implica una multiplicidad en la focalización que, en muchas ocasiones, incide en la ruptura de la linealidad narrativa, y que en todo caso siempre conlleva una complejidad estructural.
- ♦ **Relación de perspectivas textual y visual.** Como ya hemos ido insistiendo, uno de los juegos más interesantes que se establecen en el álbum ilustrado es la interrelación entre texto e imagen. Esa interacción entre lenguajes es también susceptible de analizarse desde el nivel morfológico de la perspectiva narrativa, examinando comparativamente el punto de vista del relato textual y el punto de vista del relato visual. Podemos hablar de dos tendencias:

¹³⁸ Echazarreta (2003) desarrolla ampliamente este concepto.

- Convergencia [Tabla 26]: cuando el ángulo de visión de ambos relatos coincide, se produce un efecto de concurrencia que genera una sensación de complicidad entre palabra e imagen, facilitando la interpretación de la obra.
- Discordancia [Tabla 27]: la discrepancia entre el punto de vista del relato escrito y el punto de vista del relato dibujado genera un efecto de disonancia que deberá ser resuelto por el receptor en el transcurso de la lectura.
- ♦ **Tematización del punto de vista.** Hemos denominado así al proceso a través del cual el enfoque, la mirada, el punto de vista desde el cual se observa, se convierte en el tema de la obra. Nos movemos, por lo tanto, en una interesante frontera entre intertextualidad morfológica y tematólogica, en la que una estrategia constructiva pasa a ser el eje temático de la narración. Esta conversión puede adoptar dos formas:
 - La focalización como tema [Tabla 28]: si bien las obras que comparten esta marca intertextual podrían estudiarse también desde el marco tematólogico, aquí describiremos los procedimientos por los cuales una técnica se transforma en tema.
 - Tratamiento temático del zoom [Tabla 29]: de entre los muchos juegos de perspectivas, el efecto de *zoom* ha llegado a ser el argumento de ciertos álbumes ilustrados, hasta el punto que algunos críticos reconocen en él un subgénero con entidad propia¹³⁹.

Tabla 24

Categoría [Perspectiva narrativa]

Subcategoría [FOCALIZACIÓN]

Indicadores [Alternancia de puntos de vista]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Perspectiva narrativa	Focalización	Alternancia de puntos de vista	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>L'arbre de la vida</i>, P. Sís ♦ <i>Zoo</i>, S. Lee ♦ <i>Zoológico</i>, A. Browne
			Multiformidad	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Voces en el parque</i>, A. Browne ♦ <i>Set ratolins cecs</i>, E. Young ♦ <i>La verdad del elefante</i>, M. Baltscheit ♦ <i>El atajo</i>, D. Macaulay

¹³⁹ Zaparaín y González (2010).

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Perspectiva narrativa	Relación de perspectivas textual y visual	Convergencia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Allà on viuen els monstres</i>, M. Sendak ♦ <i>Yōkai</i>, C. Chica y M. Marsol ♦ <i>La ciutat dels animals</i>, J. Negrescolor ♦ <i>L'Angelina surt a fer un tomb</i>, P. Hutchins
			Discordancia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Dins el bosc</i>, A. Browne ♦ <i>Inseparables</i>, M. Pavón y M. Girón ♦ <i>El Expresso Polar</i>, C. Van Allsburg ♦ <i>La vida salvaje</i>, C. Rueda
		Tematización del punto de vista	La focalización como tema	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Los dos monstruos</i>, D. McKee ♦ <i>Un mar de tristesa</i>, A. Iudica ♦ <i>El otro lado</i>, I. Banyai ♦ <i>Cierra los ojos</i>, V. Pérez y C. Ranucci
			Tratamiento temático del zoom	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Zoom</i>, I. Banyai ♦ <i>Re-zoom</i>, I. Banyai ♦ <i>Flotante</i>, D. Wiesner ♦ <i>El libro rojo</i>, B. Lehman

En la categoría morfológica de la «Perspectiva narrativa», la primera subcategoría definida hace referencia a la **FOCALIZACIÓN** y tiene por objetivo considerar los juegos en torno al punto de vista que ciertas obras comparten como marcas intertextuales. Estos juegos, que hemos convertido en indicadores en nuestra ficha de análisis, responden fundamentalmente a dos procesos: alternancia y multiformidad. Ambas técnicas gozan de un uso literario innegable en los géneros narrativos; pero lo realmente innovador es la apropiación que de ellas hace el álbum ilustrado, y que viene especialmente determinada por la interacción entre el lenguaje textual y el visual.

Hemos descrito la **ALTERNANCIA** como aquel mecanismo gracias al cual la historia no se relata desde un solo punto de vista, sino desde la combinación de dos ángulos de visión que se van alternando a lo largo de la secuencia temporal en la que se desarrolla el argumento. De manera que la información que recibe el lector para reseguir el avance de la historia no proviene de un único enfoque. La mirada que observa, sin detener la narración, va cambiando la posición de su objetivo combinando distintos encuadres, en un vaivén constante que enriquece la dimensión temática de la obra porque permite transgredir la univocidad en la descripción de los acontecimientos y percibir en profundidad ideas que la historia no explicita pero sugiere. La oscilación en el ángulo de visión redimensiona la obra, no solo aumentando el plano en la descripción de los hechos, sino también proporcionando

claves de significación que deberán ser interpretadas por el lector para apreciar la extensión tematólogica completa. Una exploración contrastiva entre obras que pueden considerarse representativas mostrará las múltiples variables en las cuales es posible identificar la presencia de este rasgo architextual en el libro-álbum; y permitirá, además, apreciar cómo esa técnica constructiva interacciona con otros recursos formales que hemos ido identificando como marcas intertextuales del género.

En ocasiones, la alternancia de puntos de vista resulta muy obvia y se articula sobre la narración verbal y la visual, simultáneamente. Al tratar de los procesos de destemporización en la estructura narrativa, se tomó como álbum paradigmático **Casos cèlebres del detectiu John Chatterton** (*John Chatterton détective*, 1993; *Lilas*, 1995; *Le grand sommeil*, 1998), de Yvan Pommaux. La resolución de los casos con los que se enfrenta el protagonista bascula constantemente entre las pruebas que utiliza y lo que deduce de ellas. Los tres relatos tienen una estructura similar: alguien acude al detective para requerir de sus servicios; en base a las pistas proporcionadas, Chatterton inicia su búsqueda; a medida que va hallando pruebas, sus reflexiones le conducen a nuevos hallazgos hasta resolver el caso.

El mecanismo de destemporización se apoya precisamente en la alternancia de enfoques, ya que el desarrollo de la acción se balancea entre el punto de vista de los personajes —en cuya intervención aportan su visión de los hechos— y el punto de vista del protagonista —en una especie de monólogo en el que formula sus deducciones—. El ritmo ralentizado característico de una estructura narrativa destemporizada se articula sobre el cambio del ángulo de visión en la sucesión de los acontecimientos, en un movimiento de oscilación que proporcionará al lector una perspectiva más amplia de la historia; porque no solo conoce el desarrollo objetivo de los sucesos, sino también el proceso introspectivo que va conduciendo al detective a la resolución de los casos. Ese vaivén se refuerza con la narración visual, gracias a la apropiación de un grafismo propio del cómic que permite que las imágenes reproduzcan la alternancia entre la intervención de los personajes y la reflexión del protagonista. Y es esa constante variación de enfoques lo que dota al relato de

una dimensión temática que trasciende la mera narración de una historia de detectives; el punto de vista de Chatterton muestra al lector no solo sus especulaciones, sino también su habilidad para combinar su poder de deducción y su conocimiento de referentes literarios.

En algunas ocasiones, la alternancia del enfoque descansa especialmente sobre el texto. ***L'arbre de la vida. Charles Darwin*** (*The Tree of Life. Charles Darwin, 2003*) es un relato de la vida de Charles Darwin escrita por Peter Sís. Se trata de una obra info-ficcional en la que la descripción de datos biográficos se sirve de recursos propios de una narración ficcional. En este sentido, los cambios de perspectiva juegan un papel fundamental, y convierten lo que podría ser una mera explicación de datos históricos en un libro que desvela la parte más humana del gran naturalista sin caer en el descrédito o la falta de rigurosidad.

Sís realiza un recorrido por la trayectoria vital de Darwin, desde su nacimiento e infancia hasta sus últimos años y su muerte. Pero desde las primeras páginas el lector constata que no se encuentra ante una biografía convencional. Jugando con las variaciones tipográficas, Sís va describiendo —en letra negrita— los acontecimientos que envolvieron su infancia y juventud, muy asociados a la voluntad paterna (educación cultural, ingreso en un internado, etapa universitaria); e inmediatamente después y con otro tipo de letra —cursiva—, las sensaciones y emociones que todas esas experiencias provocaban en él (su descontento en la escuela o su rechazo a seguir la tradición familiar y convertirse en médico). La voluntad de descubrir la imagen personal además de la pública lleva a Sís a dar voz propia al personaje, de modo que a partir de un momento decisivo en la vida de Darwin (un viaje de cinco años alrededor del mundo que le confirmó su vocación naturalista), el relato biográfico se realiza en base a la alternancia entre la 3ª persona omnisciente del narrador —sobre la que se sostiene el hilo conductor del relato— y la 1ª persona del personaje —reproducida en letra manuscrita e introducida a través de documentos como fragmentos de su diario, anotaciones o cartas que testimonian la relación epistolar que mantuvo con otras personas—.

El juego de perspectivas utilizado en un álbum de carácter informativo no solo demuestra las posibilidades de la hibridación discursiva, sino que además enriquece el relato trascendiendo el esquema habitual de una biografía. La alternancia entre un narrador externo y la voz del propio protagonista, sustentada además en el recurso visual de la variación tipográfica (Badia y Lladó, 2014, pp. 86-93), redimensiona la obra y la enriquece de contenidos. No estamos ante la narración convencional o mitificada de la vida de un personaje. Como escribe Juan Cantavella (2013), Sís “decide, más que imitar la realidad, recrear todo un mundo, alejado de la linealidad del realismo, componiendo una historia habitada por diferentes voces, amplificadas a su vez por unas desbordantes ilustraciones, llenas de detalles informativos”; el resultado es “una biografía fragmentaria, contada desde diferentes perspectivas, que quiere hacer hincapié en la ambigüedad de la realidad y en las diferentes formas de representarla y ficcionarla”. Lo que el autor nos ofrece es la *historia humana* de un hombre cuyo genio y trabajo marcaron un hito en el avance de la ciencia moderna. Será el lector quien en última instancia resuelva ese movimiento basculante del enfoque narrativo, y lo dote de significación en el proceso cognitivo.

L'arbre de la vida. Charles Darwin permite observar cómo el cambio en el punto de vista se modula fundamentalmente a través del lenguaje textual, sobre el cual inciden ciertos aspectos visuales. Pero puede producirse también el caso inverso, cuando la alternancia de perspectivas se vertebra sobre la imagen; este proceso es recurrente en el libro-álbum, en el que la ilustración resulta especialmente significativa. Así sucede en **Zoo** (*The Zoo*, 2004), de Suzy Lee, donde la técnica constructiva es tan depurada que llega incluso a adoptar un componente temático.

El álbum relata la visita al zoo de una niña, acompañada por sus padres. La narración textual, muy breve, se realiza en primera persona; es la protagonista la que describe, desde su mirada, los lugares que van viendo durante el paseo. En un momento determinado, la pequeña descubre un exótico pavo real y decide seguirlo, alejándose de sus padres. A partir de ahí, la narración visual se desdobra para ponerse al servicio de una constante alternancia entre la perspectiva de la niña y la de los adultos. El punto de vista del

relato textual no se altera, y la protagonista va nombrando los rincones que van visitando como la piscina del hipopótamo, el palacio del elefante o el barrio de las jirafas. Pero a cada rincón le corresponde dos dobles páginas: la primera, en tonos grises, recoge la imagen de los padres entre jaulas vacías buscando desesperados a su hija; la segunda, ilustrada con colores vívidos, muestra a la protagonista en el mismo lugar pero disfrutando alegre de la compañía de los animales en libertad. Finalmente, el reencuentro: la pequeña estaba dormida sobre un banco. Deciden marchar, y el álbum concluye insistiendo en la alternancia del enfoque: en la penúltima doble página, la familia se aleja del zoo mientras la protagonista marcha feliz observando como los animales la despiden desde la puerta; al girar la página, el lugar es el mismo pero la escena es vacía y gris, porque se observa desde la perspectiva de unos padres que han vivido con desasosiego la desaparición momentánea de su hija.

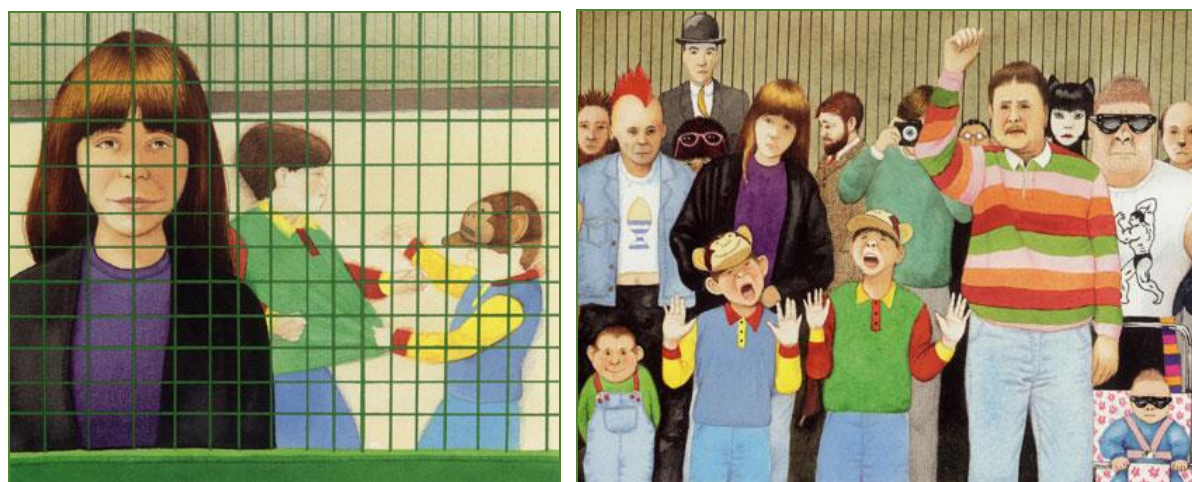
No estamos ante un simple relato de una visita a un zoológico, ya que la trascendencia temática del álbum va mucho más allá de la descripción de una salida en familia. Y es la alternancia en el punto de vista lo que dota al álbum de su dimensión más profunda, porque lo que nos plantea Lee es una reflexión sobre la diferencia de dos percepciones ante un mismo acontecimiento. La autora “contraposa el món infantil al món adult en oferir al lector les percepcions divergents que poden tenir uns i altres sobre un mateix esdeveniment”, mostrando así que “una mateixa situació es pot veure de maneres molt diferents segons les nostres expectatives” (Bellorín, s.f.-b). El lector deberá hacer una lectura en clave temática de una técnica constructiva porque el movimiento que bascula entre los dos puntos de vista es, además de un recurso estilístico, un elemento imprescindible en el proceso de construcción de significados. Obras como esta interpelan al lector proporcionando nuevos parámetros para la educación literaria.

En un análisis comparativo, es difícil hablar de *Zoo* sin referenciar **Zoológico** (*Zoo*, 1992) de Anthony Browne, ya que ambos títulos establecen una conexión intertextual indiscutible a nivel morfológico. El punto de partida es muy similar. En esta ocasión, la familia protagonista está formada por el padre, la madre y dos hijos, de los cuales el mayor

relata la historia en 1ª persona y en pasado. Ese domingo, habían planeado hacer una visita al zoo y el narrador intradieético describe la llegada, el desarrollo del día y la vuelta a casa, siguiendo una sucesión temporal en la que nos comparte también sus percepciones y fragmentos de diálogos que establecen los personajes. La narración visual responde a una focalización externa que recoge diferentes instantáneas: la llegada al zoo, el inicio del paseo o los animales que van contemplando. Sin embargo, una ilustración marca un punto de inflexión: al llegar a los mandriles, el objetivo de la cámara se sitúa dentro de la jaula [Figura 34], de modo que la focalización se hace interna y la ilustración reproduce lo que ven los animales a través de los barrotes —la madre observándolos mientras sus hijos se enzarzan en una disputa—.

Figura 34

Imágenes de Zoológico en las que la narración visual refleja el punto de vista de los animales en cautividad



Nota. Ilustraciones de Anthony Browne, 1992, Blog «Linternas y bosques. Literatura infantil y juvenil» (<https://internasybosques.com/2016/05/20/animales-libres-zoologicos-de-papel/>).

A partir de ese momento, el cambio de enfoque va a marcar el relato visual. Al girar la página, los visitantes que increpan al orangután son retratados desde la perspectiva del animal: los vemos como él los ve desde su encierro. La siguiente doble página es especialmente significativa: a la derecha, el rostro imponente, contemplativo, reflexivo, de

un gorila observando desde el interior de los barrotes; a la izquierda, y desde la perspectiva del gorila (el lector ve lo que él ve), el retrato de una familia de comportamientos muy cuestionables, más cercanos a la conducta animal que a la humana —el padre imita sonidos y gestos de un gorila, los niños ríen y se burlan—. La madre, el único personaje que ha mostrado una actitud respetuosa hacia los animales, pronuncia las palabras que proporcionan la clave interpretativa de la historia: “Yo creo que el zoológico no es realmente para animales, sino para personas”.

Obviamente, estamos ante un álbum que apela al lector proponiéndole una reflexión sobre la condición humana, y lo hace desde la comparación entre el género humano y el animal. Ese eje temático se vertebra técnicamente en la alternancia de puntos de vista ya que Browne realiza un sutil juego de perspectivas en el que la mirada del hombre se contrapone a la mirada del animal. Y el lector pasa de observar cómo los humanos contemplan a los animales en sus jaulas, a observar cómo los animales ven a las personas al otro lado de los barrotes que los mantienen en cautividad, en una transición que Arizpe y Styles describen como “contrapunto en la personificación (humanos-animales)” (2004, p. 287). Muchos son los detalles que, tanto en el relato textual como en el visual, coadyuvan a desarrollar esa temática, en un proceso en el que progresivamente las figuras humanas van adquiriendo rasgos físicos animales y comportamientos irracionales e, inversamente, a los animales se les atribuye conductas y gestos propios de los humanos. Pero ese contrapunto cobra una significación especial en el movimiento de vaivén que se establece en el ángulo de visión desde el que se observa; al poner en valor la percepción de los animales, de alguna manera el autor los está equiparando a las personas, hasta el punto de cuestionar cuál de ambos géneros está más dotado de cualidades humanas. La penúltima ilustración confirma esa idea, al mostrarnos al niño que ha narrado la historia encerrado en una jaula, como si se tratara de uno de los animales del zoo que acaba de visitar.

En síntesis...

El estudio contrastivo de estos álbumes ilustrados permite verificar que la **alternancia de puntos de vista** como marca intertextual adquiere una dimensión significativa que va más allá de una mera técnica de composición, y que como tal es susceptible de aplicarse al análisis de otras muchas obras. Son también paradigmáticos títulos como *Regreso a casa*, en el que A. Miyakoshi dibuja una ciudad que se dispone a dormir desde la doble mirada de la pequeña protagonista y de un narrador omnisciente; o *Miradas* de D. Wiesmüller, álbum info-ficcional en el que la alternancia del punto de vista humano y el punto de vista animal incita —como sucede en *Zoológico*— a una reflexión que va mucho más allá del mero juego de perspectivas.

La funcionalidad interpretativa de esta estrategia constructiva resulta indiscutible. La variación del ángulo de visión es una pieza fundamental en el proceso de comprensión, y proporciona la clave para acceder a la dimensión tematólogica completa de la obra. El movimiento basculante que conduce al lector de una perspectiva a otra lo interpela a una lectura proactiva, haciendo que la narración adquiera una trascendencia temática y supere los límites de un relato anecdótico o convencional. Y así, la resolución de un secuestro se convierte en un juego de deducciones y referentes literarios; una biografía va más allá de la mera enumeración de datos; o una visita al zoo nos insta a reflexionar sobre la diversidad de perspectivas o sobre la condición humana.

Será el lector quien deba gestionar la alternancia de enfoques a lo largo del proceso hermenéutico, desarrollando una serie de habilidades para reseguir esa oscilación y descifrar su significación. Se trata de álbumes que no agotan su tema en la mera narración, y obligan a una lectura creativa que propone interesantes retos para una proyección didáctica. Niños y niñas deberán aprender a realizar interpretaciones simbólicas de elementos visuales y técnicos para construir el relato, haciendo explícitas ideas y reflexiones que la obra solo apunta o sugiere. Estamos ante un tipo de libros que suponen un excelente instrumento para el aprendizaje de contenidos literarios y de procesos de construcción interpretativa.

Tabla 25

Categoría [Perspectiva narrativa]
Subcategoría [FOCALIZACIÓN]
Indicadores [Multiformidad]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS	
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Perspectiva narrativa	Focalización	Alternancia de puntos de vista	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>L'arbre de la vida</i>, P. Síis ♦ <i>Zoo</i>, S. Lee ♦ <i>Zoológico</i>, A. Browne 	
			Multiformidad	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Voces en el parque</i>, A. Browne ♦ <i>Set ratolins cecs</i>, E. Young ♦ <i>La verdad del elefante</i>, M. Baltscheit ♦ <i>El atajo</i>, D. Macaulay 	
			Relación de perspectivas textual y visual	Convergencia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Allà on viuen els monstres</i>, M. Sendak ♦ <i>Yōkai</i>, C. Chica y M. Marsol ♦ <i>La ciutat dels animals</i>, J. Negrescolor ♦ <i>L'Angelina surt a fer un tomb</i>, P. Hutchins
				Discordancia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Dins el bosc</i>, A. Browne ♦ <i>Inseparables</i>, M. Pavón y M. Girón ♦ <i>El Expreso Polar</i>, C. Van Allsburg ♦ <i>La vida salvaje</i>, C. Rueda
			Tematización del punto de vista	La focalización como tema	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Los dos monstruos</i>, D. McKee ♦ <i>Un mar de tristeza</i>, A. Iudica ♦ <i>El otro lado</i>, I. Banyai ♦ <i>Cierra los ojos</i>, V. Pérez y C. Ranucci
			Tratamiento temático del zoom	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Zoom</i>, I. Banyai ♦ <i>Re-zoom</i>, I. Banyai ♦ <i>Flotante</i>, D. Wiesner ♦ <i>El libro rojo</i>, B. Lehman 	

La **MULTIFORMIDAD** es el segundo de los indicadores que hemos identificado dentro de la subcategoría de la «Focalización», en el análisis de los procesos de la «Perspectiva narrativa». Hace referencia a la multiplicidad de enfoques bajo el que se narra un mismo acontecimiento. Por lo tanto, no hablamos de un movimiento oscilante de alternancia entre puntos de vista en la secuencia temporal de unos hechos, sino de la presentación de múltiples miradas sobre un mismo suceso que puede incluso conllevar una ruptura de la linealidad de la historia. Ello confiere una condición de inestabilidad a la lectura, ya que no existe un narrador omnisciente que relata la verdad. Esta estrategia compositiva, que hemos visto ya sugerida en la alternancia de puntos de vista, permite constatar una tendencia en la literatura infantil actual según la cual “el narrador todopoderoso que tomó la

palabra para hablar con voz directa y firme a los niños, ante el beneplácito de los adultos, queda cada vez más lejos” (Colomer, 1998b, p. 27).

Las múltiples perspectivas desconciertan y obligan al lector a identificar e interpretar claves que le guíen para discernir qué punto de vista responde a la versión auténtica de lo sucedido —o para reflexionar sobre la idea de que no exista una única verdad—. En este tipo de técnicas, “el narrador focalizado resulta «débil» en la medida en que ofrece una visión parcial de lo narrado, mientras que el lector recolecta la información de las diferentes instancias en un abanico de perspectivas con las que analizar lo contado” (Tabernero, 2018, p. 48). En consecuencia, la diversidad de los ángulos de visión provoca que la obra se ofrezca inconclusa, y que el lector se vea obligado a tomar parte activa en la comunicación literaria no solo construyendo significados, sino también descifrando la dimensión tematólogica de una estrategia constructiva.

Nuestro punto de partida debe situarse en el álbum *Voces en el parque* (*Voices in the Park*, 1998) de Anthony Browne, porque supone el paradigma indiscutible de la multiformidad en la perspectiva narrativa: una crónica a cuatro voces de un mismo episodio, un paseo por el parque. Van der Linden escribe que “...est certainement l’album qui incarne au plus haut degré ce jeu sur la focalisation. Adoptant le modèle du récit polyphonique, cet album fait se succéder quatre narrations différentes d’un même événement” (2007, p. 133). El álbum describe un único acontecimiento desde cuatro puntos de vista distintos que corresponden a los cuatro personajes que intervienen en la acción: un niño, Carlos, y su madre; y una niña, Mancha, y su padre.

No se establece una relación de continuidad entre los cuatro relatos, que funcionan de manera autónoma como si se tratara de cuatro cuentos diferentes. La primera en intervenir es la madre de Carlos, quien explica a lo largo de seis páginas su experiencia del paseo. Entonces el hilo narrativo se rompe y la historia vuelve a comenzar, esta vez en la voz del padre de Mancha. Cuando ese segundo relato finaliza, comienza la narración de Carlos. Finalmente interviene Mancha, el último de los personajes en narrar su experiencia de lo sucedido. La tipografía funciona aquí como reproductor de la voz de cada uno de los

protagonistas, en un álbum en que esta es, tal como aparece desde el mismo título, un elemento narrativo fundamental. Dando voz a los personajes para que hablen y expresen su vivencia de un mismo acontecimiento, el autor está dibujando una configuración estructural que nos impide leer la historia linealmente de principio a fin. Estamos ante una narración que se interrumpe y vuelve a empezar, fragmentada en cuatro relatos independientes que sin embargo confluyen porque describen un mismo hecho.

El texto está escrito en 1ª persona y responde a una focalización interna, por lo cual hay una voluntad muy explícita de dar voz propia a los personajes ya que lo substancial no es lo que sucede, sino cómo cada personaje vive lo sucedido. El álbum se articula en base a esa idea: cuatro capítulos, cuatro tipografías, y una estructura narrativa fragmentada que se interrumpe cada vez que un personaje finaliza su explicación para dar pie a la versión de otro personaje. Álbum polifónico por excelencia, la multiformidad es la fiel traducción morfológica de la dimensión temática de la obra, en un mecanismo muy próximo al que Lee utiliza en *Zoo*. Ambos libros conducen al lector hacia una reflexión sobre la diversidad de maneras de vivir una misma experiencia: Lee lo hace desde la *alternancia* de puntos de vista; Browne lo hace desde la *multiformidad* en la focalización.

Finalmente, será responsabilidad del lector descifrar la significación de esos recursos constructivos, resolviendo la complejidad que conllevan; especialmente, la inseguridad que supone no contar con un narrador externo que proporcione una descripción objetiva de lo sucedido. Como escribe Silva-Díaz:

...la subjetividad del punto de vista modifica sustancialmente los acontecimientos: no hay un paseo al parque, sino cuatro paseos contruidos desde cuatro miradas. Este hecho pone al descubierto la inestabilidad y artificialidad de la ficción [...] Dado que la posición de cada narrador, su punto de vista, puede alterar lo narrado, el lector ya no puede confiar en ninguno de los narradores (2010, p. 69).

El relato se presenta así como algo vulnerable, inconcluso, como una obra abierta en la que el lector deberá juzgar quién dice la verdad, hasta decidir que no hay una única verdad. En *Voces en el parque*, cada personaje posee su verdad, y el autor proporciona

pistas de su caracterización y entorno para justificar la versión de cada voz que habla. El lector deberá identificar esas pistas e interpretarlas, para alcanzar la verdadera dimensión temática de la obra.

Este esquema estructural multiforme, según el cual diferentes enfoques gravitan alrededor de un mismo hecho, funciona como un indicador intertextual que se repite, con algunas variantes, en diferentes obras. Ed Young adapta, en ***Set ratolins cecs*** (*Seven Blind Mice*, 1992), una fábula de origen oriental cuya moraleja final aconseja no limitarse a un conocimiento parcial de las cosas, ya que la sabiduría solo se alcanza a través de una mirada global del mundo. Para dar forma a esta idea, el autor propone una historia que, si bien es relatada por un narrador extradiegético omnisciente, da voz a los personajes porque se vertebra en torno a la diferente percepción que estos tienen de un mismo acontecimiento.

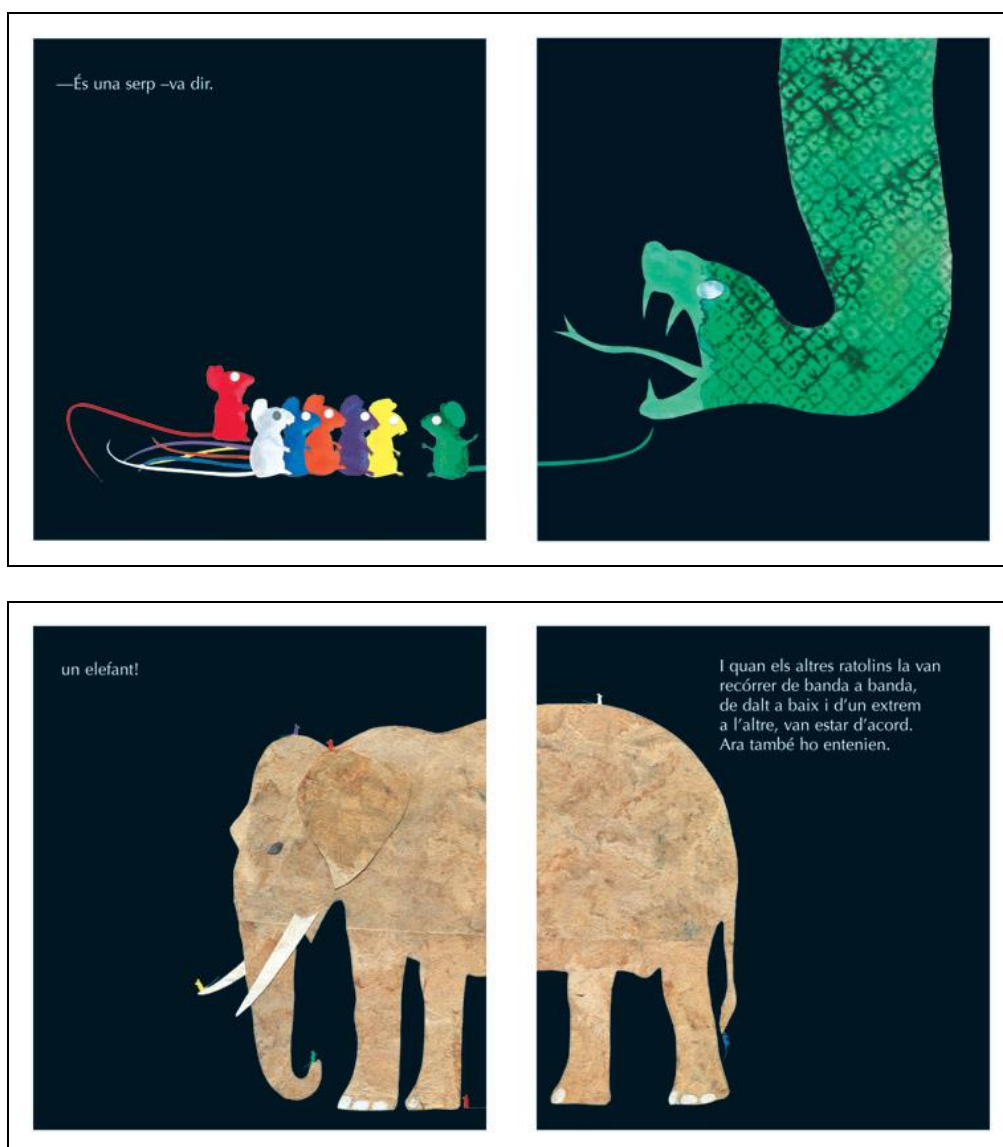
Siete ratones ciegos salen un día de su guarida hacia el estanque cuando, sorprendidos, perciben que un obstáculo inesperado se interpone en el camino. Regresan asustados al refugio; pero, dispuestos a descubrir de qué se trata, cada día de la semana uno de ellos se desplaza al lugar donde localizaron aquella “cosa extraña” con la intención de desvelar su identidad. A través de una estructura repetitiva, el relato describe cómo los seis ratones que salen de lunes a sábado vuelven con una versión absolutamente distinta después de una investigación muy condicionada por la disminución física que sufren. Las interpretaciones son tan dispares —es una columna, una serpiente, una lanza, un acantilado, un abanico, una cuerda—, que resulta imposible unificar opiniones y llegar a un acuerdo, de modo que el diálogo pasa a convertirse en una discusión en la que todos pretenden tener la razón.

La lectura del álbum desconcierta absolutamente al lector, porque carece de recursos para resolver la divergencia de enfoques y decidir cuál de los ratones está en lo cierto. Son las imágenes las que facilitan las claves de significación, ya que primero muestran lo que en realidad palpa cada ratón —una pata, una trompa, un colmillo, una cabeza, una oreja, una cola—, y en la página siguiente reproducen lo que estos interpretan

según lo que han palpado. El domingo, el último ratón proporcionará la solución al problema; porque no realizará un examen parcial de aquella cosa extraña, sino que indagará minuciosamente recorriéndola de arriba abajo y de un lado a otro [Figura 35]. Lo que le permitirá afirmar que, en realidad, todos tenían razón porque cada uno de ellos había descubierto una parte de lo que, en conjunto, formaba un enorme elefante.

Figura 35

En Set ratolins cecs, cada personaje construye su interpretación desde un punto de vista parcial, hasta que una visión global proporciona la verdad de lo ocurrido



Nota. Ilustraciones de Ed Young, 1992, Ediciones Ekaré (<http://ekare.es/libros/set-ratolins-cecs/>).

La multiformidad se convierte así en la base narrativa del álbum, ofreciendo un juego de perspectivas sobre un mismo acontecimiento que desestabiliza al lector en el proceso de construcción interpretativa. Ninguno de los personajes proporciona una versión convincente, y no será hasta el final que se nos facilite la clave para descifrar el enigma: el verdadero conocimiento es aquel que responde a una visión global, porque “abordar la realidad sin salir de nuestro prisma particular es una forma de ceguera” (Tejerina, 2008, p. 47), que solo conducirá a un descubrimiento incompleto y engañoso. La obra viene así a reafirmar “la necesidad de conocer los distintos puntos de vista y no conformarse con una visión parcial de las cosas” (Zaparaín y González, 2010, p. 372).

Desde un análisis comparativo, *Set ratolins cecs* nos conduce inexorablemente a ***La verdad del elefante*** (*Die Elefantenwahrheit*, 2009), otra versión de la parábola oriental escrita por Martin Baltscheit e ilustrada por Christoph Mett. Obviamente, ambas obras guardan muchas concomitancias, y comparten un mismo diseño en la focalización y una misma temática: una visión parcial siempre devolverá una interpretación incompleta de aquello que observamos. La moraleja final es abrir los ojos al mundo desde un espíritu crítico, y aceptar que limitar nuestro conocimiento a las apariencias reduce nuestra percepción de la realidad, porque en ocasiones las cosas no son lo que parecen.

Aquí, la historia está protagonizada por cinco científicos significativamente también ciegos, gran imagen en obras que interpelan al lector a ampliar su mirada en el descubrimiento de todo lo que nos rodea. Estos hombres de ciencia, tan increíblemente sabios que incluso habían hallado la respuesta al sentido de la vida, descansan al calor del día cuando, de repente, un gran elefante se interpone y los deja sentados a la sombra. A partir de este momento, el ángulo de visión se multiplica porque cada uno de los protagonistas intentará identificar qué es aquel obstáculo que les impide gozar de los rayos de sol. Como los siete ratones ciegos, los científicos justificarán sus deducciones ajustándose tan solo a aquella parte del elefante que han palpado: la trompa se convertirá en una manguera de bomberos, la pata en un árbol, la cola en una escobilla de váter, las orejas en una alfombra voladora y el lomo en una montaña. De nuevo, el diálogo degenera

en discusión porque todos creen tener la razón y luchan por imponerla. Finalmente, el elefante proseguirá su camino, abrumado por los gritos. Y cuando su propietario, el director de un circo, les pregunte si lo han visto pasar, responderán sorprendidos que no porque, a pesar de su sabiduría, cada uno de ellos continuará pensando que es poseedor de la verdad absoluta.

Relato lleno de matices, en el que la ironía juega un papel fundamental tanto en la narración textual como en las ilustraciones. A diferencia de *Set ratolins cecs*, en el que no se desvela la verdad hasta el final de la historia, en *La verdad del elefante* el lector conoce la identidad del gran obstáculo prácticamente desde las guardas —que muestran un elefante en lo que parece ser un escenario—. El punto de vista omnisciente nos mantiene informados de todo lo que sucede, y las imágenes corroboran ese tono humorístico en el que los personajes, a pesar de creerse prestigiosos científicos, resultan caricaturescos. La voz que narra, en 3ª persona, cede espacio a los protagonistas, quienes hablan en 1ª persona cuando justifican sus teorías y critican las ideas de sus colegas. Sus palabras se destacan con variaciones tipográficas —color y tamaño de letra—, cosa que viene a subrayar la importancia de la multiplicidad de enfoques.

Una vez más, la multiformidad como técnica constructiva se pone al servicio de la configuración tematólogica de la obra. Como escribe Bejarano del Palacio, “este es un relato casi filosófico acerca de las distintas percepciones que el ser humano puede tener de una misma realidad y sobre lo equivocada que puede ser esa percepción, casi, casi como un *Mito de la caverna* versionado” (2009). El matiz diferenciador respecto a *Set ratolins cecs* es que ahora el lector conoce la verdad, con lo cual el desarrollo argumental no gira en torno a la resolución de un enigma, como plantea Young. En *La verdad del elefante*, el lector se sitúa por encima de los personajes porque sabe más que ellos. Por lo tanto, lo que deberá hacer es interpretar los juegos irónicos provocados por el contraste entre la verdad y la multiplicidad de ángulos de visión de esa verdad. En ese proceso, emergerán temas subyacentes al relato como la crítica a la arrogancia y la evidencia de los riesgos de la pedantería.

En ocasiones, el efecto de multiformidad en la perspectiva narrativa no se reduce a un esquema basado en múltiples miradas de un mismo suceso. Hay obras que, combinando muchas de las marcas que hemos identificado como architextuales, ofrecen juegos constructivos de gran complejidad que las convierten en álbumes difícilmente encasillables en una determinada categoría. Este es el caso de *El atajo* (*Shortcut*, 1995), de David Macaulay, cuyo álbum *Blanc i negre* ya fue analizado como paradigma del uso del espacio de la página para desarrollar diferentes líneas narrativas.

Ahora el autor, que gusta de experimentar con las posibilidades temáticas y formales del libro-álbum, vuelve a sorprendernos con una obra organizada en capítulos que, por su diseño estructural, recuerda a *Voces en el parque* ya que cada división se asocia a una fragmentación narrativa provocada por un cambio de focalización. Por lo tanto, cada capítulo relata acciones simultáneas: en el caso de Browne se describe, desde cuatro perspectivas diferentes, una situación que coincide en el espacio y en el tiempo; Macaulay narra historias sincrónicas que suceden a la misma vez pero en espacios distintos, si bien tienen un origen común. La complejidad de *El atajo* reside en que el nexo que une los diferentes relatos no se explicita de forma clara, de modo que será el lector el que deba identificar e interpretar las pistas que dan uniformidad a la obra y dotan de significación los constantes cambios de focalización.

El primer capítulo funciona como un cuento que se abre y cierra según una estructura tradicional de planteamiento, nudo y desenlace. Es día de mercado, así que Albert prepara a su yegua y carga en el carro sus sandías, para venderlas en el pueblo. A lo largo del camino sufre algunos contratiempos, pero finalmente consigue su objetivo y la venta es un éxito, con lo cual regresa a casa satisfecho antes del anochecer. Pero a partir del segundo capítulo, el relato se vertebra sobre una técnica de multiformidad. El cambio de objetivo permite narrar diferentes situaciones simultáneas, cuyo punto en común es que son desencadenadas por algo que sucede en la primera historia. Para subir una cima, Albert se quita su abrigo y lo cuelga tapando parte de una señal que indica el camino hacia el pueblo: eso provocará que Sybil, que conduce apresurada para llegar a tiempo al mercado, tome el

trayecto equivocado [Figura 36]. Cuando Albert se detiene a comer, deja su yegua atada a una palanca que cambia las agujas de la vía ferroviaria; al moverse, activa la palanca y el tren se desvía hacia una vía abandonada. Y, sucesivamente, como si se tratara de un álbum basado en la “teoría del caos”, Macaulay va relatando cómo acciones en principio insignificantes pueden tener efectos imposibles de predecir.

Figura 36

En *El atajo*, Sybil no llegará a tiempo al mercado porque toma un camino erróneo cuando la chaqueta de Albert crea una confusión en la interpretación de la señal que aparece en el camino



Nota. Ilustraciones de David Macaulay, 1995, Editorial Océano Travesía (<http://www.oceanotravesia.mx/ficha-libro.aspx?id=12334>).

La genialidad del libro es que la relación causa-efecto no es explícita. La narración textual es breve y objetiva, centrada en un narrador extradiegético que va describiendo el desarrollo de los sucesos, sin facilitar muchos detalles; son las ilustraciones las que proporcionan las claves para ir estableciendo los nexos entre las historias. Es como si se hubiera colocado una cámara en cada uno de los puntos decisivos del episodio protagonizado por Albert y, desde el segundo capítulo, cada cámara visualizara la historia que se desencadena a partir de ese punto. La dificultad se acentúa porque la narración de las diferentes historias no es lineal, ya que los relatos se interrumpen y entrelazan logrando así una clara sensación de simultaneidad. Como explica muy bien Juan Cantavella:

...lo que parecía un cúmulo de simples tramas paralelas, acaba convirtiéndose en una especie de crucigrama narrativo al que debemos ir poniendo orden. Esa experimentación con la estructura vulnera las convenciones clásicas, frustra las expectativas del lector (acostumbrado a un solo hilo argumental focalizado sobre un personaje protagonista único y con una coherencia narrativa que captamos desde el inicio), e introduce la ambigüedad y la fragmentariedad como parte esencial del modo de narrar. (28 de febrero de 2019)

La complejidad estructural adquiere aquí una dimensión metadiscursiva, según la cual el lector no solo deberá gestionar los efectos derivados de la multiplicidad de perspectivas, sino que además deberá descubrir los mecanismos de funcionamiento de la obra —en qué punto se inicia cada hilo narrativo y cómo se desarrolla—.

En síntesis...

La **multiformidad** es pues una marca intertextual altamente significativa en el álbum ilustrado. No solo se hallan ejemplos en la narración textual —es obligado añadir aquí el reciente *A les fosques* de H. Bárcena y L. Borrás, nueva versión de la fábula oriental que inspiró *Set ratolins cecs* y *La verdad del elefante*—, sino también en la narración visual. De esa técnica que pudiéramos denominar «multiformidad visual» son representativos muchos de los álbumes de C. Van Allsburg (Newmeyer, 1999)¹⁴⁰, pero es especialmente paradigmático *Juul* de G. de Maeyer y K. Vanmechelen, cuyas ilustraciones son fotografías de esculturas cubistas que pretenden “representar todas las dimensiones, tanto las exteriores como las interiores, y con esa intención se trabajan las distintas caras por todas partes” (Zaparaín y González, 2010, p. 337). Esa óptica multifocal aporta un efecto de tridimensionalidad que permite contemplar al personaje desde distintos ángulos, rodeándolo como si se observara una escultura; un juego que reduce la distancia entre protagonista y lector, y que incita a trasladar esos cambios de enfoque al plano de la interpretación.

¹⁴⁰ Ver Capítulo I.2 (“Teoría de la Intertextualidad y LIJ” [2.3.3, p. 142]).

Una vez más, un recurso constructivo tiene una funcionalidad decisiva en el proceso de construcción de significados. La multiplicidad de puntos de vista en la narración añade profundidad ideológica a la obra, de modo que esta trasciende su dimensión tematólogica más allá de la historia que relata. Los álbumes explorados sugieren múltiples ideas: *Voces en el parque* denuncia brechas socioeconómicas, *Set ratolins cecs* defiende los beneficios del trabajo colaborativo, *La verdad del elefante* satiriza la pedertería, *El atajo* juega con ese “efecto mariposa” que llena de incerteza nuestras vidas. Sin embargo, todos esos temas adquieren nueva reformulación gracias a la multiformidad, que recuerda la necesidad de abrir los ojos más allá de una visión parcial y egocéntrica para descubrir que no hay una única e indiscutible percepción del mundo. Esta forma de comprensión de la realidad que Zaparaín y González (2010) denominan “*simultánea o de mosaico*” no solo apela a desarrollar un sentido de empatía, sino que además “contribuye a la superación de un enfoque de la realidad puramente lineal” (p. 112) e incita a los lectores a abrirse a “una comprensión más amplia de lo que ven y experimentan en su vida” (p. 112). En consecuencia, abordar un relato desde diversos ángulos de visión responde a una triple funcionalidad a nivel interpretativo: una funcionalidad argumentativa —como técnica que dota de trascendencia ideológica el trasfondo temático—, una funcionalidad hermenéutica —como clave significativa para captar el sentido total del texto—, y una funcionalidad metadiscursiva —como reflexión sobre el funcionamiento narrativo de la obra—.

La lectura de una historia narrada desde diferentes puntos de vista conlleva una complejidad estructural y significativa que deberá ser resuelta por el lector; por lo tanto, la dimensión didáctica asociada a este proceso es evidente. Reseguir el argumento desde distintas perspectivas, asumir la ausencia de estabilidad que proporciona un único narrador omnisciente, descifrar cómo una estrategia formal reactiva el contenido temático, interpretar simbólicamente elementos visuales, son algunos de los efectos derivados de la multiformidad narrativa; todos ellos proponen nuevos aprendizajes en la relación entre la obra literaria y el lector.

Tabla 26

Categoría [Perspectiva narrativa]

Subcategoría [RELACIÓN DE PERSPECTIVAS TEXTUAL Y VISUAL]

Indicadores [Convergencia]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Perspectiva narrativa	Focalización	Alternancia de puntos de vista	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>L'arbre de la vida</i>, P. Síis ♦ <i>Zoo</i>, S. Lee ♦ <i>Zoológico</i>, A. Browne
			Multiformidad	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Voces en el parque</i>, A. Browne ♦ <i>Set ratolins cecs</i>, E. Young ♦ <i>La verdad del elefante</i>, M. Baltscheit ♦ <i>El atajo</i>, D. Macaulay
		Relación de perspectivas textual y visual	Convergencia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Allà on viuen els monstres</i>, M. Sendak ♦ <i>Yōkai</i>, C. Chica y M. Marsol ♦ <i>La ciutat dels animals</i>, J. Negrescolor ♦ <i>L'Angelina surt a fer un tomb</i>, P. Hutchins
			Discordancia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Dins el bosc</i>, A. Browne ♦ <i>Inseparables</i>, M. Pavón y M. Girón ♦ <i>El Expreso Polar</i>, C. Van Allsburg ♦ <i>La vida salvaje</i>, C. Rueda
			La focalización como tema	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Los dos monstruos</i>, D. McKee ♦ <i>Un mar de tristesa</i>, A. Iudica ♦ <i>El otro lado</i>, I. Banyai ♦ <i>Cierra los ojos</i>, V. Pérez y C. Ranucci
			Tratamiento temático del zoom	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Zoom</i>, I. Banyai ♦ <i>Re-zoom</i>, I. Banyai ♦ <i>Flotante</i>, D. Wiesner ♦ <i>El libro rojo</i>, B. Lehman

Hemos reiterado en muchas ocasiones, a lo largo de nuestro estudio, que uno de los principales ejes sobre los que se vertebra el álbum ilustrado como género es la interacción que se establece entre texto e imagen. Por lo tanto, al hablar de la «Perspectiva narrativa» nos parece imprescindible abordar desde qué parámetros se gestiona esa interacción en lo que respecta al punto de vista desde el que se narra. Las posibilidades técnicas del libro-álbum hacen de ese aspecto uno de los más innovadores y sugerentes para el análisis literario:

De las respectivas capacidades del texto y de la imagen para expresar el punto de vista, para focalizar un elemento del relato y, sobre todo, para combinar las narraciones, nace uno de los funcionamientos más originales y más estimulantes del álbum. (Van der Linden, 2015, p. 52)

Un análisis comparativo de las obras ha permitido distinguir dos indicadores que definen las relaciones entre la perspectiva textual y la visual. Hablamos de «Convergencia» cuando ambas coinciden, estableciéndose un juego de complicidad en el que el texto corrobora y/o amplía la imagen, o viceversa; y de «Discordancia» cuando se produce una disfunción entre ambas, de manera que el enfoque del relato textual difiere del enfoque del relato visual.

El efecto de **CONVERGENCIA** responde a una intencionalidad clarificadora: la obra narra una historia, y tanto el punto de vista verbal como el visual se ponen al servicio de esa narración. Como marca intertextual, obedece a un esquema muy frecuente en el que la imagen no se limita a confirmar el texto sino que lo amplifica o detalla, aportando matices que las palabras no explicitan. Por lo tanto, la afinidad de perspectivas lleva asociada una complicidad entre texto e imagen que remite a la propia naturaleza del álbum ilustrado, y que puede ser considerada como un rasgo constitutivo del género. De ahí que el corpus de títulos que se inscriben en este indicador sea ingente; de entre todos ellos, hemos seleccionado aquellos que resultan especialmente explícitos y representativos, apelando al lector a realizar una lectura simbólica de elementos visuales y a apreciar de qué manera texto e ilustración interseccionan estableciendo conexiones imprescindibles para la interpretación de la obra.

Allà on viuen els monstres (*Where the Wild Things Are*, 1963), el clásico de Maurice Sendak, elegido el mejor libro ilustrado el mismo año de su publicación y galardonado con la medalla Caldecott un año después, puede ser considerado un paradigma de cómo la imagen corrobora y amplifica lo que narra el texto. Como escriben Zaparaín y González, se ha convertido en un ejemplo modélico de álbum: “hay un magnífico trabajo de integración de textos e imágenes y de diseño del conjunto del libro” (2010, p. 355). La obra recoge una escena en torno al tópico del mal comportamiento infantil. Una noche, Max tiene una conducta tan detestable que su madre, calificándolo de “monstruo”, lo castiga enviándolo a dormir sin cenar. Desde su habitación, Max emprenderá un viaje imaginario que, a modo de catarsis, le ayudará a controlar su enfado y su rabia; y,

atravesando el océano, llegará hasta el lugar donde viven los monstruos. Allí se erigirá el Rey y organizará una gran fiesta salvaje hasta que, cansado y algo añorado, volverá de nuevo a su habitación donde le espera la cena, todavía caliente.

El relato textual obedece a una descripción extradiegética, en la que un narrador omnisciente explica en 3ª persona el desarrollo de los acontecimientos. La perspectiva visual es la misma: la reproducción de las escenas es frontal, como si una cámara fotográfica hubiera ido recogiendo diferentes instantáneas y las mostrara al lector a modo de reportaje que ilustra lo que el texto explica —una de las imágenes de la travesía en barco incluso nos muestra al protagonista mirando directamente al lector, como si posara mientras le fotografían [Figura 37]—.

Figura 37

Max emprende su viaje en Allà on viuen els monstres



Nota. Ilustración de Maurice Sendak, 1963.

Sendak utiliza esa coincidencia de perspectivas para jugar con el equilibrio entre palabra e ilustración, de modo que el texto es breve y sirve para articular el hilo argumental sin entrar en muchos detalles porque su función es sobre todo contextualizar la historia y dar cuenta de los sucesos. Por el contrario, las ilustraciones son cada vez más generosas y amplían la información de aquello que en el texto queda solo sugerido según un ritmo en el

que la narración texto-imagen “evoluciona a lo largo de las páginas hasta conseguir, en la cúspide del relato, tres dobles páginas totalmente repletas de imagen, sin texto” (Van der Linden, 2015, p. 112). Como señala Lapeña, el transcurso de la historia marca el predominio paulatino del elemento visual:

[...] los árboles que empiezan a aparecer en el dormitorio rompen el marco y, a medida que Max avanza en su viaje hacia el lugar donde viven los monstruos, se suprime la página de la izquierda, y con ella, el texto. Finalmente, en el momento climático (la fiesta monstruo), el espacio de la doble página es invadido completamente, con ilustraciones a sangre. (2013, p. 86)

Esa invasión gradual de la ilustración permite al autor “representar la distancia mental que va separando progresivamente al protagonista del mundo real” (Colomer et al., 2018, p. 46). La escena que cierra el álbum vuelve a representar la vida real del protagonista, pero en esta ocasión de forma extensa y sin márgenes, ocupando todo el espacio de la página: como si el mundo real de Max se hubiera visto “ampliado gracias al viaje de su imaginación” (Zaparaín y González, 2005b, p. 50).

Obviamente, la convergencia de perspectivas facilita el proceso de construcción de significados. El lector alcanzará el sentido de la obra apoyándose en la complicidad entre lenguaje textual y lenguaje visual, pero deberá agudizar especialmente su percepción de la dimensión simbólica de las ilustraciones. Sendak se sirve de la imagen, llena de matices, para vehicular el verdadero trasfondo temático del libro: el estado psicológico de un niño incapaz de gestionar su mal comportamiento, víctima de su propia rabia y a la vez vulnerable para afrontar la gestión de sus emociones. El texto quedará reducido a articular el hilo argumental, a explicar una historia que trasciende gracias a la narración visual. Esta economía de recursos léxicos, que alcanza su clímax en la elipsis textual de las dobles páginas que solo contienen imágenes, interpela al lector invitándole a una lectura *co-creativa* sustentada en la palabra omitida y en la interpretación de elementos visuales. La línea que separa el mundo del lector del mundo del libro se desdibuja, hasta el punto que “el lector habita el mismo espacio psicológico que la narrativa pictórica” (Newmeyer, 1999, p.

177). Definitivamente, el álbum ilustrado ha convertido la alfabetización visual en un aprendizaje obligado para el lector, entendido no solo como “la capacidad de descodificar las imágenes en palabras-significados”, sino también como “la destreza de ver, dibujar y formular un juicio estético”: porque las imágenes “comunican gran cantidad de cosas a los pequeños y son mucho más que una pista servil, bajo las órdenes de las palabras” (Salisbury, 2007, p. 6).

El mismo mecanismo de convergencia entre perspectiva textual y visual opera en *Yōkai* (2017), donde Carmen Chica y Manuel Marsol recrean el mito de la naturaleza salvaje. El libro responde a un diseño muy frecuente en obras que abordan este tema, en el que la representación visual de la naturaleza adquiere un evidente protagonismo; se trata de álbumes con escaso texto y un desarrollo narrativo sustentado especialmente en la capacidad evocadora de la imagen. Su formato, exageradamente vertical, transmite la majestuosidad de la montaña en la que va a transcurrir el sencillo hilo narrativo de una breve historia. Diariamente, un repartidor cruza una montaña con su camión, pero esa mañana un contratiempo le obliga a detenerse y adentrarse en el bosque. De repente, se desorienta y no logra encontrar el camino de vuelta; perdido, deambulará por la montaña intentando regresar, y a lo largo de ese trayecto descubrirá un mundo que no había percibido hasta entonces y lentamente se irá imbuyendo del espíritu del entorno. Tanto es así, que cuando consigue encontrar su camión es consciente de que algo ha cambiado en él, después de esa experiencia de unión con la montaña. El álbum podría definirse como la expresión literaria de una experiencia mística de comunión con la naturaleza. El protagonista se interna en ella como si penetrara en otro mundo y en otra dimensión, en la que el tiempo se detiene y el espacio físico se torna emocional. Las ilustraciones muestran a un hombre cuya identidad se diluye: un hombre no solo identificado sino también mimetizado con el mundo natural, transformado tanto en su alma como en su aspecto físico. El personaje se funde con los árboles, con las flores y las águilas, con el arroyo y los peces, con la montaña; su apariencia corporal ya no es humana, es un ser rendido a la fuerza de la naturaleza y fusionado con ella.

La técnica que se utiliza para narrar la historia guarda una similitud evidente con *Allà on viuen els monstres*. El texto está escrito desde una perspectiva extradiegética de narrador omnisciente en 3ª persona, y las imágenes reproducen las diferentes escenas desde un enfoque frontal y panorámico, como si se tratara de un reportaje fotográfico. Las palabras son escasas, y únicamente contextualizan la historia y enumeran los acontecimientos, hasta el punto que en ocasiones se suceden páginas que no contienen texto y la narración avanza únicamente a través del relato visual. Las ilustraciones son generosas, sangradas, ricas en detalles que amplían y profundizan el contenido que las palabras solo insinúan. Como escribe Juan Cantavella, “la verticalidad del álbum y las imágenes pictóricas a sangre, introducen al lector en grandes dobles páginas en las que una naturaleza exuberante nos recuerda la importancia de lo sensible en nuestra relación con el mundo” (2018). Los autores se sirven de la misma estrategia que Sendak, y utilizan la concordancia entre perspectiva textual y visual para crear un equilibrio de miradas en el que el texto se limita a articular el hilo narrativo, mientras que la imagen da voz al trasfondo temático de la obra: la fuerza indomable del mundo natural imponiéndose sobre el control humano.

Siguiendo ese mismo hilo temático, Joan Negrescolor ofrece en su obra ***La ciutat dels animals*** (*Animal City*, 2018) un nuevo ejemplo de concordancia en la perspectiva narrativa, actualizando el viejo tópico de la oposición campo/ciudad a través de un grafismo y un tratamiento argumental absolutamente innovadores. La historia se ubica en un lugar muy especial, una “ciudad salvaje” que ha sido absolutamente tomada por la naturaleza. Un espacio donde antes vivían los humanos, y en el cual aún pueden hallarse objetos abandonados de su civilización: residuos de alimentos, piezas tecnológicas, señales de tráfico, vehículos en cuyo interior florecen plantas y árboles. Ahora, la naturaleza se ha apropiado de calles y plazas; y sus únicos habitantes son los animales, que deambulan por la ciudad como antes lo hicieran las personas. A Nina, la niña protagonista, le encanta visitar la que ella denomina “ciudad de los animales”, y compartir con ellos historias imaginarias. Cuando llega, los reúne a su alrededor y les narra cuentos sobre otros

mundos, leyendas de criaturas míticas y aventuras marinas. Pero todos prefieren una misma historia, aquella que relata cómo una ciudad habitada en tiempos remotos por los humanos fue engullida por la naturaleza. De modo que la obra finaliza con el motivo del cuento dentro del cuento: el relato que más gusta a los animales es aquel que refiere su propia historia, aquel que narra el álbum que el lector tiene entre las manos.

El punto de vista narrativo se articula según un diseño idéntico al de los álbumes anteriores: texto escrito en 3ª persona en boca de un narrador omnisciente extradiegético; e imágenes reproducidas desde un plano frontal y general, como si una cámara fotográfica fuera mostrando instantáneas de las diferentes escenas —en alguna de ellas, los personajes también parecen posar frente al objetivo [Figura 38]—.

Figura 38

Algunos de los protagonistas de La ciutat dels animals dibujados desde una perspectiva frontal



Nota. Ilustración de Joan Negrescolor, 2018, Web «Negrescolor»
(<http://negrescolor.com/portfolio/a-cidade-dos-animais>).

El substrato temático, que sugiere la idea de la igualdad entre animales y humanos, se sustenta básicamente en la fuerza de la imagen. El texto es escaso y solo aparece para

ir pautando el ritmo narrativo; en cambio, las ilustraciones ofrecen una gama cromática espectacular y extienden sus múltiples detalles a lo largo de la doble página, en un libro de gran formato. Según Duran...

...cadascuna de les il·lustracions, realitzades informàticament amb la gamma cromàtica habitual de l'autor, és feta per embadocar-s'hi una bona estona, i només així s'aprofundirà en el calat d'una història aparentment simple però molt significativa. Tant més perquè el text, format per una sola frase simple i nítida a cada doble plana, flueix com de puntetes limitant-se a presentar un entorn, una protagonista i uns animals dels quals només ens cal conèixer el present. (2019)

Lo que la palabra solo apunta o sugiere, la imagen lo amplía y matiza. Los animales se personifican y adoptan conductas humanas, en un entorno urbano absolutamente dominado por la vegetación. La fuerza visual acentúa la carga significativa de una historia cuyo tono tiene algo de apocalíptico. El álbum nos recuerda la necesidad de valorar y respetar la naturaleza, y nos advierte sobre su poder si el hombre se deja llevar por un exceso de confianza en su superioridad frente al medio ambiente.

El análisis de títulos que exploran la concordancia narrativa permite apreciar hasta qué punto esta técnica responde a una voluntad de dar credibilidad y coherencia al relato, proyectando la dimensión temática de la obra mucho más allá de lo que el texto explicita porque la lectura de elementos visuales va a ser imprescindible en el proceso hermenéutico. Tanto es así, que el juego de perspectivas va incluso a posibilitar la introducción de hilos narrativos asociados al ángulo de visión desde el que se narra. Eso es lo que sucede en ***L'Angelina surt a fer un tomb*** (*Rosie's Walk*, 1968), en el que Pat Hutchins recrea una sencilla historia en clave humorística cuya interpretación completa está estrechamente vinculada al punto de vista.

El álbum es un claro ejemplo de concordancia entre la perspectiva textual y la visual, según un esquema análogo al que hemos ido observando. Un narrador explica en 3ª persona los diferentes momentos del paseo de Angelina, la gallina protagonista. Con frases muy breves, describe cómo sale del gallinero, cruza el patio, se acerca hasta el estanque o

el molino, y regresa a tiempo para tomar su cena. Las ilustraciones sangradas proporcionan los detalles de ese itinerario, simultáneamente a la descripción textual, y desde un plano frontal y objetivo; gracias a ellas descubrimos cómo es el personaje y los lugares por los que pasea. Hasta aquí, esta obra en nada difiere de las otras. Sin embargo, Hutchins amplía el objetivo de la cámara que observa los hechos, lo que le permite articular una subtrama que solo será narrada visualmente: la historia de un zorro que persigue a Angelina para devorarla, y que será víctima de tantas vicisitudes que finalmente se verá obligado a desistir de su objetivo.

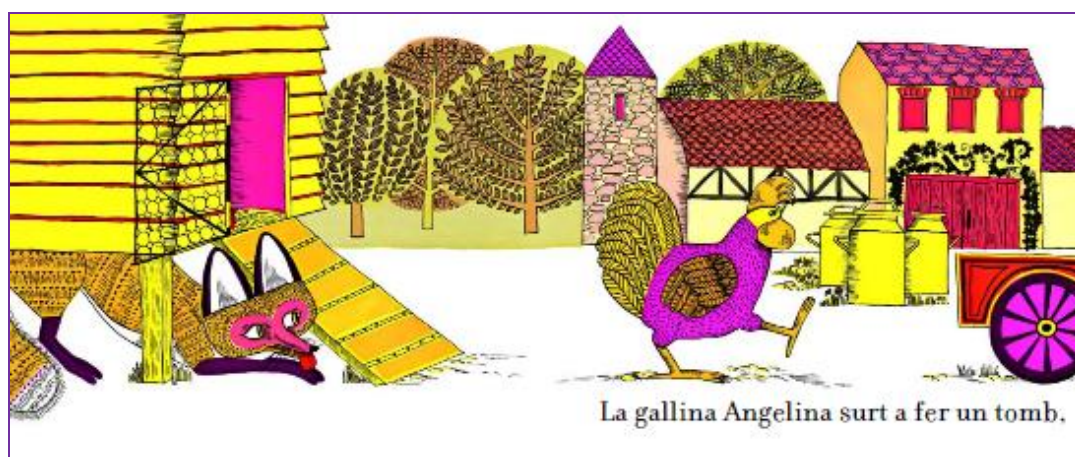
Así, existe un relato central que es descrito textual y visualmente, de modo que las palabras son escasas y los detalles son reproducidos por las imágenes. Pero estas incluyen también un subrelato, compuesto por todos los obstáculos que debe sortear el zorro en su persecución: cae al estanque, choca contra una valla, es sepultado bajo un saco de harina... El autor juega con el espacio de la página para articular ambas historias porque, en muchas ocasiones, la página derecha reproduce el paseo de la protagonista mientras la izquierda muestra las peripecias del zorro, en unas ilustraciones sin palabras que confirman el silencio de ese hilo narrativo —como reproduciendo el sigilo con el que el zorro persigue a la gallina— [Figura 39]. La clave de humor radica en que Angelina ignora el peligro que le acecha, y disfruta tranquilamente de su paseo ajena a la amenaza que le persigue. Y esa es también la piedra de toque para consumir el proceso de interpretación. Porque sin la ampliación del ángulo de visión, el álbum se reduciría al relato circular de una sencilla historia que describe el paseo de una gallina desde que sale de su gallinero hasta que regresa a él. Pero la expansión de la perspectiva visual permite observar una subtrama que se va desarrollando paralelamente a la trama principal, y que completa el sentido de la obra.

Para Vásquez, el álbum ejemplifica una interesante complementación entre texto e imagen ya que, mientras el texto relata de forma sencilla los lugares por los que pasa la gallina, la imagen narra lo que las palabras no cuentan. De modo que “texto e imagen se contraponen, se enriquecen mutuamente. Una cosa es la que sabemos mientras leemos

el texto y otra, la que nos van narrando las imágenes. Los dos lenguajes se potencian de una manera excepcional” (2014, p. 336).

Figura 39

Primeras dobles páginas de *L'Angelina surt a fer un tomb*. En la página de la izquierda, la trama del zorro que el texto no narra.



Nota. Ilustraciones de Pat Hutchins, 1968, Editorial Kalandraka
(https://www.kalandraka.com/langelina_surt_a_fer_un_tomb-978-84-937469-9-5-catalan-971.html).

Aquí descubrimos el guiño que la autora hace al lector: la voz que relata no es un narrador omnisciente, su mirada es parcial porque no explica la totalidad de la historia sino solo el eje central —el paseo de Angelina—. De modo que, “a través de lo que no se cuenta pero el lector sí ve, se crean los huecos que ponen a los lectores por encima de los personajes y se abren las puertas a la ironía” (Zaparaín y González, 2010, p. 93). El lector

se coloca así en una posición de superioridad respecto a la narración, porque sabe más que el narrador. Quien explica la historia solo tiene una visión parcial de los hechos; sin embargo, quien lee la obra conoce la totalidad del relato —la trama principal protagonizada por la gallina, y la trama subyacente protagonizada por el zorro—. El álbum lleva a su máxima expresión los efectos de la concomitancia de perspectivas hasta el punto de que la imagen no solo complementa el texto, sino que además introduce nuevos contenidos que la palabra ni siquiera sugiere, en un juego irónico en el que la intervención del lector será imprescindible para descifrar ciertas claves de significación.

En síntesis...

El recorrido comparativo por estos cuatro títulos permite confirmar que la **concordancia entre la perspectiva textual y la visual** puede ser considerada, en tanto que característica constitutiva de género, una marca intertextual compartida por muchas obras. Esa complicidad de lenguajes los convierte en libros íntegros, sin fisuras, en los que palabras e imágenes interactúan compartiendo un mismo enfoque para interpelar al lector y convertirlo en partícipe activo del proceso de creación de significados. Desde la coincidencia entre las perspectivas textual y visual puede ser analizada una cantidad extraordinaria de álbumes, de entre los cuales la crítica ha destacado títulos como *El árbol rojo* de S. Tan, *Rosa Blanca* de C. Gallaz y R. Innocenti o *El último árbol* de M. Quintana Silva y S. Álvarez, en los que la narración omnisciente en tercera persona coincide con un enfoque externo y panorámico en las ilustraciones. El uso de esa técnica obedece a una funcionalidad hermenéutica incuestionable. La dimensión temática de la obra solo se alcanzará en su totalidad si se atiende a la connivencia entre texto e imagen, observando cómo ambas narraciones parten de una misma perspectiva y se complementan en la construcción del relato, justificando una determinada actitud —bien se trate, como hemos visto en los títulos analizados, de poner de relieve la necesidad de proteger la naturaleza o de crear un relato humorístico con un guiño al lector—.

Nos hallamos así ante un producto cultural que plantea la necesidad de ampliar el concepto tradicional de «obra literaria». Las estrategias formales adquieren ahora un gran valor a nivel interpretativo porque se trata de un tipo de libro cuya configuración va más allá del código textual. Lo que implica también la reformulación de la figura del lector, que ahora deberá asumir otros aprendizajes y un nuevo rol en la comunicación literaria. La necesaria lectura de las ilustraciones le llevará a averiguar la funcionalidad de la narración visual en su relación de concordancia con el texto; es decir, lo que la imagen matiza, enriquece o acentúa, en torno a aspectos como la formulación de temas o la caracterización de personajes. La ilustración es un componente fundamental no solo en la construcción de significados, sino también para “realzar de forma importante la experiencia estética del libro” (Salisbury, 2007, p. 109). Se hace pues imprescindible introducir en los parámetros educativos una alfabetización visual porque, a pesar de que en nuestro mundo la imagen ha alcanzado un gran protagonismo comunicativo, sin embargo la enseñanza de la lectura e interpretación de imágenes es muy deficiente en todos los niveles educativos (Bosch, 2020, p. 22). Y debe ser además una “alfabetización visual crítica”, porque si bien los niños y niñas “tienen una gran capacidad para entender imágenes, necesitan de un aprendizaje visual de calidad que les permita hacerlo de un modo crítico” (Rivero y Gil-Díaz, 2018, p. 8).

Tabla 27

Categoría [Perspectiva narrativa]

Subcategoría [RELACIÓN DE PERSPECTIVAS TEXTUAL Y VISUAL]

Indicadores [Discordancia]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Perspectiva narrativa	Focalización	Alternancia de puntos de vista	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>L'arbre de la vida</i>, P. Sis ♦ <i>Zoo</i>, S. Lee ♦ <i>Zoológico</i>, A. Browne
			Multiformidad	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Voces en el parque</i>, A. Browne ♦ <i>Set ratolins cecs</i>, E. Young ♦ <i>La verdad del elefante</i>, M. Baltscheit ♦ <i>El atajo</i>, D. Macaulay

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Perspectiva narrativa	Relación de perspectivas textual y visual	Convergencia	♦ <i>Allà on viuen els monstres</i> , M. Sendak ♦ <i>Yōkai</i> , C. Chica y M. Marsol ♦ <i>La ciutat dels animals</i> , J. Negrescolor ♦ <i>L'Angelina surt a fer un tomb</i> , P. Hutchins
			Discordancia	♦ <i>Dins el bosc</i> , A. Browne ♦ <i>Inseparables</i> , M. Pavón y M. Girón ♦ <i>El Expresso Polar</i> , C. Van Allsburg ♦ <i>La vida salvaje</i> , C. Rueda
		Tematización del punto de vista	La focalización como tema	♦ <i>Los dos monstruos</i> , D. McKee ♦ <i>Un mar de tristesa</i> , A. Ludica ♦ <i>El otro lado</i> , I. Banyai ♦ <i>Cierra los ojos</i> , V. Pérez y C. Ranucci
			Tratamiento temático del zoom	♦ <i>Zoom</i> , I. Banyai ♦ <i>Re-zoom</i> , I. Banyai ♦ <i>Flotante</i> , D. Wiesner ♦ <i>El libro rojo</i> , B. Lehman

En el análisis de las relaciones entre el punto de vista de lo narrado y el punto de vista de lo dibujado, dentro de la categoría de la «Perspectiva narrativa», se ha definido un indicador al que hemos denominado **DISCORDANCIA**. Es el que engloba aquellas obras en las que ambas perspectivas difieren. La discrepancia en los ángulos de visión lleva asociados diversos efectos que no implican necesariamente una contradicción de discursos, pero sí introducen un elemento de complejidad interpretativa. Por lo tanto, se trata de una estrategia que condiciona el proceso de lectura, y que deberá ser interpretada como elemento de significación para alcanzar el sentido completo de la obra. Si el efecto de «Convergencia» obedecía a una voluntad clarificadora, según la cual ambos enfoques se ponen al servicio de un mismo relato, la disfunción de perspectivas introduce una obstaculización a nivel hermenéutico que el lector deberá ir resolviendo a lo largo de la lectura; su competencia y experiencia literaria, y su habilidad para interpretar semánticamente estrategias constructivas, serán decisivas para resolver la dificultad asociada a la discordancia en los ángulos de visión de la narración.

Dins del bosc (*Into the Forest*, 2004) es un álbum interesante porque lleva a cabo un proceso de hibridación que permite identificar perfectamente los conceptos de convergencia/discordancia aplicados a la perspectiva narrativa. En esta obra, Anthony Browne realiza una creativa y original adaptación de *Caperucita Roja* basándose

esencialmente en multitud de referencias intertextuales que evocan cuentos tradicionales. El hilo argumental es una actualización de la historia clásica. Una mañana, el niño protagonista descubre que su padre no está en casa, una ausencia que no se resolverá hasta el final del relato. Su madre le pide que lleve a su abuela enferma una cesta con un pastel, y le recuerda que no tome el camino corto que se adentra en el bosque y vaya por el que da la vuelta aunque resulte más largo. Pero él desobedece, y en su paseo se cruzará con personajes de otros cuentos en un bosque lleno de símbolos literarios. Finalmente llegará a su destino, donde descubrirá a su padre cuidando de su abuela. Ambos regresarán a casa, para reunirse con su madre que les espera sonriente.

Prácticamente toda la narración se articula sobre una discordancia de perspectivas. La historia textual es narrada en 1ª persona por el protagonista, quien además de describir los acontecimientos nos comparte sus sentimientos y emociones —la nostalgia por la ausencia de su padre, el miedo en su trayecto por el bosque, la alegría del reencuentro con su familia—. El uso de la 1ª persona narrativa crea un efecto de proximidad entre protagonista y lector, y como sostiene Wyile responde a un claro propósito de implicar a este en la ficción: “Una narración que involucra favorece al personaje a través del cual se focaliza la historia, que es quien ve y habla en la narración” (como se citó en Nodelman, 2020, p. 235). Al dar voz al personaje, Browne lo dota de credibilidad, lo convierte en el centro de la historia y permite que su testimonio directo llegue hasta el lector. Sin embargo, la perspectiva visual es panorámica y objetiva ya que no solo vemos lo que el personaje ve, sino mucho más de lo que describe —detalles de los personajes con los que se cruza, o del bosque en el que se adentra—; de modo que la perspectiva de la narración visual se correspondería con una narración textual omnisciente en 3ª persona.

Curiosamente, esa diferencia de perspectivas va a acabar transformándose en una concurrencia de enfoques. El paso de la discordancia a la convergencia se produce en el momento en que el protagonista encuentra la casa de su abuela [Figura 40]. A partir de esa imagen, la cámara deja de ofrecer una visión objetiva y se coloca detrás del niño, ofreciendo *tomas en tercera persona*. Así, el lector adopta el ángulo de visión del personaje,

pero en un plano más amplio que lo incluye —ya no volveremos a ver al protagonista frontalmente, tan solo lo veremos de espaldas—.

Figura 40

Transición de perspectiva visual en Dins del bosc. En la imagen de la izquierda, visión extradiegética; en la imagen de la derecha, la cámara se sitúa detrás del protagonista e irá cerrando su objetivo.



Nota. Ilustraciones de Anthony Browne, 2004, Editorial FCE
(<http://www.libriadelfondo.com.ar/boletines/chicos11/recomendados.asp>).

Y, como si se tratara de un *zoom*, las ilustraciones que reproducen el reencuentro con su familia (su abuela, su padre y finalmente su madre) muestran exactamente lo que el protagonista ve, de modo que la convergencia entre perspectiva textual y visual es absoluta. Se trata de tres momentos significativos recogidos en tres imágenes en las que el enfoque de la imagen se limita a mostrar solo lo que observa el personaje, de modo que lo que ve el lector es exactamente lo que ve el niño que narra. Como señalan Gressnich y Meibauer (2010)¹⁴¹, en esos tres momentos Browne aplica el enfoque de *toma en primera persona* o *cámara subjetiva* (POV), técnica cinematográfica que consiste en reproducir únicamente lo que observa el protagonista. Esta concordancia de enfoques corrobora la voluntad de involucrar al lector e intensifica su identificación con el personaje, siendo especialmente

significativa la imagen que cierra el relato y en la que el autor dibuja a la madre a doble página con los brazos abiertos [Figura 41]: de alguna manera, el lector siente que el abrazo va dirigido a él.

Figura 41

Última página de *Dins del bosc*



Nota. Ilustración de Anthony Browne, 2004.

De modo similar, el juego de perspectivas va a ser altamente significativo en *Inseparables* (2015), un álbum escrito por Mar Pavón e ilustrado por María Girón. Una niña, Clara, descubre en el aparador de una zapatería unos bonitos zapatos, así que los compra y siempre se viste con ellos. Un día, un zapato se rompe y se ve obligada a tirarlos. Entre las basuras, alguien los descubre y, desechando el roto, recupera el que aún puede ser usado y lo une a un calcetín. Y así va a parar a manos de Rita, una niña a quien la guerra le arrebató una pierna.

Un relato estremecedor que evoca temas tan profundos como el horror de los conflictos bélicos. Pero uno de los grandes aciertos del libro es la complejidad del enfoque desde el que se narra, ya que se produce un desajuste evidente entre perspectivas. La

141 Para una ampliación de estos conceptos, ver Capítulo 1.2 ("Teoría de la Intertextualidad y LIJ" [2.3.3, p.

narración visual es frontal y objetiva, extradiegética; sin embargo, la narración textual se formula en 1ª persona, pero según una técnica ambigua que impide al lector identificar de manera inmediata a qué personaje corresponde. En principio, la lectura nos conduce a reconocer en ese yo que narra la voz de Clara explicándonos que, cuando compró los zapatos, se hicieron inseparables y con ellos corría, saltaba y bailaba. A medida que avanza la narración, descubrimos que no es la niña la que relata, sino uno de los zapatos: en un proceso de personificación de un objeto, observamos que es uno de ellos el que describe su condición de complicidad respecto al otro, y explica sus vicisitudes al ser separados.

En realidad, la clave para resolver esa ambigüedad nos la proporciona la convergencia de perspectivas que ofrece la primera doble página. En ella, observamos desde el interior del aparador de la tienda cómo una niña se aproxima y contempla admirada el interior. El ángulo de visión del lector es el mismo que el de los zapatos protagonistas porque el lector ve lo que ellos ven, según un punto de vista intradiegético que coincide perfectamente con la perspectiva textual de la frase que acompaña a la ilustración: “Vam néixer per estar juntes”. Se trata de la única página en la que las palabras y la imagen narran desde un mismo enfoque porque, a partir de ese momento, las perspectivas textual y visual se articularán en base a una relación de desacuerdo sobre la que se sostendrá la ambigüedad de la identidad del narrador. El lector deberá interpretar el paso de la convergencia a la discordancia como un elemento de significación para entender el relato; es ese contraste entre la concordancia de la primera página y la discordancia del resto del relato lo que proporciona la clave para descifrar el sentido completo de la historia.

Muchos son los álbumes que basan la totalidad de la narración en el efecto de disonancia entre perspectiva textual y visual, puesta al servicio de diferentes estrategias creativas. Con ***El Expreso Polar*** (*The Polar Express*, 1985), Chris Van Allsburg crea una deliciosa historia sobre la idea de que las ilusiones pueden cumplirse. El álbum evoca el recuerdo de un anciano cuando, siendo niño, un tren se detiene ante su casa la noche de Navidad y le invita a hacer un largo viaje hasta el Polo Norte, donde conocerá a Santa

Claus. Una obra de ambiente onírico, llena de magia, con la que el autor nos incita a conservar la capacidad de imaginar y a confiar en que los sueños pueden hacerse realidad.

La perspectiva narrativa se vertebra sobre la discordancia a lo largo de todo el relato. El texto responde a un punto de vista intradieético en 1ª persona; el autor da voz al protagonista, quien describe, actúa, opina, reproduce el diálogo de otros personajes y comparte las emociones que le suscitan los acontecimientos que va viviendo. Sin embargo, la narración visual obedece a un enfoque general, especialmente amplio y profuso, gracias al cual el lector ve mucho más de lo que el personaje relata. Zaparaín y González destacan la maestría de la escena de unos lobos que observan el paso del tren en el que el protagonista viaja hacia el Polo Norte [Figura 42], escena en la que la ilustración “ofrece un contraplano magistral, una composición perfecta con el tren hacia la derecha y los tres lobos [...] iniciando el movimiento hacia la izquierda, el humo del tren hacia atrás pasando asombrosamente por detrás o por delante de los árboles...” (2005a, p. 13). Se trata de una imagen que sin embargo nunca pudo ser contemplada por el niño que cuenta la historia, ya que se hallaba dentro del tren que los lobos contemplan.

Figura 42

Doble página de El Expreso Polar, que reproduce una escena desde una perspectiva panorámica



Nota. Ilustración de Chris Van Allsburg, 1985, Ekaré Ediciones
(<https://issuu.com/ekare/docs/elexpresopolar?mode=window&pageNumber=1>).

La variedad de ángulos de visión desde la que se reproducen las imágenes permite introducir picados y contrapicados a doble página, o combinar ilustraciones panorámicas con otras que recogen primeros planos. El álbum se convierte así en un paradigma del contraste entre perspectivas ya que, frente a la mirada parcial del personaje que narra, se contraponen la amplitud de la mirada que observa. Sin embargo, ambos lenguajes no entran en contradicción porque la imagen confirma y amplía lo que la palabra describe, en un juego de complementariedad en el que lo único que difiere es el ángulo desde el cual se describe. Como sucede en otras obras, el uso de la 1ª persona facilita la proximidad entre protagonista y lector puesto que, con una perspectiva omnisciente, la narración objetiva restaría fuerza y credibilidad a la historia. El autor pretende involucrarnos en el relato haciéndonos creer en el poder de la imaginación y de las ilusiones, y para ello debe construir un discurso personal, subjetivo, nacido de la experiencia de alguien. Poner la historia en boca del protagonista nos introduce en el mundo interior del personaje y nos transmite “la intensidad con la que se viven algunas ensoñaciones” (Zaparaín y González, 2010, p. 99). El testimonio directo del protagonista, que se refuerza por el contraste con ilustraciones generosas que actúan como confirmación de sus palabras, acentúa el tono autobiográfico de la historia y la dota de convicción (p. 366).

Algunas obras muestran como la discordancia en la perspectiva narrativa puede articularse desde otros registros. Claudia Rueda elabora, en ***La vida salvaje. Diario de una aventura*** (2007), la historia de dos ratones que planean un viaje en busca de la vida salvaje. Cuando concluyen su aventura, escriben un diario en el que recogen la descripción textual de cada episodio vivido —frases breves ubicadas en la página de la izquierda—, y la fotografía que le corresponde —ilustraciones enmarcadas a modo de fotos, en la página de la derecha—. El texto relata cómo, emocionados, inician su viaje al amanecer; después de topar con un gran peñasco, deciden escalarlo y, al alcanzar la cima, comienzan su exploración. Descienden de la roca cuando llegan a un gran abismo y prosiguen su aventura; comen, descansan, y regresan a casa orgullosos de su valentía pero un poco decepcionados porque no han hallado lo que buscaban, “animales grandes y feroces”.

La autora se sirve de una hibridación discursiva para dar forma de diario al álbum, lo que hace que la discrepancia de perspectivas sea inevitable. El yo que cuenta se identifica con uno de los protagonistas, que describe brevemente y usando la 1ª persona del plural las sucesivas peripecias de la aventura junto a su compañera Matilda. Por el contrario, las imágenes reproducen fotografías tomadas desde un plano frontal y objetivo, como si una cámara situada delante de los personajes fuera captando una instantánea de cada momento. Esta técnica divergente llega a su clímax en las dos últimas dobles páginas, cuando el objetivo de la cámara se amplía y las ilustraciones permiten descubrir algo que el lector ha podido intuir a lo largo del relato visual: que, en realidad, lo que habían recorrido los intrépidos ratones era un gran rinoceronte. De algún modo, el desajuste de perspectivas da forma a una desavenencia de historias desde el momento en que texto e imagen establecen una relación irónica que hace que los relatos que narran difieran entre sí. Mientras las palabras describen la aventura según el punto de vista de los protagonistas, las ilustraciones dan pistas al lector de que el espacio por el que estos se mueven no es precisamente un peñasco. La contradicción de los relatos, articulada desde el juego de los ángulos de visión, adquiere una dimensión tematólogica. Con mucho sentido del humor, observamos cómo los personajes tienen aquello que persiguen delante de sus ojos, y sin embargo son incapaces de darse cuenta y continúan su búsqueda ajenos al peligro que les acecha. Una idea con regusto de parábola que nos aproxima a otros títulos analizados y que nos recuerda la incapacidad del ser humano para captar la totalidad del mundo que le envuelve, y la necesidad de recordar que en ocasiones lo más evidente nos pasa desapercibido ante los ojos.

En síntesis...

Examinando las cuatro obras desde una mirada comparativa, es posible afirmar que la **discordancia entre la perspectiva textual y la visual** introduce un elemento de complejidad que no se asocia necesariamente a una contradicción de discursos, pero que deberá ser resuelto por el lector en el proceso de comprensión. Así sucede también en

álbumes como *Una pesadilla en mi armario* de M. Mayer, *Mi dinosaurio* de M. A. Weatherby o *La comarca fértil* de J. P. Lewis y R. Innocenti, en los cuales la narrativa visual omnisciente, de planos generales o panorámicos, discrepa con la narración textual en 1ª persona¹⁴². Como escribe Kümmerling-Meibauer (2010, pp. 221-222), se trata de una combinación de dos formas diferentes de perspectiva que es altamente exigente con los lectores: el texto es una narración en 1ª persona (el lector ve al narrador y comparte su punto de vista); pero las ilustraciones se corresponderían con una narración en 3ª persona (el lector ve más de lo que mira el narrador). De modo que se cambia “de una narrativa homodiegética a una representación pictórica heterodiegética”, que obliga al lector a una doble acción simultánea: “por una parte, a identificarse con el narrador y por otra, a adoptar una posición más objetiva de distanciamiento”¹⁴³.

Una vez más, un componente técnico aporta una carga hermenéutica que deberá ser tenida en cuenta para llegar a la interpretación total de la obra. Como hemos observado en los álbumes analizados, el contraste entre el ángulo de visión de lo escrito y el ángulo de visión de lo dibujado puede estar al servicio de diferentes objetivos: realzar la identidad del protagonista y aproximarle al lector, hasta crear un efecto de empatía entre ambos; intervenir en la configuración ideológica del álbum, dotando de profundidad determinados hilos temáticos; o incluso introducir un registro cómico. Pero, en cualquier caso, el lector deberá ser competente para descifrar la significación asociada al juego de enfoques, lo que le llevará a realizar inferencias sobre actitudes y sentimientos de los personajes, o sobre la dimensión tematólogica de la obra.

La funcionalidad didáctica inherente a la marca intertextual de la discordancia de perspectivas apunta hacia estrategias que enseñen a niños y niñas a descubrir y valorar los

¹⁴² Cuando un álbum es narrado en 1ª persona, lo más habitual es que se establezca una discordancia entre la perspectiva textual y la visual por la propia naturaleza de la imagen como elemento narrativo. Duran, recuperando las reflexiones de Eco en torno a la limitación de la imagen para adoptar un punto de vista interior, recuerda “la incapacidad de la ilustración para poder narrar de modo intradiegético” (2005, p. 244). En un interesante artículo, Taberner (2019) relaciona ese juego de perspectivas con la dualidad propia del discurso literario infantil asociada a un autor implícito (adulto) y un lector implícito (niño).

¹⁴³ Para una ampliación de la diversidad de tipologías en la relación entre perspectivas textual y visual, ver Capítulo I.2 (“Teoría de la Intertextualidad y LIJ” [2.3.3, p. 143-144]).

efectos de esta técnica constructiva en el proceso de la lectura. El primer aprendizaje, como en el caso de la convergencia de ópticas, está relacionado con el análisis contrastivo entre el punto de vista de la narración textual y el punto de vista inherente a las imágenes. Pero ahora la exploración de la dimensión temática de la imagen resulta más compleja, dado que el lector debe interpretar la significación de una discrepancia de perspectivas. Es por ello que la “alfabetización visual crítica” a la que anteriormente hemos aludido se hace especialmente necesaria en este tipo de recursos, que plantean al lector el reto de identificar y dar sentido a usos retóricos discordantes que no por ello entran en contradicción y que incluso pueden llegar a asumir una funcionalidad complementaria en la comprensión de la obra.

Tabla 28

Categoría [Perspectiva narrativa]

Subcategoría [TEMATIZACIÓN DEL PUNTO DE VISTA]

Indicadores [La focalización como tema]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS		
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Perspectiva narrativa	Focalización	Alternancia de puntos de vista	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>L'arbre de la vida</i>, P. Síis ♦ <i>Zoo</i>, S. Lee ♦ <i>Zoológico</i>, A. Browne 		
			Multiformidad	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Voces en el parque</i>, A. Browne ♦ <i>Set ratolins cecs</i>, E. Young ♦ <i>La verdad del elefante</i>, M. Baltscheit ♦ <i>El atajo</i>, D. Macaulay 		
			Relación de perspectivas textual y visual	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Allà on viuen els monstres</i>, M. Sendak ♦ <i>Yōkai</i>, C. Chica y M. Marsol ♦ <i>La ciutat dels animals</i>, J. Negrescolor ♦ <i>L'Angelina surt a fer un tomb</i>, P. Hutchins 		
				Discordancia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Dins el bosc</i>, A. Browne ♦ <i>Inseparables</i>, M. Pavón y M. Girón ♦ <i>El Expreso Polar</i>, C. Van Allsburg ♦ <i>La vida salvaje</i>, C. Rueda 	
				Tematización del punto de vista	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Los dos monstruos</i>, D. McKee ♦ <i>Un mar de tristesa</i>, A. Iudica ♦ <i>El otro lado</i>, I. Banyai ♦ <i>Cierra los ojos</i>, V. Pérez y C. Ranucci 	
					Tratamiento temático del zoom	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Zoom</i>, I. Banyai ♦ <i>Re-zoom</i>, I. Banyai ♦ <i>Flotante</i>, D. Wiesner ♦ <i>El libro rojo</i>, B. Lehman

Dentro de la categoría que hemos denominado «Perspectiva narrativa», emprendemos ahora el estudio de la tercera y última subcategoría destacada como marca intertextual: la **TEMATIZACIÓN DEL PUNTO DE VISTA**. Entendemos como tal el proceso por el cual una técnica constructiva se convierte en el eje temático de una obra, de modo que el punto de vista que narra y la mirada que observa trascienden el plano meramente morfológico e invaden el espacio tematólogo. Por lo tanto, el análisis comparativo de este fenómeno podría ser abordado también desde el marco conceptual de la «Intertextualidad tematólogica», y estudiado en tanto que motivo que forma parte del acervo de temas que emergen asociados a las nuevas formas de expresión del libro-álbum. Sin embargo, creemos necesario explicitar esta categoría desde el ámbito morfológico porque la configuración del tema se vertebra desde estrategias formales directamente vinculadas a la perspectiva narrativa. Plantear el análisis desde la «Intertextualidad morfológica» no solo permite aproximarse a la interrelación que se establece entre forma y contenido, sino que además constata la funcionalidad significativa de prácticas constructivas en el proceso hermenéutico y cognitivo asociado a la lectura.

El primer indicador de esta subcategoría apunta a la **CONVERSIÓN DE LA FOCALIZACIÓN EN TEMA**. Este rasgo sería compartido por todas aquellas obras que giran en torno a una reflexión sobre la diversidad de perspectivas en la percepción de cuanto nos rodea. Como hemos visto, muchos de los títulos referenciados en otros indicadores desarrollan, implícita o explícitamente, esta idea y podrían por tanto ser analizados desde estos parámetros: *Zoo*, *Voces en el parque*, *Siete ratones ciegos* o *La verdad del elefante* muestran, más allá de temas como las diferencias sociales, la necesidad de un conocimiento completo de las cosas o la caricatura de una sabiduría pedante, la pluralidad de miradas que suscita un mismo acontecimiento. Evocando esos álbumes, trataremos ahora de identificar aquellas obras paradigmáticas cuyo centro temático se apoya en la voluntad de subrayar la importancia del ángulo de visión desde el que contemplamos la vida. Los libros seleccionados incorporan, para ello, diferentes técnicas formales que se revisten de un componente significativo imprescindible para alcanzar el sentido completo de

la obra, lo que corrobora la idea de que estos procesos se aborden desde el marco conceptual de la morfología.

En 1985, David McKee escribe *Los dos monstruos* (*Two monsters*), una fábula en torno a la complejidad de las relaciones humanas que, desde un registro cómico, esconde una profunda reflexión sobre la necesidad de empatizar con miradas diferentes a la nuestra. La historia es breve: dos monstruos viven a ambos lados de una montaña, el monstruo azul en la ladera oeste y el monstruo rojo en la ladera este. No se habían visto nunca, pero en ocasiones se hablaban a través de un orificio. Durante una puesta de sol, uno de ellos ensalza la belleza del día que se acaba, mientras que el otro le rebate que aquella luz corresponde a la noche que llega. Así se desencadena una discusión que va en aumento, y que les lleva a destruir el mundo que habitan. Derrocada la montaña, compartir una misma visión del horizonte les desvela que no existe una única mirada sobre lo que nos rodea, ya que ver lo que veía el otro les hace descubrir que los dos tenían razón.

La simplicidad del relato se resuelve en una convergencia de perspectivas en base a la cual el texto, breve y escrito en 3ª persona omnisciente, se refuerza y amplía gracias a unas ilustraciones sencillas pero expresivas diseñadas desde un plano frontal, objetivo. Esta complicidad entre texto e imagen construye una historia argumentalmente sucinta en la que la perspectiva narrativa no adquiere una significación como técnica formal, sino como trasfondo temático, porque lo que el álbum contiene es “un mensaje implícito sobre la necesidad de ponerse en la perspectiva del otro para poder entenderse” (Colomer et al., 2018, p. 119).

Ese proceso de conversión de la focalización en tema se articula especialmente sobre el uso narrativo de un componente material: el pliegue. Su funcionalidad como frontera que separa ambos mundos trasciende el plano físico hasta convertirse en la línea que divide dos maneras de observar, dos ángulos de visión distintos explicitados en la primera doble página: a la derecha, la mirada al horizonte desde la ladera este; a la izquierda, la mirada al horizonte desde la ladera oeste. Desde este inicio, la página de la derecha corresponderá al mundo del monstruo rojo y la de la izquierda al del monstruo azul

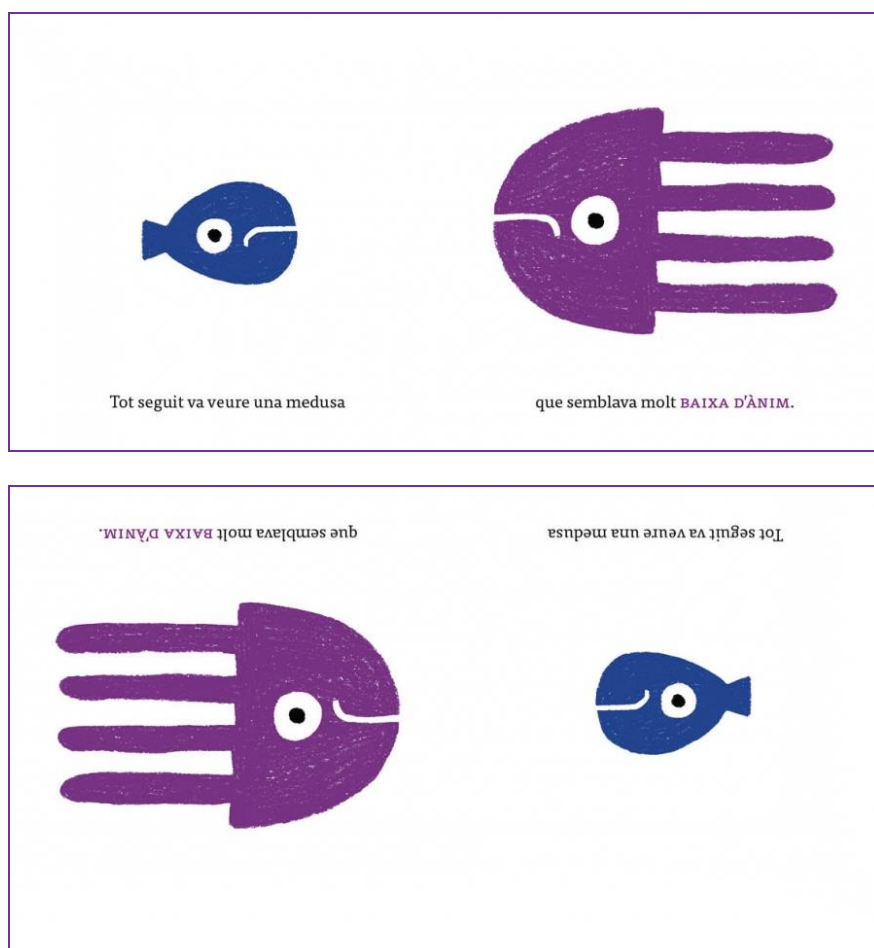
hasta que, finalmente, los protagonistas decidan compartir sus puntos de vista una vez destruida la montaña que física y simbólicamente les separaba. Porque, más allá del didactismo, *Los dos monstruos* interpela al lector a reflexionar en torno a temas como la soledad, la necesidad de comunicación, o la “belleza poética de la búsqueda” (Zaparaín y González, 2010, p. 335).

Dotar de función narrativa un elemento físico es un recurso frecuente en álbumes que convierten la focalización en tema, de modo que en ellos la interacción de los tres lenguajes —textual, visual y material— es especialmente explícita. Anna Iudica, Chiara Vignocchi y Silvia Borando ofrecen también, con ***Un mar de tristesa*** (*Un mare di tristezza*, 2016), una reflexión en torno a la importancia de la perspectiva en nuestra percepción del mundo. Pero además se trata de una obra en la que concebir el libro como objeto es imprescindible no solo para para consumir el hilo argumental, sino sobre todo para completar su sentido pleno.

De nuevo nos hallamos ante una propuesta austera, tanto textual como gráficamente. El protagonista de la historia es un pequeño pez azul que, sintiéndose muy triste, decide dar un paseo para recuperar la alegría. Sin embargo, todos los peces que se cruzan con él parecen estar igual de desconsolados: la medusa, el lenguado, las sardinas e incluso los peces payaso, todos incomprensiblemente afligidos. Hasta que, al final de su trayecto, una tortuga que está boca abajo le proporciona la clave para entender aquella situación, porque en realidad nadie está triste bajo el mar: ¡es él, que está al revés! Así se llega a la guarda posterior, en la que el lector deberá dar la vuelta al libro para poder leer el texto: «No veus que així, de l'altra banda, tot és millor? Posa't del dret, i ja ho veuràs!». En este punto, la historia vuelve a empezar y, con el libro girado, el lector deberá volver a pasar las páginas como si retrocediera y volviera al inicio. Ahora, el relato es totalmente distinto ya que todos los personajes con los que el protagonista vuelve a cruzarse están alegres, porque la expresión triste de sus bocas se convierte, vista del revés, en una sonrisa [Figura 43].

Figura 43

Doble sentido de lectura en Un mar de tristesa. La expresión afligida de los personajes se transforma en sonrisa cuando el álbum se lee de manera invertida.



Nota. Ilustraciones de A. Iudica, Ch. Vignocchi y S. Borando, 2016, Editorial Kókinos
(<https://editorialkokinos.com/producto/un-mar-de-tristesa>).

Se repite también la sencillez del esquema constructivo: texto sucinto escrito en 3ª persona omnisciente e imágenes captadas desde un objetivo frontal que solo retratan a los personajes. La convergencia de perspectivas se resuelve en una connivencia en la que palabra e ilustración se complementan, de modo que el dibujo muestra exactamente lo que el texto describe. La fuerza de la tematización del punto de vista recae, sobre todo, en componentes materiales. En primer lugar, el pliegue vuelve a actuar como frontera entre el protagonista y el resto de personajes, y marca el punto al cual se dirigen todas miradas. Esto posibilita que el pequeño pez azul siempre aparezca observando de frente a los peces

con los que se va cruzando, en un juego que nos recuerda que el hilo conductor del relato es precisamente la perspectiva desde la que se contempla el mundo que nos rodea. En segundo lugar, las guardas recogen paratextualmente claves significativas en el proceso de interpretación: las guardas iniciales reproducen las aguas del fondo marino, y por tanto ambientan la acción; las guardas finales resuelven el enigma y marcan el punto de inflexión en el que finaliza un hilo argumental y comienza el otro. Y, por último, el propio libro como objeto, cuyo giro permite abandonar un relato e iniciar el relato inverso. Todo un despliegue de estrategias basadas en componentes materiales que se ponen al servicio de una idea: la percepción de lo que nos envuelve depende de nuestro ángulo de visión, de modo que todo puede cambiar si cambia el punto de vista desde el que se mira.

Istvan Banyai, gran artífice de los juegos de perspectivas, publicó en 2005 ***El otro lado*** (*The other side*), álbum silente que se inscribe en la línea temática de los anteriores utilizando también un recurso material: en esta ocasión, el paso de página. La obra no responde a una estructura narrativa propiamente dicha, porque no hay un único hilo argumental sino una multiplicidad de historias que se entrelazan según el ritmo que marca el movimiento físico del avance en la lectura. La clave significativa la proporciona el propio título; de manera que una página muestra una situación y, al girarla, en su reverso —es decir, *al otro lado*— hallamos la misma situación reproducida desde el ángulo de visión inverso. Lo que significa que “se utiliza el paso de página a modo de descubrimiento casi tridimensional, ya que el autor utiliza el haz y el envés de cada hoja para cambiar frontalmente la perspectiva sobre los escenarios ilustrados” (Colomer et al., 2018, p. 46). Así, una página descubre a una niña que, mientras toca el violonchelo, contempla desde su ventana cómo vuela un avión de papel; al pasar la página observamos cómo un niño arroja, desde su ventana, aviones de papel. En la ilustración de la página siguiente, un niño observa desde un avión la panorámica de una ciudad desde la altura; al girarla, el otro lado nos descubre el interior del avión en el que viaja el niño, a quien podemos observar de espaldas mientras mira por la ventana. Y así sucesivamente, según un esquema de

construcción en el que cada página es el retrato de un instante captado desde una focalización por un lado, y desde la focalización inversa por *el otro lado*.

La propuesta argumental está diseñada para interpelar directamente al lector, según un esquema en el que las páginas insinúan el desarrollo de diferentes historias que, además, se interrelacionan a través de múltiples detalles que deberán ser advertidos en el decurso de la lectura, casi como si se tratara de un libro de «busca y encuentra»: “donde hay una indeterminación tan grande de puntos de vista y tantas formas distintas de armar la continuidad de las ilustraciones, el ocultar y proponer propio de la elipsis se reduce a una especie de juego de adivinación” (Zaparaín y González, 2010, p. 95). Así, por ejemplo, en el interior del avión una pasajera ojea una revista cuya portada será la ilustración que ocupará la página siguiente.

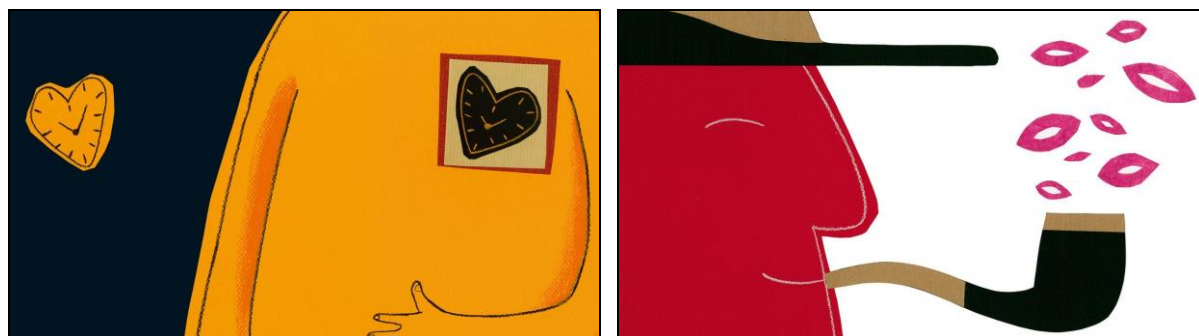
Pero, además de tramar un juego interactivo para imaginar relatos y desvelar las claves que los entrelazan, el libro es esencialmente una reflexión sobre la perspectiva. No en vano las ilustraciones presentan todo un catálogo de ángulos de visión (planos generales, contrapicados, primeros planos), una especie de «multiformidad visual» que funciona como metáfora técnica para invitarnos a pensar que aquello que nos rodea puede ser contemplado desde enfoques muy distintos. A partir de aquí, el trasfondo temático de la obra se articula sobre lo que vemos y lo que no vemos, sobre lo que permanece oculto a nuestra observación, sobre la parcialidad de cada punto de vista y la necesidad de abrir la percepción del mundo más allá de nuestra mirada.

Si bien desde estrategias constructivas muy distintas, este sustrato temático es el que subyace también a ***Cierra los ojos*** (2015), escrito por Victoria Pérez Escrivá e ilustrado por Claudia Ranucci. Podría afirmarse que el álbum propone una reflexión filosófica sobre la percepción de la realidad, y da forma a esa propuesta sirviéndose del espacio de la doble página, y desde un juego de alternancia de perspectivas articulado sobre un movimiento constante de oscilación entre los puntos de vista de los dos protagonistas.

El argumento es prácticamente inexistente. Dos hermanos dialogan sobre sus maneras de interpretar el mundo que les rodea, por lo que el diseño de la estructura narrativa responde más a un patrón de lista o catálogo que al desarrollo cronológico de una historia. Así, como si se tratara de un inventario de propuestas, sucesivamente se van presentando diferentes ideas ante las cuales ambos expresan su percepción personal. El contraste de sensaciones se va haciendo cada vez más evidente, porque “mentre el primer confia només en el sentit de la vista i es deixa guiar per l'evidència de les coses, l'altre germà va més enllà i intenta comprendre el món amb els altres sentits i des de la imaginació” (Gretel, s.f.). Uno de ellos capta el mundo a través de la mirada y de la apariencia objetiva de cuanto le rodea; con la convicción de poseer la verdad, intenta convencer a su hermano, quien describe el mundo utilizando el resto de los sentidos y guiándose por el sentimiento que las cosas le provocan. De manera que un reloj puede ser algo que informa sobre la hora, o una caja de madera con un corazón que se oye latir; y papá puede describirse como un hombre alto que viste sombrero, o como alguien que huele a pipa y pica cuando besa [Figura 44]. El enigma se desvela al final del libro, cuando el lector confirma que uno de los hermanos es ciego y por esa razón percibe el mundo desde los otros sentidos y según la emoción que su entorno le suscita.

Figura 44

Diferentes formas de percibir el mundo en Cierra los ojos



Nota. Ilustraciones de Claudia Ranucci, 2015, Thule Ediciones
(<https://thuleediciones.com/catalogo/cierra-los-ojos/>).

La clave significativa de la obra queda recogida en las palabras de la madre, cuando en las últimas páginas el niño vidente le comunica su impotencia porque su hermano no se deja convencer ante lo que parece incuestionable: “A lo mejor él también tiene razón”. Esa frase contiene la idea que da unidad a un álbum que, estructuralmente, está concebido como una relación de maneras diferentes de percibir el mundo; el hilo temático que las conecta es, como en los títulos anteriores, la voluntad de subrayar el reconocimiento de la diversidad de miradas ante todo lo que nos envuelve, y de insistir en el respeto que esas miradas merecen.

En síntesis...

Abordar el proceso de **transformación de la focalización en tema** bajo una óptica morfológica permite observar desde qué usos retóricos se articula esa conversión. Se trata de una marca architextual con una clara función argumentativa, ya que se utiliza para justificar la constatación de la diversidad de perspectivas ante la percepción del mundo. Pero la técnica en la que se sustenta aporta unas connotaciones metadiscursivas, desde el momento en que el tema interacciona con componentes morfológicos interpelando al lector a reflexionar sobre el propio funcionamiento del texto. La obra *hace* lo que *dice* atribuyendo una funcionalidad temática a un recurso técnico, e invitando a descubrir el valor del enfoque bajo el que se mira desde el propio esquema constructivo —bien usando elementos paratextuales, bien jugando con la alternancia o la multiformidad en la perspectiva textual y visual—. Esa dimensión performativa convierte estrategias formales en claves de significación tematológica, que el lector deberá descifrar para alcanzar la interpretación completa de la obra.

Son especialmente susceptibles de analizarse desde estos parámetros álbumes cuya temática apela al lector a reflexionar sobre la importancia del ángulo desde el que percibimos el mundo, como la poética reflexión sobre la mirada que ofrece C. Celas en *Horitzó*; o las adaptaciones de cuentos clásicos como *Gola de llop* de F. Negrín o *L'autèntica història dels tres porquets! Per S. Lobo* de J. Scieszka y L. Smith, en las cuales

—desde registros muy diferentes— llega a cuestionarse la versión canónica de las historias para poner de relieve la importancia de la focalización en la percepción de cuanto nos rodea.

La implicación didáctica que de ello se deriva es incuestionable. La educación literaria debe apostar por unos saberes que contemplen la identificación e interpretación de elementos morfológicos y semánticos, que en el álbum ilustrado estrechan lazos y se revisten de nueva significación. Este tipo de obras apela a un aprendizaje que acentúa especialmente la dimensión semiótica del libro como artefacto cultural de estructura compleja en el que todos sus componentes son significativos. Niños y niñas deberán interpretar de qué modo la forma se relaciona con el fondo en el álbum ilustrado, hasta el punto que el tema puede llegar a construirse desde el propio esqueleto retórico. Se trata de libros que obligan a educar en otros parámetros de lectura, a descifrar nuevas claves de significación y a valorar la importancia que pueden tener elementos como el mero paso de página en el proceso de interpretación.

Tabla 29

Categoría [Perspectiva narrativa]

Subcategoría [TEMATIZACIÓN DEL PUNTO DE VISTA]

Indicadores [Tratamiento temático del zoom]

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Perspectiva narrativa	Focalización	Alternancia de puntos de vista	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Casos cèlebres del detectiu John Chatterton</i>, Y. Pommaux ♦ <i>L'arbre de la vida</i>, P. Síis ♦ <i>Zoo</i>, S. Lee ♦ <i>Zoológico</i>, A. Browne
			Multiformidad	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Voces en el parque</i>, A. Browne ♦ <i>Set ratolins cecs</i>, E. Young ♦ <i>La verdad del elefante</i>, M. Baltscheit ♦ <i>El atajo</i>, D. Macaulay
		Relación de perspectivas textual y visual	Convergencia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Allà on viuen els monstres</i>, M. Sendak ♦ <i>Yōkai</i>, C. Chica y M. Marsol ♦ <i>La ciutat dels animals</i>, J. Negrescolor ♦ <i>L'Angelina surt a fer un tomb</i>, P. Hutchins
			Discordancia	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Dins el bosc</i>, A. Browne ♦ <i>Inseparables</i>, M. Pavón y M. Girón ♦ <i>El Expreso Polar</i>, C. Van Allsburg ♦ <i>La vida salvaje</i>, C. Rueda

MARCOS CONCEPTUALES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	TÍTULOS DE OBRAS
Morfología <i>Intertextualidad morfológica</i>	Perspectiva narrativa	Tematización del punto de vista	La focalización como tema	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Los dos monstruos</i>, D. McKee ♦ <i>Un mar de tristesa</i>, A. Iudica ♦ <i>El otro lado</i>, I. Banyai ♦ <i>Cierra los ojos</i>, V. Pérez y C. Ranucci
			Tratamiento temático del zoom	<ul style="list-style-type: none"> ♦ <i>Zoom</i>, I. Banyai ♦ <i>Re-zoom</i>, I. Banyai ♦ <i>Flotante</i>, D. Wiesner ♦ <i>El libro rojo</i>, B. Lehman

Nos hallamos ante la subcategoría que hemos denominado **TEMATIZACIÓN DEL PUNTO DE VISTA**, tercera y última dentro de la categoría morfológica de la «Perspectiva narrativa». Hemos visto que un primer indicador hacía referencia a la conversión de la focalización en tema; el segundo indicador que hemos establecido sigue inscribiéndose en la tematización de la mirada que observa, pero asociada a la técnica concreta del **ZOOM**. Son numerosos los álbumes que utilizan esta estrategia de composición visual en algún momento de la narración, y con diferentes finalidades retóricas. Pero en un determinado corpus de obras, el *zoom* deja de ser un efecto óptico para convertirse en argumento, trascendiendo el campo formal y revistiéndose de un registro temático. Tanto es así, que críticos como Zaparaín y González reconocen que es posible identificar un subgénero compuesto por títulos que se basan en esta técnica visual y en los métodos expresivos asociados a “un desplazamiento de cámara que combina la permanencia del punto de vista con el movimiento” (2010, p. 328-329).

Si existe un paradigma de este conjunto de obras, posiblemente ese paradigma sea **Zoom** (1995), álbum silente cuyo tema gira en torno a una reflexión sobre la mirada. En él, Istvan Banyai compone una secuencia de imágenes que comienza en un pequeño detalle y acaba abarcando la infinitud del universo, a través de un proceso de *zoom out* que consiste en ir ampliando la focalización de la mirada, como si una cámara fotográfica fuera abriendo progresivamente su objetivo. Zaparaín y González consideran que se trata de una técnica muy expresiva, “porque conserva el eje de la mirada pero aumenta su amplitud hasta abarcar escena y observador”, de manera que “cada página se convierte en *puesta en abismo* de la anterior” (2010, p. 159). La primera ilustración es confusa, pero al pasar la

página entendemos que se trata de la cresta de un gallo, que es observado por unos niños que están en una granja que finalmente resultan ser el juguete de otra niña que no es más que un dibujo en una imagen publicitaria de una revista. Ese juego se reitera progresivamente, de modo que cada paso de página supone un grado más en la ampliación del objetivo, que nos lleva a transitar de una realidad a otra. El libro sorprende constantemente al lector porque, “a mesura que ens allunyem, el camp de visió s’obre i ens obliga a corregir la nostra primera percepció de l’objecte representat” (Bosch, 2020, p. 64). No existe, pues, una trama narrativa en sentido estricto, sino una diversidad de relatos que se van reformulando a medida que se abre el objetivo que capta las imágenes. El hilo conductor sobre el que se vertebra la obra es el *zoom out*, cuyo juego permite que una imagen se integre en otra como si de unas muñecas rusas se tratara.

El trasfondo temático del álbum sigue la tendencia de títulos contruidos sobre juegos en la perspectiva narrativa, y especialmente conecta con aquellos que convierten la focalización en tema. La obra de Banyai evoca de nuevo la idea de que no existe una única mirada en la percepción del mundo, y de que esa percepción es susceptible de transformarse según el ángulo de visión desde el que se realice. E, inscribiéndose en la misma línea de su álbum *El otro lado*, interpela al lector a reflexionar sobre la importancia del punto de vista desde el cual se observa y se narra, ya que variar el encuadre significa cambiar el sentido de la historia. *Zoom* incorpora además una estrategia que refuerza su contenido semántico: la ausencia de texto. Esa elipsis de la palabra escrita se reviste de una indiscutible carga significativa, porque se pone al servicio de la reactivación de ciertos contenidos. El lector debe desviar su mirada hacia la imagen, único elemento responsable de la construcción narrativa; su lectura será exclusivamente visual, y en ella deberá descifrar qué significa el silencio del texto, es decir, qué *comunica* la palabra *no escrita*.

Banyai reproduce el mismo esquema de composición en ***Re-zoom*** (1995). Ahora, el punto de partida es la figura de un indio que en las primeras páginas aparece desdibujada, porque en realidad su tamaño es reducido y el objetivo la distorsiona al acercarse demasiado. Se trata de una minúscula imagen insertada en un reloj de muñeca que lleva

puesto un niño que dibuja jeroglíficos egipcios en lo que parece ser una pirámide. A medida que el objetivo se aleja y la visión panorámica se amplía, según la técnica de *zoom out*, el lector va reescribiendo el relato, porque todo depende del ángulo desde el que se mire. El álbum es otra propuesta visual, sin texto, a través de la cual el autor vuelve a apelar la atención del lector en torno a la importancia del encuadre. La perspectiva condiciona el relato hasta el punto de que la historia puede llegar a alterarse en función del enfoque desde el que se narre.

Banyai propone un viaje a países lejanos en los que descubrir distintas culturas, todas ellas contextualizadas en escenarios que se van reinterpretando a cada paso de página. El proceso visual de reinención de la historia en cada movimiento de ampliación del enfoque, y la omisión de la palabra escrita, conducen al lector a centrar su lectura en el juego óptico y a descifrar las claves que ese juego propone para la construcción de significados. Porque, como afirma Bajour, este tipo de propuestas ponen constantemente en cuestión las hipótesis lectoras, transgrediendo “la tendencia a la certidumbre que caracteriza muchas historias destinadas al público infantil” y obligando al lector a adquirir “una suerte de entrenamiento en el riesgo y en la predicción de lo que sobrevendrá” (2008).

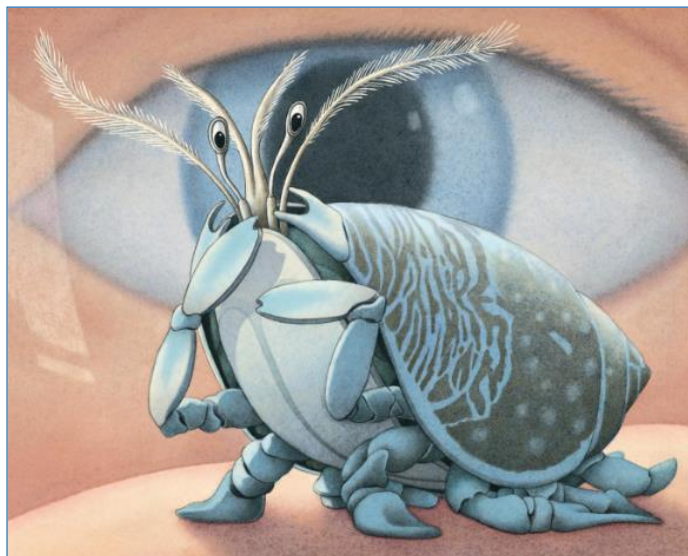
David Wiesner ofrece, en *Flotante* (*Flotsam*, 2006), una obra cuya temática guarda muchas similitudes con *Zoom* y *Re-zoom* porque, a pesar de que aquí sí es posible asistir a un desarrollo narrativo, el tema sigue siendo una reflexión sobre la mirada. Pero en esta ocasión se trata de una mirada curiosa, observadora, indirecta: una “mirada que amplía, captura, reproduce, elige, recorta, muestra desde distintos ángulos, prefiere diversos encuadres; la que puede incluso transgredir las leyes de la razón mediante artilugios que hacen posible el infinito o el viaje en el tiempo” (Carranza, 2010).

La primera imagen nos lleva hasta el mar, donde un niño parece ávido por descubrir los secretos que allí se esconden. Entre sus pertenencias, vemos objetos relacionados con la observación que no parecen muy usuales para pasar un día de playa (una lupa, unos prismáticos, un microscopio...) [Figura 45]. De repente, una gran ola trae hasta la orilla una cámara fotográfica subacuática que contiene un carrete, así que el protagonista decide

revelarlo. Las fotografías muestran imágenes nunca vistas del fondo del mar, pero la última de ellas guarda un increíble misterio: una niña sostiene una foto de un niño que sostiene una foto de una niña que sostiene una foto..., y así sucesivamente en un movimiento repetitivo de *zoom in* en el que una foto se inserta dentro de otra, hasta llegar a la imagen del primer niño que inició el juego. De modo que el protagonista decide continuar la serie. Coloca un carrete nuevo en la cámara, se retrata sosteniendo la fotografía que ha llegado hasta él, y lanza la cámara al mar, que viajará por las profundidades del mundo marino tomando imágenes sorprendentes hasta alcanzar otra playa, donde un niño deberá continuar el juego. Con lo cual “el final en su estructura cíclica permite también pensar en la idea de no conclusividad. Habrá más niños fotografiándose, descubriendo mundos maravillosos, haciendo posible el infinito” (Carranza, 2010).

De nuevo, se trata de un álbum silente en el que el lector debe ir componiendo su percepción sobre el elemento visual, en lo que Van der Linden califica de “imagen narrativa” según la cual la narración se articula “en la maquetación, el montaje, los ejes de la composición” (2015, p. 45). Y, de nuevo, el silencio de las palabras se reviste de una fuerte carga hermenéutica porque el texto no es necesario cuando lo que se pretende es focalizar la atención en la mirada. Los tres álbumes coinciden también en el uso significativo del *zoom*, como técnica sobre la que se vertebra la narración visual. La diferencia es que *Zoom* y *Re-zoom* no proponen un argumento en sentido estricto, sino una multiplicidad de relatos que se entrelazan gracias al *zoom out*, por el contrario, *Flotante* explica una historia a lo largo de la cual se recurre en muchas ocasiones al *zoom*, y que culmina con un *zoom in* que le confiere su máximo sentido. Porque la foto en la foto en una sucesión infinita nos devuelve una mirada metadiscursiva semejante al tópico del libro dentro del libro: en un relato visual sin texto, ese motivo se transforma en la imagen dentro de la imagen. De modo que *Zoom* y *Re-zoom* instan al lector a una reflexión sobre la mirada desde un juego óptico, mientras que *Flotante* lo hace desde un juego metaficcional que nos conduce a la propia esencia del álbum como constructo.

Figura 45



Primera imagen de Flotante. El paso de página muestra, a través de un amplio zoom out, la escena en su totalidad.



Nota. Ilustraciones de David Wiesner, 2006, Editorial Océano Travesía (<https://oceanotravesia.es/catalogo/libro/flotante/>).

Un juego metaficcional es el que propone también Barbara Lehman con ***El libro rojo*** (*The Red Book*, 2004). Nuevamente, un libro silente cuya narración visual se vertebra sobre constantes juegos de zoom, generando un relato complejo que Bosch describe como “una estructura de ‘cajas chinas’ en la que la ficción y la realidad están curiosamente conectadas” (2017, p. 45). La historia describe cómo una niña encuentra, de camino hacia la escuela, un libro de cubiertas rojas enterrado entre la nieve. No puede contener la curiosidad y, sentada en su pupitre, lo abre. Las ilustraciones le muestran una isla donde un

niño descubre un libro rojo enterrado en la arena; al abrirlo, observa sorprendido como una niña con un libro rojo entre las manos le está mirando. Así se establece el cruce de miradas entre los protagonistas, y la conexión entre realidad y ficción. La frontera que separa ambos mundos se rompe definitivamente cuando la niña, volando gracias a unos globos, viaja hasta la isla para conocer al niño; el libro rojo resbala de sus manos y cae al suelo, y son sus páginas las que muestran al lector el encuentro entre ambos [Figura 46]. Finalmente, un nuevo niño recogerá del suelo de la calle un libro de cubiertas rojas, y el juego volverá a comenzar.

Figura 46

En El libro rojo, ficción y realidad se entrelazan



Nota. Ilustraciones de Barbara Lehman, 2004, Biblioteca Pública de León
(<https://leonardobleon.wordpress.com/2014/03/25/el-libro-rojo/>).

La obra comparte con *Flotante* muchos elementos constructivos y temáticos: la ausencia de texto, las imágenes enmarcadas que en muchas ocasiones recuerdan las viñetas del cómic, el motivo del hallazgo fortuito de un objeto —un cámara, un libro— que evoca otros mundos, o un final no concluyente que sugiere que la historia vuelve a empezar. Pero lo que reafirma definitivamente su vinculación es el tema que tratan, y la estrategia visual que utilizan para desarrollarlo. Ambos títulos proponen una reflexión metadiscursiva sobre el proceso de construcción literaria a través del motivo del relato dentro del relato, y utilizan el *zoom* como técnica para dar forma a esa idea. *El libro rojo*

lleva hasta sus últimas consecuencias la ruptura entre realidad y ficción, según un juego de superposición de planos constante. La realidad de la niña se mezcla con la ficción del libro que lee cuando se introduce en él para encontrarse con el niño que lo protagoniza; pero, además, las cubiertas del libro que el lector tiene entre las manos son rojas, de modo que el juego se proyecta más allá de la propia ficción de la historia. En esa estructura metaficcional, el *zoom* va a ser el recurso sobre el que se vertebrará la configuración del tema hasta el punto que forma y contenido se funden en una unión indisoluble. Este proceso de tematización de una estrategia formal aportará complejidad al relato, y obligará al lector a descifrar claves de significación asociadas a elementos visuales y morfológicos.

En síntesis...

El examen contrastivo de estos cuatro títulos, a los que podría añadirse el paradigmático *Looking down* de S. Jenkins, reafirma la posibilidad de hablar de un determinado corpus de álbumes ilustrados que, inscritos en el proceso de tematización del punto de vista, convierten la **técnica del zoom** en argumento y tema de la obra. Para ello, basan la continuidad del relato pautando el avance del *zoom* sobre el paso de página, de modo que el sentido de la lectura queda eficazmente reforzado: cada página “adelanta parte de lo que vendrá después pero sin mostrarlo por completo” y, a su vez, integra lo que se ha visto anteriormente y así “la memoria se ve reconfortada”. Esta estrategia constructiva acentúa el nivel de expectativa del lector, quien se verá impulsado constantemente a realizar el paso de página (Zaparaín y González, 2010, p. 329).

Por lo tanto, la funcionalidad de esta marca intertextual no es solo argumentativa sino también metadiscursiva ya que, además de proponer una reflexión sobre la mirada y sobre la importancia del ángulo de visión en la percepción del relato, genera un juego metaficcional que nos interpela sobre la propia naturaleza del libro como construcción. Ese efecto lleva asociado una carga semiótica inevitable, desde la que redefinir el propio concepto de obra literaria como objeto cultural; si el encuadre condiciona la interpretación, es posible plantear un proceso de desviación cultural que implique la revisión y

recatalogación de ideas tradicionalmente aceptadas. De ahí que se trate de una estrategia constructiva a menudo utilizada en obras con una clara voluntad de experimentación estética, como *Tres segundos* de Marc-Antoine Mathieu, que narra una historia en la que el texto es sustituido por un juego óptico constante basado en el *zoom*.

Estos planteamientos deben tener su traducción en el ámbito didáctico, y no solo porque este sistema familiariza al público infantil “con la concepción fractal de la geografía, que varía según el grado de definición que elijamos, pero a la vez se mantiene la misma” (Zaparaín y González, 2010, p. 329). La capacidad performativa del libro-álbum para proponer una reflexión de la obra literaria desde la indisolubilidad entre forma y contenido insta al lector a: percibir la naturaleza estética del libro desde esa interrelación de componentes; asumir una funcionalidad *co-creativa*; realizar una lectura proactiva en el proceso de creación de significados; y, finalmente, desarrollar un espíritu crítico. La educación debe proporcionar a niños y niñas estrategias que les ayuden a gestionar los retos asociados a una nueva manera de entender la comunicación literaria.

CAPÍTULO V

Conclusiones

A veces, elegir un par de zapatos puede resultar la tarea más difícil del mundo.

Pero, una vez que los eliges, has elegido salir a caminar.

Y sales.

Machado (2017)

1 Respuestas a Preguntas y Objetivos

Hemos llegado hasta aquí siguiendo el rastro del diálogo que las obras literarias establecen entre sí. Concibiendo la literatura como la infinita biblioteca borgiana en la que cada texto nace en respuesta o relación a otros textos, hemos explorado como bibliotecarios minuciosos un rincón del hexágono de la Literatura Infantil y Juvenil, el del álbum ilustrado, para observar cómo los libros hablan de otros libros y comprobar si ese diálogo permite diseñar un modelo de análisis que conduzca a un conocimiento más profundo del género, tanto en su dimensión crítica como didáctica.

Nuestro trabajo de investigación nació con el propósito de abordar dos objetivos generales, que se desglosaron en varios objetivos específicos. El primer objetivo general perseguía **construir un modelo de análisis para el estudio del álbum ilustrado desde las relaciones dialógicas que los textos establecen entre sí**, lo que implicaba aportar una perspectiva comparatista de aproximación crítica a la LIJ que permitiera diseñar una ficha de análisis articulada sobre la intertextualidad, adecuada para explorar una muestra representativa de álbumes ilustrados, y susceptible de ser aplicada a un corpus mucho más extenso que el seleccionado en el marco de nuestra tesis.

El segundo objetivo general se proponía **describir las formas que adopta la intertextualidad en una muestra representativa de álbumes ilustrados, y sus efectos a nivel hermenéutico, semiótico y didáctico**. Ese proceso implicaba adoptar una doble perspectiva: de un lado, realizar una exploración del corpus en base a un enfoque interpretativo, valorando los efectos de la intertextualidad en los procesos de lectura y transmisión literaria de formas y temas; de otro lado, determinar la trascendencia de la dimensión intertextual de los álbumes ilustrados en la formación del lector literario, identificando qué requerimientos demandan las obras desde su proyección dialógica y qué aprendizajes se asocian a ellos.

Tomando estas ideas como punto de partida, nuestra investigación nos ha posibilitado dar respuesta a las preguntas que formulábamos asociadas a ambos objetivos.

La voluntad de **construir un modelo para el análisis de la intertextualidad en el álbum ilustrado** condujo a la aplicación de una metodología comparatista para definir los parámetros que guiaran nuestro estudio. El desarrollo de ese proceso nos ha permitido constatar que la literatura escrita para un público infantil y juvenil es susceptible de ser explorada desde una óptica contrastiva que no atienda a criterios cronológicos, geográficos o lingüísticos. Concebir el libro-álbum como un ámbito de producción no dividido en compartimentos estancos según unas coordenadas espacio-temporales facilita la identificación de unas marcas architextuales que definen el género más allá de una época, un país o una lengua.

Gracias a esa mirada en red, ha sido posible observar las relaciones dialógicas que los textos establecen entre sí y traducirlas a una serie de *invariantes*; *invariantes* que, ordenadas según los marcos conceptuales que proporciona el comparatismo, han convergido en el diseño de un modelo de análisis que puede ser aplicado a un corpus ingente de álbumes ilustrados. De modo que La Literatura Comparada, tradicionalmente vinculada a los estudios en torno a la literatura adulta, se revela como una metodología altamente operativa en el análisis de la LIJ. Por lo que podemos concluir que ***trasladar al ámbito del álbum ilustrado parámetros comparatistas de investigación frecuentemente asociados a la literatura dirigida a un público adulto ha permitido aportar una nueva perspectiva de aproximación y análisis, y diseñar una metodología de exploración que arroja nueva luz sobre el género.***

Pero, si bien la Literatura Comparada abre nuevas vías de exploración en los estudios de la LIJ, también es cierto que los parámetros para abordarlas deben ser establecidos de manera exhaustiva y rigurosa. Por lo que es necesario no solo hacer uso de esos métodos, sino también conocer en qué entorno de producción van a ser aplicados y cómo se establecen en él las relaciones entre textos.

En primer lugar, ubicar nuestra investigación en el contexto del álbum ilustrado ha ayudado a evidenciar que es necesario ampliar enormemente el objetivo sobre el fenómeno intertextual, habitualmente reducido a la idea de interpelación entre obras. Por un general,

en la LIJ este tipo de estudios ha girado en torno a la presencia explícita o implícita de una obra en otra a través de reescrituras o alusiones a motivos o personajes. Sin embargo, estos efectos deben ser considerados como referencias genológicas o tematólogicas que conforman solo una parte de las relaciones dialógicas; porque más allá de esas citas, adaptaciones o préstamos, las obras dialogan entre sí compartiendo toda una serie de rasgos discursivos, formales y temáticos que actúan como marcas architextuales que definen al álbum ilustrado como género. De lo que se concluye que **los parámetros para explorar la naturaleza intertextual de las obras deben atender no solo a las referencias que directa o indirectamente los textos establecen entre sí, sino al uso de estrategias que comparten y que permiten identificar un diálogo entre ellos.** Para clasificar esas estrategias, es necesario recurrir a los grandes marcos conceptuales que proporciona la Literatura Comparada: Genología, Morfología y Tematología. A partir de ahí, las taxonomías deben definirse en base a la traducción de las *invariantes* en rasgos architextuales.

En segundo lugar, trazar un método de exploración comparatista circunscrito a un género determinado implica partir de su caracterización íntegra para reconocer qué relaciones establece con las convenciones literarias y qué aporta respecto a formas y temas heredados. Abordar el diseño de la ficha de análisis ha permitido constatar que **la sinergia de lenguajes expresivos es la particularidad por excelencia del álbum ilustrado, aquello que lo define individualmente y le confiere su singularidad como expresión artística; y esa especificidad es la que determina su vínculo con toda una tradición literaria.** Ello significa que, en el momento de establecer las taxonomías, hemos podido detectar básicamente dos tendencias:

(1) La **adopción de usos retóricos ya presentes en la historia de la literatura**, que ahora se reformulan y redimensionan. Configuran esta relación:

- ♦ A nivel genológico, métodos asociados a préstamos retóricos y reescrituras literarias. Tanto la hibridación discursiva como la adaptación literaria son procesos tradicionalmente consolidados, si bien el libro-álbum aporta innovaciones importantes

como la inclusión de géneros no considerados canónicamente literarios o la diversidad de formas a través de las cuales los hipotextos se relacionan con los hipertextos.

- ♦ A nivel morfológico, ciertas técnicas relacionadas con la estructura narrativa, el cronotopos y la complejidad interpretativa. Aunque todas ellas se revisten de un nuevo tratamiento, las tramas secuenciales, la configuración narrativa de las coordenadas espacio-temporales o la adopción de un tono paródico o irónico son recursos absolutamente afianzados en el marco de las convenciones literarias.
- ♦ A nivel tematólogo, la presencia de *topoi*, lugares comunes y arquetipos, así como de referencias intertextuales. Estas prácticas garantizan la perdurabilidad de todo un elenco de usos que conforman la tradición literaria.

(2) La *irrupción de nuevas formas estilísticas* directamente asociadas a las posibilidades estéticas del libro-álbum. Son categorías emergentes:

- ♦ A nivel genológico, los nuevos subgéneros. Los procesos de hibridación discursiva se llevan hasta sus últimas consecuencias, lo que propicia la aparición de conjuntos de obras que, subsumidos al álbum, comparten una serie de características que les confieren entidad propia.
- ♦ A nivel morfológico, ciertas formas de alteración estructural —como la utilización disruptiva de la imagen—, el tratamiento del cronotopos y de la perspectiva narrativa —en lo que se refiere a la relación entre narración textual y visual, o los juegos visuales de focalización— y el uso retórico de componentes materiales —como el paratexto—. Estas marcas architextuales son solo factibles en un tipo de libro que integre la imagen y el soporte físico como claves de significación; por lo tanto, se trata de técnicas directamente asociadas a la idiosincrasia del álbum ilustrado.
- ♦ A nivel tematólogo, algunos motivos temáticos y arquetipos. Nuevas formas estilísticas favorecen la introducción de temas vinculados al nacimiento de las sociedades modernas o a un nuevo tratamiento de la infancia, así como la aparición de personajes que responden a un diseño innovador dentro de la literatura infantil.

Contrastada la eficacia del método comparativo en el estudio del álbum ilustrado, y establecidos los parámetros para el diseño de un modelo de análisis, su **aplicación en la exploración de las obras** condujo a un proceso de interpretación de datos que ha posibilitado la formulación de una serie de conclusiones en torno a la caracterización del género desde su dimensión intertextual¹⁴⁴. Nuestro análisis crítico ha pretendido averiguar qué revela una mirada desde la intertextualidad sobre la naturaleza literaria del álbum ilustrado y sobre los procesos de lectura a él asociados. En el marco de la comunicación literaria, la exploración realizada nos ha conducido a suscribir que **la funcionalidad de la intertextualidad debe atender a una doble percepción porque condiciona no solo el proceso de construcción de significados que tiene lugar en cada acto individual de lectura** —retos que la intertextualidad propone para consumir la interpretación de una obra—, **sino también la consideración semiótica de los textos dentro de un sistema cultural** —movimientos de resignificación sociocultural de la tradición que provocan las obras desde su proyección intertextual—.

La intertextualidad siempre apela a la competencia literaria del lectordestinatario. Una lectura en clave intertextual estará condicionada por el intertexto lector del receptor: de su competencia dependerá el reconocimiento y la interpretación de las interconexiones dialógicas, y la experiencia estética que de esa identificación se deriva. En el **proceso interpretativo asociado al acto de la lectura**, podemos concluir que en el libro-álbum la intertextualidad adopta las formas funcionales siguientes:

(1) Funcionalidad argumentativa. Las relaciones intertextuales sirven para argüir o aducir un argumento, para justificar una actitud o una postura ideológica. Ciertos usos relacionados con la técnica de la perspectiva narrativa —como la multiformidad, la alternancia de puntos de vista, la tematización de la focalización o la conversión del *zoom* en argumento—, son ejemplo de cómo una marca architextual morfológica se pone al servicio de la voluntad explícita de defender una idea: la necesidad de

¹⁴⁴ La formulación de conclusiones sobre el análisis de la funcionalidad de la intertextualidad (tanto a nivel interpretativo como didáctico) se articula en base a los criterios teóricos explicitados en el capítulo que recoge el

contemplar el mundo desde diferentes miradas. Pero, de entre las marcas architextuales analizadas, quizás la más representativa sea la ausencia de una trama tradicional estructurada en planteamiento-nudo-desenlace: se trata de álbumes que incitan claramente al lector a una determinada actitud vital, hasta el punto de transformar el esquema narrativo en un catálogo de opciones dirigidas a argumentar y justificar una idea.

(2) Funcionalidad hermenéutica. Las marcas intertextuales ayudan a matizar, a puntualizar, a precisar determinados contenidos. Cuando el álbum ilustrado recurre a la hibridación discursiva, la presencia de préstamos retóricos no es gratuita porque incide directamente en el proceso de construcción de significados que realiza el lector. El grafismo propio del cómic o el lenguaje periodístico en las adaptaciones de cuentos clásicos inyecta un sentido de actualización a las historias; el tratamiento teatral del espacio crea un efecto de proximidad respecto a la acción y a los personajes; la inclusión de técnicas cinematográficas permiten introducir en la lectura efectos como la secuenciación de fotogramas o el suspense. Del mismo modo, el uso intertextual de ciertas formas estructurales, como las tramas repetitivas o circulares, obedecen a una funcionalidad hermenéutica: refuerzan, desde la configuración morfológica, el contenido temático. Todas estas estrategias requieren del lector una identificación e interpretación en el decurso de la lectura.

(3) Funcionalidad metadiscursiva. La intertextualidad puede asumir una funcionalidad metadiscursiva cuando conduce a una reflexión sobre la construcción y el funcionamiento de la obra como artefacto. Todo diseño estructural que, desde la forma, incide sobre la configuración tematológica, desemboca finalmente en una consideración metadiscursiva. Especialmente, los álbumes que convierten la superficie física de la página en espacio narrativo obligan al lector a volver la mirada al libro como objeto: así los libro-itinerario, articulados sobre el movimiento del paso de página; o las obras que vertebran la multilinealidad dividiendo la página en diferentes zonas donde se

desarrollan los distintos hilos narrativos. Y, más allá de esas propuestas, muchas de las marcas intertextuales de rasgo metaficcional conllevan una revisión de la manera de operar de la obra: el juego con ciertos recursos materiales convertidos en elementos de significación (pliegues con función narrativa, páginas concebidas como habitáculos de personajes, índices que caen), o el uso de técnicas de composición metaficcionales (la irrupción de la imagen como cambio disruptivo de registro narrativo, la apelación directa al lector, la metalepsis), constituyen marcas intertextuales con una clara finalidad metadiscursiva.

(4) Funcionalidad referencial. La intertextualidad responde a una voluntad referencial cuando tiene por objetivo romper la frontera entre ficción y no-ficción, quebrando el registro ficcional y generando una cierta ilusión de realidad. La presencia de préstamos retóricos procedentes de otras formas discursivas, como cartas que incluso pueden ser extraídas de sus sobres o reportajes periodísticos, confieren un tono realista al relato. En este sentido, son también representativas aquellas técnicas metadiscursivas que, introduciendo una reflexión sobre el proceso creativo, basculan entre el ámbito de la ficción en el que transcurre la historia y el mundo real en el que esa historia ha sido creada. Y, por supuesto, toda invocación a acontecimientos históricos o contenidos documentales desde un contexto narrativo obedece a una intencionalidad referencial: ese equilibrio entre ficción y realidad es especialmente explícito en los álbumes info-ficcionales.

Más allá de las repercusiones que tienen las relaciones dialógicas entre textos en cada proceso de lectura individual, es necesario también explorar la **relación que el libro-álbum guarda con la tradición desde una perspectiva global, sistémica, semiótica**. La intertextualidad se asocia a la reconsideración de las obras dentro de un sistema cultural según un fenómeno de transmisión que coadyuva a la perdurabilidad de formas y temas. En ocasiones, las convenciones literarias simplemente se reformulan adecuándose a un nuevo contexto de producción; otras veces, se someten a un proceso de reinterpretación desde el

cual no solo se invocan sino que se transforman, lo cual implica un cambio semántico; cuando la mirada a la tradición responde a una voluntad subversiva o incluso destructiva, hablamos de reescrituras que conllevan una clara desviación cultural respecto a los modelos establecidos. Siguiendo las funcionalidades destacadas por la crítica desde una mirada semiótica, nuestro análisis permite formular que los efectos de la intertextualidad en el libro-álbum son:

(1) *Transmisión.* En muchas de las marcas architextuales exploradas, ha sido posible detectar una voluntad de contribuir a la perdurabilidad de formas y temas. Este fenómeno se hace especialmente evidente en la apropiación de diseños estructurales que forman parte de toda una tradición literaria. Porque, si bien es cierto que el género adapta viejos esquemas constructivos a una nueva manera de expresión desde la interacción de diferentes lenguajes, lo que está haciendo con ello es perpetuar estructuras que forman arte de la cuentística desde tiempos remotos. De modo que tipos de organización narrativa como tramas repetitivas y circulares, e incluso muchas formas de multilinealidad, hallan en el álbum ilustrado un nuevo ámbito que garantiza su pervivencia.

(2) *Reformulación.* Cuando la adopción de ciertas técnicas o motivos temáticos responde a una voluntad no solo de transmitir, sino también de transformar, puede hablarse de una intertextualidad que reformula o reactiva ciertos usos literarios. Esta intencionalidad se observa en algunas formas de hibridación discursiva: a través de la apropiación de recursos retóricos procedentes de otros géneros, el libro-álbum revisita referentes literarios y ofrece al lector una versión del relato que no se limita a una mera repetición mecánica de los modelos heredados. Lo mismo sucede con ciertos juegos de focalización, en los cuales la alternancia de puntos de vista, la multiformidad o la relación entre las perspectivas textual y visual proponen nuevas maneras de observar y narrar las historias.

(3) *Desviación cultural.* En ocasiones los procesos de reformulación van un paso más allá, y no solo se limitan a *reutilizar* transformando sino que responden a una voluntad

disruptiva respecto a la tradición. Puede hablarse entonces de una intertextualidad que cuestiona modelos heredados o ideas canónicamente aceptadas, siguiendo una tendencia incluso subversiva. Estrategias como la inclusión de lenguajes expresivos procedentes de otros géneros no considerados literarios, la ruptura de estereotipos, la desaparición de un narrador omnisciente cuya credibilidad queda anulada por la voz de los personajes, la apelación directa a la intervención del lector cuestionando la autoridad de la figura del creador, o la ruptura de fronteras entre el mundo ficcional y el mundo real, se convierten en marcas architextuales que sugieren una desviación respecto a formas y temas culturalmente consolidados.

Por último, **trasladar todas esas conclusiones al ámbito de la didáctica significa preguntarnos cómo interviene la intertextualidad en la formación del lector; a qué competencias interpela y cómo condiciona la educación literaria.** Una aproximación comparativa e intertextual del fenómeno literario nos devuelve una imagen de la literatura cuya docencia debe dejar de basarse en un método historicista, para pasar a fundamentarse en una percepción del fenómeno literario según la visión sistémica y empírica proporcionada por las nuevas líneas de investigación de la Teoría Literaria y de la Didáctica de la Literatura. Y es en esos términos en los que la dimensión intertextual de la literatura puede ayudar a una renovación pedagógica.

Inscrito en ese marco de actuación, nuestro análisis crítico ha ido desvelando, paralelamente al estudio de las obras, los saberes que emergían asociados a su dimensión intertextual. Esa funcionalidad didáctica ha sido explorada siguiendo los parámetros fijados por algunos estudios en torno a las competencias que la intertextualidad interpela. De este modo, hemos podido concluir que una lectura en clave intertextual coadyuva a la formación del lector literario, apuntando al desarrollo de habilidades cognitivas asociadas a una serie de aprendizajes:

(1) *Identificación e interpretación de marcas intertextuales.* El juego intertextual suscita en el público infantil el placer de la búsqueda, el reconocimiento y la interpretación del

diálogo que los textos establecen entre sí. Lo que conduce, a su vez, a un deseo de establecer nuevas conexiones intertextuales. En el ámbito de nuestro análisis, hemos comprobado que esos procesos inciden especialmente en dos aprendizajes:

- ♦ A un nivel estructural, el lector no solo aprende a predecir qué sucederá en la historia —en tramas repetitivas enumerativas o acumulativas—, sino que además puede crear o modificar el esquema del relato —como en algunos diseños multilineales, especialmente el libro-itinerario—. De este modo, descubre nuevas formas de relacionarse con la obra, incluso posicionándose por encima de la dinámica de la narración.
- ♦ En la relación con los personajes, el lector interpreta sus acciones, las motivaciones que las han generado y las emociones que les suscitan. Esa proximidad a los protagonistas le ayuda a autoreconocerse y a interpretar sus propias experiencias personales. Se trata de procesos muy evidentes en obras que apelan directamente al lector y lo involucran en el desarrollo del relato, hasta el punto de romper la frontera entre ficción y realidad para hacerlo sentir parte de la historia.

(2) Descubrimiento de nuevas claves de significación. Reconocer y descifrar las relaciones dialógicas que las obras establecen entre sí ayuda a descubrir que los libros contienen señales cuya significación es esencial para el proceso interpretativo. Se trata de elementos que aparentemente podrían no resultar significativos, pero que contemplados a la luz de su uso intertextual se descubren como importantes claves de significación. Nuestra investigación permite destacar que:

- ♦ En cuanto a recursos técnicos, el lector aprende a dotar de contenido semántico estrategias retóricas y formales como la hibridación discursiva, el diseño estructural o la perspectiva narrativa.
- ♦ En cuanto a lenguajes expresivos, la alfabetización visual conduce al aprendizaje de la interpretación simbólica de elementos visuales, al desarrollo de una opinión crítica sobre el estilo de las ilustraciones, y al descubrimiento de la interacción que se establece entre texto, imagen y soporte.

(3) *Aproximación a la literatura desde una óptica comparativa.* La intertextualidad

propicia una lectura contrastiva, según la cual los textos son percibidos considerando su relación —a nivel discursivo, formal o temático— con otros textos. Con ello se enriquece:

- ♦ El proceso de construcción del significado de una obra, puesto que el diálogo que establece con otras amplía las posibilidades de interpretación.
- ♦ La percepción de la literatura como expresión artística vinculada a otras formas culturales como la pintura, la escultura, la música o el cine.
- ♦ La consideración semiótica del sistema literario, entendido desde su inscripción en el marco más amplio de todo un sistema sociocultural.

Las relaciones dialógicas entre textos ayudan a desarrollar la habilidad lectora, incrementan la competencia intertextual, y fomentan una educación literaria no regida por criterios geográficos ni cronológicos sino por una perspectiva sistémica, esto es, una mirada en red. Los álbumes ilustrados, desde su trascendencia intertextual, habilitan estrategias para enseñar a leer a niños y niñas aumentando su experiencia literaria, ampliando sus conocimientos sobre usos técnicos y convenciones, y proporcionándoles las instrucciones necesarias para alcanzar una interpretación significativa del texto como literario.

Cabe entonces preguntarse cómo trasladar esas reflexiones teóricas a una dimensión más pragmática; es decir, cómo traducir las conclusiones derivadas de nuestra exploración a un ámbito didáctico. Porque, en última instancia, demostrar la eficacia pedagógica de la intertextualidad significa diseñar recursos susceptibles de ser llevados a las aulas, articulados sobre las interconexiones textuales y regidos por la Literatura Comparada como disciplina para la educación literaria. Y ese vaivén entre teoría y praxis debe ser la piedra de toque de la innovación educativa: por un lado, la reflexión teórica debe facilitar a la práctica escolar una plataforma sólida, un marco en el que diseñar estrategias orientadas a la formación del lector; por otro lado, las propuestas didácticas llevadas a cabo en el aula deben ser objeto de una reflexión crítica que permita formular unas ideas teóricas

susceptibles de ser generalizadas y aplicadas a otras experiencias educativas.

Más allá de los proyectos mencionados —tales como itinerarios trazados según una metodología comparatista, *Travesías Temáticas Comparadas* o *Constelaciones literarias*—, que suponen claros referentes en el diseño de estrategias pedagógicas, los grandes marcos conceptuales que propone la Literatura Comparada y que han inspirado nuestra ficha de análisis se convierten en criterios muy efectivos para el desarrollo de proyectos, y en concreto para aquellos que ponen el foco de atención en el álbum ilustrado. En ese sentido, las categorías enmarcadas en cualquiera de los ámbitos señalados —genológico, morfológico y temático— deben ser tomadas como hilos conductores de propuestas para intervenciones didácticas.

2 Futuras Líneas de Investigación

La exploración del fenómeno intertextual en el ámbito de la LIJ desde los parámetros del comparatismo abre grandes perspectivas para el análisis crítico de los textos y para la reflexión en torno a sus consecuencias en la educación literaria. Aunque no todas ellas han podido ser abordadas en el marco de esta tesis doctoral, sí han sido destacadas como objeto de posibles líneas de investigación.

Desde un punto de vista teórico-crítico, sería de gran interés profundizar en el estudio de las categorías y subcategorías desde diferentes ópticas para aportar, además de una aproximación crítica a las obras, un desarrollo del aparato teórico respecto al género y a su significación en el ámbito general de la LIJ. Una línea de exploración podría centrarse en ampliar el corpus de títulos, lo que permitiría demostrar la aplicabilidad del modelo construido. Otra podría proponer un estudio diacrónico para observar la evolución del género desde las marcas intertextuales indicadas, lo que posibilitaría reseguir su progresión histórica y asistir a la irrupción de rasgos emergentes (como, por ejemplo, posibles subgéneros).

En esa misma línea, consideramos necesario emprender el desarrollo de aquellas taxonomías que no han sido examinadas de manera exhaustiva; con ello, se conseguiría

alcanzar una caracterización integral del álbum ilustrado, ahondando en la importancia de su consideración cultural a través de las marcas architextuales definidas en base a las relaciones dialógicas que las obras establecen entre sí. Muchas de estas taxonomías han sido ya abordadas, en alguno de sus aspectos, por estudios que engrosan el gran aparato crítico en torno al libro-álbum. Pero un análisis comparatista devuelve una aproximación a los textos más global y contrastada.

Y, trascendiendo los límites del género, la aplicación de la Literatura Comparada a otros ámbitos como la novela, el cómic o la poesía, abre líneas de investigación muy fructíferas y prometedoras para los avances teóricos y críticos sobre la LIJ.

Desde un punto de vista didáctico, uno de los grandes retos es llevar a cabo estudios de respuestas lectoras para examinar cómo la dimensión intertextual de los textos incide en la formación literaria de niños y niñas. Trabajos de campo realizados en las aulas podrían arrojar nueva luz sobre los efectos del dialogismo en el desarrollo de la competencia lectora, en la configuración del intertexto lector y en la educación proactiva del receptor en tanto que constructor de significados. Paralelamente, una de las grandes asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo es el diseño de secuencias didácticas inspiradas en un paradigma comparatista, sistémico y transdisciplinar, que abandone criterios estrictamente cronológicos, geográficos o lingüísticos, y reformule y actualice la enseñanza de la literatura.

REFERENCIAS

1 Lecturas teóricas

- Abeyà, E. (2014). Contes encadenats. *In-fàn-ci-a. Educar de 0 a 6 anys*, 196, 40-41.
- Acosta, L. A. (1989). *El lector y la obra. Teoría de la recepción literaria*. Madrid: Gredos.
- Aixalà, E. (20 de abril de 2020). No se crece sin sufrir. *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*. <http://revistababar.com/wp/no-se-crece-sin-sufrir/>.
- Albarrán, A. (13-16 de julio de 2021). Cosas que parecen cosas. La función de la imagen [Sesión de conferencia]. Jornadas de Animación a la Lectura, Escritura y Observación JALEO'21, Valencia, España.
- Alberola, M. N. (1998). De intertextualidad y metaficción en el marco de la escritura postmoderna: algunos ejemplos en poesía y novela norteamericanas. En Ll. Meseguer y M. L. Villanueva (Eds.), *Intertextualitat i recepció* (pp. 107-112). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Amat, V. (2010). Compartir per construir. Aprender a valorar àlbums a cicle inicial. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 52, 32-41.
- Ambròs, A. (2010). El miedo literario y el miedo cinematográfico: *El pequeño vampiro* y las expectativas del receptor. En A. Mendoza Fillola y C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 117-128). Barcelona: Horsori.
- Ambròs, A. (2012). Un cuento hipertextual y metaficcional: *Cuento de Navidad de Auggie Wren*, de Paul Auster. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 165-181). Barcelona: Octaedro.
- Amorós, À. S. (2018). «El diario de las cajas de fósforos». *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*. <http://revistababar.com/wp/el-diario-de-las-cajas-de-fosforos/>.
- Aritzeta, M. (2002). *El joc intertextual. Quatre itineraris per la «sala de les nines»*. Barcelona: Proa.
- Arizpe, E. (2010). El lector infantil ante la intertextualidad y la metaficción en el libro álbum. En A. Mendoza Fillola y C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 25-

- 35). Barcelona: Horsori.
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 44-68). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Arizpe, E. (2017). El drama humano en el libro álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 25-35.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arsenault, L. (2009). L'influence de *Dracula* dans trois romans jeunesse. En L. Guillemette y L. Hebert (Eds.), *Intertextualité, Interdiscursivité et Intermédialité* (pp. 215-232). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Associació de Mestres Rosa Sensat [AMRS]. (2015). *El garbell. Tria de llibres per a infants i joves*, 4 [Archivo PDF].
https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/03/el_garbell_4.pdf
- Associació de Mestres Rosa Sensat [AMRS]. (2017). *El garbell. Tria de llibres per a infants i joves*, 11 [Archivo PDF].
https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/03/el_garbell_11.pdf
- Associació de Mestres Rosa Sensat [AMRS]. (2019). *El garbell. Tria de llibres per a infants i joves*, 18 [Archivo PDF].
<https://www.rosasensat.org/wp-content/uploads/2019/12/EL-GARBELL-18-Hivern-2019.pdf>
- Babar. (30 de abril de 2005). «Buenas noches, gorila». *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*. <http://revistababar.com/wp/buenas-noches-gorila/>
- Babar. (1 de mayo de 2005). «Historias de ratones». *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*. <http://revistababar.com/wp/historias-de-ratones/>
- Babar. (13 de septiembre de 2011). «¿Quién anda ahí?». *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*. <http://revistababar.com/wp/quien-anda-ahi/>

- Babar. (4 de noviembre de 2015). Día de las Librerías 2015. *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*. <http://revistababar.com/wp/dia-de-las-librerias-2015/>
- Badia, M. y Lladó, C. (2014). *Els àlbums i els llibres il·lustrats: una descoberta, diverses veus. Guia per al professorat* [Archivo PDF]. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/1214/albums_llibres_illustrats_una_descoberta_diverses_veus_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bajour, C. (2008). La artesanía del silencio. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 226. <http://www.imaginaria.com.ar/22/6/la-artesania-del-silencio.htm>.
- Bajour, C. (2010). El arte de la sorpresa: la metonimia de la imagen en los libros-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 116-126). Venezuela: Banco del Libro.
- Bajtín, M. (1990). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Ballester, J. (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 297-322). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Baró, M. (1996). Libros de conocimientos: evolucionar o morir. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 83, 7-18.
- Barthes, R. (1972). *Crítica y verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1979). From work to text. En J. V. Harari (Ed.), *Textual strategies: Perspectives in post-structuralist criticism* (pp. 73-81). Ithaca (Nueva York): Cornell University Press.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bejarano del Palacio, B. (2009). La verdad del elefante. *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*. <http://revistababar.com/wp/la-verdad-del-elefante/>.
- Bejarano del Palacio, B. (2017). «El arenque rojo». *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*. <http://revistababar.com/wp/el-arenque-rojo/>.

- Beller, M. (1984). Tematología. En M. Schmeling (Ed.), *Teoría y praxis de la Literatura Comparada* (pp. 101-13). Barcelona: Alfa.
- Bellorín, B. (2010). "Efectos especiales": el peso de los aspectos materiales del libro-álbum en adaptaciones actuales de *Los tres cerditos*. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 74-86). Venezuela: Banco del Libro.
- Bellorín, B. (2015). *De lo universal a lo global: nuevas formas del folklore en los álbumes para niños* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
<https://www.tesisenred.net/handle/10803/311617#page=1>
- Bellorín, B. (2016). Los cuentos de hadas en el libro-álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 38-45.
- Bellorín, B. (s.f.-a). *Recomanats Gretel*. «El pequeño libro rojo». Web Gretel.
<https://gretel.cat/recomanacions-lij/el-pequeno-libro-rojo/>
- Bellorín, B. (s.f.-b). *Recomanats Gretel*. «Zoo». Web Gretel.
<https://gretel.cat/recomanacions-lij/zoo/>
- Bellorín, B. y Silva-Díaz, M^a C. (2010). Los finales sorprendentes en los libros-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 128-141). Venezuela: Banco del Libro.
- Bellorín, B. y Reyes, L. (2012). Álbumes en marcha: recuento de proyectos de aula en torno a las narrativas visuales. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 172-196). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Bengoechea, M. (1997). Introducción. En M. Bengoechea y R. Sola (Eds.), *Intertextuality / Intertextualidad* (pp. 1-13). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Berger, W. R. (1984). Teoría de los géneros e investigación comparada de los géneros. En M. Schmeling (Ed.), *Teoría y praxis de la Literatura Comparada* (pp. 135-168). Barcelona: Alfa.
- Biblioteca de álbumes*. (2017). Peonza. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 159-

173.

Bloome, D. y Egan-Robertson, A. (2004). The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons. En D. Bloome y N. Shuart-Faris (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. 17-64). Connecticut: Information Age Publishing.

Bloome, D. y Shuart-Faris, N. (2004). Introduction. En D. Bloome y N. Shuart-Faris (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. IX-XVIII). Connecticut: Information Age Publishing.

Bordons, G. y Diard, P. (2004). Descubrir un autor: un taller de lectura entorn de l'obra del poeta palestí Mahmud Darwix. En G. Bordons y A. Díaz-Plaja (Eds.), *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes* (pp. 59-67). Barcelona: Graó.

Bordons, G. y Díaz-plaja, A. (1993). *Literatura Comparada (catalana i castellana). Propostes de treball*. Barcelona: Empúries.

Bordons, G. y Díaz-Plaja, A. (1998). L'ensenyament de la literatura a través de la temàtica i les intertextualitats. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14, 61-73.

Borràs, L. (2011). *Per què llegir els clàssics, avui*. Barcelona: Ara Llibres.

Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona].
<http://hdl.handle.net/2445/66127>

Bosch, E. (2017). Tres mil palabras sobre los álbumes sin palabras. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 37-47.

Bosch, E. (2020). *Sense paraules. Sis tallers de lectura d'àlbums sense mots per a totes les edats*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Bosch, E., Beltran, E., Calosci, L. y García, S. (2017). Il·lustrar-nos per il·lustrar sobre... el paper narratiu del plec dels llibres il·lustrats. *Perspectiva escolar*, 394, 54-60.

Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata y Ministerio de Educación y Ciencia.

- Camarero, J. (2008). *Intertextualidad. Redes de textos y literaturas transversales en dinámica intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Camps, A. y Ruiz Bikandi, U. (2011). El objeto de la didáctica de la Lengua y la Literatura. En U. Ruiz Bikandi (Ed.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 13-34). Barcelona: Graó.
- Caro, M. T. (1999). *La escritura del otro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Carranza, M. (2002a). Lecturas. «La carta de la señora González». Escritura experimental en un libro álbum. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 72. <http://www.imaginaria.com.ar/07/2/carta.htm>.
- Carranza, M. (2002b). Reseñas de libros. *Detective John Chatterton. Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 84, <http://www.imaginaria.com.ar/08/4/chatterton.htm>.
- Carranza, M. (2004). Entrar y descubrir qué pasa en... *El libro en el libro en el libro* de Jörg Müller. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 140, <https://www.imaginaria.com.ar/14/0/el-libro-en-el-libro.htm>.
- Carranza, M. (2008). Reseñas de libros. David McKee por partida doble. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 233, <https://imaginaria.com.ar/2008/06/david-mckee-por-partida-doble/>.
- Carranza, M. (2010). Reseñas de libros. *Flotante. Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 275, <http://imaginaria.com.ar/2010/07/flotante/>.
- Castagnoli, A. (2016). *Manuale dell'illustratore. Come pubblicare album per bambini*. Milán: Editrice Bibliografica.
- Castagnoli, A. (2017). Sobre el origen del "álbum". *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 5-9.
- Castellví, J. M. (1998). Villon y Estellés: un posible diálogo entre dos poetas. En Ll. Meseguer y M. L. Villanueva (Eds.), *Intertextualitat i recepció* (pp. 79-89). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Centelles, J., (24 de junio de 2020). «*Duelo al sol*», *una d'indis i cowboys*. La invitació a la lectura. <https://jaumecentelles.cat/2020/06/24/duelo-al-sol-una-dindis-i-cowboys/>.
- Cerrillo, P. C. (2011). La formación de mediadores en la lectura: sobre sus competencias y necesidades. En I. Arroita, M. J. Olaziregi e I. Zubizarreta (Eds.), *El libro Infantil y Juvenil desde la diversidad cultural* (pp. 127-137). Gipuzcoa: Galtzagorri Elkartea&Erein Argitaletxea.
- Cerrillo, P. C. y Mendoza Fillola, A. (2003). Introducción. En P. C. Cerrillo y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 9-13). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cien álbumes en cien palabras*. (2006). Peonza. *Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75/76, 189-223.
- Colomer, T. (1996). El álbum y el texto. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 39, 27-31.
- Colomer, T. (1998a). *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova.
- Colomer, T. (1998b). Las voces que narran la historia. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 111, 18-27.
- Colomer, T. (Ed.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2007). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2010). *La evolución de la enseñanza literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcth933>.
- Colomer, T. (2012). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 87-118). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.

- Colomer, T. (s.f.-a). *Recomanats Gretel*. «Anem a caçar un ós!». Web Gretel.
<https://gretel.cat/recomanacions-lij/anem-a-cacar-un-os/>
- Colomer, T. (s.f.-b). *Recomanats Gretel*. «Pim, pam, pum, poma». Web Gretel.
<https://gretel.cat/recomanacions-lij/pim-pam-pum-poma/>
- Colomer, T. (s.f.-c). *Recomanats Gretel*. «Què bonic és Panamá!». Web Gretel.
<https://gretel.cat/recomanacions-lij/que-bonic-es-panama/>
- Colomer, T. (s.f.-d). *Recomanats Gretel*. «Sr. Minino». Web Gretel.
<https://gretel.cat/recomanacions-lij/sr-minino/>
- Colomer, T. (s.f.-e). *Recomanats Gretel*. «Nou maneres de no trepitjar un bassal». Web Gretel.
<https://gretel.cat/recomanacions-lij/nou-maneres-no-trepitjar-bassal/>
- Colomer, T., Milian, M., Ribas, T., Guasch, O. y Camps, A. (1998). L'heroi medieval: un projecte de literatura europea. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14, 47-73.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B. y Silva-Díaz, M^a C. (Eds.) (2010). *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Venezuela: Banco del Libro.
- Colomer, T. y Fittipaldi, M. (Eds.) (2012). *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Colomer, T., Manresa, M., Ramada, L. y Reyes, L. (2018). *Narrativas literarias en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Cormand, B. (octubre 2018). «Els contes de la mare ossa». *Faristol. Revista del Llibre Infantil i Juvenil*. <https://www.clijcat.cat/faristol/critica/-Els-contes-de-la-Mare-Ossa>.
- Cormand, B. y Corroero, C. (2018). Les guardes, un espai per a la creativitat. *Faristol. Revista del Llibre Infantil i Juvenil*, 87, 16-19.
- Corroero, C. (2018a). *Els llibres infantils al segle XXI. Caracterització de les obres infantils destinades als primers lectors* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
<http://hdl.handle.net/10803/665173>
- Corroero, C. (2018b). Goteta. *Faristol. Revista del Llibre Infantil i Juvenil*.
https://www.clijcat.cat/faristol/critica/Goteta?fbclid=IwAR1ZjzPDrsQLyUAb_LA2B-

HWJ2tMqu8OT4Cy2r8zSU7uiPZt5BSxDtFbL0g.

Correro, C. y Real, N. (2017). L'educació literària a l'etapa infantil. En C. Correro y N. Real (Eds.), *La literatura a l'educació infantil* (pp. 43-65). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Culler, J. (1998). El futuro de las humanidades. En E. Sullà (Ed.), *El canon literario* (pp. 139-160). Madrid: Arco/Libros.

Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

De Amo, J. M. (2012). La novela gráfica como hipertexto: facetas formativas de textos multimodales. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 100-120). Barcelona: Octaedro.

De Amo, J. M. y Ruiz Domínguez, M. M. (2010). Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de Jon Scieszka. En A. Mendoza Fillola y C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 57-67). Barcelona: Horsori.

De Riquer, I. (Ed.) (1995). *El caballero del león*. Madrid: Alianza Editorial.

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (enero de 2017). *Currículum. Educació Primària* [Archivo PDF].

<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-primaria.pdf>

Di Girolamo, C. (2001). *Teoría crítica de la literatura*. Barcelona: Crítica.

Díaz Armas, J. (2003). Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil. En P. C. Cerrillo y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 61-97). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Díaz Armas, J. (2006). Personajes de la literatura juvenil: cambio y maduración. En M. Moreno Castillo (Ed.), *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (pp. 73-98). Madrid: Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado.

Díaz Armas, J. (2008). El simbolismo de los muros. *Lenguaje y Textos*, 26, 145-160.

Díaz Armas, J. y Rodrigues, C. (2013). Libros ficticios y universales: la intertextualidad como

- diálogo. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 61-70.
- Díaz-Plaja, A. (2002). Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys. En T. Colomer (Ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp. 161-170). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Díaz-Plaja, A. (2012). Clicando en *Huckleberry Finn* (En el centenario de Mark Twain). En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 182-196). Barcelona: Octaedro.
- Dueñas, J. D. (2012). Hipotextos populares en los relatos infantiles de Ana María Matute. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 232-245). Barcelona: Octaedro.
- Duguid, P. (1998). Cuestiones materiales: el pasado y la futurología del libro. En G. Nunberg (Ed.), *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* (pp. 67-106). Barcelona: Paidós.
- Duran, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de educación*, núm. extraordinario, 239-253.
- Duran, T. (2007). *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Duran, T. (2010a). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 186-203). Venezuela: Banco del Libro.
- Duran, T. (2010b). L'álbum dins la narrativa visual. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 52, 10-22.
- Duran, T. (2010c). Cuando el texto calla. Lectura de un álbum: *La reina de los colores*. En A. Mendoza Fillola y C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 37-41). Barcelona: Horsori.
- Duran, T. (octubre 2017). Sortir a caminar. *Faristol. Revista del Llibre Infantil i Juvenil*. <https://www.clijcat.cat/faristol/critica/Sortir-a-caminar>.

- Duran, T. (mayo 2019). La ciutat dels animals. *Faristol. Revista del Llibre Infantil i Juvenil*.
<https://www.clijcat.cat/faristol/critica/La-ciutat-dels-animals>.
- Duran, T. (2020). Guió per a un àlbum sense mots. Pròleg. En E. Bosch, *Sense paraules. Sis tallers de lectura d'àlbums sense mots per a totes les edats* (pp. 11-16).
Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Duran, T. y Luna, M. (2002). *Un i un i un... fan cent. Cent personatges de la literatura infantil i juvenil*. Barcelona: La Galera.
- Duran, T. y Duran Castells, J. (2007). Narrativa ilustrada y narrativa cinematográfica. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 5, 63-75.
- Durban, G. (2010). *La biblioteca escolar, avui. Un recurs estratègic per al centre*. Barcelona: Graó.
- Duthie, E. (7 de enero de 2019). *Querido John: Maurice Sendak escribe a John Burningham*. Lo leemos así. <https://loleemosasi.blogspot.com/2019/01/querido-john-maurice-sendak-escribe.html>.
- Echazarreta, C. (2003). Hipertexto y narración no lineal: un espacio compartido por la literatura y el cine. En P. C. Cerrillo y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 123-146). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Eco, U. (1979). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- Eco, U. (1983). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1998). Epílogo. En G. Nunberg (Ed.), *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* (pp. 303-314). Barcelona: Paidós.
- Eco, U. (2000). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: RqueR.
- Étiemble, R. (1985). Literatura Comparada. En J. M^a Díez Borque (Ed.), *Métodos de estudio de la obra literaria* (pp. 279-310). Madrid: Taurus.
- Fernández de Gamboa, K. (2018). *A través del nuevo milenio y lo que el lector literario encontró allí: la narrativa infantil para lectores de 8 a 10 años* [Tesis Doctoral,

- Universitat Autònoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/665731>
- Fernández de Sevilla, L. (2018). *Ogros, espinacas y demás... Cómo contar lo terrible a niñas y niños en el teatro*. Madrid: Asociación de Teatro para la Infancia y la Juventud [ASSITEJ España].
- Fernández de Sevilla, L. (13-16 de julio de 2021). Dibujar el mapa: los temas tabú en la escritura para la infancia [Sesión de conferencia]. Jornadas de Animación a la Lectura, Escritura y Observación JALEO'21, Valencia, España.
- Fish, S. E. (1980). Literature in the reader: Affective stylistics. En J. P. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism: From formalism to post-structuralism* (pp. 70-100). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 69-86). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Fittipaldi, M. (2013). *¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Conocimientos literarios y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/131306>
- Foucault, M. (1979). What Is an Author?. En J. V. Harari (Ed.), *Textual strategies: Perspectives in post-structuralist criticism* (pp. 141-160). Ithaca (Nueva York): Cornell University Press.
- Galván, F. (1997). Intertextualidad o subversión domesticada: aportaciones de Kristeva, Jenny, Mai y Plett. En M. Bengoechea y R. Sola (Eds.), *Intertextuality / Intertextualidad* (pp. 35-77). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- García Rivera, G. (1992). Experiencias y material didáctico en lengua y literatura. Educación Secundaria. En P. Cerrillo y J. García Padrino (Eds.), *Literatura infantil y enseñanza de la literatura* (pp. 109-120). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- García Vidal, P. (2007). La interculturalidad en los cuentos, una visión del mundo en la clase de literatura. *Lenguaje y Textos*, 23, 19-29.
- Garralón, A. (29 de abril de 2005). Clásicos infantiles: Arnold Lobel y Maurice Sendak. *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*. <http://revistababar.com/wp/clasicos-infantiles-arnold-lobel-y-maurice-sendak/>.
- Garralón, A. (2015). «El piloto y el principito». *La vida de Antoine de Saint-Exupéry, de Peter Sís*. Anatarambana. <https://anatarambana.blogspot.com/2015/02/el-piloto-y-el-principito-la-vida-de.html#more>.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Gervais, A. (2009). De l'Intertextualité. En L. Guillemette y L. Hebert (Eds.), *Intertextualité, Interdiscursivité et Intermédialité* (pp. 53-59). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gil, M. R. (2011). L'àlbum il·lustrat: gaudi literari o recurs imprescindible per a l'aprenentatge lector?. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 55, 42-52.
- Gil, M. R. (2012). Álbumes que versionan y acogen: nuevas oportunidades para los clásicos de siempre. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 206-212). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Gómez, N. (2007). Las *rusalkas* y algunos de sus paralelos, una experiencia intercultural. *Primeras noticias. Revista de Literatura*, 224, 39-46.
- González Álvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Lenguaje y textos*, 21, 115-127.
- Gorchs, G. (2018). Llibres que parlen del procés creatiu. *Faristol. Revista del Llibre Infantil i Juvenil*, 87, 30-31.
- Gressnich, E. y Meibauer, J. (2010). La lingüística, la cognición y los libros-álbum: una revisión de las narraciones en primera persona. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 204-215). Venezuela: Banco del Libro.
- Gretel. (s.f.). *Recomanats Gretel*. «Tanca els ulls». Web Gretel.

<https://gretel.cat/recomanacions-lij/tanca-els-ulls/>.

- Guerrero, P. (2003). La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de obras literarias con hipotexto plástico. En P. C. Cerrillo y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 181-223). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Guillemette, L. (2009). La circulation des discours dans le roman pour la jeunesse: une lecture sémiotique de l'intertextualité dans l'oeuvre de Dominique Demers. En L. Guillemette y L. Hebert (Eds.), *Intertextualité, Interdiscursivité et Intermédialité* (pp. 161-191). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura Comparada*. Barcelona: Crítica.
- Gumbrecht, H. U. (1971). Presentación. La situación de la "Literaturwissenschaft" alemana: análisis y perspectivas. En H. U. Gumbrecht y G. Domínguez (Eds.), *La actual ciencia literaria alemana. Seis estudios sobre el texto y su ambiente* (pp. 13-35). Salamanca: Anaya.
- Gumbrecht, H. U. (1987). Consecuencias de la Estética de la recepción, o: La Ciencia literaria como Sociología de la comunicación. En J. A. Mayoral (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 145-175). Madrid: Arco/Libros.
- Hanán Díaz, F. (2020). Un tipo de libro muy particular. En C. Sánchez Ortiz y S. Andricaín (Eds.), *Palabras e imágenes para asomarnos al mundo: 25 autores iberoamericanos de libros álbum* (pp. 13-18). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hartman, D. K. (2004). Deconstructing the Reader, the Text, the Author, and the Context: Intertextuality and Reading From a "Cognitive" Perspective. En D. Bloome y N. Shuart-Faris (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. 353-371). Connecticut: Information Age Publishing.
- Hébert, L. (2009). Autotextualité, Intertextualité, Architextualité, Autoreprésentation, Autoréflexivité et autres relations apparentées. En L. Guillemette y L. Hebert (Eds.),

- Intertextualité, Interdiscursivité et Intermédialité* (pp. 71-78). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Hohendahl, P. U. (1987). Sobre el estado de la investigación de la recepción. En J. A. Mayoral (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 31-37). Madrid: Arco/Libros.
- Hoster, B. y Lobato, M. J. (2007). Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, 26, 119-134.
- Ingarden, R. (1989). Concreción y reconstrucción. En R. Warning (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 35-53). Madrid: Visor.
- Iser, W. (1989a). La estructura apelativa de los textos. En R. Warning (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 133-148). Madrid: Visor.
- Iser, W. (1989b). El proceso de lectura. Una perspectiva fenomenológica. En R. Warning (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 149-164). Madrid: Visor.
- Ivanic, R. (2004). Intertextual Practices in the Construction of Multimodal Texts in Inquiry-based Learning. En D. Bloome y N. Shuart-Faris (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. 279-314). Connecticut: Information Age Publishing.
- Jauss, H. R. (1971). La historia literaria como desafío a la ciencia literaria. En H. U. Gumbrecht y G. Domínguez (Eds.), *La actual ciencia literaria alemana. Seis estudios sobre el texto y su ambiente* (pp. 37-114). Salamanca: Anaya.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (1987). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En J. A. Mayoral (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 59-85). Madrid: Arco/Libros.
- Jauss, H. R. (2000). *La historia de la literatura como provocación*. Barcelona: Península.
- Jones, R. E. (1999). *Donde viven los monstruos* de Maurice Sendak: la poesía del libro-álbum. En J. Muñoz-Tébar y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 149-162). Venezuela: Banco del Libro.
- Jover, G. (2007). *Un món per llegir. Educació, adolescents i literatura*. Barcelona:

- Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Jover, G. (13 de junio de 2019). Biblioteca escolar, competencia lectora y construcción del imaginario [Sesión de conferencia]. III Trobada pedagógica de biblioteques escolars de Catalunya, Barcelona, España.
- Juan Cantavella, A. (25 de marzo de 2013). *El árbol de la vida*. La coleccionista. <http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2013/03/el-arbol-de-la-vida.html>
- Juan Cantavella, A. (9 de abril de 2015). *Sant Jordi 2015 o... libros que no tengo y me gustaría que alguien me regalase*. La coleccionista. <http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2015/04/sant-jordi-2015-o-libros-que-no-tengo-y.html>
- Juan Cantavella, A. (2016). Ciudades de papel. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 46-56.
- Juan Cantavella, A. (4 de abril de 2018). *Abril termina con L (de libros)*. La coleccionista. <http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2018/04/en-abril-libros-mil-2018.html?q=animal+m%C3%A1s>
- Juan Cantavella, A. (18 de octubre de 2019). *Hibridacions entre ficció i no-ficció a l'àlbum* [Sesión de curso]. Ciclo La Petita Il·lustrada 2019-2020, Barcelona, España.
- Juan Cantavella, A. (28 de febrero de 2019). *El atajo*. La coleccionista. <http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2019/02/el-atajo.html>
- Juan Cantavella, A. (3 de enero de 2020). *Las bondades (literarias) del álbum*. La coleccionista. <http://lacoleccionista-libroalbum.blogspot.com/2020/01/las-bondades-del-album.html>
- Juri, S. (2010). Sobre los libros de juego intertextual con los cuentos populares. En A. Mendoza Fillola y C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 43-55). Barcelona: Horsori.
- Kamberelis, G. y Scott, K. D. (2004). Other People's Voices: The Coarticulation of Texts and Subjectivities. En D. Bloome y N. Shuart-Faris (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. 201-250). Connecticut: Information Age Publishing.

- Kümmerling-Meibauer, B. (2010). De cómo una narración autobiográfica se convierte en un álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 216-225). Venezuela, Banco del Libro.
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- L'Heureux, M.-C. (2009). Intertextualité et médiation dans le roman québécois pour la jeunesse: au-delà des dualismes. En L. Guillemette y L. Hebert (Eds.), *Intertextualité, Interdiscursivité et Intermédialité* (pp. 193-203). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Landerouin, Y. (2009). Le champ de la Critique Créative: essai de définition. En L. Guillemette y L. Hebert (Eds.), *Intertextualité, Interdiscursivité et Intermédialité* (pp. 79-94). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Lapeña, G. (2013). Intencionalidad estética y narrativa de la doble página en el álbum ilustrado. *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 81-92.
- Lartitegui, A. G. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes. Tramas visuales y discurso*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones.
- Leclerc, M. (2009). Frida et Kahlo ou la richesse intertextuelle d'un mini-roman pour la jeunesse», en L. Guillemette y L. Hebert (Eds.), *Intertextualité, Interdiscursivité et Intermédialité* (pp. 205-214). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Granada: Barbara Fiore Editora.
- Lemke, J. L. (1985). Ideology, Intertextuality, and the Notion of Register. En J. D. Benson y W. S. Greaves (Eds.), *Systemic Perspectives on Discourse*, 1, (pp. 275-294). Norwood (Nueva Jersey): Ablex Publishing Corporation.
- Lemke, J. L. (2004). Intertextuality and educational research. En D. Bloome y N. Shuart-Faris (Eds.), *Uses of intertextuality in classroom and educational research* (pp. 3-15). Connecticut: Information Age Publishing.
- Lewis, D. (1999). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. En J. Muñoz-Tébar y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género*

- para niños* (pp. 77-88). Venezuela, Banco del Libro.
- Lindgren, A. (1985). *Mi mundo perdido*. Barcelona: Juventud.
- Lledó, E. (1997). Literatura y crítica filosófica. En J. Domínguez Caparrós (Ed.), *Hermenéutica* (pp. 21-57). Madrid: Arco/Libros.
- Lledó, E. (1998). *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lotman, Y. M. (1979). El problema del signo y del sistema sígnico en la tipología de la cultura anterior al siglo XX. En Y. M. Lotman y Escuela de Tartu (Eds.), *Semiótica de la cultura* (pp. 41-66). Madrid: Cátedra.
- Lotman, Y. M. (1988). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- Lurie, A. (1998). *No se lo cuentes a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Machado, A. M^a (2010). Presencia de intertextualidades en la Literatura Infantil y Juvenil contemporánea. En A. Mendoza Fillola y C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 9-13). Barcelona: Horsori.
- Manguel, A. (2001). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Manresa, M. (2013). *L'univers lector adolescent. Dels hàbits de lectura a la intervenció educativa*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Manresa, M. y Munita, F. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Manresa, M. y Reyes, L. (2014). El álbum y el hábito lector. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 108, 72-81.
- Marantz, K. (1999). Con estas luces. En J. Muñoz-Tébar y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 7-12). Venezuela: Banco del Libro.
- Marco, J. (1998). Intertextualitat i traducció: les línies bàsiques d'una relació inevitable. En Ll. Meseguer y M^a L. Villanueva (Eds.), *Intertextualitat i recepció* (pp. 185-189). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Marcoin, F. (2006). La infancia, entre lo universal y lo particular. *Primeras noticias. Revista de Literatura*, 216, 39-48.
- Margallo, A. M^a (2012). Qué literatura para los recién llegados. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 144-171). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Margallo, A. M^a (2019). Las formas de incorporar la orientación a la práctica educativa en la investigación sobre didáctica de la literatura. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 7-25.
- Martí, A. (2005). Literatura Comparada. En J. Llovet et al. (Eds.), *Teoría literaria y Literatura Comparada* (pp. 333-406). Barcelona: Ariel.
- Martín, E. (13-16 de julio de 2021). Instrucciones para sentir [Sesión de conferencia]. Jornadas de Animación a la Lectura, Escritura y Observación JALEO'21, Valencia, España.
- Martínez Fernández, J. E. (2001). *La intertextualidad literaria. Base teórica y práctica textual*. Madrid: Cátedra.
- Martínez-Roldán, C. (2012). Pláticas literarias con estudiantes bilingües: la metodología de estudio de caso. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 213-238). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Martos Núñez, E. y García Rivera, G. (1998). Sobre materiales didácticos. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 331-345). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Maurer, K. (1987). Formas del leer. En J. A. Mayoral (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 245-280). Madrid: Arco/Libros.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura Comparada e Intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza Fillola, A. (1998a). El proceso de recepción lectora. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 169-189). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Mendoza Fillola, A. (1998b). Intertextualitat i recepció: el conte tradicional. *Articles de*

Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 14, 13-31.

Mendoza Fillola, A. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza Fillola, A. (2002). La multiplicat de referents. En T. Colomer (Ed.), *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (pp. 147-159). Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Mendoza Fillola, A. (2003). Los intertextos: del discurso a la recepción. En P. C. Cerrillo y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 17-60). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza Fillola, A. (2008a). Textos e intertextos para la formación del lector. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-25). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.

Mendoza Fillola, A. (2008b). Textos dentro de textos: reescritura metaficcional para formar al lector. *There was a once*, de Margaret Atwood: revisión intertextual del cuento maravilloso para adultos. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 69-90). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.

Mendoza Fillola, A. (2010). La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. En A. Mendoza Fillola y C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 143-174). Barcelona: Horsori.

Mendoza Fillola, A. (2012). Leer hipertextos *de papel*: sobre el lector y sus hipervínculos cognitivos. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 73-99). Barcelona: Octaedro.

Mendoza Fillola, A. y López Valero, A. (1997). Nuevos cuentos viejos. Los efectos de la transtextualidad. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 90, 7-18.

Mendoza Fillola, A., Colomer, T. y Camps, A. (1998). Intertextualitat. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14, 5-12.

- Mendoza Fillola, A. y Romea, C. (Eds.) (2010). *El lector ante la obra hipertextual*. Barcelona: Horsori.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (1 de abril de 2022). Legislación educativa no universitaria con los cambios introducidos por la LOMLOE. *Boletín Oficial del Estado*.
https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=417&modo=2¬a=0.
- Mjor, I. (2010). Servir de guía en los álbumes: retos de la cognición y la connotación. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 176-185). Venezuela: Banco del Libro.
- Moebius, W. (1999). Introducción a los códigos del libro-álbum. En J. Muñoz-Tébar y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 99-114). Venezuela: Banco del Libro.
- Monné, P. (1998). La escritura y su aprendizaje. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 155-168). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Monson, D. (1999). Rastreado en un libro y más allá de él: las reacciones ante la literatura. En D. K. McClenathan y D. L. Monson (Eds.), *Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios* (pp. 77-83). Madrid: Visor.
- Montalt, V. (1998). Traducció i intertextualitat en la gènesi del text original. En Ll. Meseguer y M^a L. Villanueva (Eds.), *Intertextualitat i recepció* (pp. 245-257). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes Doncel, R. E. (2006). *La tematología comparatista en la literatura y el cine. El aristócrata en su decadencia*. Madrid: Pliegos.
- Moog-Grünewald, M. (1984). Investigación de las influencias y de la recepción. En M. Schmeling (Ed.), *Teoría y praxis de la Literatura Comparada* (pp. 69-100). Barcelona: Alfa.
- Morán, J. (2006). Arte en los ilustradores para niños. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y*

Juvenil, 75-76, 67-80.

Morgado, M. (2007). *El ratón del campo y el ratón de la ciudad en Europa. Primeras noticias. Revista de Literatura*, 224, 29-38.

Morlesin, R. (2012). Entrevista a Eric Carle. *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*.
<http://revistababar.com/wp/entrevista-a-eric-carle/>.

Morote, P. y Gómez, M. B. (2007). El Sol: su valor intercultural en la literatura de tipo tradicional. *Primeras noticias. Revista de Literatura*, 224, 47-52.

Mukarovsky, J. (1977). *Escritos de estética y semiótica del arte*. Barcelona: Gustavo Gili.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
<http://hdl.handle.net/10803/313451>

Munita, F. (2019). Perspectivas actuales en didáctica de la literatura. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(3), 1-6.

Muñoz-Tébar, J. y Silva-Díaz, M^a C. (Eds.) (1999) *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Venezuela: Banco del Libro.

Neira-Piñeiro, M. R. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35, 131-138.

Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Posibilidades de secuenciación de las imágenes en el álbum ilustrado lírico. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, 17 (1), 55-67. doi:
http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1527

Newmeyer, P. F. (1999). Cómo se comunica el significado en los libro-álbum: el caso de Chris Van Allsburg. En J. Muñoz-Tébar y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (pp. 163-180). Venezuela: Banco del Libro.

Nikolajeva, M. y Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.

Nivelle, A. (1984). ¿Para qué sirve la Literatura Comparada?. En M. Schmeling (Ed.), *Teoría*

- y praxis de la Literatura Comparada* (pp. 195-211). Barcelona: Alfa.
- Nodelman, P. (2020). *El adulto escondido. Definiendo la literatura infantil y juvenil*. Zaragoza: Pantalia.
- Nos Aldás, E. (1998). Entre la historia y el arte: memoria de la deshumanización. En Ll. Meseguer y M^a L. Villanueva (Eds.), *Intertextualitat i recepció* (pp. 393-405). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Núñez, G. (1998). Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 287-296). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Onega, S. (1997). Intertextualidad: concepto, tipos e implicaciones teóricas. En M. Bengoechea y R. Sola (Eds.), *Intertextuality / Intertextualidad* (pp. 17-34). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Palacios, A. y Uyá, N. (2018). El libro-álbum en la enseñanza del arte actual. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 91, 21-26.
- Pascual, J. (2003). Fomento de la lectura desde el centro escolar: el proyecto de promoción de la lectura de centro. En P. C. Cerrillo y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 267-299). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pascual, J. (2008). Las tensiones pedagógicas en la promoción de la lectura. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 169-176). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Plett, H. F. (1991). *Intertextuality*. Berlín y New York: Walter de Gruyter.
- Prades, D. (2017). Pasado y futuro del libro-álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 120, 57-66.
- Pujals, G. (2003). *Sherlock Holmes y El perro de Baskerville* como pretexto para la formación del intertexto lector. En P. C. Cerrillo y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 225-264). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

- Pujals, G. (2012). Lectura hipertextual e inferencias lectoras. Ejemplos en álbumes ficcionales. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 135-148). Barcelona: Octaedro.
- Ramoneda, A. (2017). Els llibres: una selecció. En C. Corro y N. Real (Eds.), *La literatura a l'educació infantil* (pp. 67-101). Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Ramos, J. M. (2003). La formación del intertexto teatral en alumnos de educación secundaria. En P. C. Cerrillo y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 147-180). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Reyes, L. (2015). *La formació literaria a primària. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/308312>
- Ricoeur, P. (1997). La función hermenéutica del distanciamiento. En J. Domínguez Caparrós (Ed.), *Hermenéutica* (pp. 115-133). Madrid: Arco/Libros.
- Rincón, A. (2012). De la imagen a la palabra. Conversaciones literarias en el aula de acogida. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Eds.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 197-205). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Rivero, P. y Gil-Díaz, I. (2018). Cómo trabajar con libros-álbum en el aula de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 91, 7-13.
- Robine, N. (1974). La lectura. En R. Escarpit et al., *Hacia una sociología del hecho literario* (pp. 219-242). Madrid: Edicusa.
- Romea Castro, C. (1998). La narración audiovisual. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 347-357). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Romea Castro, C. (2005). Texto literario y texto cinematográfico. Semejanzas y diferencias. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 40, 19-28.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rubio, A. (2008). *7 llaves de cuento*. Sevilla: Kalandraka.
- Ruiz Campos, A. M. (2007). *Gorila* de Anthony Browne: aproximación al concepto de ilustración significativa en el álbum ilustrado para niños. *Lenguaje y Textos*, 26, 107-117.
- Ruiz Campos, A. M. (2008). Función de la ilustración en el álbum ilustrado. Análisis de tres obras de Anthony Browne. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 37-52). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Ruiz Domínguez, M^a M. (2008). Rasgos del álbum metaficcional. *El apestoso Hombre Queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 27-35). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Sacristán, J. F. (2017). El *steampunk* en la LIJ. *Babar. Revista de literatura infantil y juvenil*. <http://revistababar.com/wp/el-steampunk-en-la-lij/>.
- Sáez Castán, J. (2016). Para hacer un álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 19-26.
- Salisbury, M. (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de libros infantiles*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Salisbury, M. y Styles, M. (2018). *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- Samoyault, T. (2004). *L'intertextualité. Mémoire de la littérature*. París: Nathan.
- Sanjuán, M. (2012). Un itinerario intertextual para lectores de Secundaria: el subgénero de los relatos de naufragos. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 197-215). Barcelona: Octaedro.
- Schmidt, S. J. (1990). *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura. El ámbito de actuación social LITERATURA*. Madrid: Taurus.
- Schritter, I. (2005). *La otra lectura. La ilustración en los libros para niños*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Short, K. G. (2004). Researching Intertextuality Within Collaborative Classroom Learning Environments. En D. Bloome y N. Shuart-Faris (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. 373-396). Connecticut: Information Age Publishing.
- Silva, P. H. (2008). La incidencia del tópico literario en el proceso de interpretación textual. Intertextualidad y funciones del *Ubi Sunt?* en la poesía española contemporánea. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 119-131). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Silva-Díaz, M^a C. (2005a). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/4667>
- Silva-Díaz, M^a C. (2005b). *La metaficción como un juego de niños: una introducción a los álbumes metaficcionales*. Venezuela: Banco del Libro.
- Silva-Díaz, M^a C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 75-76, 23-33.
- Silva-Díaz, M^a C. (2010). La discusión literaria y la recepción de álbumes metaficcionales. En A. Mendoza Fillola y C. Romea (Eds.), *El lector ante la obra hipertextual* (pp. 69-75). Barcelona: Horsori.
- Simone, R. (1998). El cuerpo del texto. En G. Nunberg (Ed.), *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* (pp. 243-256). Barcelona: Paidós.
- Sipe, L. R. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. New York: Teachers College Press (Columbia University).
- Sotomayor, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 217-238.
- Stierle, K. (1987). ¿Qué significa "recepción" en los textos de ficción?. En J. A. Mayoral (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 87-143). Madrid: Arco/Libros.
- Styles, M. (2010). "Me encanta Laureen Child": las voces detrás de las imágenes. Los niños

- rellenan los silencios en los libros-álbum postmodernos. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y M^a C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 154-161). Venezuela: Banco del Libro.
- Taberero, R. (2007). Intertextualidad heterorreferencial: una vía para la formación del lector literario. *Lenguaje y Textos*, 26, 53-62.
- Taberero, R. (2012). La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura «iluminada»: la formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario* (pp. 121-134). Barcelona: Octaedro.
- Taberero, R. (2016). Lecturas adultas y lecturas infantiles. El universo de Kitty Crowther en la formación del mediador como lector literario. *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 52-65.
- Taberero, R. (2018). Libro-álbum y educación. ¿De qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 91, 45-51.
- Taberero, R. (2019). La concepción adulta de la infancia. La construcción de los personajes infantiles en los álbumes *El maravilloso Mini-Peli-Coso* de Beatrice Alemagna y en *Poka & Mina. El despertar* de Kitty Crowther. *Tejuelo*, 30, 233-260.
- Taberero, R. y Dueñas, J. D. (2003). La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria. En P. C. Cerrillo y A. Mendoza Fillola (Eds.), *Intertextos. Aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 301-336). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tejerina, I. (2008). Un modelo de análisis del álbum. *Siete ratones ciegos*, de Ed Young. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 215, 44-52.
- Ulmer, G. L. (1992). Grammatology (in the Stacks) of Hypermedia: A Simulation. En M. C. Tuman (Ed.), *Literacy Online. The Promise (and Peril) of Reading and Writing with Computers* (pp. 139-158). Pittsburgh y Londres: University of Pittsburgh Press.
- Vallejo, I. (2020). *Manifest per la lectura*. Barcelona: Destino.
- Van der Linden, S. (2007). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du Poisson Soluble.

- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Barcelona y Caracas: Ekaré, Variopinta Ediciones y Banco del Libro.
- Vásquez, F. (2014). Elementos para una lectura del libro álbum. *Enunciación*, 19(2), 333-345.
- Vega, M. J. y Carbonell, N. (1998). *La Literatura Comparada: principios y métodos*. Madrid: Gredos.
- Vejart, A. (1998). La mitocrítica. En Ll. Meseguer y M^a L. Villanueva (Eds.), *Intertextualitat i recepció* (pp. 39-50). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Ventura, A. (2016). A propósito del álbum ilustrado. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 119, 69-75.
- Villanueva, D. (1996). La Literatura Comparada. En J. Llovet (Ed.), *Teoria de la literatura. Corrents de la teoria literaria al segle XX* (pp. 189-210). Barcelona: Columna.
- Villanueva, M^a L. (1998). Interdiscursividad, dialogismo y Teoría de los *Topoi*. En Ll. Meseguer y M^a L. Villanueva (Eds.), *Intertextualitat i recepció* (pp. 21-38). Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Widdowson, H. G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza Fillola (Ed.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 1-22). Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona y Horsori.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2005a). Aproximaciones al lenguaje de los álbumes (3). Cubistas agradecidos. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 180, 7-13.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2005b). Aproximaciones al lenguaje de los álbumes (5). Impactantes expresionistas. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 183, 44-51.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2005c). Aproximaciones al lenguaje de los álbumes (6). Entusiastas de la fusión. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 184, 7-14.
- Zaparaín, F. y González, L. D. (2010). *Cruce de caminos. Los álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial de la Universidad de Valladolid y Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha.

Zavala, I. M. (1991). *La posmodernidad y Mijail Bajtín. Una poética dialógica*. Madrid: Espasa-Calpe.

2 Álbumes ilustrados analizados

Ahlberg, A. y Ahlberg, J. (Il.) (2000). *El carter joliu o unes cartes especials*. Barcelona: Destino.

Ahlberg, A. y Ahlberg, J. (Il.) (2018). *Els esquelets divertits*. Barcelona: Kalandraka.

Baltscheit, M. (2006). *El león que no sabía escribir*. Salamanca: Lóquez.

Baltscheit, M. y Mett, Ch. (Il.) (2009). *La verdad del elefante*. Salamanca: Lóquez.

Banyai, I. (1996). *Re-zoom*. Aarau (Suiza) y Frankfurt (Alemania): Verlag Sauerländer.

Banyai, I. (2001). *Zoom*. México: Fondo de Cultura Económica.

Banyai, I. (2005). *El otro lado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Brasseur, Ph. (2011). *El pequeño libro rojo*. Barcelona: Océano Travesía.

Browne, A. (1995). *Zoológico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2000). *Willy el Tímido*. México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2004). *Dins del bosc*. México: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2017). *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica.

Carle, E. (2006). *Diez patitos de goma*. Madrid: Kókinos.

Chica, C. y Marsol, M. (Il.) (2017). *Yōkai*. Logroño: Fulgencio Pimentel.

Child, L. (2003). *Soy demasiado pequeña para ir al colegio*. Barcelona: SerreS.

Crowther, K. (2007). *I doncs?*. Barcelona: Corimbo.

Crowther, K. (2018). *Cuentos de mamá osa*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Delicado, F. (2014). *Ícaro*. Pontevedra: Kalandraka.

Desmond, J. (2019). *L'os polar*. Madrid: Kókinos.

Desmond, J. (2019). *L'elefant*. Madrid: Kókinos.

Donaldson, J. y Scheffler, A. (Il.) (2011). *El grúfal*. Madrid: Macmillan.

Duran, T. y Ballester, A. (Il.) (2018). *Pim, pam, pum, poma*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

- Erlbruch, W. (2005). *La gran qüestió*. Madrid: Kókinos.
- Fleischman, P. e Ibatoulline, B. (Il.) (2013). *El diario de las cajas de fósforos*. Barcelona: Juventud.
- Frisch, A. e Innocenti, R. (Il.) (2013). *La caputxeta vermella*. Barcelona: Símbol.
- Graham, B. (2015). *El primer pas*. Barcelona: Joventut.
- Gramsci, A. y Domènech, L. (Il.) (2017). *El ratolí i la muntanya*. Santander: Milrazones.
- Holzwarth, W. y Erlbruch, W. (Il.) (2018). *La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap*. Pontevedra: Kalandraka.
- Hutchins, P. (2011). *L'Angelina surt a fer un tomb*, Pontevedra y Barcelona: Kalandraka e Hipòtesi.
- Isern, S. y Girón, M. (Il.) (2017). *Nou maneres de no trepitjar un bassal*. Barcelona: TakaTuka.
- Iudica, A., Vignocchi, Ch. y Borando, S. (2018). *Un mar de tristesa*. Madrid: Kókinos.
- Janosch (2010). *¡Qué bonito es Panamá!*. Pontevedra: Kalandraka.
- Joire, S. y Fanelli, L. (Il.) (2018). *Goteta*. Barcelona: Joventut.
- Juan, P. y Batllori, N. (Il.) (2016). *L'animal més gran del món. Una qüestió de mida*. Barcelona: Yekibud Yekinabud Editores.
- Kuhlmann, T. (2014). *Lindbergh. L'agorada història d'un ratolí volador*. Barcelona: Joventut.
- Lairla, S. y Lartitegui, A. G. (Il.) (2000). *La carta de la Señora González*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laurent, F. (2017). *Els enamorats del llibre*. Sant Feliu de Guíxols: Tramuntana.
- Lee, S. (2010). *Zoo*. Madrid: Cuatro Azules.
- Lee, S. (2017). *Líneas*. Granada: Barbara Fiore Editora.
- Lehman, B. (2013). *El libro rojo*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Lionni, L. (2010). *Frederick*. Pontevedra: Kalandraka.
- Lobel, A. (2000). *Historias de ratones*. Pontevedra: Kalandraka.
- Macaulay, D. (1990). *Blanc i negre*. Barcelona: Aura Comunicació.

- Macaulay, D. (2016). *El atajo*. Barcelona: Océano Travesía.
- Machado, G. y Romero, M. (Il.) (2017). *Salir a caminar*. Barcelona: A buen paso.
- Mari, I. (1997). *Historias sin fin*. Madrid: Anaya.
- Marsol, M. (2019). *Duelo al sol*. Logroño: Fulgencio Pimentel.
- McKee, D. (1992). *Los dos monstruos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- McKee, D. (1999). *El cochinito de Carlota*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McKee, D. (2005). *Odio a mi osito de peluche*. Madrid: Anaya.
- Mizielinska, A. y Mizielinska, D. (2014). *Benvinguts a Mamoko*. Barcelona: La Galera.
- Moure, G. y Varela, A. (Il.) (2014). *El arenque rojo*. Madrid: SM.
- Negrescolor, J. (2019). *La ciutat dels animals*. Barcelona: Zahorí Books.
- Pavón, M. y Girón, M. (Il.) (2015). *Inseparables*. Girona: Tramuntana.
- Pérez Escrivá, V. y Ranucci, C. (Il.) (2009). *Cierra los ojos*. Barcelona: Thule.
- Pescetti, L. M. (1998). *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. Madrid: Alfaguara.
- Pommaux, Y. (2017). *Casos cèlebres del detectiu John Chatterton*. Caracas: Ekaré.
- Rathmann, P. (2001). *Buenas noches, Gorila*. Caracas: Ekaré.
- Read, K. (2019). *Una guineu. Un llibre (de por) per comptar*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- Rosen, M. y Oxenbury, H. (Il.) (2008). *Vamos a cazar un oso*. Caracas: Ekaré.
- Rueda, C. (2007). *La vida salvaje. Diario de una aventura*. México: Océano Travesía.
- Sáez Castán, J. (2003). *Los Tres Erizos*. Caracas: Ekaré.
- Scieszka, J. y Smith, L. (Il.) (2004). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.
- Scieszka, J. y Smith, L. (Il.) (2007). *L'autèntica història dels tres porquets! Per S. Lobo*. Barcelona: Thule.
- Sendak, M. (2016). *Allà on viuen els monstres*. Pontevedra: Kalandraka.
- Shulevitz, U. (2004). *Un lunes por la mañana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Silei, F. y Quarello, M. A. C. (Il.) (2011). *El autobús de Rosa*. Granada: Barbara Fiore Editora.

- Sís, P. (2001). *Madlenka*. Barcelona: Lumen.
- Sís, P. (2004). *L'arbre de la vida. Charles Darwin*. Barcelona: RqueR.
- Sís, P. (2014). *El piloto y el Principito. La vida de Antoine de Saint-Exupéry*. Madrid: Sexto Piso.
- Stewart, S. y Small, D. (Il.) (2012). *La jardinera*. Caracas: Ekaré.
- Strady, S. y Martin, J.-F. (Il.) (2015). *La memoria del elefante. Un viaje inolvidable por la memoria de Marcel*. Granada: Barbara Fiore Editora.
- Urberuaga, E. (2011). *¿Quién anda ahí?*. Madrid: Kókinos.
- Van Allsburg, Ch. (2004). *El Expreso Polar*. Caracas: Ekaré.
- Vaugelade, A. (2018). *Com construir un germà gran. Un llibre d'anatomia i bricolatge*. Barcelona: Joventut.
- Wiesner, D. (2003). *Els tres porquets*. Barcelona: Joventut.
- Wiesner, D. (2007). *Flotante*. México: Océano Travesía.
- Wiesner, D. (2014). *Sr. Minino*. México: Océano Travesía.
- Willems, M. (2004). *No deixis que el colom condueixi l'autobús!*. Barcelona: EntreLibros.
- Young, E. (2009). *Set ratolins cecs*. Barcelona: Ekaré.

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

1 Índice de Tablas

Tabla 1	Taxonomía de las relaciones intertextuales según A.-C. Gignoux (Camarero, 2008)	67
Tabla 2	Tipología de la transtextualidad según Genette (1982)	69
Tabla 3	Tipología de los procesos intertextuales según Plett (Galván, 1997)	70
Tabla 4	Taxonomía de relaciones intertextuales según Camarero (2008)	72
Tabla 5	Clasificación de relaciones intertextuales según Martínez Fernández (2001)	84
Tabla 6	Propuesta de análisis críticos según marcos conceptuales (Bordons y Díaz-Plaja, 1993)	87
Tabla 7	Tipos de hipotextos según la clasificación de Díaz Armas (2003)	108
Tabla 8	Reproducción esquemática de la evolución histórica del álbum ilustrado según Van der Linden (2015)	120
Tabla 9	Propuestas para la vinculación de textos literarios según Tauveron (Fittipaldi, 2013)	196
Tabla 10	Esquema del proyecto didáctico llevado a cabo por Mendoza Fillola para la ESO (1994)	198
Tabla 11	Proyecto de Bordons y Díaz-Plaja según la metodología de la Literatura Comparada (1993)	199
Tabla 12	Modelos de constelaciones literarias desarrolladas por Jover (2007)	206
Tabla 13	Taxonomías de la ficha de análisis y relación del corpus seleccionado	254
Tabla 14	Relación del corpus de obras analizadas	290
Tabla 15	Taxonomías de la ficha de análisis	297
Tabla 16	Hibridación discursiva. Préstamos retóricos	301
Tabla 17	Hibridación discursiva. Subgéneros emergentes. Álbumes info-ficcionales	320
Tabla 18	Estructura narrativa. Formas estructurales secuenciales. Diseños narrativos lineales	339

Tabla 19	Estructura narrativa. Formas estructurales secuenciales. Diseños narrativos multilineales	356
Tabla 20	Estructura narrativa. Formas estructurales secuenciales. Suspensión momentánea de la linealidad narrativa	385
Tabla 21	Estructura narrativa. Formas de alteración estructural. Tratamiento disruptivo de la imagen	392
Tabla 22	Estructura narrativa. Formas de alteración estructural. Disolución de la frontera narrativa	401
Tabla 23	Estructura narrativa. Formas de alteración estructural. Ausencia de argumento	410
Tabla 24	Perspectiva narrativa. Focalización. Alternancia de puntos de vista	420
Tabla 25	Perspectiva narrativa. Focalización. Multiformidad	429
Tabla 26	Perspectiva narrativa. Relación de perspectivas textual y visual. Convergencia	440
Tabla 27	Perspectiva narrativa. Relación de perspectivas textual y visual. Discordancia	451
Tabla 28	Perspectiva narrativa. Tematización del punto de vista. La focalización como tema	461
Tabla 29	Perspectiva narrativa. Tematización del punto de vista. Tratamiento temático del <i>zoom</i>	470

2 Índice de Figuras

Figura 1	Precedentes teóricos para la aparición de la Teoría de la Intertextualidad	16
Figura 2	La representación literaria del mundo en el álbum ilustrado	125
Figura 3	Fragmentación narrativa en el álbum ilustrado	132
Figura 4	La complejidad narrativa en el álbum ilustrado	139
Figura 5	La complejidad interpretativa en el álbum ilustrado	148
Figura 6	Páginas iniciales de <i>Los tres erizos</i>	305

Figura 7	Lydia Gracia escribe a su tío cuando inicia su viaje en <i>La jardinera</i>	306
Figura 8	Cubierta y doble página interior de <i>Els esquelets divertits</i>	310
Figura 9	El caso de la desaparición de una niña vestida de rojo en <i>John Chatterton detectiu</i>	313
Figura 10	Constantes dificultades impiden a los protagonistas consumir su desafío en <i>Duelo al sol</i>	318
Figura 11	Formato leporello de <i>Goteta</i>	326
Figura 12	Proceso de construcción de un hermano mayor en <i>Com construir un germà gran</i>	329
Figura 13	Marcel contempla el paisaje urbano en <i>La memoria del elefante</i>	332
Figura 14	Cubierta de <i>El piloto y el Principito</i>	334
Figura 15	Estructura repetitiva acumulativa en <i>Buenas noches, Gorila</i>	344
Figura 16	Estructura repetitiva acumulativa en <i>L'animal més gran del món</i>	345
Figura 17	Ilustraciones que abren y cierran la historia de <i>El ratolí i la muntanya</i>	347
Figura 18	Relato circular según una estructura repetitiva en base a un patrón pregunta-respuesta en <i>La talpeta que volia saber qui li havia fet allò en el cap</i>	350
Figura 19	Primeras páginas de <i>Come que te como</i> . Presentadas de manera secuencial, reproducen el funcionamiento circular de la cadena alimentaria.	354
Figura 20	Dos escenas de <i>Cuentos de mamá osa</i> . A la izquierda, la historia marco; a la derecha, el relato de la guardiana de la noche.	360
Figura 21	Recursos gráficos al servicio de la multilinealidad narrativa en <i>El diario de las cajas de fósforos</i>	363
Figura 22	Recursos gráficos al servicio de la multilinealidad narrativa en <i>Ícaro</i>	366
Figura 23	El protagonista de <i>Sr. Minino</i> descubre entre sus juguetes una nave espacial	368
Figura 24	Confluencia de las dos líneas narrativas en <i>Sr. Minino</i>	368

- Figura 25** Desde sus primeras imágenes, *El cochinito de Carlota* propone al lector múltiples tramas narrativas sugeridas por los personajes que transitan por sus páginas 374
- Figura 26** Doble página de *El arenque rojo* 376
- Figura 27** Primeras dobles páginas de *El pequeño libro rojo*, en el que el pliegue divide el espacio físico narrativo para relatar simultáneamente dos historias entrelazadas 380
- Figura 28** Los recuerdos del pasado se convierten en provisiones para el alma en *Frederick* 390
- Figura 29** El contraste de ambas imágenes de *Líneas* sitúa al lector en la frontera entre ficción y realidad 396
- Figura 30** Comienzan las vicisitudes del cartero para conseguir que la carta llegue a su destino en *La carta de la señora González* 400
- Figura 31** El Índice de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* cae aplastando a los protagonistas de los cuentos 407
- Figura 32** Primeras dobles páginas de *Nou maneres de no trepitjar un bassal* 413
- Figura 33** *La gran qüestió* ofrece un catálogo de opciones para responder a la gran pregunta sobre la existencia 417
- Figura 34** Imágenes de *Zoológico* en las que la narración visual refleja el punto de vista de los animales en cautividad 426
- Figura 35** En *Set ratolins cecs*, cada personaje construye su interpretación desde un punto de vista parcial, hasta que una visión global proporciona la verdad de lo ocurrido 433
- Figura 36** En *El atajo*, Sybil no llegará a tiempo al mercado porque toma un camino erróneo cuando la chaqueta de Albert crea una confusión en la interpretación de la señal que aparece en el camino 437
- Figura 37** Max emprende su viaje en *Allà on viuen els monstres* 442
- Figura 38** Algunos de los protagonistas de *La ciutat dels animals* dibujados desde una perspectiva frontal 446
- Figura 39** Primeras dobles páginas de *L'Angelina surt a fer un tomb*. En la página de la izquierda, la trama del zorro que el texto no narra. 449

Figura 40	Transición de perspectiva visual en <i>Dins del bosc</i> . En la imagen de la izquierda, visión extradiegética; en la imagen de la derecha, la cámara se sitúa detrás del protagonista e irá cerrando su objetivo.	454
Figura 41	Última página de <i>Dins del bosc</i>	455
Figura 42	Doble página de <i>El Expreso Polar</i> , que reproduce una escena desde una perspectiva panorámica	457
Figura 43	Doble sentido de lectura en <i>Un mar de tristesa</i> . La expresión afligida de los personajes se transforma en sonrisa cuando el álbum se lee de manera invertida.	465
Figura 44	Diferentes formas de percibir el mundo en <i>Cierra los ojos</i>	468
Figura 45	Primera imagen de <i>Flotante</i> . El paso de página muestra, a través de un amplio <i>zoom out</i> , la escena en su totalidad.	475
Figura 46	En <i>El libro rojo</i> , ficción y realidad se entrelazan	476

Nadie se da cuenta al tener un libro en las manos, el esfuerzo, el dolor, la vigilia, la sangre que ha costado. El libro es sin disputa la obra mayor de la humanidad. Muchas veces, un pueblo está dormido como el agua de un estanque en día sin viento. Ni el más leve temblor turba la ternura blanda del agua. Las ranas duermen en el fondo y los pájaros están inmóviles en las ramas que lo circundan. Pero arrojad de pronto una piedra. Veréis una explosión de círculos concéntricos, de ondas redondas que se dilatan atropellándose unas a las otras y se estrellan contra los bordes. Veréis un estremecimiento total del agua, un bullir de ranas en todas direcciones, una inquietud por todas las orillas y hasta los pájaros que dormían en las ramas umbrosas saltan disparados en bandadas por todo el aire azul. Muchas veces un pueblo duerme como el agua de un estanque un día sin viento, y un libro o unos libros pueden estremecerle e inquietarle y enseñarle nuevos horizontes de superación y concordia.

Federico García Lorca, Septiembre 1931

Alocución al pueblo de Fuente Vaqueros
Discurso con motivo de la inauguración de la biblioteca pública

