



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



MAESTRÍA EN ESTUDIOS DEL DISCURSO

FACULTAD DE LETRAS

**EL DISCURSO SIMBÓLICO EN
EL LIBRO-ÁLBUM NARRATIVO:**

*Un estudio de caso en Los Especiales de
A La Orilla del Viento*

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN ESTUDIOS DEL DISCURSO

PRESENTA

ROSALINDA RAYA LEMUS

DIRECTOR DE TESIS: DR. RAÚL EDUARDO GONZÁLEZ HERNÁNDEZ

Morelia, Michoacán. Mayo, 2017



RESUMEN

La presente investigación observa al libro-álbum narrativo, como discurso multimodal de la literatura infantil y juvenil (LIJ), donde la ilustración toma un lugar central en la tarea de narrar, al imbricarse con textos breves y concisos. Además, aborda al álbum como discurso artístico (literario y visual) abierto al plano simbólico del lenguaje, y por lo tanto, como vehículo de experiencias estéticas de recepción. Por ello, representa una perspectiva de análisis multidisciplinar entre las ciencias humanas y el arte. Como estudio de caso, recurre a la colección de libro-álbum: *Los Especiales de A la Orilla del Viento*, del Fondo de Cultura Económica, en tanto reúne gran diversidad de propuestas estéticas de considerable valor gráfico y literario. Tras la clasificación estilística de dicha colección, se desprende un corpus de tres libros que constituyen el objeto de análisis central de la tesis. Dentro del capítulo I, se delimita al objeto de estudio en su calidad de lenguaje multimodal, y se exploran los aspectos históricos e ideológicos que dieron origen al libro-álbum, así como su reconfiguración estilística en el álbum contemporáneo. Se comenta también la relación que guarda el objeto de estudio con tradiciones afines: la *gráfica popular*, el *cómic* y el *libro de autor*, apuntando sus semejanzas y diferencias respecto al álbum. Por otra parte, se fundamentan y elaboran los criterios para la clasificación estilística de la colección y la selección de los libros a analizar. Todo ello mediante un estudio de las distintas relaciones texto-imagen presentes en los libros de la colección, del que se desprende una reflexión sobre la *relación sinérgica* entre texto e imagen dentro del álbum narrativo, y su delimitación como categoría de análisis central. Finalmente, se describen las características generales de la colección, y se ejemplifica su clasificación estilística. En el Capítulo II, se introduce y acota lo referente a la dimensión simbólica del lenguaje, así como al marco teórico desde el cual dicha dimensión será observada y puesta en relación con los casos seleccionados. El marco teórico reúne tres planteamientos que han estudiado lo simbólico en el discurso del arte, provenientes de la filosofía del lenguaje, la semiótica y la estética. Desde tal marco se exploran los niveles de significado que operan en el discurso artístico, donde se imbrica el nivel simbólico según lo observado por: Paul Ricœur, respecto al símbolo como *excedente de sentido*, Roland Barthes y su referencia al plano simbólico del lenguaje como sentido remanente: *lo obtuso*, y Hans-Georg Gadamer en su concepción de lo simbólico como *experiencia de interpelación*. Para concluir, se relaciona el funcionamiento del plano simbólico en el lenguaje, con el *estilo de sinergia*. En el Capítulo III se desarrolla el análisis de los libros seleccionados, atendiendo a la siguiente pregunta (derivada del estudio teórico): *¿cómo funciona el estilo de sinergia, de lo denotado a lo connotado, para abrir la dimensión simbólica del discurso?* Los casos analizados son: *Cambios* de Anthony Browne, *Camino a casa* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, y *Los misterios del señor Burdick* de Chris van Allsburg. El apartado final: “¿Y qué dicen los niños?”, presenta experiencias prácticas de lectura con niños, para retroalimentar el análisis de los libros. Además de lo anterior, la investigación incluye seis anexos que complementan las temáticas abordadas. En suma, la investigación resulta de utilidad para quienes se interesan en el estudio de la LIJ contemporánea, en los discursos multimodales, y para quienes buscan observar y valorar a la ilustración como vehículo narrativo: diseñadores, ilustradores, artistas visuales, escritores, editores y promotores de la LIJ en general.

Palabras clave: *discurso multimodal, ilustración, literatura infantil, lenguaje simbólico, análisis del discurso.*

SUMMARY

The present research looks at the narrative book-album, as a multimodal discourse of children's and juvenile literature, where the illustration takes a central place in the task of narrating, overlapping with brief and concise texts. In addition, it approaches the album as an artistic discourse (literary and visual) open to the symbolic plane of language, and therefore, as a vehicle of aesthetic experiences of reception. Therefore, it represents a perspective of multidisciplinary analysis between the human sciences and art. As a case study, he resorts to the book-album collection: *Los Especiales de A la Orilla del Viento*, from the Fondo de Cultura Económica, as it brings together a great diversity of aesthetic proposals of considerable graphic and literary value. After the stylistic classification of this collection, a corpus of three books appears that constitute the object of central analysis of the thesis. Within chapter I, the object of study is delimited as a multimodal language, exploring the historical and ideological aspects that gave rise to the book-album, as well as its stylistic reconfiguration in the contemporary album. The relationship between the object of study and related traditions is also commented: the popular graphic, the comic and the author's book, pointing out their similarities and differences with respect to the album. On the other hand, the criteria for the stylistic classification of the collection and the selection of the books to be analyzed are based and elaborated. All this through a study of the different text-image relations present in the books of the collection, which reflects a reflection on the synergistic relationship between text and image within the narrative album, and its delimitation as a category of central analysis. Finally, the general characteristics of the collection are described, and its stylistic classification is exemplified. In Chapter II, the symbolic dimension of language, as well as the theoretical framework from which this dimension will be observed and related to the selected cases, is introduced and marked. The theoretical framework brings together three approaches that have studied the symbolic in the discourse of art, coming from the philosophy of language, semiotics and aesthetics. From this framework we explore the levels of meaning that operate in the artistic discourse, where the symbolic level is measured as observed by Paul Ricœur, Roland Barthes and Hans-Georg Gadamer. To conclude, the functioning of the symbolic plane in the language, with the style of synergy, is related. In Chapter III the analysis of the selected books is developed, considering the following question (derived from the theoretical study): how does the style of synergy, from the denoted to the connotated, work to open the symbolic dimension of discourse? The cases analyzed are: *Cambios* of Anthony Browne, *Camino a casa* of Jairo Buitrago and Rafael Yockteng, and *Los misterios del señor Burdick* by Chris van Allsburg. The final section presents practical experiences of reading with children, to feed the analysis of books. In addition to the above, the research includes six annexes that complement the topics addressed. The research is useful for those interested in the study of contemporary children's literature, and for those who seek to observe and value illustration as a narrative vehicle: designers, illustrators, visual artists, writers, editors and promoters of the children's literature in general.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	4
AGRADECIMIENTOS	9
CAPÍTULO I. “EL ETERNO SENTIDO DE LO MARAVILLOSO”	10
1.1. El libro-álbum en la perspectiva de los <i>géneros discursivos</i>	10
1.1.1. Transición del género: del libro ilustrado infantil al libro-álbum moderno	12
1.1.2. Reacentuaciones estilísticas en el libro-álbum contemporáneo	16
1.1.3. Tradiciones relacionadas: la <i>gráfica popular</i> , el <i>cómic</i> y el <i>libro de artista</i>	18
1.2. Variaciones y rasgos estilísticos en el discurso multimodal del libro-álbum narrativo	26
1.2.1. Consideración sobre la ilustración narrativa	26
1.2.2. Variaciones y rasgos estilísticos principales: criterio de clasificación.....	32
1.2.3. El estilo de sinergia: criterio de selección	42
1.3. La colección Los Especiales de A la Orilla del Viento	43
1.3.1. Características generales	49
1.3.2. Clasificación estilística de la colección.....	52
1.3.3. Selección de casos.....	54
CAPÍTULO II. EL DISCURSO SIMBÓLICO COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISIS.....	57
2.1. Símbolo. Horizonte de sentido	57
2.2. Umbrales del símbolo: los niveles de significado	59
2.2.1. El símbolo como <i>excedente de sentido</i>	63
2.2.2. Remanente del símbolo: <i>lo obtuso</i>	67
2.2.3. Lo simbólico como <i>experiencia de interpelación</i>	70
2.3. El discurso simbólico en el <i>estilo de sinergia</i>	73

CAPÍTULO III. EL DISCURSO SIMBÓLICO DEL LIBRO-ÁLBUM: ESTUDIO DE TRES CASOS	76
3.1. Precisiones metodológicas	76
3.2. Caso I. <i>Cambios</i>	77
3.2.1. De la SINERGIA al plano simbólico.....	79
3.3. Caso II. <i>Camino a casa</i>	91
3.3.1. De la SINERGIA al plano simbólico.....	92
3.4. Caso III. <i>Los misterios del señor Burdick</i>	103
3.4.1. De la SINERGIA al plano simbólico.....	105
3.5. ¿Y qué dicen los niños?.....	121
CONCLUSIONES GENERALES	140
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	145
ANEXO I. Relaciones texto-imagen en la óptica de once especialistas.....	150
ANEXO II. Clasificación estilística de la colección LEAOV	157
ANEXO III. Los niveles de significado en el discurso artístico.....	163
ANEXO IV. Apéndice de imágenes	164
ANEXO V. Semblanzas de los autores seleccionados	168
ANEXO VI. Registro del trabajo con lectores.....	174

INTRODUCCIÓN

A veces, un modesto libro ilustrado para niños, con una imagen y breves palabras, te arroja al centro de pensamientos y sentimientos poderosos, te sacude, te conmueve, te confronta: ¿CÓMO SUCEDE ESTO? La pregunta constituye en esencia la causa y el propósito de la presente investigación.

El libro-álbum es una modalidad particular de la literatura impresa infantil y juvenil, en el que la ilustración juega un papel central, como discurso narrativo imbricado con textos breves y concisos; su doble articulación semiótica ha sido objeto de estudio desde mediados del siglo pasado. A través del tiempo el álbum se ha constituido en el medio ideal para el desarrollo y la evolución de la ilustración, siendo un escenario donde ésta se ha aventurado a dejar atrás toda función accesorio (ornamental o réplica de lo enunciado), para adquirir autonomía como un lenguaje gráfico, capaz de transmitir ideas y conformar mundos de significado por sí misma.

Diversos estudios académicos (relacionados con la lingüística formal) se han dirigido al análisis semiótico de las relaciones texto-imagen en el *libro-álbum*, como los estudios sobre *discursos multimodales* de Günther Kress y Theo van Leeuwen¹, o las *categorizaciones combinatorias* de Nikolajeva y Scott². Otros estudios las abordan con fines didácticos, orientados al estudio y desarrollo de la lengua y de las llamadas *competencias lectoras y/o literarias*, como las investigaciones realizadas por Teresa Colomer³, Evelyn Arizpe y Morag Styles⁴, Ma. Cecilia Silva-Díaz Ortega⁵, y Gemma Lluch⁶, entre otros.

La presente tesis representa una ruta de estudio que apuesta por la observación del libro-álbum como portador de un discurso artístico, y, por ende, como vehículo de experiencias estéticas de lectura. En consecuencia, se destaca el valor de este género

¹ Kress, Günther y Theo van Leeuwen, 1996.

² Nikolajeva, María y Carole Scott, 2000.

³ Colomer, Teresa, 1996 y 1998.

⁴ Arizpe, Evelyn y Morag Styles, 2004.

⁵ Silva-Díaz Ortega, María Cecilia, 2005.

⁶ Lluch, Gemma, 2003.

multimodal, literario y visual, como objeto que pone a su destinatario, particularmente al niño, frente a lo que Hans-Georg Gadamer solía llamar “la tarea del arte”: llegar a escuchar, y tal vez a comprender, lo que nos quiere hablar ahí, entre las páginas de un libro. Así pues, el estudio del libro-álbum narrativo se presenta en este caso como una perspectiva de análisis multidisciplinar entre las ciencias humanas y el arte. Tal propósito permite contrastar las visiones que retoman el álbum como objeto de estudio, y se suma a quienes recargan el acento de su observación en teorías afines al lenguaje del arte, como los estudios de David Lewis⁷, Perry Nodelman⁸, William Moebius, Peter F. Neumeyer⁹, y más de cerca (culturalmente), las aportaciones realizadas por el ilustrador colombiano José Rosero¹⁰, entre otros.

Con la intención de inscribir el análisis en el contexto actual, como en la panorámica nacional de estudios sobre literatura infantil y juvenil (también denominada LIJ), la investigación toma como base para la construcción del corpus de análisis la colección de libro-álbum Los Especiales de A la Orilla del Viento, misma que constituye un acervo de manufactura nacional, bajo el sello editorial del Fondo de Cultura Económica. La colección reúne gran diversidad de propuestas estéticas, portadoras de un rico lenguaje gráfico y literario que ciertamente, como lo ha señalado Daniel Goldin, editor pionero de la colección, promueven en el lector la apropiación y el gusto por el libro. Además de ello, el acervo integra propuestas de exponentes tanto hispanoamericanos como europeos, por lo que porta múltiples voces de un imaginario multicultural. Por tales motivos, se consideró importante remitirnos a la colección, que en lo sucesivo denominaremos LEAOV, para explorar, tan solo en una breve parte, el complejo discurso de lo simbólico en el contexto cultural del libro infantil actual.

La estructura de la investigación que aquí presentamos se expone en la forma siguiente:

En el Capítulo I, dentro del primer núcleo de apartados, se delimita el objeto de estudio en su calidad de lenguaje multimodal, y tomando la perspectiva de los *géneros*

⁷ Lewis, David, 1999.

⁸ Nodelman, Perry, 1999.

⁹ Newmeyer, Peter, 1999.

¹⁰ Rosero, José, 2010.

discursivos, se exploran los aspectos históricos e ideológicos que dieron origen al libro-álbum. Asimismo, se abordan aspectos sobre la estilística presente en el álbum contemporáneo. Posteriormente, se comenta la relación que guarda el objeto de estudio con tres tradiciones que le son afines: la gráfica popular, el cómic y el libro de autor, señalando los aspectos que caracterizan y distinguen dichas tradiciones respecto a la del álbum. En el segundo núcleo de apartados se fundamentan y elaboran las *categorías* y los *criterios de clasificación* para la selección y el análisis del corpus de la investigación. Así pues, se observan y ejemplifican las *variaciones* y los *rasgos estilísticos* en el discurso multimodal del libro-álbum narrativo, mediante un estudio de las distintas interacciones texto-imagen. Para ello, se extiende una reflexión previa sobre la ilustración como discurso narrativo, y sobre su conformación en lenguaje artístico. Posteriormente, tras la definición de variaciones y rasgos estilísticos principales, se establecen los criterios para la clasificación de la colección LEAOV, derivándose una reflexión particular sobre la relación *sinérgica* entre texto e imagen, apuntada como rasgo estilístico del álbum narrativo y como categoría de análisis. En el tercer núcleo de apartados, se describen las características generales de la colección, y se ejemplifica su clasificación estilística mediante tres libros de la colección, acotando que, por razones de extensión, la clasificación se realiza íntegramente en el anexo II. Con fundamento en la clasificación, en el último apartado del capítulo se procede a la selección de los tres casos.

En el primer apartado del Capítulo II, se introduce y acota lo referente al símbolo, así como el marco teórico desde el cual será abordado para integrarse al análisis de los libros. Dicho marco se integra por tres planteamientos teóricos que han estudiado lo simbólico frente al lenguaje del arte, provenientes de la filosofía del lenguaje, la semiótica y la estética. En el segundo grupo de apartados se exploran los niveles de significado que operan en el discurso artístico, donde se imbrica el nivel simbólico, y posteriormente se abordan y ponen en relación con los planteamientos teóricos mencionados; éstos corresponden a los siguientes autores y planteamientos: Paul Ricœur, el símbolo como *excedente de sentido*; Roland Barthes, el símbolo como sentido remanente: *lo obtuso*, y Hans-Georg Gadamer, lo simbólico como *experiencia de interpelación*. En el último apartado del capítulo, se relaciona el funcionamiento del plano simbólico en el lenguaje con el *estilo de sinergia* apuntado en el primer capítulo.

El Capítulo III inicia con las precisiones metodológicas para abordar el análisis de los libros seleccionados. En éstas se retoman los resultados del estudio teórico abordado en el Capítulo II, y se deriva entonces la pregunta central a la que responderá el análisis de los libros: *¿cómo funciona el estilo de sinergia, de lo denotado a lo connotado, para abrir la dimensión simbólica del discurso?* Para responder a ello, en los siguientes tres apartados se desarrolla el análisis de los libros seleccionados: *Cambios*, *Camino a casa* y *Los misterios del señor Burdick*. Finalmente, en el último apartado del capítulo, denominado: “¿Y qué dicen los niños?”, se retroalimenta el análisis anterior mediante la observación de experiencias prácticas de lectura con niños, mismas que son descritas y comentadas dentro del apartado, incluyéndose los comentarios de cada uno de los lectores participantes. Éstas se ordenan por grupos de lectores, correspondientes a su vez a cada uno de los libros analizados.

En las Conclusiones el lector podrá encontrar una descripción de los resultados obtenidos a través de la investigación, así como los aportes que de ella se desprenden. Tales resultados y observaciones respecto al lenguaje multimodal del libro-álbum pueden resultar útiles tanto para quienes se interesan en el estudio de la LIJ contemporánea, como para quienes se interesan en la observación y valoración de la ilustración como vehículo narrativo: diseñadores, ilustradores, artistas visuales, editores. Valga reconocer y señalar al respecto que el motor de fondo que impulsó la presente investigación se mueve precisamente tras la inquietud sobre el arte de la imagen y el lenguaje que en ella subyace; una inquietud que siempre me ha acompañado, y que me ha llevado a transitar por los caminos de la ilustración y el diseño gráfico. A tales oficios debo lo que finalmente pueda resultar provechoso en el presente trabajo.

Finalmente, en los seis anexos que se incluyen en la investigación, el lector encontrará un complemento sobre temáticas abordadas dentro de los capítulos. El Anexo I entrega un listado de las relaciones texto-imagen que once especialistas han observado dentro del libro-álbum (mismas que son brevemente descritas). El Anexo II corresponde a la clasificación estilística de la colección LEAOV; en ésta se señalan los casos seleccionados. El Anexo III se compone de una gráfica que relaciona los niveles de significado en el discurso artístico, según los definen los teóricos relacionados en el Capítulo II. El Anexo IV integra un apéndice de imágenes, que se mencionan y comentan a

lo largo del análisis de casos. En el Anexo V se incluyen las semblanzas de los autores de libro-álbum seleccionados. Y para concluir, el Anexo VI presenta una muestra de imágenes de las láminas y hojas de comentarios donde se registraron las respuestas de los niños lectores. Asimismo, incluye las tablas de comentarios, donde se ordenó por grupos y libros la información obtenida.



AGRADECIMIENTOS

Manifiesto mi profunda gratitud a las siguientes personas, por su contribución a la realización de la presente investigación: al doctor Raúl Eduardo González, por su confianza en mí para sacar este proyecto adelante, por asesorarme, acompañarme en el proceso, y particularmente, por proponerme la idea de fincar la investigación en la colección LEAOV; sin esta visión el estudio tal vez hubiese tomado otros rumbos. A los doctores Ioulia Akhmadeeva y Santiago Cortés, por sus horas de lectura y por los comentarios aportados para el buen logro de la investigación. A los profesores de la Maestría en Estudios del Discurso, por todos los conocimientos compartidos. A mis compañeros de la maestría, porque han sido fuente y retroalimentación de aprendizajes. A la licenciada Rosario Martínez Dalmau, por su amable gestión y apoyo para realizar el trabajo de archivo en el acervo de la colección, dentro de la biblioteca Gonzalo Robles del FCE a su cargo, y a Elia Crotte del departamento de Fomento a la lectura del FCE, que atentamente accedió a darme una entrevista. A las maestras Rebeca Rodríguez y Diana Burgos, que confiaron y me abrieron las puertas de su comunidad escolar para realizar las sesiones de lectura con niños. Y, por supuesto, a los veinte niños que accedieron a participar en las sesiones: Josemari, Sara, Verónica, Elisa, Isabella, Bruno, Yoltic, Kiara, Mathias, Mariana, Montse, Ansz, Fede, Odel, Adrik, Emiliano, Quetzal, Frida, Amanda y Layla; sus valiosos y sorprendentes comentarios figuran en la parte final de la tesis. Al admirable autor Anthony Browne, por su obra, y por responder tan amablemente a mi solicitud para el uso de sus imágenes. Igualmente, a los apreciables autores Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, por su obra y por su consentimiento. Así como al maravilloso autor Chris van Allsburg, por la inspiración que brinda su obra. A mis padres Rosalinda y Manuel, por su infinita generosidad y apoyo. A mis hermanas, por el ánimo; a Claudia Raya en particular, con quien comparto la admiración por los libros: gracias por aconsejarme, encaminarme y apoyarme en este proceso. Y finalmente, a mi queridísima Odel por su comprensión y compañía. A ella dedico este trabajo.

CAPÍTULO I

“El eterno sentido de lo maravilloso”

1.1. EL LIBRO-ÁLBUM EN LA PERSPECTIVA DE LOS *GÉNEROS DISCURSIVOS*

Desde el fondo de la literatura popular y de los cuentos clásicos para niños, el libro infantil ha sido depósito de imágenes reveladoras de lo humando, donde se abren puertas a nuevos mundos, donde se magnifican deseos y preocupaciones infantiles y donde se han proyectado grandes misterios existenciales (Tatar, 2004: xi). Y resultan importantes para los niños, dice Maria Tatar, no sólo como objetos donde dichos miedos o deseos pueden ser confortados, sino porque se convierten en vehículos para “navegar a través de la realidad” (2004: xi). Pero el poder de estos relatos, desde antaño, no sólo ha provenido de las palabras, sino también de las imágenes que les han acompañado y que han sido ocasión donde, más allá de principios aleccionadores, en palabras de Walter Benjamin: “a espaldas de los pedagogos, los niños y los artistas se encontraron” (Tatar, 2004: xix). Pues bien, es a través de este legado cultural de historias e imágenes que el libro-álbum se ha ido construyendo, un libro de corta extensión y enunciaciones provistas de síntesis, ilustrado de principio a fin, y que incorpora su diseño (como objeto) a la comunicación de los significados y sentidos que en él discurren. Más aún, la constitución de su lenguaje híbrido (texto e imagen) ha llevado a distintas discusiones sobre su conformación y validación como género o subgénero literario, aunándose la agravante de pertenecer a la esfera del lenguaje literario destinado a niños y jóvenes lectores, que suele ser visto como género o arte menor,¹¹ y por algunos también como objeto de poca o nula importancia.

¹¹ Puede verse una reflexión al respecto en la tesis: “El ágora A la Orilla del Viento. Promoción de lectura”, de Sergio A. Hernández Roura (2008: 11-18).

En relación con lo anterior, el planteamiento de M. Bajtín sobre *el problema de los géneros discursivos* puede aportar, más que una definición categórica, la posibilidad de observar al libro-álbum como un *género secundario*, en virtud de que, según lo plantea Bajtín, “cada esfera de uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados” (2003: 248), que presentan temas, estilo y composición, reflejando condiciones y objetos comunicativos de dicha esfera, correspondientes a *géneros discursivos*¹² de carácter *primario* y *secundario*. Los primarios derivan de esferas del uso cotidiano de la lengua, por lo que son considerados *simples*. Este tipo de *enunciados*¹³ son: narraciones, conversaciones, diálogos, argumentaciones o descripciones, generados en la realidad inmediata. Los *secundarios* se construyen como enunciados *complejos* donde se reelaboran los géneros primarios; corresponden a esferas de uso del lenguaje o de la comunicación científica, sociopolítica, cultural o artística, producidos como: investigaciones, ensayos, decretos, cuentos o novelas. Los géneros secundarios surgen, pues, en condiciones de comunicación social o cultural compleja (más desarrollada y organizada) (2003: 250). Es así como el género literario o *enunciado complejo* es denominado *género secundario*, al igual que los enunciados creados en la esfera de la comunicación artística, y donde podemos ubicar por lo tanto el libro-álbum infantil.

Ahora bien, en cualquier esfera discursiva, todo enunciado refleja en mayor o menor medida la individualidad de su emisor, por lo que puede entonces poseer un *estilo* particular de discurso, y es en los géneros secundarios, particularmente en los literarios, donde la pronunciación del estilo es mayor; de hecho, en los géneros literarios el estilo individual “forma parte del propósito del enunciado” (2003: 251), por lo que en este contexto podemos encontrar diferentes posibilidades de expresión individual del lenguaje; por ejemplo, las desarrolladas en el libro-álbum. Una cuestión fundamental en el planteamiento de Bajtín es el de las influencias entre géneros, diálogos donde se posibilita la transición de un estilo de género a otro, propiciando el cambio de “entonación” de un estilo dadas las

¹² En el planteamiento de Bajtín, los *géneros discursivos* son correas de transmisión entre la historia de la sociedad y la historia de la lengua, son distintos tipos de enunciados que dialogan entre sí (Bajtín, 2003: 254). Un género discursivo no es una forma lingüística, sino una forma típica de enunciado, con una expresividad determinada por el propio género (2003: 277).

¹³ Bajtín define el *enunciado* como núcleo problemático de extrema importancia, pues constituye la “unidad real de la comunicación discursiva”; en este se encuentran la palabra y la oración como unidades de la lengua, mas es preciso, dice Bajtín, entender la lengua como medio para la comunicación, no como estructura abstracta que surja aislada de las necesidades comunicativas humanas, por lo cual el enunciado se conforma en discurso (2003: 251- 255).

nuevas características que aporta el género por el que es influenciado y que termina renovando el género mismo (2003: 254). Este aspecto es clave en el surgimiento del libro-álbum, pues el diálogo que históricamente se desarrolló entre los géneros de la literatura popular y los del lenguaje plástico (hoy llamado visual) se imbricaron en tal forma que dieron origen al surgimiento de un nuevo género secundario, cuyo enunciado o totalidad discursiva está compuesto de palabras e imágenes. Valga para tal afirmación el siguiente panorama de los antecedentes y orígenes del libro-álbum, donde se plantean los aspectos históricos e ideológicos que, como apunta Bajtín, contextualizan todo género discursivo (2003: 250).

1.1.1. TRANSICIÓN DEL GÉNERO: DEL LIBRO ILUSTRADO INFANTIL AL LIBRO-ÁLBUM MODERNO

Pertenciente a la tradición emblemática europea, resalta como antecedente del libro ilustrado para jóvenes y niños el *Orbis sensualium pictus* (*El mundo en imágenes*, 1658), del eclesiástico moravo Joan Amós Comenio, quien destacaba una función didáctica y formativa de la imagen para instruir sobre las cosas del mundo y el reconocimiento de la existencia de Dios (Peña, Klaus, Piñeres y García, 2007: 77).

Durante el siglo XIX, la literatura es el gran escenario para el desarrollo de la narrativa ilustrada destinada a niños y jóvenes. Según lo registra Maria Tatar (2004: 355, 368), *Los cuentos populares alemanes* recopilados por los hermanos Grimm fueron ilustrados por George Cruikshank hacia 1823. Asimismo, los *Cuentos de Mamá Oca*, de Charles Perrault, donde figuran historias como “Barba Azul”, “Caperucita Roja” o “Pulgarcito”, fueron magistralmente ilustrados por Gustave Doré en 1861. Este género de narrativas, abrevaba directamente de géneros primarios, en el sentido de Bajtín, como los diálogos, consejos y relatos de la tradición oral, que eran relatados para aleccionar o entretener a las familias, y cuyo contexto se constituía en la vida cotidiana y familiar que rodeaba el ambiente de niños y jóvenes reunidos *al calor de la lumbre*, en las horas de entretenimiento hacia el final del día, cuando las abuelas o mujeres al cuidado de los niños extendían su sabiduría mediante

la narración de cuentos, así como en los ambientes del trabajo doméstico o en los oficios donde niños y jóvenes tomaban parte.¹⁴

En este contexto dichos géneros discursivos se determinaban usualmente, en su composición y estilo, por una concepción hacia sus destinatarios como sujetos de instrucción, tomando en cuenta, según Bajtín, que el enunciado se construye desde su origen previendo las posibles reacciones o respuestas para las cuales se crea el propio discurso (2003: 285).¹⁵

Otros géneros literarios tomaron parte de las obras ilustradas para niños y jóvenes durante el siglo XIX. En el género de la novela, destaca *Oliver Twist* (1837) de Charles Dickens, estupendamente ilustrada por George Cruikshank. Un caso peculiar de narraciones breves instructivas resulta la obra: *Struwwelpeter* o *Pedro Melenas* (1845), libro controvertido del alemán Heinrich Hoffmann, quien se decía convencido de que al niño “la pintura de la desgracia” le instruía más de todo lo que se pudiera decir. Bajo esta idea creó un libro que, según Carmen Bravo-Villasante (1987), renovó la tradición literaria moralizante y sermoneadora del niño bueno y el niño malo, presentando versos cortos con ilustraciones de humor negro de un estilo irreal y exagerado que resultó asombroso para los niños, aunque cruel y grotesco para muchos críticos. Otro caso atípico fue el libro *A Book of Nonsense* o *El libro del sinsentido* (1846) de Edward Lear, con ilustraciones y poesías humorísticas breves, que marcaron pauta en el llamado absurdo literario. Y, finalmente, una obra trascendente de la literatura universal: *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, editado en 1865 e ilustrado de forma memorable por John Tenniel, obra que ya rebasaba las formas del discurso establecido hacia los niños y jóvenes.

No podemos dejar de citar la obra de importantes ilustradores, como el francés Edmund Dulac (1882-1953), conocido como uno de los principales en la época de oro de la ilustración de libros infantiles. El ruso Ivan Bilibin (1876-1942), quien realizó sus primeras ilustraciones para los cuentos de hadas rusos y fue apasionado estudiante del folclor nacional, mismo que reflejó en sus imágenes. De su obra destacan las acuarelas realizadas en 1900 para el cuento “Basilisa la hermosa” de Alexander Afanasev. El estadounidense

¹⁴ Puede verse al respecto, lo referido por Tatar en “Escenas de cuenta cuentos” (2004: 4-15).

¹⁵ Al hablar, quien comunica, toma en cuenta el fondo *aperceptivo* que de su discurso posee el destinatario: qué conoce de la situación, su contexto de lenguaje y cultura, sus opiniones y convicciones, sus prejuicios, simpatías o antipatías, emociones y sentimientos. Todo esto determina la respuesta y comprensión con que el destinatario reaccionará al enunciado o discurso (Bajtín, 2003: 286).

Maxfield Parrish (1870-1966), uno de los pintores más destacados de la época de oro de la ilustración norteamericana, ilustró entre otras obras, una versión en prosa de *Los cuentos de Mamá Oca* y *Las mil y una noches*. Y finalmente la inglesa Beatrix Potter (1866-1943), mujer pionera en el ámbito de la ilustración y escritora que, sorteando las rígidas tradiciones victorianas, en 1901 consiguió la publicación de su libro *The Tale of Peter Rabbit* o *El cuento de Pedro el conejo*, que mediante un discurso paradójico narra las hazañas de un protagonista tan carismático como desobediente.

Múltiples ejemplos pueden citarse; mas el parteaguas del libro ilustrado tuvo su punto de arranque con los inicios de la impresión a color, cuando el artista y editor inglés Edmund Evans¹⁶ llevó a cabo un proyecto para la edición de “libros-juguete”, editados entre 1873 y 1875; se trata de volúmenes de gran formato ilustrados de portada a contraportada por Walter Crane, quien marcó gran diferencia en la calidad estética de los libros infantiles (Tatar, 2004: 366-367), y quien decía poseer en el fondo el corazón de un niño. Más tarde, otro artista convocado por Evans aportó un giro fundamental respecto al sentido y la intención de lo comunicado, tanto para el autor como para sus destinatarios; se trata de Randolph Caldecott, quien hacia 1878 dio vida con sus ilustraciones a objetos inanimados, convirtiéndolos en “personajes del drama” (Greene, 1999: 17). Experimentando más allá de la representación literal y la decoración del texto, en su serie *Picture Books* interpretó y aportó nuevos elementos estilísticos a las narraciones y fue de hecho ilustrador de sus propias historias. Por su trabajo en obras como: *Hey Diddle Diddle and Baby Buting*, *The Babes in the Wood*, *The House that Jack Built* y *The Diverting History of John Gilpin*, se le ha considerado el inventor de un género o padre del libro ilustrado moderno. Por ejemplo, el ilustrador y escritor de LIJ Maurice Sendak, consideraba que: “en Caldecott hay una yuxtaposición de palabras e imágenes, algo que jamás había sucedido” (Greene, 1999: 13).

La implicación de la visión particular¹⁷ de Caldecott en los relatos y su convergencia con Evans para la realización cuidadosa de los libros, como lo menciona Ellin Green en su

¹⁶ Quien, según lo menciona Tatar, era entonces “dueño de la mejor imprenta de Inglaterra” (2004: 366).

¹⁷ “La visión personal que tenía Caldecott de la vida, su humor sutil y alegre y su uso del detalle, seguramente atraparon de inmediato la atención de los niños” (Greene, 1999: 15).

artículo sobre Caldecott, brindan una muestra del interés en ambos productores por involucrar de forma fundamental los elementos gráficos en el objeto.¹⁸

Se desarrollaba entonces un nuevo estilo de crear sentido entre la imagen y el texto, mediante un cambio en la *voluntad discursiva* del hablante o autor, como lo apunta Bajtín (2003: 280). Los nuevos matices en la entonación expresiva y compositiva de las imágenes respecto al texto transformaron los aspectos temáticos del libro ilustrado infantil, como objeto y en su sentido, derivados de una distinta actitud valorativa (intención) del autor hacia el tratamiento de su discurso. Y con ello se abrirían por lo tanto nuevas posibilidades de relación con sus lectores, no apelando sólo a la lectura de un niño sujeto al sermoneo y la instrucción, sino a un lector con el cual dialogar, capaz de involucrarse creativamente como intérprete en el mundo narrado, pues el estilo se encuentra indisolublemente ligado a las elecciones temáticas y compositivas, estructuradas de acuerdo con un tipo de relación que establece el productor del discurso hacia los participantes de la comunicación, es decir, los lectores (2003: 252).

Por lo tanto, en el nuevo giro del libro ilustrado infantil, la variación de yuxtaposición entre el texto y la imagen a la que se refiere Sendak, intrínseca a la variación en la intención de lo comunicado, implicó un cambio en los *actores del discurso* (productores e intérpretes). Quienes lo conciben editorialmente, lo difunden y lo producen, provenientes de una tradición primordialmente gráfica y plástica que se propuso involucrarse cabalmente en el objeto literario. No es de menor importancia al respecto, el hecho de que se concibiera al álbum como “libro juguete”, en el sentido objetual y material que esto implica, pues, como lo apunta Roger Chartier respecto a los discursos y sus productores en sus diversas configuraciones históricas, cuando los actores y las relaciones cambian, surgen nuevas significaciones que no sólo provienen de las construcciones semánticas como abstracciones, sino que aparecen con determinada materialidad (formato, imágenes, portada, distribución, etc.) imbricada en la producción del sentido. Y estas formas materiales como *correas de transmisión*, conllevan nuevas formas de inteligibilidad de los textos y reconfiguran por lo tanto a la *comunidad de intérpretes* para la que son producidos,

¹⁸ Notas al margen de Caldecott, en las pruebas originales para la edición del libro *The Queen of Hearts*: “Quisiera que la portada fuera de una tonalidad pálida”; “Manténgase plana la tinta del fondo”; “Quizás lo correcto sería utilizar la tinta gris sólo para el suelo”; “Manténgase el mismo valor en todas las partes” (Greene, 1999: 14).

a la que a su vez corresponden ciertas capacidades de lectura, normas, convenciones y códigos propios de recepción (Chartier, 2000: 29-57). Así, el cambio en la totalidad objetual del álbum no fue vacío, modificó también las prácticas lectoras, y desde luego, los aspectos comerciales de la industria editorial.

1.1.2. REACENTUACIONES ESTILÍSTICAS EN EL LIBRO-ÁLBUM CONTEMPORÁNEO

Los aspectos históricos e ideológicos que han re-contextualizado al libro-álbum contemporáneo corresponden a los cambios y rupturas que a lo largo del siglo XX transformaron las concepciones sobre la infancia y dieron paso a la producción de libros cada vez más innovadores. El contexto de la posguerra se reflejó en los tratamientos estilísticos y temáticos; las relaciones entre palabras e imágenes explotaron entonces juegos de lo obvio a lo irónico (Doonan, 1999: 35), e incluso la elaboración de mensajes contradictorios, como un reto a la colaboración del lector. Los autores se cuestionaron las formas de contar una historia, la construcción de los significados y cómo subvertir las convenciones y técnicas existentes (1999: 35). El libro-álbum explotaba ampliamente recursos de la estilística literaria posmoderna, basados en el símil, la metáfora, el sinsentido (*nonsense*), los juegos de ironía y la pluralidad de voces, dialogando también con estilos visuales derivados de la reconfiguración histórica durante el siglo XIX e inicios del XX, como el Surrealismo, el Simbolismo, el Expresionismo, el Romanticismo, o con técnicas mixtas, como el collage y el arte informal, que en la idea de Bajtín (2003: 278), reacentuaron al género, transcurriendo de su primaria función instructiva o pedagógica a la confrontación con sus lectores, así como a su transformación literaria y estética (Doonan, 1999: 36).

En breve resumen citaremos algunos libros que resultarían íconos de la renovada estilística del álbum por su uso del lenguaje gráfico y literario. Del escritor e ilustrador francés Jean Brunhoff, *Babar*, una serie de libros protagonizados por un rey elefante, publicados entre 1931 y 1937, que abordan temas sobre las relaciones familiares y políticas, y la aceptación de la muerte. Del ilustrador norteamericano Edward Gorey, *El huésped*

dudoso (1957),¹⁹ donde se aborda con humor una suerte de reflexión existencial y se explota el absurdo literario, y *Los pequeños macabros* (1963), que retrata el tema de la muerte infantil con un tono irónico. Del autor norteamericano Maurice Sendak, *Donde viven los monstruos* (1963),²⁰ un álbum considerado hito de la literatura infantil ilustrada e ícono del género. Del norteamericano Chris van Allsburg, *Los misterios del señor Burdick* (1984),²¹ un enigmático álbum que invita a su lector a convertirse en escritor del libro. Del autor inglés Anthony Browne²², *Gorilla* (1983) y *Willi el soñador* (1997), este último impregnado de un tono surrealista; ambos libros explotan la intertextualidad en la imagen mediante la citación de iconos y símbolos de la cultura y el arte universales. De una trilogía de autores, Arkadi Gaidar, Eduardo Galeano y Luis de Horna, *La piedra arde* (1987), un libro que aborda el tema de la represión y la tortura hacia quienes luchan por la libertad. Del japonés Satoshi Kitamura, *En el desván* (1993), una anécdota sobre los mundos imaginarios que puede crear la mente lúdica de un niño, y ejemplo donde el diálogo entre la composición del texto y la imagen descubre el sentido de un discurso abierto a más de una lectura. Del australiano Shaun Tan, *El árbol rojo* (2005), una melancólica reflexión sobre la vida y su sentido, y *Emigrantes* (2007), un extraordinario reflejo del fenómeno y las problemáticas de la transculturación en los individuos y las sociedades actuales. Y finalmente, del ilustrador mexicano Gabriel Pacheco, *La bruja y el espantapájaros* (2011), una historia visual de extraordinaria calidad gráfica.

El libro-álbum es actualmente un género que experimenta una amplia presencia de ideas e influencias históricas (gráficas y literarias) que dialogan entre sí, razón de su estética compleja. Un objeto diseñado, en su estructura formal y su contenido, para entablar todo tipo de relaciones y conversaciones, más allá de la comprensión de los signos y del sentido literal, pues su poder simbólico permite a sus lectores asumir el ejercicio de construir sentidos, enlazados siempre a *universos de discurso* en que los niños y el lenguaje del arte se encuentran. Y como, a decir de Coseriu, “no hay discurso que no ocurra en una circunstancia, que no tenga un fondo” (Calsamiglia, 1999: 97), en el contexto de la

¹⁹ Recomendado “sin ninguna reserva” por Herman Hesse.

²⁰ Libro ganador del Premio Hans Christian Andersen en 1970.

²¹ Acreedor a dos medallas *Caldecott* en 1981 y 1985. Varias de sus obras figuran dentro de la colección LEAOV.

²² Premio Hans Christian Andersen en el año 2000. Con algunas de sus obras se introdujeron los primeros títulos de la colección LEAOV.

infancia, los niños sin duda agradecerán siempre el encuentro con *libros transformadores* —como lo observa el escritor y crítico de literatura infantil Aidan Chambers—, que enriquezcan en alguna medida su imagen del mundo, les ayuden a conocerse, a comprender a los otros y a la sociedad en que viven, mientras que refrescan y le otorgan nueva energía al lenguaje (2008: 39-40). Siendo un género destinado a “pequeños lectores”, la innovación de su estilística abre las fronteras de su discurso a cualquier edad o público lector, al desafiar las formas convencionales de la lectura y de lo que se piensa que los niños son capaces de interpretar.

Este es, consideramos, el aporte del libro-álbum narrativo como género secundario, voz legítima del arte literario e invaluable acervo del arte visual universal. Cuyo atisbo germinal por Walter Crane se mantiene y es deseable persista: ser un lenguaje que sepa dialogar y entre tanto alimentar *el eterno sentido de lo maravilloso*, en el corazón de los niños²³.

1.1.3. TRADICIONES RELACIONADAS:

LA GRÁFICA POPULAR, EL CÓMIC Y EL LIBRO DE ARTISTA

La fijación de relatos orales y cuentos de tradición popular, en diversas culturas y a lo largo de distintas épocas, representa uno de los escenarios que permitieron el despliegue del arte plástico, así como de diversos artistas, en el campo de la industria editorial. En consecuencia, la ilustración fue consolidándose como forma de arte aplicado a las necesidades de la comunicación gráfica. En tal sentido, como creación al servicio del campo editorial, el valor artístico de la ilustración ha sido constantemente cuestionado; incluso, como campo de trabajo para los propios artistas (por el margen de libertad “creativa” que estos siempre reclaman, además de su condición ligada a las pautas editoriales). Mas, por esta misma condición, la ilustración fluyó hacia grandes sectores sociales, culturales y políticos (traspasando ámbitos elitistas), para cobrar gran fuerza como

²³ “Lo mejor de dibujar para los niños es que se pueden dejar volar libres la imaginación y la fantasía, y que siempre hay lugar para el humor e, incluso, el patetismo, con la seguridad de que será capaz de comprenderlos el eterno sentido de lo maravilloso y lo romántico en el corazón infantil, un corazón que, por suerte, en algunos casos no crece ni envejece nunca” Walter Crane (Tatar, 2004: 368).

medio expresivo de las narrativas, a lo largo de distintas épocas. Al respecto, y particularmente sobre la ilustración mediante el grabado en madera (popular medio de reproducción gráfica), Paul Westheim ha escrito:

La ilustración [...] Representa figuras y sucesos de las novelas; reproduce célebres obras de arte y hasta se encarga de parte del servicio de información, interpretando gráficamente los acontecimientos memorables de la época, tal como antaño lo había hecho el pliego suelto [...] Desde las ediciones tipo *Penny*, desde las revistas semanarias o mensuales, hasta el libro de lujo [...] Los más eminentes dibujantes del siglo proporcionan los modelos. [...] Y sobre todo Doré, ese Doré que dibuja unas tras otras las ilustraciones, de muy diverso valor artístico, para las obras maestras de la literatura mundial... (2005: 156-157).

Además de la empresa editorial y los grupos e instituciones ligados a ésta, los artistas se han servido de la imagen impresa para difundir sus ideas ante grandes públicos. En ello el álbum se hermana, desde su origen, con la llamada *gráfica popular* en la que pulsa la necesidad de que la imagen deje de ser sólo arte para los artistas, y se convierta en “patrimonio espiritual del pueblo” (Westheim, 2005: 235).

En México, después de la Revolución, las pulsiones de la imagen como canal de expresión a gran escala derivaron en el propósito de generar un arte que captara las necesidades del pueblo, para que fuera accesible a éste; un aspecto fundante del llamado *arte popular*, que visiblemente impactó en el terreno de las artes plásticas con el *muralismo*, y en el de la gráfica, que nutrió la escena de los impresos mexicanos populares con el trabajo de notables grabadores, quienes –sin el afán de lo monumental, dice Westheim– exaltaron con sencillez y concisión el pensar y sentir del hombre común, como su acontecer cotidiano, en medio del panorama político y social posrevolucionario. José Guadalupe Posada constituye sin duda uno de los más significativos y prolíficos representantes de esta corriente; él estamparía mediante grabados y litografías, desde pliegos sueltos y volantes de diversos temas, hasta libros ilustrados para niños. Junto a Posada, Westheim resalta la obra de artistas como Leopoldo Méndez, Constantino Escalante, Santiago Hernández, *Picheta* y Manuel Manilla, así como la de Fernando Leal, Francisco Díaz de León, Gabriel Fernández Ledesma²⁴ y Carlos Orozco Romero. Asimismo, el autor apunta dos tendencias predominantes en los impresos surgidos de la

²⁴ Cuya gráfica impactó a toda una generación de niños, gracias a la colección *Lecturas clásicas para niños*, editada hacia 1924-1925.

gráfica popular: “la didáctico-popular y la de crítica social” (Westheim, 2005: 244-245). Destaca también alguno de los impresos donde los artistas colaboraron: *La Orquesta*, *La Patria*, *El Jicote*, *El Ahuizote* y *El Hijo del Ahuizote*; así como a uno de los editores más destacados del periodo, don Antonio Vanegas Arroyo, en cuya editorial se desplegó y consolidó la obra de Posada (2005: 249)

Finalmente, abrazando el propósito de impregnar en las artes gráficas el contenido de lo popular y teniéndolas como lenguaje accesible a grandes públicos, el Taller de Gráfica Popular, fundado en 1937, se consolidó como la instancia que impulsaría la producción de las artes gráficas en México. Dentro de su producción de libros ilustrados se apuntan: *Incidentes melódicos del mundo irracional* de Juan de la Cabada, editado en 1944, un álbum de narrativa poética que se desprende de la tradición oral maya, donde figuran cuarenta grabados de Leopoldo Méndez. Y la denominada por Westheim como la obra monumental del Taller de Gráfica Popular, *Estampas de la Revolución mexicana*, un álbum de 85 grabados editado en 1947 con la obra de 16 miembros del Taller (2005: 274-277). La gráfica popular refleja en suma el contexto de un lenguaje visual que siente imprescindible, no sólo el hecho de narrar el acontecer de lo social, sino también –en palabras de Westheim– de “sacudir las conciencias, luchar contra la indiferencia y apatía del pueblo, volverlo activo y militante” (2005: 286).

Por lo que respecta al *cómic* y la semejanza que guarda con el álbum –pues se componen ambos de imágenes y textos sucintos de intención narrativa–, distinguiremos brevemente el origen y sentido estético que separa aquel del libro-álbum. Por principio, los distinguen sus distintos antecedentes. Según lo apunta Román Gubern, el cómic, desarrollado a finales del siglo XIX junto con el cine y los medios radio-eléctricos, forma parte de un fenómeno crucial para el desarrollo de la cultura “audiovisual” y “verboicónica” de masas del siglo XX, “coronada” por el medio que sintetizara los efectos de la radio y el cine, la televisión; además de ser resultado del perfeccionamiento de las tecnologías de reproducción que permitieron la “desacralización” de la pintura o la imagen como ejemplar único. Pero su antecedente fundamental descansa en las imágenes creadas para periódicos satíricos en países como Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos (entre 1830 y 1859), con los que el arte de la caricatura se abrió paso en el medio de la prensa diaria (Gubern, 1987:

213). Dicho aspecto se separa de la poética narrativa que configura al álbum, donde no se observa el pronunciamiento característico del cómic apuntado por Gubern como *narración jocosa*, heredado del género gráfico antes conformado por la caricatura, así como su acentuación posterior de *estilo realista* destinado a la exaltación de figuras heroicas dentro de los géneros de *aventuras* y *sentimentales* (1987: 214-215).

Otra distinción estriba en la configuración de su narrativa gráfica. Para la lectura del cómic existe una línea de “indicatividad” –dice Gubern–, donde el llamado *globo* (espacio visual donde se inserta el texto) resulta un recurso fundamental para indicar temporalidad dentro de la viñeta y ubicar las voces de los personajes, en una representación simultánea de imagen y sonido (como lo demandan los lenguajes audiovisuales) (1987: 225). Tal elemento no resulta característico en el caso del álbum, dado que los *bocadillos* o *globos* no son representativos de su estética, principalmente porque el álbum no persigue a priori una intención de simultaneidad o correspondencia siempre directa entre sus códigos; las relaciones imagen-texto en este caso no demandan una lectura necesariamente fáctica, como lo menciona Gubern respecto al cómic, sino que propende más bien a una lectura evocativa. A tal matiz se aúna la imbricación compleja del carácter multimodal en el álbum, que no precisa de la separación tajante y gráficamente explícita de sus códigos (como funciona con el uso de globos) para expresar los tiempos y las voces narrativas. Así pues, el código textual en el álbum no resulta incisivo ante el lector, antes bien, deja en su poder la posibilidad de establecer el tránsito (en el que se imbrican cohesión y coherencia) entre lo dicho y lo visto.

La última distinción que mencionaremos tiene que ver con el propósito ideológico (en detrimento del artístico) que en determinadas épocas ha permeado el lenguaje de ambos medios narrativos. Si en el caso del álbum la instrumentalización del libro caminó por los derroteros de una literatura moralizante y didactista, constriñendo sus posibilidades estéticas y artísticas, en el caso del cómic, de mayores dimensiones en cuanto a su comercialización y popularidad, su instrumentalización se debe a su propia condición de medio “icónico-literario” masivo, que –como lo anota Gubern– no puede escapar a la oscilación ideológica entre las tendencias de “la derecha” o de “la izquierda”. Particularmente, el cómic norteamericano de aventuras y su “perversa filosofía política”, ha solido operar como medio de manipulación o arma de propaganda. O bien, ha fungido, en

su acepción crítica, como “arma revolucionaria”, como lo distingue Gubern respecto a la presencia del cómic en América Latina a partir de los años setenta, particularmente en el caso de los cómics cubanos y brasileños (1987: 242-246)

Otra tradición que se cruza con el libro-álbum es la del llamado *libro de artista* o *libro de autor*, tal vez la más afín o cercana al fenómeno del álbum, principalmente por su origen. Dicha tradición resulta del hallazgo expresivo que diferentes artistas plásticos experimentaron tomando el libro como medio de expresión gráfica, aprovechando la brecha que la cultura de los impresos abrió respecto a la convivencia de la imagen frente al texto, y a resultas de que poco a poco –según Bibiana Crespo–, la plástica abandonó su conexión con lo literario abriendo el camino a una de las distintas configuraciones del libro como soporte artístico: el *Livre d’Artiste* (Crespo, 1999: 36). Así, es característica en el libro de artista (como su nombre lo expresa) la participación directa del artista en la producción y el diseño del volumen. Su desarrollo atiende principalmente a dos premisas, una es la reacción del medio artístico contra la producción masiva de libros, y la otra, el interés por experimentar e innovar respecto al libro como objeto (1999: 39). Por lo tanto, al igual que en la tradición del álbum ilustrado, el arranque del libro de artista se finca en los procesos de colaboración entre las artes literarias y los artistas plásticos que incursionaron en la ilustración de obras y poemas (1999: 235); sin olvidar desde luego el papel fundamental que jugó en ello el editor, una figura que amalgamara dichos procesos y a cuya iniciativa se debe la existencia de valiosas obras.

Un ejemplo de lo anterior puede observarse en lo expresado por Johanna Drucker respecto de los trabajos editoriales realizados en 1890 por el marchante de arte Ambroise Vollard en París, o los de Daniel-Henry Kahnweiler, quienes produjeron ediciones de lujo bajo la autoría de destacados poetas y artistas plásticos, en volúmenes de gran formato, fina encuadernación y con ilustraciones coloreadas a mano. Se trató, pues, de ediciones sumamente cuidadas y diseñadas con materiales novedosos que se agregaron convenientemente al mercado en expansión de las artes plásticas en la Europa del siglo XIX. Dichos formatos contaron con la participación de artistas como Henri Matisse, Joan Miró, Marx Ernst y Pablo Picasso, entre otros. Hay que señalar que en su origen tales producciones no se propusieron reelaborar ni cuestionar la forma o estructura del libro

tradicional, como posteriormente lo hiciera el libro de artista contemporáneo (Drucker, 1995: 5). La concordancia en el origen de ambas tradiciones puede notarse también al respecto de lo observado por Salvador Haro:

En esta práctica se dan cita una mezcla de combinaciones de diferentes lenguajes provenientes de diversas fuentes. Por un lado, de la larga tradición que surge con los libros manuscritos y que se perpetúa con el libro impreso, vinculada al embellecimiento de los volúmenes y que partiendo de una función meramente decorativa alcanzó altas cotas estéticas en algunos casos. Un papel importante lo ha jugado también el desarrollo de las técnicas gráficas, lo que ha supuesto nuevas posibilidades de intervención para los artistas (2013: 14).

De lo anterior derivó una compleja organización de elementos materiales y conceptuales (Crespo, 1999: 136) que posteriormente dieron luz a la idea de generar un arte plástico que impactara fuera de las galerías y los museos, teniendo en el libro el soporte para crear un espacio alternativo frente al efecto supremo que hasta entonces (segunda mitad del siglo XX) seguían ejerciendo la escultura y la pintura (Crespo, 1999: 337). En tal sentido, el libro de artista saltó de su primario origen en la reunión creativa de editor, escritor e ilustrador, al regreso de la producción unitaria del artista visual entregado a la tarea de editar sus propias creaciones, que funcionaban como documentación de acciones o ideas plásticas, mediante fotografías, videos, etc., o como la sola agrupación de pensamientos e ideas con o sin ilación narrativa. Una de las características que este arte mantiene es la de generar piezas de edición limitada, en consonancia con su acentuado propósito de ser *obra de arte en sí misma*, o pieza única (Crespo, 1999: 49), desmarcándose de afanes comerciales, utilitarios o de reproducción industrial, donde sí puede ubicarse el álbum. Lo que no impide que el libro de artista, como “objeto de expresión altamente personal” (Crespo, 1999: 317), se cotice en los mercados internacionales del arte.

Tras lo anterior, uno de los aspectos fundamentales que distingue el libro de artista del álbum radica en el propósito mismo de su elaboración. En el álbum, las decisiones creativas se fincan en la intención de conformar un mundo de ideas e imágenes narrativas, teniendo como vehículo material al libro. Caso distinto es la creación del libro de artista, donde resulta crucial el que la forma y el significado del libro (en tanto objeto) constituyan los planos del trabajo creativo en sí, y de ahí que como producto resulte cabalmente ideado por el artista (2013: 15-19). Si bien su manufactura puede incluir el trabajo supervisado de

otros especialistas o de procesos técnicos (no necesariamente de impresión), en el libro de artista opera siempre una indispensable pauta de *intencionalidad y autoría* (aspectos esenciales, según Haro) para que, en consecuencia, arte y libro resulten ser la misma cosa (2013: 25). Así, la configuración objetual en el libro de artista es intrínseca a su valor como pieza plástica, en la que se puede jugar con la incorporación de múltiples materiales, hasta rebasar incluso la función de lo impreso. Por esto mismo, aun cuando pueda ser reproducible, su diseño contempla la preservación de su valor como objeto único.

Entonces, esta concepción objetual del libro de artista marca otra pauta que lo diferencia del libro-álbum, y es que este último no se despega de la tradición de la cultura impresa. Asume desde su concepción el ser un objeto diseñado para su reproducción en serie, es decir, su condición de producto industrial, sujeto por ello tanto a prácticas artísticas como editoriales. La celosa autoría que anota Haro respecto al libro de artista no resulta un aspecto intocable en la producción del álbum; en éste el autor sabe que no es el único que participará en la elaboración del producto final, sea que surja como creación de iniciativa personal o como encargo editorial. Mientras el libro de artista contiene en sí el poder del objeto único (que le confiere distinto valor de mercado), el libro-álbum se aviene al poder otorgado por el mundo ficcional que soporta, como al efecto que alcance éste en manos del lector. Dos ejemplos citados por Haro del también considerado arte de las vanguardias que llevó a creadores como P. Klee, Kandinsky y Chagall a incursionar en el arte de la escritura, son los siguientes: el libro *Jazz* de Henri Matisse (1947), con imágenes y textos sobre la plástica y reflexiones del propio autor, que representa además un ejemplo de obra fronteriza entre el libro ilustrado y el libro de artista moderno. El segundo ejemplo es *Klänge* de W. Kandinsky (1913), un libro poético que explora la interacción sonido-color, en el que el propio artista intervino cuidando a detalle la edición (2013: 70-75).

Particularmente con el trabajo de las llamadas *vanguardias rusas* se operó una innovación en el tratamiento de la tipografía y la ilustración en este tipo de libros. Además de considerar igualmente importante el cuidado en la calidad del objeto producido y el contenido artístico del mismo, los artistas rusos propugnaron por rechazar el libro de artista como producto para una élite o como objeto de lujo. Como resultado de ello no sólo se produjeron piezas más accesibles al público, se inició además la transición del libro de artista hacia nuevas concepciones del género (2013: 100-101), aspecto ligado a la

transformación de los discursos artísticos tras la Segunda Guerra Mundial, cuando los artistas propugnaron por la evolución del “libro de arte hacia una forma de difusión de masas”:

tras la publicación del manifiesto futurista en *Le Figaro* en 1909, diversas nociones fueron surgiendo en la consciencia del mundo artístico: que la página es un legítimo espacio artístico, que el texto puede funcionar como arte, que la obra publicada es una obra de arte tan válida como el objeto singular (Haro, 2013: 14).

Con este contexto, Haro apunta un aspecto señalado por J. Drucker: que el libro de arte, más que como un producto “altamente artístico” debiera funcionar como resultado del proceso de un artista consciente. En tales casos, el libro de artista toma la forma de un medio subversivo (Haro, 2013: 14).

Con lo anterior se destacan dos de las principales vertientes por las que el libro de artista ha transitado: la que se concentra en la producción de obras como objetos únicos, y la que se propone aprovechar los recursos de la era reproducible para ampliar el efecto de sus propuestas y manifestaciones estéticas (sin dejar de lado el valor objetual de la obra). Esta última resulta afín a la tradición del álbum, cuya manufactura industrial no resulta un impedimento absoluto para la participación del artista en el cuidado del producto final. Dicho aspecto resulta variable en todo caso de acuerdo con el perfil de cada casa editorial, según sus propósitos comerciales y de contenido. En ese sentido, el libro-álbum que se produce con creatividad y con el debido cuidado en su calidad resulta un objeto estético capaz de expresar legítimamente el mundo que el artista se propuso, con la posibilidad de ser extensible a un público amplio. Es la cualidad del libro de ser vehículo, en este caso, para que los mundos develados por los artistas (de la palabra y la imagen) lleguen a las manos de niños y jóvenes en diversas esferas sociales. La condición de su producción industrializada tal vez sacrifica la unicidad en el álbum, tal vez la autoría, tan valorada en la tradición del libro de artista; sin embargo, hay un espacio donde todo ello queda atrás, si consideramos que uno de los sentidos primordiales del arte se cumple al transmitir una visión distinta de lo humano. Su valor final se completa, pues, en contacto con el lector, para el cual la experiencia con el libro es lo que será irremediamente único, aunque miles de lectores sostengan la misma obra entre sus manos.

1.2. VARIACIONES Y RASGOS ESTILÍSTICOS EN EL DISCURSO MULTIMODAL DEL LIBRO-ÁLBUM NARRATIVO

El aspecto *estilístico* como propósito de lo enunciado, observado por Bajtín, y su relevancia para el texto literario, se particularizan a continuación desarrollando un análisis sobre las variaciones significativas en la formulación del discurso multimodal, dentro del libro-álbum narrativo. Esto, relacionando la perspectiva brindada desde el análisis del discurso por las autoras Barbara Sandig y Margret Selting, más las consideraciones tomadas de once especialistas en LIJ sobre las distintas relaciones texto-imagen que funcionan en estos libros. Partiendo de una delimitación previa sobre la ilustración narrativa, el análisis tiene como objetivo identificar, comparar y relacionar las interacciones texto-imagen como *variaciones estilísticas* de las cuales derivar los *principales rasgos estilísticos* del discurso multimodal del libro-álbum narrativo (que serán el criterio de clasificación), ejemplificando dichos rasgos con tres álbumes de la colección LEAOV, para llegar finalmente a la reflexión sobre el *rasgo* que resulta prototípico en este tipo de libros (que será el criterio para selección del corpus).

1.2.1. CONSIDERACIÓN SOBRE LA ILUSTRACIÓN NARRATIVA

Ya que más adelante se abordará el análisis de la imagen como código de un discurso literario, se considera pertinente la definición de esta como ilustración, y particularmente de su condición narrativa. Profesores de la comunicación visual concuerdan en que la ilustración se crea en función de un texto, o como “extensión de un mensaje verbal” (Dondis: 2010). Sus mejores resultados, según Zeegen, suelen combinar la agudeza en la concepción analítica de lo que se informa, con una buena dosis de creatividad y practicidad en la emisión del mensaje; mas el punto de complicación radica en la contextura de su lenguaje, “a medio camino entre el arte y el diseño gráfico” (2009: 65).²⁵ Por su parte, Dondis ubica la ilustración como producto derivado del servicio de un artista para la industria gráfica (particularmente, la editorial), que debe cumplir con los lineamientos restringidos del tiempo y del trabajo creativo por encargo en función de líneas editoriales

²⁵ De donde se observa la relación necesaria entre lo estético y lo funcional en la ilustración, aspecto que comparte con el diseño y la arquitectura, y que suele derivar en “la consideración siempre cambiante de lo que constituye arte aplicada y arte bella” (Dondis, 2010: 168).

(2010: 185). Ambos expertos resaltan la función referencial y de registro a la que ha respondido en mayor medida esta disciplina: como registro gráfico de acontecimientos sociales, hasta que se desarrollaron las técnicas para la reproducción de fotografías (Dondis, 2010: 184), y como aspecto referencial en la representación de mundos y de objetos sociales, culturales o artísticos, siendo este último aspecto en el que contemporáneamente la ilustración continúa vigente.

En el libro *Lectura de imágenes*, las especialistas en literatura infantil Evelyn Arizpe y Morag Styles (2004) exponen diversas experiencias de lectura con niños sobre lo que ellas nombran “textos visuales” refiriéndose a ilustraciones dentro del libro-álbum. Ahí puede observarse, mediante el propio testimonio de los niños, cómo estos reconocen en las imágenes aquello que no está dicho por las palabras pero que puede interpretarse a partir de los elementos significantes que muestran las imágenes, e incluso cómo mediante dichos “textos” los niños que aún no leen o que hablan un idioma distinto, pueden elaborar conjeturas y derivar una trama mediante el acceso al mundo narrativo que las ilustraciones brindan. Así, a las anteriores nociones sobre la ilustración, creada como extensión de un texto, como registro o como elemento referencial, podemos ahora incorporar la de su contextura narrativa, que es nuestro punto de interés. ¿Pero a partir de qué elementos podemos diferenciar una ilustración en general de la que funciona dentro de un libro narrativo? La pregunta puede continuar: ¿de qué tipos de libros se trata?

Respecto a la primera interrogante, hay quienes concuerdan en observar la ilustración como un texto, al que por lo tanto se le pueden atribuir para su análisis aspectos semejantes a los de las estructuras lingüísticas,²⁶ y de la misma forma, competencias necesarias para ser interpretado sobre una base mínima de capacidad lectora, lo que dicho en palabras de Arizpe y Styles demanda *alfabetización visual*, pues, según lo estiman, tanto como se valora la lectura de palabras, a los niños debe enseñárseles a ver (2004: 367) para elevar su potencial y entendimiento visual; aunque, de hecho, su investigación parte de considerar a los niños como “grandes lectores de imágenes” (2004: 12).

El mismo concepto ha sido ampliamente abordado desde la comunicación visual por Dondis (2010), en respuesta a la necesidad de acceder a un aprendizaje gramatical y sintáctico de las imágenes en la construcción de mensajes visuales y la comprensión del

²⁶ Una propuesta teórica al respecto puede verse en Kress y Van Leeuwen (1996).

mundo contemporáneo.²⁷ Dicho aspecto de innegable importancia contiene un elemento problemático, pues plantea la existencia de analfabetos visuales,²⁸ al igual que de analfabetos verbales, sólo que la solución no aparece tan clara a la hora de equiparar la organización de lo visual con las estructuras lingüísticas del sistema verbal: “La alfabetidad visual nunca podrá ser un sistema lógico tan neto como el del lenguaje [...] su estructura tiene una lógica que la alfabetidad visual es incapaz de alcanzar” (2010: 25). La diferencia parece estribar, según lo señala la propia Dondis, en la naturaleza directa de los lenguajes visuales y su poder para otorgar una visión (o lectura) de conjunto sobre las cosas, que como experiencia deriva en un aprendizaje e interpretación tanto objetiva como subjetiva del mundo.

En materia de la imagen gráfica, y por ende de la ilustración, existen componentes elementales del lenguaje visual (color, textura, forma, dimensión, etc.) que se ordenan en *composiciones* de acuerdo con un contenido significativo, expresado a su vez mediante determinadas técnicas que conectarán dichos contenidos (intenciones) con un resultado (2010: 27-29). Así, en lectura de imágenes podemos hablar en principio de un ordenamiento de elementos semióticos simultáneos que produce mundos de significado perceptibles e interpretables. La composición se observa entonces como estructura donde se ordenan los elementos del lenguaje visual, y resulta por lo tanto un aspecto determinante, pues “marca el propósito y el significado de la declaración visual” (2010: 33). Entonces, en la idea de Bajtín, es en la intención o propósito que expresa la composición donde se puede definir la calidad o el estilo narrativo de la ilustración. El asunto de cómo se lee la imagen, de la capacidad para hacerlo y de su “elevación” encuentra respuestas más bien en la lógica del pensamiento perceptivo y en el desarrollo de la sensibilidad visual,²⁹ donde se involucra

²⁷ “Expandir nuestra capacidad de ver significa expandir nuestra capacidad de comprender un mensaje visual” (Dondis, 2010: 20).

²⁸ Problema que las mismas Arizpe y Styles reflejan en la conclusión de su texto al encontrar que los niños “no eran en absoluto analfabetos visuales”, ya que pudieron dar sentido a diversas características de los libros “sin ninguna ayuda” (2004: 366). Lo que en distintas partes del texto se explica, por ejemplo, debido a que la etapa y condiciones de aprendizaje del niño le permiten estar atento en mayor medida a los mensajes y a la información que en forma inmediata le brinda la vista, para adaptarse, aspecto que con el tiempo disminuye o se minimiza, una vez desarrolladas las competencias lingüísticas de las estructuras verbales. En la mención a un estudio sobre percepción visual (2004: 283), se menciona al respecto que los niños observan más detalles (visuales) que los adultos.

²⁹ En *Lectura de imágenes* se observa este giro cuando se cita un artículo de C. Benson, quien señala: “la mirada y la vista son en esencia no verbales. [...] Hay valores y significados que solo se expresan mediante

un proceso de experiencia-aprendizaje, por la propia contextura de los elementos visuales (referidos a una percepción directa). En la investigación de Arizpe y Styles, el asunto es matizado cuando encuentran que las imágenes (agudamente interpretadas por los niños) son un medio legítimo para el ejercicio del pensamiento crítico y, a través de este, del aprendizaje en las primeras edades.

La perspectiva de observar la ilustración como estructura semiótica visual, no estrictamente equiparable a la del texto escrito, no minimiza su potencial como lenguaje, que desde luego puede ser leído e interpretado, pues su composición deriva de un propósito comunicativo; para el caso que nos ocupa, de orden literario. Ese propósito narrativo, que determina su composición, presenta características específicas para su elaboración y lectura. Una de ellas es el no plantearse (desde su diseño) como unidad individual, sino en el contexto de una trama, aspecto que la dota de carácter temporal, además del espacial al que naturalmente se vinculan las artes gráficas, y, por ende, la conecta con la estructura y lógica del discurso narrativo. Relacionaremos entonces los aspectos que conforman una narrativa, expuestos por Elinor Ochs, con la idea de explicar una *intención narrativa* de la ilustración. En su texto “Narrativa”, Ochs plantea que “la narrativa es la anfitriona de una variedad de géneros” (2008: 274) y que esta se organiza (o compone) en función de los contextos en que se construye. Por lo tanto, existen varias modalidades comunicativas que permiten crear una narración. El caso de la pintura como obra plástica, por ejemplo, es mencionado como un tipo de narración comprimida, en tanto representación de una escena congelada en el tiempo. Otro caso sería la comunicación mediante una serie de representaciones visuales cohesionadas temáticamente, que sería el de la imagen dentro del álbum.

La primera característica importante, independientemente del modo en que una narrativa se componga, es la de describir una transición de estados o cosas en el tiempo, pero no sólo como un orden de sucesos, sino con un sentido dimensional o modo de pensar el tiempo (2008: 277-278), pues el *tiempo narrativo* es tiempo humano, según Ricoeur, no tiempo mecánico. Como dimensión, se experimenta contextualizado por fusiones entre pasado, presente y futuro, que derivan en un tiempo como conciencia y memoria del pasado

calidades visibles y audibles, y cuestionar su significado como si se pudiese expresar con palabras es negar su particular existencia” (2004: 79). Puede leerse en Benson (1986).

en el presente. Por ello es que las narrativas sobre el pasado son formas de afrontar las implicaciones del presente y del futuro incierto (2008: 280). En el libro-álbum las ilustraciones siguen también una lógica secuencial planificada en función de la coherencia del relato. Su dimensionalidad puede componerse mediante su ordenamiento panorámico en la línea narrativa, donde se planifican y determinan los elementos claves a mostrar por la imagen, y aquellos que enunciará el texto. Las secuencias de páginas, como lo menciona el ilustrador y profesor Martin Salisbury, se elaboran en un guion ilustrado o *storyboard*, que brinda la posibilidad de tener todas las páginas del libro visibles al mismo tiempo, con lo que se tiene una sinopsis bidimensional para controlar la composición de los elementos involucrados en la trama (2011: 80-81).

Los siguientes elementos, siguiendo a Ochs, son el *punto de vista narrativo* y la *estructura de la trama*, pues los relatos parten de un objetivo que organiza su discurso. No son simples descripciones de hechos, sino más bien interpretaciones de sucesos debidamente seleccionados y considerados relevantes para ser contados desde la perspectiva personal de quien comunica. Lo que correspondería, según Ricoeur, a la “dimensión configuracional de la narración” donde se ubica el punto de vista (Ochs, 2008: 282-283). Por su parte, en la trama se observa la forma en que los sucesos y las emociones se mezclan para conformar una narración coherente, lo que marca la diferencia entre comunicar una lista de sucesos, de una historia de sucesos.

Al crear una trama, el productor estructura los acontecimientos de acuerdo con un orden de sentido, por lo general constituido de: un inicio (con variantes como preámbulos o síntesis introductorias), una parte media (desarrollo del suceso principal o incitador) y un final (con variantes como codas o repeticiones finales) (Ochs, 2008: 285-286). En el libro-álbum el punto de vista y la estructura de la trama se planifican mediante ilustraciones articuladas en secuencias con dramatismo y ritmo, básicos para mantener el interés del espectador a lo largo del relato y transmitir en forma eficaz el mensaje. La variación de perspectivas y la elaboración de puntos de vista expresados en la imagen permiten generar y administrar el suspenso mientras se resuelve el conflicto de la trama (Salisbury, 2011: 82-83). La ilustración puede en efecto conformarse como estructura narrativa, aportar marcos o sucesos iniciales, principales y resoluciones finales. Puede mostrar, por ejemplo, como lo menciona Ochs, contextos físicos, sociales y temporales de un personaje o un *clima*

psicológico que anticipa sucesos. Así, como punto de *contraste* ante otro lenguaje y mediante la organización misma de su “emisión visual”, una ilustración narrativa se conforma entonces en estrategias compositivas, y su tratamiento técnico regula el “control del contenido” para su interpretación: organizar claves visuales, relacionarlas, contrastarlas, equilibrarlas o desestabilizarlas, discriminarlas en un espacio, etc. (Dondis, 2010: 127-130)

La consideración final sobre la ilustración en la narrativa corresponde a la dimensión que esta última cobra frente a la condición humana. Las narraciones permiten la reflexión en común sobre la significación de la vida personal, cultural, histórica e incluso cosmogónica (Ochs, 2008: 291); en la medida en que explican sucesos inusitados, sirven para comprender lo excepcional o distinguir lo ordinario de lo extraordinario, lo debido de lo indebido, es decir, en la medida en que funcionan como argumentos para la comprensión común de formas culturalmente aceptadas, las narraciones han sido, no sólo medios para “navegar a través de la realidad” —según decía Maria Tatar—, sino también medios poderosos para educar a los niños (2008: 284), lo que ha ligado a la LIJ desde sus inicios con los intereses y las estructuras del aprendizaje escolar, de la pedagogía y la didáctica de la lengua.³⁰ Pero es preciso frente a ello observar que su conformación como lenguaje artístico toca los fondos de la experiencia y la formación perceptiva de mundos simbólicos.

Ahora, la respuesta a la segunda interrogante: ¿de qué tipo de libros se trata?, parece encontrar una respuesta obvia: de aquellos que se componen de imágenes narrativas, del libro-álbum narrativo. Pero el álbum narrativo presenta a su vez estructuras complejas donde el lenguaje verbal y el visual se encuentran, se mezclan y se confrontan, creando un tercer lenguaje, el del discurso multimodal.

³⁰ Importantes investigaciones desarrolladas en México al respecto son: *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (Auza y Hess, 2013), y *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (Barriga, 2014). En España: *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria* (Mendoza, 2008).

1.2.2. VARIACIONES Y RASGOS ESTILÍSTICOS PRINCIPALES: CRITERIO DE CLASIFICACIÓN

El lenguaje multimodal del libro-álbum ha desarrollado diversas formas de interacción texto-imagen, como del libro con su lector, quien al relacionar e interpretar los significados expresados en ambos códigos se convierte en un agente clave del discurso narrativo, de forma que, según el grado de complejidad que presenta la interacción de los códigos para comunicar el sentido global de una historia, aumenta el nivel en que el lector debe involucrarse. Este aspecto, como se tratará más adelante, resulta una característica prototípica del libro-álbum, que lo hace distinto al libro ilustrado en general.

Dentro del libro-álbum existe un abanico de estilos en que la imagen y el texto interactúan para lograr un objetivo narrativo. De este punto parte la siguiente observación sobre las distintas formas de interacción entre los códigos, para lo que resulta útil la idea de *variedad de estilos* mencionada por Sandig y Selting (2008: 207), como variantes disponibles al formular un discurso (literario o no), mediante las cuales podemos identificar y describir en este caso las variaciones estilísticas que aparecen en dichas relaciones. Partiremos del tratamiento sobre las variantes de relación que han sido observadas por diversos investigadores del álbum, para distinguir los *rasgos estilísticos principales* de dichas relaciones, que posteriormente servirán como categorías para la clasificación de la colección LEAOV de acuerdo con los propósitos de la presente investigación.

Según lo mencionan Sandig y Selting (2008: 208-209), los *rasgos de estilo* pueden distinguirse a nivel léxico, sintáctico, pragmático, etc., donde las alternativas para denotar significados adquieren connotaciones propias de un estilo o esfera discursiva, como también lo apunta Bajtín. En el lenguaje multimodal que nos ocupa se imbrican rasgos sintácticos y retóricos del texto escrito, con rasgos gráficos compuestos en las ilustraciones para hacer pertinente y significativo el discurso de acuerdo con propósitos expresivos y comunicativos. Así, los rasgos particulares (gráficos o textuales) en interacción forman un todo particular o entidad holística (Sandig y Selting, 2008: 210) que revela funciones o tipos de significado estilístico. Las variaciones estilísticas funcionan de acuerdo con propósitos discursivos y según el contexto en que se presentan; por ejemplo, “para definir un tipo de relación particular” entre escritor y destinatario, marcando mayor o menor proximidad entre los participantes del discurso. Este aspecto particular resulta importante

en el análisis de la variación multimodal del álbum porque permite, desde nuestro punto de vista, la detección de libros con estructuras polisémicas que involucran plenamente al lector en la construcción de significados, y que conllevan una carga significativa de elementos simbólicos, aspecto de primordial interés en la presente investigación. Otra consideración sobre la utilidad de la observación estilística del lenguaje multimodal radica en el hecho de que las variaciones de estilo sugieren marcos para contextualizar e interpretar el discurso, en tanto el estilo denota significados implícitos (Sandig y Selting, 2008: 210-211).

Por otra parte, la delimitación sobre lo que es un libro-álbum no es un asunto cerrado o determinado por criterios rígidos. Existe al respecto una discusión sobre la dificultad de llegar a su definición o caracterización, debido a su heterogeneidad (Silva-Díaz, 2005: 48); mas la óptica de sus consideraciones estilísticas brinda la posibilidad de reconocer los grados en que su lenguaje, y el de la ilustración en particular, llega a formular un discurso prototípico, es decir, que cumple con las expectativas de lo que puede llamarse libro-álbum. En este aspecto, se puede hablar de distinguir señales básicas del estilo empleadas intensiva o gradualmente, o bien, combinadas con otros rasgos dentro del discurso narrativo. Este *grado de prototipicidad de los rasgos de estilo*, mencionado por Sandig y Seltig (2008: 213), es útil entonces en la producción, como en la interpretación de estilos dentro del álbum, de acuerdo con los efectos que este persigue y logra plasmar. El productor de un álbum no narrativo, o de un libro ilustrado en general, suele crear un discurso conformado por rasgos estilísticos convencionales (de cómo la imagen se relaciona con el texto, o de cómo la imagen es o no un elemento narrativo), pero puede también llegar a realizar innovaciones o usos creativos al respecto, alejándose de los rasgos prototípicos convencionales y logrando con ello determinada eficacia, según el modo de relación con su prototipo (y con textos similares), lo que se observará en el libro-álbum, mediante un ejercicio comparativo, abordado desde las *variaciones estilísticas* en la relación texto-imagen, de acuerdo con los tipos de relación mencionados por once especialistas en LIJ (del álbum en particular), mismos que se presentan en forma expositiva en el anexo I, a fin de no exceder la extensión del presente capítulo, y como concentrado de conceptos, en la siguiente grafica (cotejable con el anexo I):

Gráfica 1. *Variaciones estilísticas* en la relación texto-imagen, en el libro-álbum narrativo

AUTORES	VARIANTES O TIPOS DE RELACIÓN				
COLOMER	Reafirmar: *información redundante	Completar: *un código complementa al otro		Complejizar: *ampliar sentidos *polifonía de líneas narrativas *contrapunto/divergencia de lenguajes	
GOLDEN	Simetría	Clarificación: *texto clarificado por la imagen	Predomina la imagen y ayuda a elaborar el texto	Predomina el texto	Predomina la imagen
K-MEIBAUER	Redundancia: *Códigos equivalentes		Complementariedad		Contrapunteo: *contradicción *doble historia *Ironía
LEWIS	Interanimación: *complementariedad	Flexibilidad: *presencia de diversos tipos de relaciones		Complejidad: *interacción de distintos tipos de textos, ilustraciones y relaciones	
NIKOLAJEVA y C. SCOTT	Interacción simétrica: *información repetida	Complementariedad ideacional	Interacción de contrapunteo: *colaboración *transgresión como ironía o contrapunteo perspectivo en un agente de la narrativa		Interacciones contradictorias: *códigos en oposición
NODELMAN	Acuerdo: *los códigos se explican mutuamente	Extensión: *los códigos expanden su significado mutuamente		Contradicción: *oposición de códigos * tono irónico	
ROSERO	Vasallaje: *réplica literal	Clarificación: *la imagen recrea y resignifica un texto preexistente	Simbiosis: *contrapunto de lenguajes *ambos códigos son indispensables	Ficción: *la imagen muestra el artificio narrativo	Taxonomía: *textos fragmentarios (ambos códigos colaboran)
SALISBURY	Códigos complementarios		Sinergia: *intención irónica *lenguajes simultáneos *disparidad de sentidos		
SHULEVITZ	La imagen completa: *al texto *hace contrapunto	La imagen esclarece: * explica al texto	La imagen cuenta: *narra a la par del texto	Sólo la imagen narra (toma cabalmente el lugar del texto)	
SIPE	Sinergia: *La imagen se interpreta en términos del texto y el texto en términos de la imagen (múltiples interpretaciones)				
VAN DER LINDEN	Aislamiento: *de la imagen respecto al texto, en la página	Articulación: *imágenes en secuencias con relación semántica e icónica entre sí		Asociación: *Imágenes autónomas y dependientes del texto, a la vez	

A continuación se relacionan las variantes, de acuerdo con la similitud que guardan semánticamente, en cuatro grupos:

Redundancia

- Colomer:** reafirmación, redundancia de información
- Golden:** simetría (ningún código aporta nuevos significados)
- K-Meibauer:** redundancia, significados equivalentes
- Nikolajeva-Scott:** interacción simétrica, información repetida
- Rosero:** vasallaje, imagen es réplica literal del texto

Complementariedad

- Colomer:** un código complementa al otro
- Golden:** clarificación, dependencia en menor o mayor grado (predominancia) de un código en el otro
- K-Meibauer:** complementariedad
- Lewis:** interanimación, complementariedad
- Nikolajeva-Scott:** Complementariedad ideacional
- Nodelman:** acuerdo (explicación mutua), extensión (expansión mutua de significado)
- Rosero:** clarificación, la imagen recrea y resignifica al texto
- Salisbury:** códigos complementarios
- Shulevitz:** la imagen completa y esclarece al texto
- Van der Linden:** asociación (dependencia-autonomía de la imagen respecto al texto), articulación (secuencias en relación semántica)

Sinergia / simbiosis

- Rosero:** simbiosis, ambos códigos resultan indispensables en la narración, contrapunto de lenguajes. Caben la *ficción* y la *taxonomía*
- Shulevitz:** la imagen narra a la par del texto, genera contrapunto
- Sipe:** oscilamiento entre códigos (múltiples interpretaciones)

Contrapunteo

- Colomer:** complejizar, ampliar sentidos, polifonía de líneas narrativas, contrapunto de lenguajes
- K-Meibauer:** contrapunteo, contradicción de códigos, doble historia, ironía
- Lewis:** flexibilidad (diversas relaciones), complejidad (interacción de distintos tipos de textos, ilustraciones y relaciones)
- Nikolajeva-Scott:** interacción de contrapunteo (como colaboración, como transgresión-ironía, como contrapunteo perspectivo), interacción contradictoria (oposición entre códigos)
- Nodelman:** contradicción por oposición de códigos, tono irónico
- Rosero:** contrapunto de lenguajes (sinergia)
- Salisbury:** intención irónica de la imagen, lenguajes simultáneos, disparidad de sentidos
- Sipe:** oscilación entre códigos (sinergia)
- Van der Linden:** aislamiento (de la imagen frente al texto)

De acuerdo con lo anterior, se observa lo siguiente: como el propio señalamiento de los autores lo denota, las variantes clasificadas como *sinergia/simbiosis* pueden englobar las variantes clasificadas como *contrapunteo*, surgidas al incorporarse la ilustración como una voz narrativa imprescindible para la interpretación del sentido. El *contrapunteo* resultaría entonces una variante de la relación *sinérgica* entre la imagen y el texto, que, como apunta Colomer (1996: 29), se complejiza. Por lo tanto, un criterio general que podemos seguir para establecer los principales *rasgos estilísticos* del discurso multimodal en el libro-álbum narrativo es la medida en que la ilustración (como código incorporado a la tarea narrativa) resulta accesoria (redundante) o imprescindible en la producción y recepción de sentidos. Con este criterio se proponen los siguientes rasgos estilísticos:

Grafica 2. Principales *rasgos estilísticos* del discurso multimodal en el libro-álbum narrativo

Estilo de redundancia	Estilo de complementariedad	Estilo de sinergia
<p>El texto puede comprenderse sin la imagen, en tanto que esta replica la misma información que aporta el texto.</p>	<p>El texto se comprende sin la imagen parcialmente, pues la imagen clarifica o extiende significados del texto: recrea lo narrado, aporta atmósferas, enmarca sentidos (crea contextos), brinda un tono poético, lúdico o cómico, crea preámbulos al texto, o bien, la imagen narra algunas partes de la historia.</p>	<p>Además de la simbiosis que implica la asociación de imagen y texto para obtener un provecho mutuo (clarificarse o extenderse), se observa que la sinergia apunta a la cooperación de texto e imagen en forma imprescindible para obtener un tercer resultado o nivel de significado extra (construcción mental hacia la interpretación del sentido) como efecto superior al de los códigos individuales. A partir de esta relación, que torna complejo el discurso, se crean diversas variantes de contrapunto, como: polifonía de líneas narrativas, contrapunto de perspectivas, disparidad o contradicción de sentidos, que dan lugar a la ironía y contrapunto entre distintas relaciones y estilos semióticos dentro de un mismo discurso narrativo.</p>

La ilustración como lenguaje narrativo adquiere, pues, la modalidad de un código no estático, sino con dimensión temporal además de espacial y en interacción estética con el texto (Escarpit, 1996: 19). Es esta característica la que, según lo aporta Shulevitz (1999: 132), distingue al álbum del libro de cuentos ilustrado, y lo convierte en un género editorial único, propicio para la innovación en la producción y recepción de discursos literarios.

La variante mencionada por Shulevitz, donde la imagen toma cabalmente el lugar del texto, se refiere al caso del libro-álbum de imágenes donde el texto se reduce a comunicar el título de la historia, en cuyo caso no se observa un discurso multimodal, razón por la cual no ha sido incluida en la gráfica anterior. En adelante, para efectos de clasificación de los libros de LEAOV, será mencionada, en tanto rasgo estilístico del libro-álbum narrativo (no multimodal), como *narración en imágenes*.

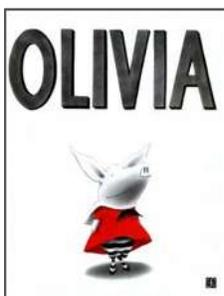
Sobre el estilo de *redundancia*, cabe mencionar lo siguiente: la duplicación de información entre texto e imagen no es considerada como posible por algunos autores, según lo comenta Silva-Díaz, quien por su parte sostiene que no puede existir una relación de simetría entre los códigos, dadas las diferencias específicas de cada uno, por lo que observa una interacción entre ambos lenguajes donde el significado siempre se expande (2005: 49). Consideramos sin embargo que la reiteración de lo expresado en palabras por la imagen sí es posible (aunque con los recursos semióticos de esta), cuando la ilustración no persigue un objetivo (expresivo o comunicativo) distinto al emitido por el texto. La imagen en estos casos suele operar como recurso atmosférico, mas al no adquirir un valor semántico en diálogo con el discurso narrativo del texto, gira (redunda) sobre lo ya dicho, aspecto que no demerita en forma alguna los valores gráficos de la misma sino que, puntualizamos, está en el camino de reiterar significados, más que de abrirse a nuevas implicaciones de sentido, o bien, de adquirir una *intención narrativa*.

Ahora bien, como lo apunta David Lewis al considerar la variante de *flexibilidad* (Silva-Díaz, 2005: 47), un álbum puede presentar diversas relaciones a lo largo de la narración, por ello junto a un *rasgo estilístico* pueden encontrarse *rasgos estilísticos acompañantes* dentro de un mismo álbum, aspecto que así delimitaremos en la tarea de clasificación. A continuación se muestra la forma de clasificación a partir de tres ejemplos de la colección:

Grafica 3. Ejemplo de clasificación: *rasgos estilísticos* del discurso multimodal en LEAOV

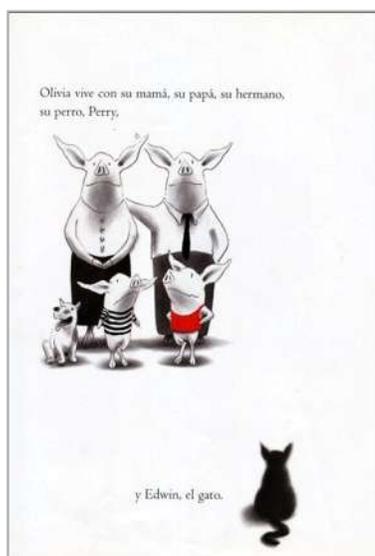
LIBRO-ÁLBUM	Estilo de redundancia	Estilo de complementariedad	Estilo de sinergia	Narración en imágenes	Rasgos acompañantes
<i>Olivia</i>	•				complementariedad
<i>Gorila</i>		•			sinergia
<i>Camino a casa</i>			•		complementariedad

Tres ejemplos de la colección:



OLIVIA, Ian Falconer, 2001

En este álbum el discurso general de la narración presenta *estilo de redundancia*, como lo muestran las siguientes páginas donde lo enunciado por el texto es replicado por la ilustración:



“*Olivia vive con su mamá, su papá, su hermano, su perro, Perry, y Edwin, el gato.*”



“*Por la mañana, después de que se levanta, y carga al gato, y se lava los dientes, y se peina las orejas, y carga al gato...*”

Como rasgo acompañante se observa la *complementariedad*, presente en cuatro páginas dentro de la narración, que complementan una acción, consecuencia o idea expresada por el texto en páginas anteriores. En el caso siguiente, la imagen (sin texto) opera como respuesta a una pregunta emitida por el texto en la página anterior, que muestra a Olivia en el museo observando la pintura “Ensayo de un ballet en el escenario” de Edgar Degas. El texto, en páginas anteriores, dice: “En días lluviosos, a Olivia le gusta ir al museo. Va directo a su pintura favorita. Olivia la mira durante largo rato. ¿Qué está pensando?”. La respuesta es la presente imagen.

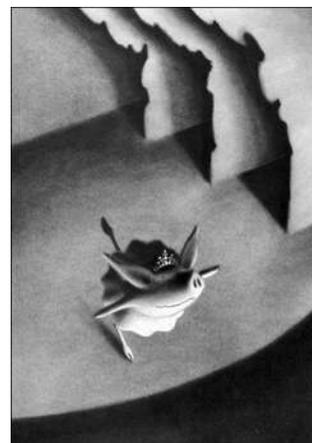
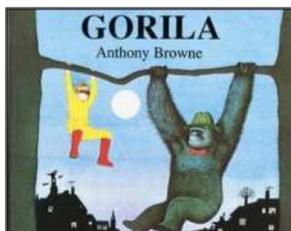


Imagen posterior, sin texto ↑

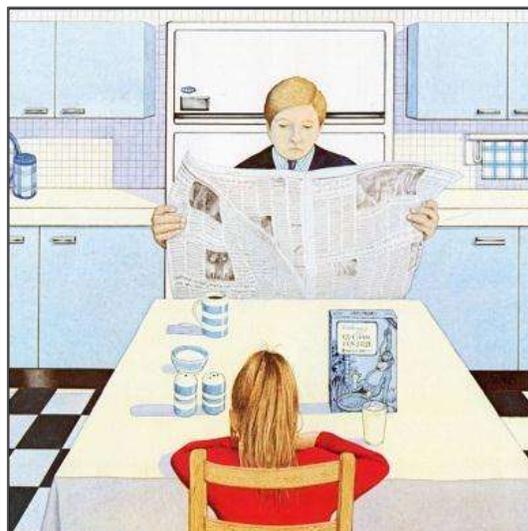


GORILA, Anthony Browne, 1991

El álbum presenta un *estilo de complementariedad* donde lo narrado por el texto aparece (casi en su totalidad) comprensible por sí mismo, mas el tono y los detalles de las ilustraciones constantemente enmarcan y extienden los significados del texto. Por ejemplo, la relación distante que sugiere la imagen del padre frente a Ana, o el contraste entre los mundos de ambos personajes, expresado en la gama tonal colorida y cálida en el caso de la niña, frente a la escena de colores fríos en que se muestra al padre:

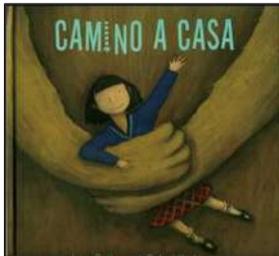
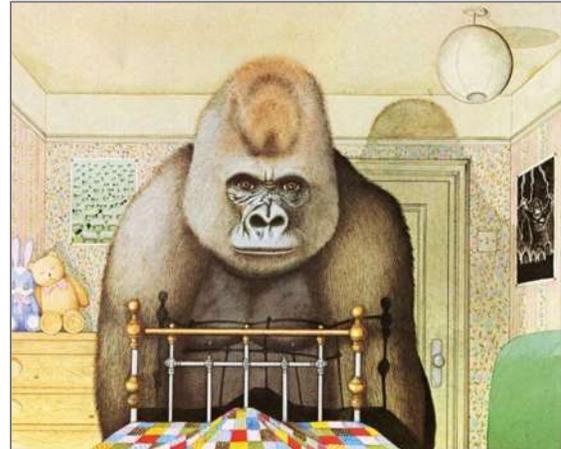


“A Ana le gustaban mucho los gorilas. Leía libros sobre gorilas. Veía programas en la televisión y dibujaba gorilas. Pero nunca había visto un gorila de verdad. Su papá no tenía tiempo para llevarla a ver gorilas al zoológico. Nunca tenía tiempo para nada.”



Los rasgos de *sinergia* aparecen en cinco ilustraciones a lo largo de la narración. En el ejemplo siguiente, la imagen narra lo que el texto ha dejado en suspenso cuando Ana, decepcionada por recibir de su padre un gorila de juguete y no una visita al parque como regalo de cumpleaños, tira al gorila en un rincón de su habitación:

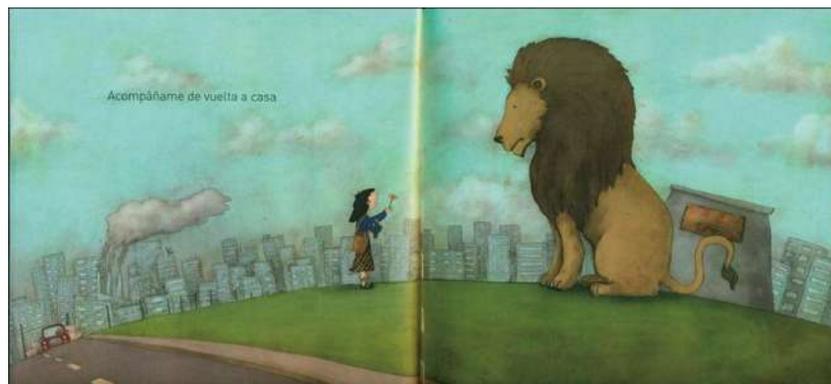
“Ana arrojó al gorila a un rincón, donde estaban sus otros juguetes, y se volvió a dormir. Durante la noche sucedió algo sorprendente.”



CAMINO A CASA, Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, 2008

El *estilo de sinergia* se presenta en la totalidad del discurso narrativo en este álbum, donde las imágenes son un contrapunto narrativo y contextual del texto que da voz al personaje central de la historia. Sin ellas, por ejemplo, no sabríamos quién dice lo que se dice, ni a quién se lo dice, ni por qué se lo dice:

“Acompáñame de vuelta a casa”





“Entremos juntos al barrio,”



“a la tienda donde ya no tenemos crédito”

Mientras el texto expresa los pensamientos (o anhelos) del personaje narrador, las ilustraciones, además de presentar rasgos de *complementariedad* que describen su contexto, muestran consecuencias e implicaciones simbólicas frente al texto. Como se corrobora en la ilustración final (sin texto), que concluye la historia revelando un significado clave para la construcción global del sentido:



“Puedes irte de nuevo, si quieres”



“pero vuelve cuando te lo pida.”



1.2.3. EL ESTILO DE SINERGIA: CRITERIO DE SELECCIÓN

El aspecto potencial que abre el *estilo de sinergia* como lenguaje apunta a la observación de estos libros en su densidad discursiva, entendida aquí como la capacidad de abrir o cerrar las posibilidades de una lectura “transformacional”, que, a decir de Aidan Chambers, propicia un acto creativo y reflexivo de recepción, mediante la concatenación de imágenes mentales o mundos de sentido que su discurso logra revelar, y que tienen el efecto de “transformarnos como lectores” (2008: 35).

En este sentido, se observa que el *estilo de sinergia* se convierte en *rasgo estilístico prototípico* de la narrativa multimodal, en tanto ofrece un tipo de lectura que ha rebasado los estilos tradicionales de la narrativa infantil, gracias al tránsito interpretativo que provoca la sinergia de códigos como una “continua expansión del entendimiento”,³¹ y que aquí delimitamos de acuerdo con dos pistas que ofrece el texto de Sandig y Selting:

→ *Por sus efectos gráficos y retóricos multidireccionales*³² (metáforas, ironías, ambigüedades): cuando estos logran crear una impresión global completamente distinta a la que se crea en un libro de narraciones ilustradas, observándose en el análisis desarrollado que el estilo de sinergia se presenta en estructuras abiertas (polisémicas) provistas de elementos inferenciales presentes en ilustraciones y texto, como en la interacción de ambos. Se trata de un aspecto que provoca un efecto adicional en la recepción, según señalan Sandig y Seltig (2008: 209), también reconocido por el especialista colombiano en LIJ, Hanán Díaz, como rasgo que abre un conjunto paralelo de significados (2007: 142-134).

→ *Por el tipo de relación* que el rasgo provoca entre el libro y su lector: derivada de los efectos gráficos y retóricos, cuando existe una tensión (premeditada por el emisor del discurso) entre los códigos del álbum (ironía, contradicción, polifonía narrativa), que el lector debe resolver. Se apela entonces a una participación “íntima” del lector con el texto, y por ende se está frente a una consideración del niño como lector activo y creativo.

Finalmente, esta perspectiva se hace patente también en lo considerado por las investigadoras Arizpe y Styles en su libro *Lectura de imágenes*, cuando explican su interés en abordar libros creados con una intención estética consciente de la interacción texto-imagen, que describen de la siguiente forma: “Hablamos de libros compuestos de imágenes

³¹ Aspecto observado por Nikolajeva y Scott, citado en Arizpe y Styles (2004: 46).

³² Multidireccionales en el sentido de que no apuntan en una sola dirección de sentido o significado interpretable.

y palabras cuya interacción íntima crea niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer” (2004: 48).

Establecidas las consideraciones anteriores, la clasificación de los libros narrativos que componen la colección LEAOV se realizará (en el apartado 1.4.2) de acuerdo con los *rasgos estilísticos* definidos. Mientras que *el estilo de sinergia*, primordial en la conformación discursiva del álbum, fungirá como criterio para seleccionar el corpus de libros a analizar en el capítulo tercero.

1.3. LA COLECCIÓN LOS ESPECIALES DE A LA ORILLA DEL VIENTO

El surgimiento de la colección LEAOV como parte del proyecto de publicaciones del Fondo de Cultura Económica (FCE), a finales del siglo XX, significó la extensión de la tradición editorial, gráfica y literaria del libro-álbum en el contexto nacional, que si bien se nutría visualmente con el bagaje artístico y cultural de la gráfica popular mexicana, se encontraba apenas en transición respecto al discurso literario moralizante y didactista que dominaba el campo de la LIJ en México, y contra el cual se batallaba desde hacía una década. Como se explica a continuación.

El panorama mexicano de la LIJ en las primeras décadas del siglo XX continuaba reproduciendo los mismos contenidos y características existentes en la segunda mitad del XIX, según lo anota Mario Rey en su *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*; esto es, había escasa producción y falta de autores interesados en escribir para los niños, además de una marcada tendencia por remitirse siempre a temas didácticos y morales (2000: 139). Rey destaca, sin embargo, autores y difusores de la LIJ que después de las dos primeras décadas del siglo XX cumplieron la labor de acrecentar la producción de libros para niños y de incentivar el contacto de estos con la literatura. Fue el caso de José Vasconcelos, quien con la Secretaría de Educación Pública a su cargo y bajo ideales humanistas realizó la legendaria edición de una antología universal de cuentos, leyendas, biografías y pasajes históricos, adaptados por escritores de México y América Latina e ilustrados por Roberto Montenegro y Gabriel Fernández Ledesma: la colección denominada

Lecturas clásicas para niños, fue publicada por la SEP en 1924, y refleja la intención de formar al “nuevo hombre latinoamericano”, consciente de sí y de sus raíces, tanto como de la cultura universal (2000: 141-143). De otros ejemplos mencionadas por Mario Rey destacaremos a continuación obras y autores que marcaron un rompimiento o actitud crítica ante la LIJ, frente a visiones que, como señalaba el mismo Vasconcelos, juzgaban con “petulancia” la capacidad de entendimiento y lectura de los niños (2000: 142).

En primera instancia, tenemos las ediciones destinadas a los niños realizadas por Antonio Vanegas Arroyo, mismas que contaron con la participación de dos grandes grabadores mexicanos, Manuel Manilla y José Guadalupe Posada. Se trata de las conocidas series Biblioteca del Niño Mexicano y Galería de Teatro Infantil (Rey, 2000: 149-156). Otra colección más de la SEP fue la dirigida a niños y maestros, que, según Rey, influyó de manera significativa en la formación literaria infantil entre los años cuarenta y setenta: la colección Chapulín, que presentaba teatro, cuento y poesía de México y del mundo (2000: 150-160). Un caso que merece mención especial, señala Rey, es la obra de Teresa Castello Yturbide, quien bajo el seudónimo de Pascuala Corona se distinguió por la calidad de su prosa narrativa y por su gran sensibilidad para explotar el arte de los relatos populares y expresarlos sin caer en las fórmulas didácticas y los fines moralizantes que predominaban entonces. En sus *Cuentos mexicanos* (1945) y *Cuentos de rancho* (1951), Pascuala Corona logró fundir relatos prehispánicos con aquellos que llegaron a través de la oralidad desde el medioevo europeo (Rey, 2000: 173-189).

En el caso de Lydia Trejo y sus *Leyendas mexicanas para niños* (1959), se combinó el trabajo de una escritora infantil con el de una “apasionada folklorista”, editora, promotora y estudiosa del género, que brindó una narrativa basada en relatos populares y leyendas indígenas; su mención es importante, puesto que fue la primera en elaborar una historia de la literatura infantil mexicana (2000: 175, 176). Finalmente, tres casos más son ejemplos de autores que anticiparon la ruptura con la literatura de afanes educativos en las últimas décadas del siglo XX: Jorge Ibarguengoitia y sus relatos humorísticos e irónicos, como “Paletón y el elefante musical” (1989); Mari Zacarías, quien en su obra *Jugando con Tili* (1982) transita entre las viejas ideas del didactismo y el nuevo cuento moderno, según lo anota Rey; y Blanca de Stefano, con relatos modernos como *Noriki* (Rey, 2000: 199).

El panorama de la LIJ cambió significativamente en 1981, con la celebración en México de la Primera Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ), que además de constituir un antes y un después para la LIJ en nuestro país, según lo observa Rey, fue el marco en el que, diez años más tarde, aparecieron las colecciones A la Orilla del Viento y LEAOV, con las que el Fondo de Cultura Económica lanzó sus primeros libros para niños y jóvenes. La FILIJ, surgida por iniciativa de Carmen Esteva de García, Pilar Gómez y la sección nacional del IBBY, con la participación de la SEP, impulsó el incremento y la mejora en la calidad de las publicaciones para niños y jóvenes, e hizo patente la necesidad de estimular y revalorar los beneficios de “la lectura y el contacto temprano del niño con la literatura y el arte” (Rey, 2000: 295).

Pero esta feria no sólo aumentó considerablemente el interés por las publicaciones infantiles; además, los acontecimientos que tuvieron lugar en su marco han repercutido hasta la fecha en las prácticas editoriales de la LIJ en el país, y en el interés docente por estos libros, así como en la generación de espacios para la reflexión y el debate sobre la LIJ y la cultura lectora. Con ello, el panorama de las ediciones para niños pasó de una producción “básicamente estatal, con escasos, efímeros y discontinuos proyectos editoriales independientes en la primera parte del siglo” (Rey, 2000: 296), a un gran número de proyectos editoriales oficiales y privados, así como de colecciones e iniciativas de promoción de la lectura, en las dos últimas décadas del siglo XX; lo que también se vio reflejado en el aumento de escritores e ilustradores para niños, en cuyas propuestas el didactismo ha ido perdiendo eco. En suma, el sector buscaba entonces superar viejos esquemas, alimentándose de nuevas ópticas literarias y creando nuevas estrategias para renovar a su comunidad lectora.

En el marco descrito, la colección LEAOV apostó por la introducción de un género innovador y escasamente producido en México: el libro-álbum. Según comenta en entrevista el editor y ensayista Daniel Goldin (director pionero de las referidas colecciones del FCE), junto con los primeros 16 títulos de A la Orilla del Viento, en noviembre de 1991 se editaron los primeros cinco libros de la colección LEAOV (Ventura, 1998), lanzando al mercado infantil una propuesta que desde entonces pretendió ser “una muestra de la mejor producción contemporánea de todo el mundo”, con una variedad de formas y propuestas

estéticas de autores reconocidos internacionalmente por su trayectoria, creatividad y capacidad comunicativa (FCE, 2011: 55).

Según se expone en el *Catálogo 2011, Libros para niños y jóvenes* del FCE, con las publicaciones para este sector la misión de la editorial creció y se renovó, al derivar en la tarea de formar lectores, como uno de sus objetivos primordiales en el contexto de un mercado editorial cambiante, así como de una consideración distinta de su público lector. La idea inicial fue: “crear una oferta de la más alta calidad literaria y plástica para un público exigente y crítico” (FCE, 2011: 3), lo que muestra la revaloración de una comunidad lectora, capaz de asimilar la diversidad de propuestas y estilos narrativos, como también el propósito de ampliar las ofertas del mercado infantil. En la idea de la estimulación lectora, se asentó el propósito de proporcionar libros por los que niños y jóvenes pudieran interesarse y de los que quisieran apropiarse, para tener la lectura como una experiencia de gozo y desafío “que los acompañe a lo largo de su vida” (FCE, 2014: 3).

En entrevista realizada por Pablo Espinosa, Daniel Goldin, comenta que se buscó dejar a un lado las teorías del libro preocupadas en aspectos pedagógicos y psicológicos, que “no hablaban de los niños, ni les hablaban a los niños” (Espinosa, 2013); se planteaba, por el contrario, experimentar con la introducción de temas arriesgados y estéticas distintas a lo conocido hasta entonces: diversidad de formatos, temas, nacionalidad de autores y propuestas artísticas, así como libros que no presentaran ideas estereotipadas de su lector, sino que significaran una invitación a mirar a través de manifestaciones culturales diversas, la posibilidad de transformarse, de vivir la “seducción de un mundo distinto” (Espinosa, 2013), en la convicción de que dicha experiencia expande el conocimiento del lector, a la vez que brinda la posibilidad del reconocimiento y la revaloración de la identidad propia. Al respecto, Goldin también ha expresado:

Nuestra idea original era publicar una colección de libros singulares que mostraran la diversidad de propuestas estéticas en sentido gráfico y literario, de formatos e, incluso, de aproximaciones al concepto de lector. Creo que el espíritu que anima a la colección tiene mucho que ver con la alegría moral por la diversidad y con el mantenimiento de una cortesía fundamental con el lector. En otras palabras, no es sólo publicar libros raros o muy locos, como algunos han querido ver (Ventura, 1998).

En la entrevista realizada por Antonio Ventura (1998) para la revista de LIJ *Babar*,

Daniel Goldin destaca las siguientes ideas sobre el aporte del libro-álbum: la primera es que estos libros son ocasión para la revaloración de un lenguaje poderoso como el gráfico, señalando que, ante las críticas sobre el hecho de que la palabra pierda lugar frente a la imagen, debe tenerse en cuenta que estos libros abren el espacio para la construcción de un lenguaje sólido, creativo e inteligente, entre palabras e imágenes. La segunda se refiere al hábito y la valoración de la lectura, y a la importancia de que para ello el lector pueda experimentar una relación placentera con el libro, un objetivo que resulta “especialmente pertinente en el caso de los álbumes”. Los “buenos álbumes”, indica, logran despertar ese amor por el objeto, precisamente mediante la singularidad de su lenguaje. Y en relación con, o a causa de lo anterior, comenta el hecho de que estos libros llegan a ser valorados, tanto por los niños como por los adultos, lo que permite hacer frente a la fórmula común de que el niño puede aprender a leer con textos ilustrados mientras se convierte en un lector hábil, y de que una vez dominado el ejercicio de la lectura las ilustraciones pueden o deben dejarse a un lado, en una lógica que se limita a entender el libro infantil “como instrumento escolar” (Ventura, 1998).

Sobre el hecho de que se lanzaran los primeros números con una lista importante de autores extranjeros (europeos y estadounidenses), Goldin comenta que no fue este un aspecto particularmente preocupante, pues el criterio central fue la presentación de obras que representaran un reto a la interpretación y al enfrentamiento con su propuesta estética. Dos autores sobresalientes de los primeros libros editados son Anthony Browne y Cris Van Alsbury, quienes, considera Goldin, se toman en serio el arte de crear libros ilustrados que acojan siempre a su receptor, abiertos a un diálogo constante y a interpretaciones cada vez más profundas, mientras así lo procure su lector. La ausencia (inicial) de autores latinoamericanos se debe además a que la producción del libro-álbum —apunta Goldin— no tiene en México y en América Latina una tradición equiparable a la europea, señaladamente, a la inglesa (Ventura, 1998).

Una brecha abierta al respecto, es el Premio Internacional de Libro-álbum Ilustrado A la Orilla del Viento, que desde 1993, según se asienta en el libro de Mario Rey (2000: 300), ha promovido el cultivo del género en México y ha coadyuvado a su producción en Latinoamérica, impulsando asimismo la formación de importantes ilustradores en la

renovada literatura infantil mexicana, como han sido los casos de Juan Gedovius y Manuel Monroy, entre muchos otros, según lo destaca Inés Dehesa (2014: 108).

En el transcurso de 24 años, la colección ha mantenido sus objetivos iniciales, como el propósito de formar lectores autónomos y críticos, que abreen de un contexto y una visión universales de la literatura, según lo indica Elia Crotte, del área de Fomento a la lectura del FCE.³³ Respecto al libro-álbum, la promotora señala que no se apuesta por la producción de libros que funjan como juguetes, o como meros objetos de entretenimiento, sino por aquellos que presenten sustancia y contenidos de lectura estimulantes para los niños y para ser compartidos con adultos facilitadores, como padres y docentes.

Para cerrar esta reseña, mencionamos a continuación algunos de los primeros títulos editados de LEAOV, cuyos autores destacan por su obra y trayectoria, según lo apunta el *Catálogo 2014 de Obras para Niños y Jóvenes* del FCE:

ANTHONY BROWNE, Inglaterra (premio Hans Christian Andersen, 2000)

- *El libro de los cerdos*, 1991
- *Gorila*, 1991
- *Cambios*, 1993

CHRIS VAN ALLSBURG, EE.UU. (Medalla Caldecott, 1981 y 1985)

- *La escoba de la viuda*, 1993
- *El higo más dulce*, 1995
- *Los misterios del señor Burdick*, 1996

³³ Entrevistada personalmente el 28 de mayo de 2015, en la Biblioteca Gonzalo Robles del FCE, en la ciudad de México, D.F., gracias a la intercesión de la licenciada Rosario Martínez Dalmau, jefa de biblioteca y catálogos del FCE.

1.3.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

La colección de literatura infantil y juvenil LEAOV se compone a la fecha de 228 títulos, publicados desde 1991 hasta el año 2015, según la base de datos de la colección.³⁴ A partir del listado consultado en esta, se consideran como parte de la colección los siguientes *tipos* de libros:³⁵ *libro-álbum narrativo*, *libro-álbum de poesía*, *libro-álbum no narrativo* y *narrativa ilustrada*. El tipo de libro mencionado como *no narrativo* es un álbum que no se propone transmitir un relato, sino abordar diversos temas formativos, informativos o lúdicos, principalmente (aunque pueden presentar anécdotas fragmentadas). Tales son los casos de: *¡A trabajar!*, *Tse-Tsé*, *Zoom*, *Adivina qué es* y *El libro de los garabatos*, entre otros. Para diferenciar estos libros, nos hemos basado en la clasificación que realiza Martin Salisbury en su obra *Ilustración de libros infantiles*, en el capítulo VII, donde los describe con la denominación de “ilustración no narrativa” (2011: 108-117).

Respecto a la designación de *narrativa ilustrada*, es pertinente aclarar lo siguiente: aunque la base de datos incluye este tipo de libros dentro de la colección LEAOV, estos no presentan las características específicas del libro-álbum. La diferencia fundamental es que en ellos la narración en palabras rebasa notoriamente a lo expresado por las ilustraciones, y es la que sostiene el peso significativo del relato. Entonces, como lo observa Uri Shulevitz en su ensayo “¿Qué es un libro-álbum?” (1999: 129), si la narración puede ser entendida por completo mediante las palabras, se está frente a un libro de cuentos o narraciones ilustradas. Otra razón es que los libros de narrativa ilustrada presentan una extensión mayor (de hasta 152 o 232 págs.) al número de páginas que componen generalmente un libro-álbum. Al respecto, Salisbury define para estos un estándar de entre 24 y 32 páginas (2011: 74), y aunque este dato es un parámetro variable, pues se encuentran casos dentro de la propia colección de hasta 48 páginas, lo que sí se mantiene como característica importante para definir el libro-álbum es la síntesis en la presentación de sus contenidos, y por lo tanto en su extensión (aspecto apuntado en el primer apartado del presente capítulo).

Los autores que reúne la colección conforman un repertorio de voces multiculturales y una diversidad de estilos discursivos. El listado general arroja autores (escritores e

³⁴ Proporcionada por la licenciada Rosario Martínez Dalmau, para fines de la presente investigación, el 28 de mayo del 2015. Siendo este por lo tanto, el parámetro que delimita nuestro estudio.

³⁵ Estos *tipos* de libros se distinguen aquí por las necesidades de la investigación, mas no aparecen diferenciados ni nombrados así en la base de datos. Tampoco en los catálogos 2011 y 2014.

ilustradores) provenientes de los siguientes países: Alemania, Argentina, Australia, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Canadá, Chile, Colombia, Corea, Estados Unidos, Ecuador, España, Francia, Hungría, Inglaterra, Israel, Italia, Japón, Lituania, México, Países Bajos, Perú, Polonia, Portugal, Rusia, Sudáfrica, Suiza y Tailandia.

El aspecto multicultural muestra una característica importante de la colección, expresada como propósito en la introducción de su catálogo: ser un medio para el enriquecimiento de referentes culturales en su lector, con “temas y culturas que expanden su conocimiento, curiosidad y pensamiento crítico”, como nuevas “formas de leer el mundo” (FCE, 2014: 3). La importancia de dicho aspecto se relaciona aquí con lo aportado por Hegel y Mauss, sobre su observación de la cultura como proceso de extrañamiento capaz de ampliar la visión familiar de la realidad y del mundo ante el referente del “otro”, y de redimensionar el conocimiento de sí mismo. En dicho proceso, el lenguaje³⁶ adquiere gran importancia como medio de socialización, orientando “hacia modos de pensar, hablar y actuar”, en un contexto que va más allá de lo propio (Duranti, 2003: 50).

El contexto de lo multicultural se liga además con dos cuestiones importantes a las que no escapa una colección cosmopolita como LEAOV. Una es la observada por MacCann y Richard en su artículo “Las convenciones internacionales de los libros-álbum” (1999: 94), a raíz de fenómenos como la inmigración y los movimientos de refugiados en Europa, que desencadenan la convivencia de diversas culturas en un mismo espacio, y que, como fenómeno social, se reflejan en una “nueva generación” de los libros narrativos infantiles con presencia de imaginarios diversos.³⁷ La otra cuestión se relaciona precisamente con las formas de aceptación y la visión de los “otros”,³⁸ que una colección multicultural puede

³⁶ El término es entendido aquí en sus múltiples posibilidades de codificación: escrito, visual, auditivo, etcétera.

³⁷ Refiero con el término *imaginario* a las construcciones ficcionales de las que suelen nutrirse la cultura y el arte, donde acontece la búsqueda de significaciones que van conformando el acervo común del mundo humano, al que todos podemos contribuir y del que todos podemos servirnos; una “zona liberada” y siempre en constante elaboración, dice Graciela Montes en su artículo “La frontera indómita”, en el cual enmarco la referencia al término, que es observado por la autora como legado que permite la expansión de los propios territorios, hecho de lecturas, imágenes, música, del juego mismo, o de “experiencias sorprendentes con las palabras” (Montes, 1999: 49-59).

³⁸ Un tratamiento sobre la visión de los “otros” y su reproducción en las diversas formas del discurso puede verse en el análisis del discurso intercultural, en el capítulo “Discurso, filiación étnica, cultura y racismo”, incluido en *El discurso como interacción social* (Van Dijk *et al.*, 2008: 213-262).

refractar en el presente, cuando la incomprensión y las formas del racismo, en suma, suelen operar como trasfondos discursivos de las relaciones entre grupos étnicos y culturales.

En las múltiples voces que acoge la colección, resalta la presencia del autor inglés Anthony Browne, de quien se cuentan 29 títulos, en su mayoría de libro-álbum narrativo, seguido del autor japonés Satoshi Kitamura, con 11 títulos, también en su mayoría de libro-álbum narrativo, y de Oliver Jeffers, de Australia, con 11 títulos, todos de libro-álbum narrativo. Asimismo, cabe señalar que de los 228 títulos mencionados, al menos 16 corresponden a obras ganadoras y menciones del referido Premio de Álbum Ilustrado A la Orilla del Viento, emitido desde hace 22 años.

En cuanto a los contenidos que presenta la colección, estos aparecen divididos por *géneros* y *temas*, clasificados en el catálogo 2014 dentro de la tabla general de la línea editorial para niños y jóvenes (FCE, 2014: 179-186), bajo los siguientes rubros: *Géneros*: aventuras / biografías / ciencia ficción / clásicos / diarios / fantasía / historias de vida / humor / juegos de palabras / misterio, terror y suspenso / poesía / romance / teatro / otros. *Temas*: amigos / arte / ciencia / conciencia social / diversidad cultural / escuela / familia y hogar / historia / libertad / matemáticas / naturaleza y ecología / tradiciones / otros.

Dentro de los *géneros*, las categorías más abordadas en la colección son: *aventuras* (123 libros señalados), *humor* (120), *historias de vida* (48) y *fantasía* (35) —cabe aclarar que un solo libro llega a ser identificado en la tabla del catálogo hasta en cuatro categorías diferentes. Respecto a los *temas*, las categorías más sobresalientes son: *familia y hogar* (93 libros señalados), *amigos* (91), *otros* (65) y *naturaleza y ecología* (45).

Ahora bien, es preciso acotar lo siguiente. Debido a que no es objetivo de la presente investigación realizar un análisis de los contenidos generales de la colección, sino presentar en este apartado una contextualización para el análisis de los casos, se han tomado en cuenta para su exposición los datos presentados en el catálogo 2014 del FCE, mas cabe advertir que, dada la variedad y particularidad de contenidos observados,³⁹ los datos anteriormente mencionados reflejan en forma panorámica, y en algunos casos parcial, dichos contenidos, como puede notarse, por ejemplo, en el hecho de que, en la división correspondiente a *temas*, la categoría (no específica) de *otros* es la tercera más predominante.

³⁹ Durante el trabajo de archivo realizado en el acervo de la colección.

Finalmente, siendo el objetivo de la presente investigación analizar el *libro-álbum narrativo*, los tipos de libros que conforman la colección, anteriormente denominados *libro-álbum de poesía*, *libro-álbum no narrativo* y *narrativa ilustrada*, quedarán fuera de la siguiente clasificación.

1.3.2. CLASIFICACIÓN ESTILÍSTICA DE LA COLECCIÓN

Como se estableció en el apartado 1.3.2., el criterio con que se ha clasificado la colección, parte de ubicar los principales *rasgos estilísticos* del discurso multimodal en el libro-álbum narrativo, rasgos que han sido diferenciados en tres rubros principales: *estilo de redundancia*, *estilo de complementariedad* y *estilo de sinergia*. Necesariamente se ha incluido un rubro de *rasgos acompañantes*, pues no se encuentran estilos “puros”; generalmente los libros presentan (en diferente medida y forma) mezclas entre los rasgos, llegando a existir casos donde se cristaliza plenamente uno u otro, o, por el contrario, libros donde convive una mezcla de estilos. De los 228 títulos que componen la colección, hasta el corte de nuestra investigación, sólo un total de 107 libros han sido incluidos en la clasificación estilística, atendiendo a los parámetros formales anteriormente especificados. Uno de dichos parámetros, que consideramos importante mencionar, puesto que marcó pauta en la selección, es la cantidad de texto, ya que en algunos casos el código textual rebasaba en tal forma las secuencias visuales que el libro llegaba a conformarse más como narrativa ilustrada que como libro-álbum. Tal fue el caso de libros de gran relevancia artística (literaria y visual), como: *La escoba de la viuda*, *El higo más dulce* y *Jumanji*, todos del estupendo autor Chris van Allsburg.

Dentro del estilo de REDUNDANCIA se clasificaron 53 libros. En su mayoría estos casos aparecen con el rasgo acompañante de COMPLEMENTARIEDAD, salvo por 10 libros a los que no se le apunta rasgo acompañante, y que por lo tanto muestran más nítidamente el estilo; tal es el caso de *Un regalo para Bruno*, de Katja Mensing.

En el estilo de COMPLEMENTARIEDAD se clasificaron 28 libros. De ellos, 11 casos muestran el estilo sin rasgo acompañante, como el libro *Un hombre de mar*, de Rodolfo Castro y Manuel Monroy. Otros nueve presentan el rasgo acompañante de REDUNDANCIA y sólo ocho el rasgo acompañante de SINERGIA.

Con estilo de SINERGIA se clasificaron 13 libros. En su mayoría, este estilo se acompaña por el rasgo de COMPLEMENTARIEDAD, salvo en los siguientes casos: dos libros se anotan sin rasgos acompañantes: el álbum *Cambios*, de Anthony Browne, y *Los misterios del señor Burdick*, de Chris van Allsburg. Un caso presenta rasgo acompañante de REDUNDANCIA: el libro *¿Qué tal si...?* de Anthony Browne, y dos más conviven con la forma denominada NARRACIÓN EN IMÁGENES, que ha sido incluida dentro de la clasificación, señalándose que por sí misma no es narrativa multimodal. Los dos casos señalados son: *Un cuento de oso*, de Anthony Browne, y *La cajita*, de Marta Vicente. Ambos casos han sido clasificados así, puesto que sin el texto (que es muy breve) logran entregar un discurso coherente mediante las imágenes.

Bajo el rubro incluido como NARRACIÓN EN IMÁGENES se clasificaron 13 libros. De ellos, sólo dos casos presentan brevemente el rasgo de complementariedad; estos son: *Jacinto y María José*, de Diego F. Sánchez Dipacho, y *Del otro lado del árbol*, de Mandana Sadat y Grandir, casos donde sucede un fenómeno parecido a lo anteriormente mencionado: la narrativa visual puede ser leída con coherencia, mas brevísimos detalles textuales al inicio o al final del álbum resultan una pauta importante para construir el sentido del discurso.

Como podrá notarse al revisar los datos expuestos, la forma más “clásica” de narrar multimodalmente se mantiene grosso modo en la mitad de los libros clasificados; la otra mitad se comprende notoriamente por el estilo de *complementariedad*, y a partes iguales el estilo de *sinergia* y la *narración en imágenes* abarcan aproximadamente 26% de la colección. De manera que el estilo de *sinergia*, en el caso de la colección LEAOV, resulta (junto al de *narración en imágenes*) el menos usual de narrar, a pesar de ser el estilo que, como se observó en el apartado 1.3.2, aprovecha plenamente el potencial de la narrativa multimodal (inherente al álbum), aunque, por ello mismo, suele demandar mayor complejidad en su formulación discursiva (como lenguaje artístico), y, en consecuencia, suele ofrecer una dimensión más amplia en su contemplación e interpretación. Como experiencia estética, los álbumes provistos de *sinergia* no entregan un discurso común, sino más bien una forma de enigma. Y son los valores de este rasgo estilístico los que resultan el punto de *sospecha* y motivo para abordar (en el capítulo siguiente) el carácter de lo simbólico en el discurso artístico del álbum.

Finalmente, por razones de extensión, la clasificación podrá revisarse en el Anexo II. Ésta sigue un orden alfabético por títulos, incluye años de edición y autores (en los casos que ha sido posible, se anota el país de procedencia de los mismos).

Y cabe precisar que en ninguna forma se pretende establecer los parámetros aquí delimitados como criterios absolutos para valorar o diferenciar unos libros de otros. Se pretende únicamente establecer un plano fundamentado para la observación de estas formas multimodales. Así, respetamos y procedemos conscientes de que, si hay algo que por espíritu propio rompe esquemas y se transforma constantemente, eso es el lenguaje del arte.

1.3.3. SELECCIÓN DE CASOS

Con base en la clasificación de la colección, se han seleccionado tres libros pertenecientes al *estilo de sinergia*, para continuar con los objetivos de la investigación. Dos de ellos representan casos específicos de sinergia-sinergia, pues la unidad del libro carece definitivamente de coherencia sin la presencia de uno u otro código. El tercer caso, siendo prototípico de sinergia, presenta rasgos de *complementariedad*, al funcionar cada código por separado con un cierto nivel de coherencia, mas la unidad narrativa depende de ambos códigos para extender su clave o propósito significativo.

Otro criterio en la selección de los tres casos ha sido el que presenten variedades distintas en el *tono narrativo* de su discurso; lo mencionamos aquí como tono poético (humor, drama, misterio o intriga).

La razón de seleccionar solamente tres libros obedece a la consideración del tiempo limitado en que debe desarrollarse el análisis.

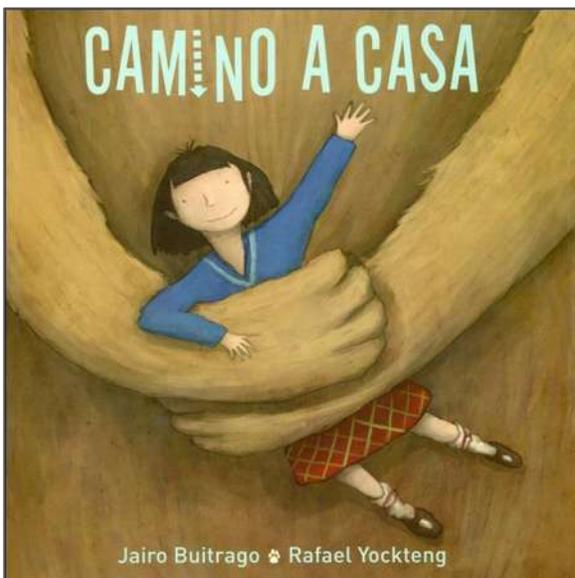
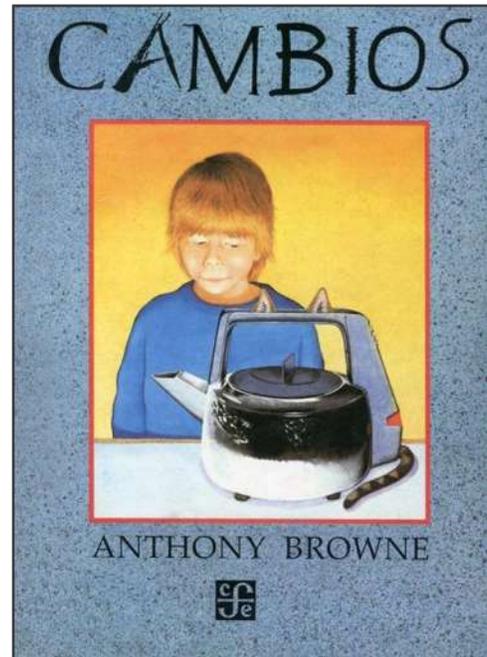
Así, presentamos a continuación los libros a analizar con algunos elementos que completan las razones de su selección:

Cambios

Anthony Browne – Inglaterra, 1993

Caso específico de Sinergia

- Variedad (tono poético): misterio, con tintes de humor.
- Libro de autor consolidado, premio: Hans Christian Andersen, por su obra.



Camino a casa

Jairo Buitrago y Rafael Yockteng

Colombia / Perú, 2008

Caso prototípico de *sinergia* con rasgos de *complementariedad*.

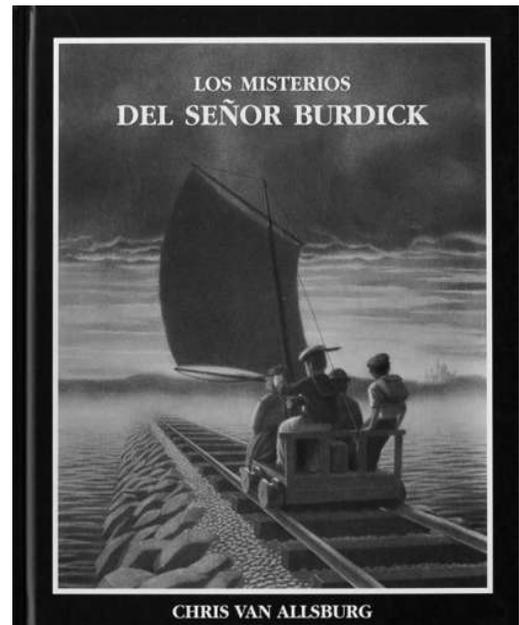
- Variedad (tono poético): drama.
- Autores latinoamericanos.
- Libro premio: “A la orilla del Viento”

Los misterios del señor Burdick

Chris van Allsburg – E.U., 1996

Caso específico de Sinergia

- Variedad (tono poético): misterio, intriga, enigma.
- Libro de autor consolidado, premiado con la Medalla Caldecott.



Fin del capítulo



CAPÍTULO II
El discurso simbólico
como perspectiva de análisis

El sentido existe con la condición
de que no se diga la última palabra.

S. Iglesias

2.1. SÍMBOLO. HORIZONTE DE SENTIDO

A pesar del extenso campo de investigación que abarca el fenómeno simbólico dentro de las ciencias humanas, la filosofía antropológica ha permitido observarlo desde su raíz como formación intrínseca al ser humano y fondo de mediación espiritual, para asimilar y trascender las vivencias internas del mundo que lo rodea. La capacidad de simbolizar representa una forma de aproximarse a lo que en primera instancia resulta inaprehensible a la razón, pero aprehensible a los sentidos, a la percepción (Revilla, 2007: 15, 28), llegando a concretarse en prácticas humanas como el ritual, en formas expresivas como el lenguaje del arte, o en formas perdurables de índole narrativo como el mito, que durante siglos ha recogido interrogantes y explicaciones del devenir humano (2007: 243). Así, según lo aporta Ernst Cassirer, el hombre ha conformado un *universo simbólico*, al descubrir un *nuevo método* de adaptarse a su ambiente, no ya respondiendo directa e inmediatamente a los estímulos del entorno,⁴⁰ sino retardando sus respuestas al involucrar en ello su pensamiento; un aspecto con el que ha transformado irremediabilmente la totalidad de su vida, e inaugurado una dimensión nueva de la realidad. A través de su historia y mediante sus *modos de simbolización*, ejerce el poder de transformar no sólo los objetos físicos de su

⁴⁰ Como organismo natural.

mundo, sino también su sentido.⁴¹ Y porque el pensamiento simbólico y la conducta simbólica resultan rasgos fundamentales de la vida humana, que han nutrido y hecho progresar grandes formaciones culturales donde el sentido, más que la razón, genera diversidad y riqueza espiritual,⁴² el hombre es un *animal simbólico* (Cassirer, 1997: 49-57). Así, a través de funciones simbólicas como el pensamiento perceptivo e imaginativo, un contenido individual de orden sensible logra ser transformado en signo, que como mediador entre el “yo” y el “mundo”,⁴³ es portador de una *significación espiritual universal*; por ello no debe entenderse al arte como simple expresión de lo interno o como mera reproducción de lo real externo, y también por ello —observa Cassirer citando a Goethe—, lo que cada *formación simbólica* (el arte, el mito, la ciencia o lenguaje)⁴⁴ hace aflorar es una *síntesis de mundo y espíritu* (Cassirer, 2016: 75-76). Pero ninguna creación artística es simple suma de signos, la función simbólica concatena las *unidades sensibles* y opera una síntesis específica de sentido, que produce la conformación estética de un discurso (2016: 54).

A partir de este destilado teórico, podemos acotar el extenso campo del fenómeno simbólico, y establecer el punto de observación que interesa a la presente investigación: el funcionamiento de una *dimensión simbólica discursiva*, en un lenguaje artístico multimodal (visual-literario). Para ello se consideran y relaciona tres planteamientos teóricos que han observado el plano simbólico dentro del discurso artístico, resaltando en este su carácter de *indeterminación*. Aspecto intrínseco a la función del símbolo, en tanto éste no se entrega como mensaje acabado, cerrado o unívoco, sino como una forma de *interpelación* que desencadena múltiples dinámicas interpretativas (Revilla, 2007: 25). Y desde dicho aspecto, como parte final del capítulo, tenderemos un punto de enlace con el *estilo de sinergia* (definido en el capítulo anterior), precisamente por su forma de promover el

⁴¹ “El hombre no puede escapar a su propio logro [...], ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana” (Cassirer, 1997: 47).

⁴² Se acota el uso del término *espíritu* o la referencia a lo *espiritual* en el sentido que lo aborda Cassirer: aquello que es la vida humana, al rebasar su naturaleza biológica. Funciones y energías creadoras del hombre, no naturalmente dadas, de donde emergen mundos de imágenes y pensamiento, luego *formas simbólicas*: arte, lenguaje, mito, etcétera.

⁴³ Pues el signo contiene lo interno y lo externo (Cassirer, 2016: 51-52).

⁴⁴ “Cada energía espiritual particular participa de un modo especial [...]. El conocimiento y el lenguaje, el mito y el arte: todos ellos no se comportan a manera de simple espejo que refleja las imágenes que en él se forman de un ser dado, exterior o interior, sino que, en lugar de ser medios indiferentes, son las auténticas fuentes luminosas, las condiciones de la visión y los orígenes de toda configuración” (2016: 53).

involucramiento activo e interrogativo del receptor hacia la construcción del sentido en el discurso del libro-álbum.

Los planteamientos teóricos a relacionar han sido extraídos de los siguientes textos y autores: *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, de Paul Ricoeur; *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*, de Roland Barthes, y *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*, de Hans-Georg Gadamer. Estos planteamientos ofrecen un panorama del símbolo en el discurso artístico desde la filosofía del lenguaje, la semiótica y la estética. Con esta base teórica se observarán y analizarán los libros seleccionados en el capítulo tercero.

Previo al estudio central, en el siguiente apartado distinguiremos algunos aspectos sobre los niveles de significado que operan en el discurso, para ubicar de dónde emerge el *nivel simbólico*, que encamina los significantes hacia nuevos planos de sentido.

2.2. UMBRALES DEL SÍMBOLO: LOS NIVELES DE SIGNIFICADO

La significación en sí misma es siempre el resultado de la elaboración de una sociedad y una historia determinadas [...], es el movimiento dialéctico que resuelve la contradicción entre hombre cultural y hombre natural.

R. Barthes

Desde los estudios del lenguaje, Paul Ricoeur nos habla de una primera dimensión del significado articulado en el nivel semántico: en éste se encuentra el *contenido proposicional*, o bien, “lo dicho como tal”, que es correspondiente al lado objetivo del significado. Es el “querer decir en sí”, distinto a *lo referido* o al “acerca de qué” de donde parten las identificaciones singulares del mundo abierto por el discurso y donde la experiencia (aquello que tenemos por decir sobre el mundo) es traída al lenguaje (2011: 23-47). Ambos polos, el contenido proposicional y la referencia, son vistos también por Ricoeur como dos niveles de sentido, el explícito y el implícito, en los que se contiene, por

el lado semántico, lo *denotado* (explícito), donde ha sido ubicado el lenguaje cognoscitivo, y por el lado extrasemántico, lo *connotado* (implícito), donde se ubica a lo emotivo como entramado del discurso. Más tarde el autor observa dichos aspectos en el lenguaje metafórico como relación dialéctica entre *sentido literal* y *sentido figurativo* (2011: 59-60), de donde surge una tercera dimensión: el *excedente de sentido*, como fondo simbólico del lenguaje.

En el campo semiótico, y particularmente al respecto de la imagen, Roland Barthes observa una *semiótica primera* de nivel informativo, que nos arroja los elementos visibles y reconocibles de una imagen (colores, figuras, espacios, relación entre los elementos); es en suma el mensaje literal que captamos desde un primer grado de lo inteligible y de la percepción básica de la imagen, pero que pronto avanza a convertirse en nivel de lo denotado, pues no hay imagen literal concebible en un “estado puro”; los referentes culturales denominan y codifican a los elementos visibles hasta el nivel denotado, el más objetivo de lo comunicado,⁴⁵ y que Barthes denomina “sentido obvio” (2009: 32-56).

El siguiente nivel de lo significativo corresponde a lo connotado, donde el productor de la imagen emite su punto de vista sobre lo que muestra, añadiendo un *segundo sentido* en el mensaje, al resignificar los signos que emplea, por lo que es ya un sentido construido. Aquí se encuentra lo subjetivo implícito y el carácter retórico de la imagen (2009: 14-18).⁴⁶ En este nivel, lo perceptivo, lo cognitivo y lo ideológico interactúan en la producción y en la recepción de la imagen (o bien, del discurso, dígase imagen, texto, gesto, voz, etc.), fusionándose en un sistema de connotadores simbólicos⁴⁷ sociales e históricos, cuya clasificación Barthes denomina *retórica*, entendida como “la cara significativa de la ideología”, y donde, retomando las figuras de la retórica clásica, distingue la metonimia (figura de relación) como herramienta discursiva que aporta un mayor número de

⁴⁵ Si bien lo apunta como *objetivo*, Barthes se previene de acotar que no lo es en forma absoluta, pues la presencia de un acto intencional, que aporta un grado de codificación o de estilo a lo que se mira, es inherente a toda imagen y en ello se implica siempre una dosis de subjetividad. Aun en el caso de la imagen plenamente objetiva, como la fotografía (la no artística), a la que llama “mensaje sin código” (pues la realidad en ella no ha sido segmentada en unidades y luego en signos diferentes al objeto que nos permite leer), permanece un “estilo de reproducción”, derivado de pronunciamientos como el encuadre o lo que se decide fotografiar. La objetividad relativa disminuye por lo tanto a mayor complejidad de codificación: el dibujo, la pintura, el cine, etc. (2009: 13-15).

⁴⁶ El *carácter retórico* implica la imagen o el texto en un nivel de significado que ha rebasado la necesidad de la comunicación básica, pues adquiere mayor peso la forma de expresar lo dicho y el efecto que esto provoca en sus receptores. Como lo distinguiera Aristóteles, es el arte del convencimiento y la conmoción.

⁴⁷ Signos codificados que desvían el sentido literal.

connotadores a la imagen (2009: 26-51). Al respecto, retomando la *retórica de la imagen* de Barthes, el profesor y artista visual mexicano Fabricio Vanden Broeck, en su libro *Ojo en blanco*, ha realizado un estudio y clasificación de connotadores en cuatro familias de retórica visual: I *figuras de acentuación* (resaltan elementos mediante el énfasis o la repetición: *hipérbole, repetición, duplicación*), II *figuras de supresión* (eliminan explícitamente información visual generando incertidumbre y provocando que el receptor resuelva o complete el sentido: sinécdoque simbólica y de encuadre, ocultación, borradura, reticencia, y ostentación), III *figuras de sustitución* (atribuyen o asocian a un objeto o personaje las características de otro que le es análogo: translación o metáfora en relaciones de sustitución paradigmática, crasis o fusión y metonimia en relaciones de sustitución sintagmática), y IV *figuras de alteración* (subvierten la lógica interna de la imagen: antítesis conceptual y perceptual, paradoja conceptual y perceptual) (2012: 41-66).

En suma, el campo de lo connotado es distinguido por Barthes como el nivel de la *significación*, y dada su compleja traslación de sentidos presenta una doble determinación connotativa: la de *lo intencional*, lo que el emisor del discurso evidentemente pretende decir, aún correspondiente al SENTIDO OBVIO, y finalmente la que se da “por añadido”, como un suplemento que la intelección no logra captar en su totalidad, pues es de carácter “huidizo, testarudo, resbaladizo”, es el SENTIDO OBTUSO, que excede⁴⁸ lo referencial y opera en mayor medida como una *captación poética* (2009: 56-59).

Particularizando en el discurso de la obra artística, y estableciendo los *medios conceptuales de una estética filosófica*, Gadamer observa el funcionamiento de un trabajo conjunto entre comprensión (como razón) y sensibilidad (como percepción e imaginación), para la captación completa de los significantes, determinada siempre por una conciencia histórica que enmarca la visión y la experiencia del arte (2010: 44). En un sentido originario, el trabajo de la *significación en el arte* puede explicarse desde Platón como la tarea del filósofo dialéctico: “aprender a ver todo junto en lo uno”, lo que fue para el pensamiento griego la posibilidad de remitir a una esfera común de *comprensión e inteligibilidad*, el horizonte de *lo bello*,⁴⁹ lo públicamente reconocido como algo digno de

⁴⁸ De lo que se menciona como añadido o excedente, anotamos la coincidencia con lo observado por Ricoeur acerca del *excedente de sentido*, como tercera dimensión del lenguaje: lo simbólico.

⁴⁹ Para los griegos, la naturaleza fue “auténtica manifestación visible de lo bello” y el *arte bello* su imitación, principalmente imitación del cosmos y el orden celeste (2010: 50).

verse y destinado a ello, sin más utilidad alguna⁵⁰ (2010: 46-50). El asunto de lo bello contiene la significación de un orden verdadero al cual aspira el espíritu. Refiriéndose al mito de Fedro, Gadamer explica: gracias a un despertar a la percepción de lo bello, se consigue recordar “el mundo verdadero”, el hombre que ha perdido sus alas en el mundo terrenal puede volver a tenerlas y elevarse de nuevo a la altura de lo verdadero gracias a lo bello (al arte), por lo que juega aquí la conciliación entre lo ideal y lo real (2020: 51-52). Con el fundador de la *estética filosófica*, Alexander Baumgarten, se sugiere que la tarea de acceder a lo significativo en el arte opera desde la facultad humana para imaginar y figurarse imágenes artísticas del mundo, experiencia que nos otorga un conocimiento sensible para dar significado a lo bello (2010: 54-57). Y con Kant se añade que, el goce de lo bello no es sólo cuestión subjetiva, pues se requiere de un ejercicio crítico para acceder a la verdad que se hace comunicable mediante el arte, libre de conceptos y significaciones preexistentes. Así, su significado es adivinado de un *plus* añadido,⁵¹ que la obra lanza como resultado de un juego libre de la imaginación y el entendimiento (2010: 58-64).

Gadamer observa, como un origen del *fenómeno de exceso*, el juego, entendido como impulso de autorrepresentación que en el ser humano tiene la particularidad de ser razón o conducta libre de fines (pues se autorregula), y que llega a convertirse seriamente en trabajo, ambición y pasión (2010: 67-72). Este principio autónomo de la significación como exceso se traslada al arte, donde es juego entre comprensión e identificación de un “algo” interpretable: la identidad de la obra, su sentido. Como objeto interpretable, la obra pretende ser entendida según “aquello a lo que refiere”, por lo que de la obra sale un desafío o espacio que el receptor ocupa volviéndose parte del juego, al llenar espacios que la obra deja, siguiendo una lógica (sensible) establecida desde su producción. Llenamos siguiendo evocaciones lingüísticas, visuales, auditivas, que necesariamente leemos. Sólo leyendo y no quedándose con lo evidente, se llega a una construcción donde todo converge hacia el significado evocado en la obra, por lo que en el arte “siempre hay un trabajo de

⁵⁰ Esa fue su diferencia con las otras formas de arte, como las técnicas por ejemplo, pues en su origen para los griegos (nos recuerda Gadamer) la palabra *arte* refería a un saber y a una capacidad de producir de acuerdo con un uso.

⁵¹ Lo que Ricoeur y Barthes observan como *excedente de sentido* y *sentido obtuso*.

reflexión, un trabajo espiritual”, una experiencia artística de arribar a la *significatividad*,⁵² donde no va la intelección por un lado y la sensibilidad por otro, sino “todo junto en lo uno”. Y en lo indeterminado, en el espacio de juego que da pie al remitir, es donde surgen la conciencia de la significatividad y el acceso al estrato simbólico (2010: 74-83).

Esquemáticamente, tendríamos entonces tres niveles o esferas de significado dentro del discurso artístico: el denotado (literal), el connotado (implícito) y el simbólico (excedente). Puede verse al respecto la gráfica del Anexo III: *Los niveles de significado en el discurso artístico*. Aunque en el discurso dichos planos se presentan juntos, puede existir un pronunciamiento de uno u otro, de acuerdo con el tipo de discurso de que se trate. Entonces, algunos libros-álbum serán más propicios que otros para brindarnos el acceso, o para dejar que nos hable el tercer nivel. Ahí está el asunto que nos interesa observar.

2.2.1. EL SÍMBOLO COMO EXCEDENTE DE SENTIDO

Como se estableció en el apartado anterior, ni en lo literal, ni en lo connotado se encuentra la significación completa del discurso. Por ello Ricoeur reflexiona sobre la existencia de un *excedente de sentido* en su ensayo “La metáfora y el símbolo”, a fin de ampliar el campo sobre la teoría de la interpretación. Con la exploración de los significantes en la obra literaria, se propone distinguir si lo que excede al sentido literal es parte de su significación, o si debe entenderse como agente externo, no cognoscitivo, sino “simplemente emocional”.

Considera la metáfora como “piedra de toque del valor cognoscitivo de las obras literarias”, en la cual, incorporar el excedente de sentido como valor semántico fundamentaría ampliamente una teoría de la significación verbal. Más aún, así reconoce: la significación verbal no es la significación completa. Para observar esto, complementa su teoría con el símbolo, que, según lo estudia el autor, presenta una estructura de doble sentido: semántico y extrasemántico. Así, su análisis va de la metáfora al símbolo, para luego relacionarlos:

⁵² Este término se observa relacionado a lo que Barthes distingue como *significancia*: en el sentido *obtusos* se pasa del lenguaje a la *significancia*, así se va del filme a lo filmico “tan lejos de la película como lo novelesco de la novela” (2009: 73-74).

En la *metáfora*, vista como ejercicio retórico de transferencia o comparación de un sentido literal-explicito con uno figurativo-implícito,⁵³ el sentido figurativo carece de significación cognoscitiva, sólo es útil para transmitir un contenido en forma persuasiva y atractiva. Pero ¿la significación cognoscitiva se limita a contener lo denotado en el discurso? —se pregunta Ricoeur— (2011: 58-59), es decir, ¿el polo implícito no aporta nuevo conocimiento? Para responder a ello, el autor apunta una forma de observar la integración de ambas significaciones en el discurso metafórico literario, donde se maneja un empleo propositivo de la ambigüedad semántica. Mas, en tal sentido, es preciso rebasar la concepción de la retórica clásica sobre la metáfora como función emotiva del discurso, juego denominativo del lenguaje, o simple sustitución de sentido literal por sentido figurativo en las palabras, sin *innovación semántica*.⁵⁴ En consecuencia, Ricoeur retoma la semántica moderna, que, con I. A. Richards como su precursor, rechazó la concepción clásica al observar que la metáfora no es un fenómeno denominativo de desplazamiento significativo en las palabras, sino un fenómeno predicativo del discurso, donde se opera una tensión o desviación de interpretaciones. La metáfora es entonces producto de una contradicción significativa que existe “dentro y a través de una interpretación”, donde el significado literal se ha extendido hasta transformarse. Funciona reuniendo cosas que no van juntas, para conformar *nuevas relaciones de sentido*; por ello, las verdaderas metáforas resultan intraducibles (al sentido literal). La *metáfora viva* —argumenta Ricoeur—⁵⁵ rebasa el uso retórico del lenguaje, al contener innovación semántica, no es adorno del discurso y presenta más que valor emotivo (2011: 60-66).

Esta preocupación sobre el valor *cognoscitivo* de la metáfora tendría un matiz de pertinencia bajo la observación siguiente. Al decir Ricoeur que la metáfora no es *adorno*, y que presenta más que valor *emotivo*, parece equiparar ambos términos como aspectos accesorios al discurso literario (o artístico), por carecer de valor cognoscitivo. El adorno presenta sólo información añadida en un discurso (cualquiera), como estrategia de lo retórico en efecto, y no parece caber ciertamente en el discurso del arte donde las obras se

⁵³ Que para el positivismo lógico correspondía a: lenguaje *cognoscitivo* y lenguaje *emotivo*, como para un sector de la crítica literaria (influenciado por dicho positivismo), a *denotación* y *connotación*.

⁵⁴ Pues si la metáfora funciona sólo como traslación semántica entre palabras, el sentido literal puede ser restituido; así, la metáfora no proporciona nueva información acerca de la realidad expresada, y por ello su funcionamiento se considera meramente emotivo (Ricoeur, 2011: 62).

⁵⁵ Ante esta expresión, Ricoeur explica la *metáfora muerta* como aquella figuración que, a fuerza de repetición, se convierte en sentido o uso cotidiano el lenguaje (sin innovación semántica).

conforman como integridades de sentido, no teniendo así lugar el adorno sino las manifestaciones del estilo (que no sobran, son parte del sentido). Mas lo emotivo tendría alguna cabida, como una manifestación o efecto de lo sentido y percibido a través de la obra artística, de la captación de su sentido y *lógica sensible*;⁵⁶ aproximando además que esta lógica de la *percepción sensible* involucraría en forma correspondiente al discurso artístico, no un valor cognoscitivo de las significaciones, sino el ejercicio de la comprensión del sentido, como lo nuevo o distinto que puede interpretarse desde la obra. Pues percibir, como lo aporta el filósofo mexicano Severo Iglesias en *Dialéctica del pensamiento*,⁵⁷ es una forma de la comprensión, y comprender es “captar completamente”, lo directo y lo indirecto. Distinto a recibir y entender una serie de cosas o datos, debidamente separados para su análisis y conocimiento, como sucede en el caso de lo cognitivo. La *comprensión* se dirige al sentido, al punto que enlaza las partes de un discurso (artístico en este caso) como totalidad, por ello, su adecuación mayor a la lógica integral que caracterizaría las construcciones artísticas del lenguaje.

Respecto al *símbolo*, Ricoeur observa su doble dimensión significativa (semántica y no semántica) a la luz de la metáfora. En la dimensión semántica, la metáfora es “reactivo” que saca a la luz aspectos semánticos del símbolo afines al lenguaje, catapultados por la *tensión* o *desviación* de interpretaciones a que da lugar; de ahí proviene el símbolo como excedente de sentido (lo no semántico); como en los antiguos mitos babilónicos, el mar significa más que una extensión de agua visible desde la orilla —apunta el autor. Mas no debe entenderse que los significantes del símbolo anulen a los literales, sino que ambos se retroalimentan. En la significación primaria se encuentra “el único medio de acceso al excedente de sentido” (Ricoeur, 2011: 67-68). Ahora bien, como la metáfora de alcance retórico fue diferenciada de la metáfora “viva”, el símbolo es diferenciado de la alegoría: “La alegoría es un procedimiento didáctico. Facilita el aprendizaje pero puede ser ignorada en cualquier acercamiento estrictamente conceptual” (2011: 69). En lo simbólico por su parte, no se obtiene un conocimiento, aunque sí un camino alternativo hacia la comprensión de objetos abstractos (reconoce Ricoeur). Entonces (según lo entendemos recuperando el

⁵⁶ El asunto de la *lógica sensible* es desarrollado en el libro *Estética o teoría de la sensibilidad*, por Severo Iglesias (1994).

⁵⁷ En *Dialéctica del pensamiento*, apartado 2, “¿Qué es pensar?”, apartado 9, “El modo perceptivo-sensorial de pensar” (Iglesias, 2007: 1398-1408).

asunto del *pensamiento perceptivo*) en el símbolo se atisba un sentido, una forma nueva de concebir y comprender al mundo. Así, la metáfora proyecta al símbolo semánticamente, articulando sus significantes en el discurso literario, y fungiendo como posibilidad de dar testimonio del fondo simbólico, mediante la conceptualización del mundo de ideas que de éste afloran (2011: 69-70).

En contraste, lo que del símbolo no se corresponde con la metáfora, aquello que se resiste a transcripciones lingüísticas, semánticas o lógicas, es llamado por Ricoeur “momento no semántico” del símbolo (2011: 70); aspecto relacionable a lo observado por Barthes como *sentido obtuso*, a propósito del *suplemento* “huidizo” que la intelección no logra captar en su totalidad. Para desarrollarlo, Ricoeur aborda ejemplos desde tres campos: la psicología, lo sagrado y lo poético, afirmando que, mientras la metáfora ocurre en la esfera “purificada” del *logos*, el símbolo duda entre el *bios* y el *logos*, “nace donde la fuerza y la forma coinciden”. El psicoanálisis, que busca encontrar pistas entre un conflicto de pulsiones y una interacción de significantes, debe asumir un estatus epistemológico mezclado,⁵⁸ en la medida que sus conflictos son irreductibles a procesos lingüísticos, pero tampoco pueden ser interpretados fuera del texto simbólico del sueño, lugar donde su discurso ocurre. Desde el campo de lo sagrado, se pregunta Ricoeur: ¿tendríamos símbolos religiosos si el hombre no se hubiera entregado a formas de comportamiento como: invocar o repeler fuerzas sobrenaturales, latentes en la profundidad de la existencia humana, trascendiéndola y dominándola? A partir de ello, observa la actividad simbólica como confinada, por su raigambre con diversas áreas de la experiencia y del comportamiento humanos, así como por su “falta de autonomía”, pues los símbolos no se harían manifiestos si no fueran articulados por el lenguaje (lo lingüístico) y las múltiples disciplinas del conocimiento que deben ayudar a fundamentar una teoría de su función (2011: 70-72).

PERO el autor reconoce una diferencia al tratar de explicar cómo funciona lo “confinado” del símbolo en el discurso poético (artístico), sabiendo que éste es de por sí una configuración libre del lenguaje,⁵⁹ que en tal sentido se libera del mundo. Mas lo hace exactamente en el grado que se encuentra ligado a él, aclara el autor, porque el mundo

⁵⁸ Este lenguaje mezclado que conecta el vocabulario de las pulsiones con el de una exégesis intertextual, se ilustra con la teoría de *La interpretación de los sueños*, donde, por ejemplo, un texto (onírico) que aparece como borroso o desfigurado, da pauta a la elaboración del *concepto de censura* por Freud (2011: 71).

⁵⁹ Libre de restricciones léxicas, sintácticas y estilísticas, o del lenguaje ordinario limitado por lógicas de pensar establecidas, y del científico limitado por hechos, objetos empíricos y restricciones lógicas (2011: 72)

poético se confina en virtud del sentido o la verdad que busca llevar al lenguaje, se confina “por lo que crea”, y mediante las nuevas configuraciones que devela, aporta al lenguaje “nuevas formas de ser en el mundo” proyectando, según lo entendemos, las posibilidades, la fuerza y la riqueza de lo subjetivo. En tal sentido, matiza Ricoeur, “nadie tiene más libertad que el poeta” (2011: 72-73). Asimismo, el mito no debe ser reducido a lo lingüístico, observa el autor, lo sagrado puede manifestarse desde otras dimensiones del lenguaje,⁶⁰ en el nivel estético de la experiencia con el mundo y sus objetos (naturales o humanos). Así, metáfora y símbolo operan una dialéctica entre el *poder* de simbolizar y las múltiples *formas* semánticas en que ello se concretiza (2011: 73-76).⁶¹

Finalmente, Ricoeur va de vuelta a la metáfora para observar su funcionamiento como red de significaciones o “acontecimientos del lenguaje” que tienen un fondo simbólico. Atendiendo a la síntesis y a los propósitos de investigación, resumimos lo siguiente: hay en el símbolo una “reserva de sentido”, un potencial metafórico por ser expresado, y en la metáfora, una red semántica que nos vincula al excedente de sentido. De los símbolos, “enraizados a constelaciones permanentes de la vida”, afloran metáforas. Mientras que las raíces de aquellos “nos hunden en la sombreada experiencia de lo que es poderoso” (2011: 77-81).

2.2.2. REMANENTE DEL SÍMBOLO: LO OBTUSO

Observando el discurso visual secuencial, Barthes distingue una doble determinación de lo connotado;⁶² a una la nombra *nivel simbólico de la significación*, que corresponde a una esfera estratificada del lenguaje que contiene el *simbolismo referencial*, donde puede leerse el significado de acciones, escenas, personajes, situaciones, etc., el *simbolismo diegético*, a partir del cual reconocemos temas significativos de las anécdotas representadas, el *simbolismo del productor*, que consiste en una red de desplazamientos y sustituciones

⁶⁰ Así lo muestra el enlace del mito con lo ritual, testimonio de la dimensión no lingüística de lo sagrado (2011: 2004).

⁶¹ Señala: “lo que pide ser llevado en símbolos al lenguaje, pero que nunca pasa a ser lenguaje completamente, es siempre algo poderoso, eficaz, enérgico. [...] El poder de los impulsos que persiguen nuestras fantasías, el de formas imaginarias de ser que encienden la palabra poética, y el de ese enorme y poderosísimo algo que nos amenaza siempre que nos sentimos carentes de amor: en todos estos registros y [...] en otros, la dialéctica entre el poder y la forma toma lugar, lo cual asegura que el lenguaje solamente capture la espuma que asoma a la superficie de la vida” (Ricoeur, 2011: 76).

⁶² Como también lo observa Ricoeur respecto a lo semántico y lo no semántico del símbolo.

propias del autor (su poética), y el *simbolismo histórico*, en el que se inscriben los significantes bajo códigos culturales-semióticos (2009: 56). Así, este nivel simbólico contiene lo *intencional*, que es un sentido elegido por el autor y construido desde un “léxico general” de los símbolos. En suma, Barthes lo entiende como un segundo sentido de *lo obvio*.

La segunda determinación de lo connotado opera como un *tercer sentido*, remanente del nivel anterior, algo que la intelección no puede absorber por completo, pues es polisémico y obliga a una lectura interrogativa del significante (2009: 57). Barthes llama a este sentido “lo obtuso”.⁶³ La denominación de tal término aparece como una intuición: “Es la primera palabra que se me ocurre”, escribe el semiólogo; sin embargo, confirma el hallazgo de la ocurrencia cuando toma de su etimología la primera noción importante para desarrollar su teoría: lo *romo*, de forma redondeada, “me aparece como más grande que la perpendicular pura, recta, tajante, legal del relato: parece como si me abriera por completo el campo del sentido”. Lo obtuso carece de punta, ahí el siguiente rasgo que intuye Barthes, no es fácil de atrapar: “¿Acaso no proporciona al *sentido obvio* una redondez poco aprehensible, acaso no hace resbalar mi lectura?”. Y alcanzando su sentido “peyorativo” observa su limitación para ser entendido desde el razonamiento analítico, lo emparenta a la “raza” de las invenciones lingüísticas que desvían el sentido: los juegos de palabras, las bromas, los gastos inútiles, indiferente a categorizaciones, convive con el carnaval; en fin, así resignifica el término y lo reafirma: “obtuso es la palabra adecuada” (2009: 58-59).

Lo obtuso tiene un énfasis elíptico, sus rasgos dialogan con lo obvio en un vaivén, como en un “decir lo contrario sin renunciar a lo contradicho”, pues el remanente no cancela el sentido precedente, despega de éste.⁶⁴ Más allá de lo connotado simbólico que el intelecto puede interpretar (el valor cognoscitivo en Ricoeur), “el sentido obtuso conlleva cierta emoción” —argumenta Barthes—, es equiparable a una valoración, de aquello que es amable y defendible, de lo bello, de lo erótico; pero a su vez, también de la fealdad, de lo ridículo, de lo sádico, de lo que genera malestar. Desde esta perspectiva, lo emotivo parece recuperar su valor desdibujado en la concepción del lenguaje metafórico en Ricoeur, aparece como afluente de significaciones en la *lógica de lo sensible*, cuyo aporte apunta a

⁶³ Se relacionaría con *lo excedente*, siguiendo a Ricoeur.

⁶⁴ También coincide con Ricoeur: la significación primaria es “el único medio de acceso al excedente de sentido” (apartado 2.2).

lo comprensional como horizonte de sentido, más que a lo cognoscitivo. Así, cuando Barthes dice que lo obtuso no se ubica dentro de la estructura, pues sin ello “sigue siendo posible decir y leer”, entendemos que su función da voz a lo subjetivo singular en cada acto interpretativo (2009: 64-69), por lo que ahora ese decir y leer se transforman.

Al distanciarse de su referente (literal/real) lo obtuso resulta una “impertinencia” del significante, provoca un efecto antinatural de distanciamiento o disociación en el discurso, es decir, no obedece a una lógica de lo común, sino a la de una subversión que puede incluso hacer “fracasar” al sentido expresado; o bien, llevarlo a nuevos horizontes de sentido, puesto que “el tercer sentido nunca se llena” o no se acaba de vaciar nunca. Abundando en su planteamiento, Barthes lleva lo obtuso hasta un aspecto radical; afirma, por ejemplo, que su función dentro de un relato sería la del antirrelato, pues se encuentra sujeto a su propia duración, aportando “una segmentación inaudita, antilógica y, no obstante, ‘verdadera’”. Mientras que lo obvio es temático y continuo, lo obtuso aparece y desaparece, y es en tal sentido indiferente al relato. Pero —previene Barthes— el propósito no es cancelar el relato, sino alterarlo (2009: 70-72). La condición de incongruencia o impertinencia de lo obtuso corresponde a los acentos del lenguaje del arte. Así nos lo hace ver el autor cuando cita a S. M. Eisenstein, a partir de cuya obra cinematográfica desarrolla la concepción de lo obtuso:

El arte comienza a partir del momento en que el crujido de la bota (sonido) se superpone a un plano visual diferente y suscita así las asociaciones correspondientes. Lo mismo pasa con el color: el color empieza en el punto en que ya no se corresponde con la coloración natural... S. M. Eisenstein (2009: 70)

Y aún después de todos los despojos semánticos a los que parece conducir lo obtuso, Barthes consiente que este tercer sentido brinda otra estructura a la obra, la de la *significancia*. Entonces, aunque *gasto inútil*, lo obtuso no es inocuo a la interpretación, tiene una “responsabilidad” en el discurso que parte de su “antilógica”, y es, según lo entendemos, la de hacer saltar nuevos significados, a fuerza de establecer contrariedades, de alterar lo ya conocido. Es el paso del lenguaje a la significancia, como el paso que se da en el cine del film a *lo fílmico*, pues sólo al nivel de lo obtuso aparece lo fílmico. Así, dice Barthes: “puedo comentarlo todo acerca de Eufrosinia, salvo la cualidad obtusa de su

rostro”.⁶⁵ La significancia entonces, como lo nuevo percibido, es el comienzo de otro lenguaje,⁶⁶ mientras lo lingüístico se torna “nave nodriza” que ha de ser abandonada (2009: 73).

Finalmente, revisando su sentido etimológico, encontramos que de lo obtuso participa también el *obtundere*, que implicaría un efecto de *contra golpe*, asimilable a los *accidentes significantes* del tercer sentido que propone Barthes: el antirrelato, lo antilógico, lo impertinente, lo tozudo, etc. En consecuencia, esta teoría propone transformar nuestras formas de ver e interpretar (ampliar la percepción y la comprensión), de crear y reconfigurar nuestras concepciones del mundo, así como de “la lectura y su objeto” (2009: 77). Valga al respecto un último detalle que a lo largo de su estudio acota Barthes: el *tercer sentido* no se encuentra por todas partes, no se obtendrá de algo plano. No se produce o interpreta desde cualquier película o imagen, sucede a través de un proceso y ordenamiento de lo subjetivo;⁶⁷ es a partir de “ciertos modos de leer la vida”, que puede ser construido y develado (2009: 68).

2.2.3. LO SIMBÓLICO COMO EXPERIENCIA DE INTERPELACIÓN

Después de ubicar el juego como base del *exceso de significación*, Gadamer nos habla de una significatividad inherente al fundamento simbólico del arte que remite a un “algo” no comprensible en forma inmediata, sino a través de una experiencia de búsqueda e interpretación dialógica entre la obra y su receptor, operándose un proceso de interpelación y reintegración que el autor fundamenta en forma siguiente:

En primera instancia expone un aspecto del término *símbolo* que equivaldría a *la reunión de lo separado*. Esto, recuperando su uso como palabra técnica de la lengua griega que significa ‘tablilla de recuerdo’. Gadamer explica que antiguamente, al despedirse un anfitrión de su visitante, éste partía en dos la *tessera hospitalis* o *tablilla de recuerdo*, entregando al huésped una de las mitades y conservando él la otra para que, al pasar de los años, si volviese a la casa un descendiente de aquel visitante pudiera ser reconocido

⁶⁵ Según lo aprecia en su análisis sobre algunos fotogramas de la obra de S. M. Eisenstein, en este caso al respecto de una imagen en la obra cinematográfica: *El acorazado Potemkin*.

⁶⁶ Que es posible citar en forma teórica, pero no describirlo, según lo argumenta Barthes (2009: 73).

⁶⁷ Desde el *pensamiento perceptivo* y la *lógica sensible*, aporta Severo Iglesias.

reuniendo ambas mitades. Tal significado se relaciona posteriormente a una parábola del amor referida por Aristófanes en el *Banquete* de Platón, consiste en un pasado mítico del hombre como *ser esférico*, que es cortado en dos por los dioses debido a un mal comportamiento, a partir de lo cual, cada fragmento de ser busca su complemento reintegrador. En tal sentido, la esencia del amor es la esperanza del re-encuentro de almas y la reintegración del ser; aspecto transferible —según Gadamer— a la *experiencia de lo bello en el arte*, por la posibilidad de *remitirnos* a un *algo* oculto que ha de ser encontrado (Gadamer, 2010: 83-84).

En *Estética o teoría de la sensibilidad*, Severo Iglesias aborda el asunto de la reunión del “ser” (a la que alude Gadamer) como el problema de la *reintegración de las facultades humanas*, que ha sido visto por Schiller como equilibrio entre *sentimiento* y *razón*, por Freud como el desajuste entre *principio de placer* y *principio de realidad*, o por H. Marcuse como contradicción de lo *sensorial* frente al *principio de la ciencia* y la *instrumentalidad*. Si en una generalidad el trabajo del hombre opera como imposición de finalidades pragmáticas, la vida humana se encuentra inmersa en la escisión de sus facultades. Más el arte, sin finalidades impuestas, conlleva la posibilidad de la reintegración, asunto que Iglesias observa en la idea del poeta alemán Friedrich G. Klopstock, sobre la necesidad o finalidad a la que, en todo caso, responde el arte: la “nostalgia de consumación total”, como la conjunción de facultad sensorialidad e intelectual⁶⁸ (sin que una relegue a la otra), propiciándose la realización íntegra del hombre (Iglesias, 1994: 28-31).

Particularizando, la operación simbólica del *remitir* a un sentido oculto es diferenciada de la función alegórica,⁶⁹ donde se expresa algo previa e inmediatamente conocido, sólo que en forma distinta (lo que no hace e arte). Por el contrario, el *remitir simbólico* del arte es la búsqueda de un fragmento no preexistente a la obra, sino representado en ella, construido a partir de ésta. La obra se abre entonces a una multiplicidad de experiencias (interpretaciones) en que nos interpela constantemente el mismo mensaje de integridad o reintegración, a través de la historia y en la simultaneidad del presente. Pero, además, la significatividad de lo bello no se constriñe a una

⁶⁸ De donde derivaría el ordenamiento de la facultad sensible de alcance estético, que no es sensibilidad inmediata o directa, sino articulada y comprensiva (Iglesias, 1994: 27).

⁶⁹ Al igual que lo distingue Ricoeur respecto a la no *innovación semántica* de la alegoría.

particularidad experimentada, sino a la totalidad del mundo experimentable desde la posición del “ser” en el mundo, y de su finitud frente a lo que le trasciende (2010: 85-86).

La *indeterminación* o apertura del sentido a múltiples interpretaciones no arroja a una experiencia de significación absoluta (como verdad universal, que sería alegórica), pues el sentido no se consume de facto ni para siempre, no posee una finalidad conceptual sino más bien la lógica de algo que se muestra y se oculta⁷⁰ en el propio “ser” de la obra, en su conformación enigmática, resultante de un proceso creativo no deliberado (sin sentido antepuesto). Así, el arte es una conformación que abriga el sentido, revelado en la experiencia simbólica (2010: 86-89), donde —reitera Gadamer— lo simbólico, además de remitir al significado lo representa como el fragmento de la presencia de un ser y no como el sustituto de otra existencia. La obra y su experiencia resultan por lo tanto un hacer irremplazable de la praxis humana, distinto de aquellas actividades que producen objetos cuyas funciones pueden ser reemplazadas por otros, y debido a ello la obra de arte “significa un crecimiento en el ser” (2010: 90-91). Así lo expresa el autor en relación con lo mencionado en el apartado 2.1, sobre el impulso de autorrepresentación presente en el juego, antecesor a lo *excedente* en el arte, y que, bajo el principio autónomo de la significación, inaugura *un nuevo ser interpretable* desde sí mismo (autorreferencial) y desde quien así lo interpreta (2010: 95).

La condición de lo irremplazable sucede aún en el arte reproductible técnicamente, pues su singularidad no está en su objetualidad reproductible (en su ser como pieza o ejemplar), sino en lo que esta objetualidad representa como obra (2010: 92). Entendemos entonces que lo insustituible no es el objeto material, pues se trata de una obra que ostenta otro tipo de conformación, en la cual (primordialmente en el arte contemporáneo) su recepción es parte fundamental de lo irremplazable; como si en el acto dialógico se condensara la presencia *aurática*⁷¹ de la obra. Esto es posible tanto en obras plásticas, musicales, teatrales, etc., primariamente únicas y posteriormente reproducidas, como

⁷⁰ Esto puede entenderse a la luz de lo aportado por Cassirer, cuando observa que el símbolo sin existencia real en el *mundo físico* camina en el *mundo de las posibilidades*, precisamente por no poseer existencia real, sino sentido (Cassirer, 1997: 91-92). También lo observa Barthes en *lo obtuso* y Ricoeur en el *excedente de sentido*.

⁷¹ En el sentido de la unicidad *auténtica*, perdida frente a lo reproductible, según lo observara Walter Benjamin (2003) en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Aspecto que Gadamer salva distinguiendo lo *reproductible*, de la *representación*: se reproduce el objeto como artículo, no así su sentido representado, siempre actualizado en cada acto de recepción (2010: 92-93).

también en el caso de los libros ilustrados, el álbum, la gráfica, incluso en el libro objeto o los llamados libros de artista, y, desde luego, en las obras literarias, conformaciones que en gran medida nacen ya con un destino reproducible.

Finalmente, el “ser” no reproducible, es decir, la obra y su representación simbólica derivan en lo que Gadamer refiere como “la tarea del arte”, aquello que nos mueve a demorarnos en él y percibir lo que tiene por decirnos. La función del discurso simbólico en el arte se torna entonces *interpelación*,⁷² por el trabajo de construcción que “exige”: aprender una nueva forma de leer y de dialogar frente a conformaciones inéditas del mundo humano (2010: 93-99).

2.3. EL DISCURSO SIMBÓLICO EN EL ESTILO DE SINERGIA

A la luz de las teorías comentadas y relacionadas, podemos concluir lo siguiente: el excedente de significación abierto desde el nivel denotado y el connotado retórico, como la remisión a lo indeterminado en el lenguaje del arte, constituyen el nivel simbólico del discurso que, como se observa en las tres teorías, se abre a múltiples interpretaciones de sentido, se impulsa en lo subjetivo, dialoga con lo dicho y lo contradice, es huidizo: va y viene del fondo a la superficie del lenguaje, aparece y desaparece. Es condición que desata la experiencia de interpelación y convoca la tarea del arte: la develación de conformaciones inéditas a través de su discurso. Mas este nivel tiene primordialmente un efecto evocativo en el ser, sucede como ejercicio o puesta en camino hacia la reintegración de sus facultades, pero no se conforma en verdad absoluta, porque pende en la esfera del sentido y acto de simbolizar. De este modo, cada plano de sentido otorgado queda sólo implicado, pues en la lógica sensible, más que existir, el sentido “insiste”; así, no llega a solidificarse en hallazgo último, en vez de ello funciona como un *horizonte*: “cuando se cree haber localizado el sentido, se va de la mano y se vuelve a ocultar” (Iglesias, 2007: 1622).

Tenemos entonces que el *excedente de sentido* como aspecto potencial en el discurso del álbum, así como su derivación en *experiencia de interpelación hacia la*

⁷² Federico Revilla anota este carácter del símbolo como una de las “advertencias al hombre lineal”, refiriendo a lo simbólico como un sustrato de los múltiples fenómenos del lenguaje cuya función rebasa lo comunicativo, y más aún al mensaje unívoco. Constituye por lo tanto una interrogación en presencia de otra realidad, frente a la cual su receptor puede reaccionar de diversos modos (2007: 25).

interpretación del sentido, resultan unidades de análisis a observar en el corpus seleccionado, a partir de lo siguiente: ¿cómo funciona la estructura multimodal de cada álbum, con sus elementos denotados y connotados, para conducir al nivel simbólico?

Para observar lo anterior, podemos decir ahora que los rasgos de indeterminación, significantes interrogativos, ambigüedades, desviaciones del sentido, los efectos de disociación o contradicción en los significantes, y la acentuación de rasgos emotivos (extrasemánticos) son características potenciales de dicho nivel.

Y particularizando en el perfil de lo investigado, anotaremos finalmente los puntos de relación que desde *lo simbólico* pueden establecerse frente al *el estilo de sinergia* (definido en el capítulo anterior), en dos aspectos principales:

PRIMERO, *la sinergia es fuente de excedente de sentido*: puesto que el estilo de sinergia depende de la cooperación de texto e imagen en forma imprescindible para obtener un *tercer resultado o nivel de significado extra en el discurso* hacia la interpretación del sentido. La condición de sinergia crea diversas variantes de contrapunto en el lenguaje multimodal que son características de dicho estilo, y a su vez aspectos potenciales del discurso simbólico:

- a) Simbiosis, asociación de imagen y texto para obtener un provecho mutuo (clarificar o extender los significantes).
- b) Polifonía de líneas narrativas (apertura en el sentido de lo narrado).
- c) Contrapunto de perspectivas (lugar a la interrogación sobre el sentido).
- d) Contrapunto en los significantes: disparidad o contradicción entre la imagen y el texto: lugar a la ironía, el absurdo, la ambigüedad.
- e) Contrapunto de estilo: convivencia de diferentes estilos en un mismo discurso (mezcla de significantes, desestructuración o alteración formal del discurso).

→En suma, por la presencia de elementos *gráficos* y *retóricos* que detonan efectos emotivos e involucramiento de lo subjetivo en la interpretación (funcionamiento simbólico).

SEGUNDO, *la sinergia promueve la experiencia de interpelación*: como un involucramiento distinto del receptor con la obra hacia la construcción del significado en el discurso. La relación de sinergia entre la imagen y el texto ocurre en un tipo de libro que

requiere de una lectura pausada, pues su sentido, al igual que sucede con el símbolo, no se entrega en el nivel denotado o inmediato del discurso. Resulta ser por lo tanto una forma multimodal especialmente abierta a la lectura interrogativa de lo significativo.

→En suma, por el *tipo de relación* que el rasgo provoca entre el libro y su lector: derivada de los efectos gráficos y retóricos, que el lector debe resolver.

Con fundamento en lo anterior, el capítulo tercero concretará la observación de *la sinergia como función simbólica del discurso en el libro-álbum*, mediante el análisis de las relaciones aquí establecidas.

Fin del capítulo



CAPÍTULO III

El discurso simbólico del libro-álbum: estudio de tres casos

3.1. Precisiones metodológicas

En el capítulo anterior se ha observado que el *estilo de sinergia* presenta un pronunciamiento mayor hacia la apertura del tercer nivel de significado o dimensión simbólica del discurso en el álbum narrativo. Asimismo, se ha mencionado el planteamiento central al que responderá el análisis de los libros seleccionados: ¿cómo funciona el estilo de sinergia, de lo denotado a lo connotado, para abrir la dimensión simbólica del discurso?

Para ello tenemos dos unidades de análisis derivadas de los planteamientos teóricos anteriormente expuestos:

- I) La sinergia como fuente de *excedente de sentido*. Aquí se observarán las variantes de contrapunto que genera el estilo dentro de cada libro:
 - a) Asociación de los niveles denotado y connotado, para aclarar o ampliar los significados del discurso.
 - b) Polifonía de líneas narrativas (lo que narra la imagen, frente a lo que narra el texto).
 - c) Contrapunto de perspectivas, significantes y/o estilos (contradicción o disparidad entre los códigos que genere: ironía, absurdo o ambigüedad).
- II) La sinergia como agente en la *experiencia de interpelación*. El horizonte interpretativo que abre el *excedente de sentido*. Se observará la relación que el estilo provoca entre el libro y el lector:
 - a) Grado de involucramiento del lector para derivar un sentido del discurso, efectos emotivos/valorativos que involucran lo subjetivo en la interpretación.
 - b) Interrogantes que el discurso detona.

Finalmente, se reitera que el perfil de este estudio es cualitativo, no se persigue la comprobación de datos o cifras, sino la observación de manifestaciones estéticas de un lenguaje multimodal, en su calidad de discursos.

3.2. Caso I. *Cambios*

El primer caso de análisis pertenece al libro de la autoría del inglés Anthony Browne.⁷³ El género narrativo del álbum es ubicado por el FCE en dos rubros: 1) *aventuras*, 2) *misterio, terror y suspenso*. Su temática es mencionada como: *familia y hogar*. Y la recomendación de destino lector que sugiere la editorial es: *para todos*.

Características formales del álbum: libro de 36 páginas,⁷⁴ más portada y contraportada, con ilustraciones a color y formato de 31 x 25 cm. Su composición tipográfica es convencional, los textos se presentan separados de las imágenes; salvo en la composición del título no hay variación en el estilo tipográfico, ni en su color y tamaño, a lo largo de la narración. El tamaño de letra (que rebasa los 18 puntos) cumple con los formatos destinados al público infantil.

Elementos paratextuales:⁷⁵ en portada, contraportada, portadilla, más una viñeta previa, se introducen notas del contexto narrativo. La portada ofrece información básica para introducir a la lectura del álbum: el título, que en significado y forma (tipográfica) alude al tema global (*cambios*), y su respectiva imagen, que en estilo realista muestra una ilustración del personaje principal mirando un objeto doméstico que parece mutar en felino. La imagen se presenta al centro, resaltada con un marco rojo, en contraste con el fondo azul grisáceo de la cubierta (img-1,⁷⁶ anexo IV). La tercera página anticipa una viñeta sobre fondo blanco, donde se muestra la imagen de un huevo tibio sobre su clásica copa de cerámica, mas su imagen en apariencia normal (real) se redimensiona al notar que el huevo presenta dos caras con expresiones opuestas, una de felicidad y otra de tristeza o desconcierto (img-2). La portadilla en la página 5, además de los datos habituales, muestra la ilustración de un reloj de cerámica que hace juego con la copa del huevo mencionado, y marca las 10:15 hrs. (img-3). Ambos elementos visuales (huevo y reloj) marcan el lugar y el tiempo en que posteriormente inicia la narración: una cocina por la mañana; mientras que las expresiones del huevo anticipan dos estados emocionales por los que el protagonista de

⁷³ Puede consultarse la semblanza del autor en el Anexo V.

⁷⁴ Ya que los libros no se encuentran numerados, y que en los datos legales la editorial no mantiene un solo criterio para contabilizar el número de páginas en los álbumes, el conteo aquí referido parte de la primera página (primer recto) al abrir la pasta. Este criterio se empleará para las referencias de página durante todo el análisis.

⁷⁵ Los elementos paratextuales pueden visualizarse en el apéndice de imágenes: Anexo IV.

⁷⁶ Las imágenes se indicarán en lo sucesivo como: (img-2), (img-3), etcétera.

la historia transitará. En la contraportada (img-4) se muestra la imagen del mismo objeto que se transformaba en la portada, ahora sin rasgos anormales, como “vuelto a la realidad”.

Estructura narrativa: la historia, aunque de argumento breve, cumple con los elementos básicos de una secuencia narrativa convencional: planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace. Su secuencia temporal, que en general corre en forma lineal, presenta un momento de *analepsis*, al hacerse mención de sucesos pasados en el tiempo presente del discurso, que introducen el antecedente a partir del cual se desata el conflicto o la anécdota central de la historia. Así, podría decirse que la narración inicia en el desarrollo, y que en éste se inserta el planteamiento o antecedente. La historia se cuenta en tercera persona, por un narrador extradiegético que describe los hechos, a la vez que externa pensamientos del protagonista.

Estilo narrativo: dentro de la ficción, presenta recursos ampliamente explotados en la literatura *posmoderna*, como intertextualidad, invitación al lector (a completar las significaciones de lo narrado) y establecimiento de paradojas ente texto e imagen. Estrategias discursivas que, según lo comenta la investigadora Laura Guerrero, funcionan como elementos que subvierten las formas tradicionales de generar significados en la narración. Dichas características apuestan por lo no dicho en forma explícita, mas sugerido por los códigos del discurso, o susceptible de ser interpretado (Guerrero, 2012: 104), aspecto que resalta el carácter de *indeterminación* (visto en el capítulo anterior) presente en este tipo de libros. Presenta además las características de una literatura infantil sin intenciones didactistas, al no exponer sentencias aleccionadoras o sentidos prefabricados para el aprovechamiento de los lectores. El tono del texto es coloquial y neutro, cercano a una descripción de sucesos.

Estilo de ilustración: las imágenes presentan un trazo y coloración plenamente realistas, con formulaciones visuales que evocan voces del *surrealismo*⁷⁷. El ambiente creado a partir del estilo realista, donde aparentemente todo parece como en la vida real, permite resaltar las metamorfosis visuales con las que el autor juega a lo largo de la secuencia narrativa, logrando establecer un clima de irrealidad, que resalta (por contraste) con el tono coloquial del texto.

⁷⁷ Como es sabido, uno de los movimientos más expandidos del arte contemporáneo, también presente en la literatura y el cine, cuyos acentos expresivos apuntan a la puesta en duda del plano racional. Una vertiente artística ampliamente inspirada pues en la lógica de lo onírico y la fantasía, que se adscribió a las teorías del psicoanálisis y a las posibilidades creativas que representó la conjunción de lo real y lo absurdo, para develar los misterios del alma, o propugnar por la liberación del espíritu frente a aquello que le constriñe.

3.2.1. De la SINERGIA al plano simbólico

A continuación se analizan los planos denotado y connotado,⁷⁸ para observar el funcionamiento sinérgico de los códigos, y aportar posteriormente una reflexión sobre la dimensión simbólica que abren. En la pág. 7, donde inicia la narración, texto e imagen *se asocian para completar* el discurso: “El jueves en la mañana, a las diez y cuarto, José Kaf notó algo extraño en la tetera.”

Mientras que el texto denotadamente acota el tiempo (jueves en la mañana / diez y cuarto), denomina sujetos (José Kaf / tetera), y determina acciones (José notó); la imagen (casi igual a la de portada) aprovecha la marca textual de indeterminación, “algo extraño”, para mostrar lo que José notó, además de representarnos físicamente al protagonista de la historia. Con ello se abre el plano connotado: por el uso y las asociaciones que brinda el objeto tetera, el lector puede inferir que José se encuentra en un espacio familiar (como la cocina de su casa), y que algo insólito está sucediendo, la cotidianidad se ha alterado. Las siguientes páginas refuerzan tales conjeturas:



Todas las otras cosas de la cocina
estaban en su lugar, limpias y
ordenadas. Hasta olían igual
que siempre.

(págs. 8-9)



⁷⁸ Lo connotado intencional, como lo refiere Barthes.

Como lo muestran las imágenes en las páginas 8 y 9, la tetera sigue mutando y corroboramos que José se encuentra en la cocina. Respecto al texto, las construcciones: “las otras cosas / estaban en su lugar” y “olían igual que siempre” refuerzan la inferencia de que el niño se encuentra en su casa. También queda claro en las imágenes que sólo la tetera está cambiando (lo que es subrayado mediante el objeto aislado en la pág. 8, presentado incluso sin marco visual). Y la disposición de José observando la cocina, de espaldas al gato-tetera, completa lo que afirma el texto. Así, la expectativa avanza y el parecido cada vez mayor de la tetera con un gato no aporta ya sólo un signo de extrañeza, sino también un tinte cómico que el autor no desaprovecha. El plano de lo connotado se abre entonces a conjeturar: ¿se transformará la tetera completamente?, e incluso, aún más, ¿cómo es eso posible?, ¿será que José sueña? Vayamos a las siguientes páginas.

La casa estaba
callada, muy callada,
y el cuarto de José
estaba tal como lo
había dejado. En ese
momento, vio la
pantufla.

(págs. 10-11)



En la pág. 10 la ilustración nos muestra el cuarto de José (según lo apunta el texto), mas lo hace presentando una serie de significantes que exceden el plano de la narración. Además de la alusión cinematográfica a un famoso extraterrestre (como se puede ver en el cuadro enmarcado en rojo), el autor introduce dos *intertextos* de obras pictóricas, lo que acentúa el carácter posmoderno del álbum.⁷⁹ Este aspecto, además de establecer un plano de connotaciones intencionales (identificables por aquel lector que las advierta), representa

⁷⁹ Mediante la composición entre cama, silla y ventana, y los cinco cuadros en las paredes (ubicados exactamente en la disposición del cuadro al que remite el autor), el cuarto de José evoca *La habitación de Van Gogh*, y el cuadro en la pared frontal resulta no sólo sugerencia sino una mención literal a *La noche estrellada*. Ambas, obras de Vincent Van Gogh.

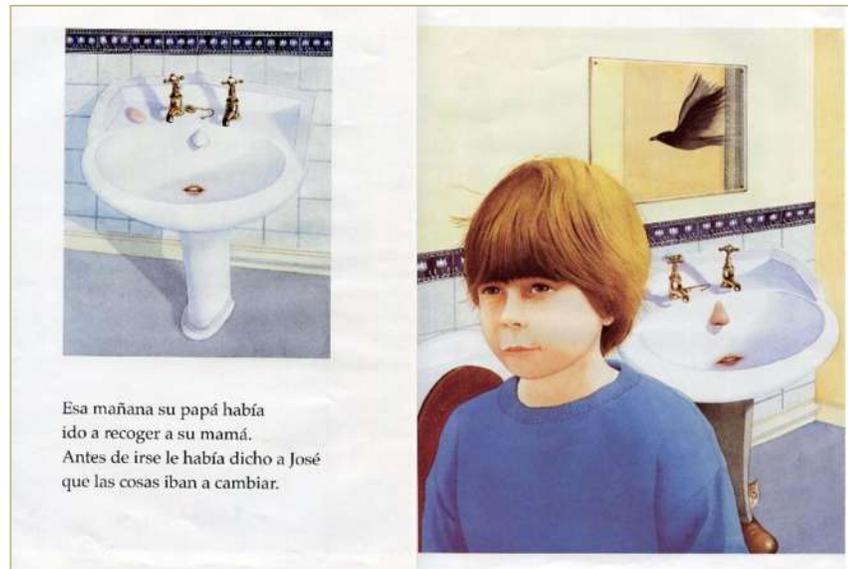
una marca del estilo discursivo del autor, quien emplea recurrentemente juegos de intertextualidad en sus libros, particularmente alusivos al arte pictórico. Así, la imagen emite un comentario extra al discurso de la narración.

Pero, además de ello y volviendo al plano de la historia, en la composición de la página 10 tanto la cama que ocupa casi 50% del plano de la imagen, como la serie de elementos que completan el ambiente de la habitación, crean el marco donde el autor inserta un detalle que aporta continuidad narrativa con las imágenes anteriores. En la pared ubicada a un costado de la cama, la habitación exhibe un grupo de cuadros que connotan un gusto por temas del espacio: el ciclo lunar, una imagen de Saturno, el rostro de E.T., el personaje de película, y un fragmento del sistema solar. A su vez, estas imágenes se relacionan temáticamente con la del cuadro en la pared frontal: un paisaje con cielo estrellado cuya ubicación al lado de la ventana nos conecta a su vez con el cielo azul del exterior, mientras la luz del sol penetrando por la ventana hasta el suelo nos lleva a ver que debajo de la cama asoma una pequeña cola de gato (antes tetera). De este modo, la connotación de extrañeza se inserta también en este nuevo espacio, donde aparentemente reina (o reinaba) la normalidad. El texto en la página 11 refiere inicialmente el aparente estado de normalidad (casa estaba: muy callada / cuarto estaba: como José lo había dejado), aunque posteriormente se une a la imagen para enfatizar la alteración del mundo cotidiano de José (“En ese momento, vio la pantufla”), mientras que, a manera de *close up*, la imagen muestra dicha alteración. Al respecto, acotar las escenas disminuyendo el recuadro de la imagen es un recurso recurrente en este álbum, lo que, además de focalizar, permite aprovechar el espacio en blanco para integrar el texto. Tal separación de los códigos en el espacio de la página compagina a su vez con la lógica de la voz narrativa externa a los sucesos.

En las siguientes páginas (12 y 13), cohesionadas visualmente, el texto emplea el recurso de *vuelta al pasado* o *analepsis*, para establecer los antecedentes de la historia; y paralelamente las ilustraciones hacen avanzar la trama. Esto crea un *contrapunto* de códigos en el tiempo de la narración.

Esa mañana su papá
había ido a recoger
a su mamá. Antes
de irse le había dicho
a José que las cosas
iban a cambiar.

(págs. 12-13)



En el plano visual denotado observamos ahora que, además de la cocina y la recámara, el cuarto de baño también presenta *cambios* notables en el lavabo, que adquiere rasgos humanos; además de que en la nueva escena se siguen incorporando los efectos de los objetos mutados: la imagen del ave en el espejo y la cabeza de gato que asoma tras la pierna-pedestal del lavabo remiten a la tetera y la pantufla. Así, mientras la cadena de cambios avanza, el texto brinda información y pistas importantes para la elaboración de los significados. Con la oración “Esa mañana su papá había ido a recoger a su mamá”, se entiende ahora que *esa* mañana de jueves José se encuentra solo en casa (ningún elemento en el discurso sugiere lo contrario), y con la siguiente construcción, “Antes de irse le había dicho a José que las cosas iban a cambiar”, se tiene una pista para elucubrar sobre el misterio de los cambios. La última frase, “las cosas iban a cambiar”, operará como eco en los textos e imágenes de las seis páginas siguientes (14 a 19), donde el narrador externa pensamientos de José, a la vez que los cambios se multiplican en formas diversas, y aparecen nuevas connotaciones visuales que ampliarán los significados narrativos. La pregunta en pág.14, acompañada por la imagen de José percatándose del cambio en el sofá, inserta la idea de que el narrador nos trasmite lo que el niño piensa:

¿Era esto lo que él
había querido decir?

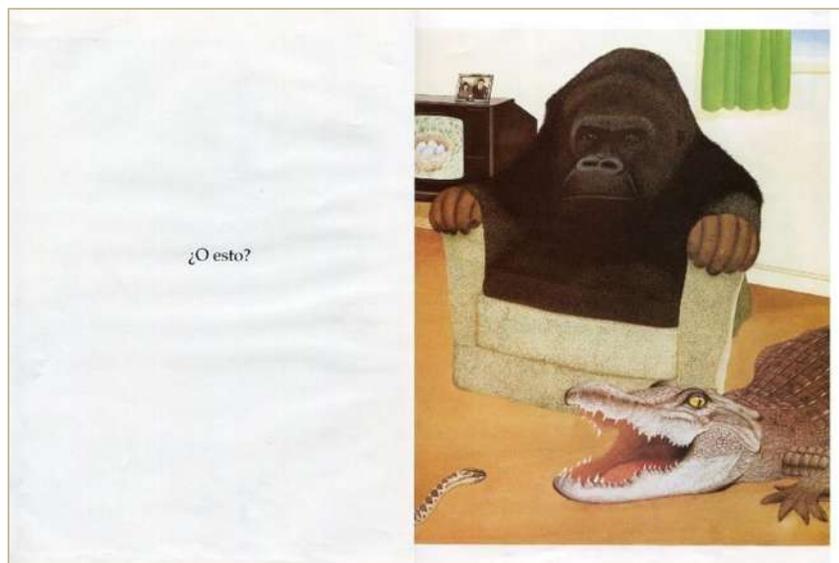
(págs. 14-15)



Por su parte, las ilustraciones concretan el sentido ambiguo de la frase anterior (pág. 12): “las cosas iban a cambiar”, al mostrar que los objetos se transforman en seres vivos. Con una variante más: los animales mutantes ¡siguen mutando! (como puede verse en la cola-serpiente del gato, en la página 15).

¿O esto?

(págs. 16-17)

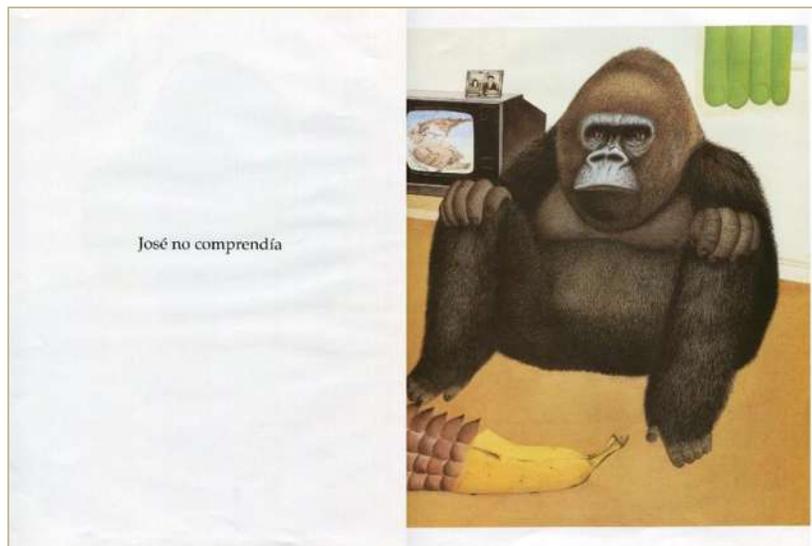


Además de esta cadena de transformaciones, aparecen significantes secundarios que operan un fragmento de *polifonía* visual a la narrativa, mismos que se van relacionando entre páginas: el cuadro de la virgen cargando al niño, justo arriba de José (pág. 14), se relaciona paralelamente a la foto familiar sobre la tele en la página contigua (15), y la imagen del ave volando en la pantalla del televisor (pág.15) se relaciona a su vez con la ilustración de la página 17, donde el mismo televisor presenta la imagen de un nido con huevos; relación que culmina en la página 19, donde el televisor muestra a un pequeño pájaro alimentándose de su madre, y la misma foto familiar se ha transformado: a la escena de madre, padre e hijo ha ingresado un pequeño cerdito. Esta secuencia de significantes paralelos (madre, huevos, nacimiento, alimentación, familia) introduce subrepticamente la idea de la nueva realidad presentida por José. Por su parte, la marca de indeterminación del pronombre *esto* en las págs. 14 y 16 se materializa en las ilustraciones contiguas; aunque queda latente un remanente de realidad hipotética, implicado por el modo de pregunta (“¿O esto?”). Al voltear la página, los cambios apuntados en las imágenes no se limitan sólo a los binomios: objeto-animal, objeto-humanoide o animal-animal, la página 19 muestra un nuevo binomio: animal-fruta. Con tales variantes, el texto en la pág. 18 complementa lo insólito de la situación; aunque la expresión: “no comprendía” recupera el remanente de realidad hipotética expresado en los textos anteriores, aspecto que alcanza la connotación siguiente: no sólo los textos del narrador muestran el *mundo de pensamientos* de José, también las imágenes.

José no comprendía

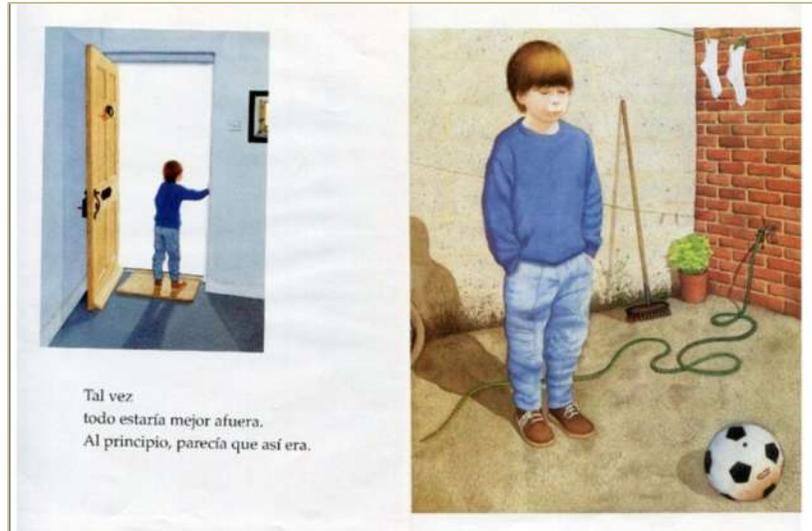
José no comprendía

(págs. 18-19)



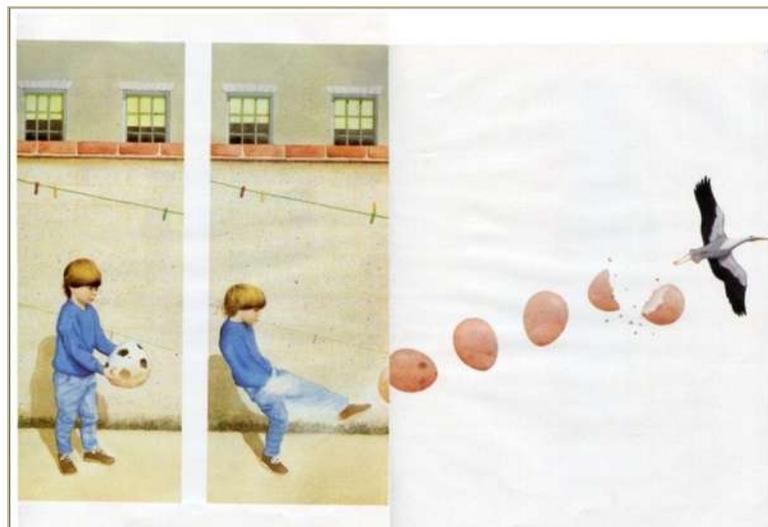
Tal vez todo estaría mejor afuera.
Al principio, parecía que así era.

(págs. 20-21)

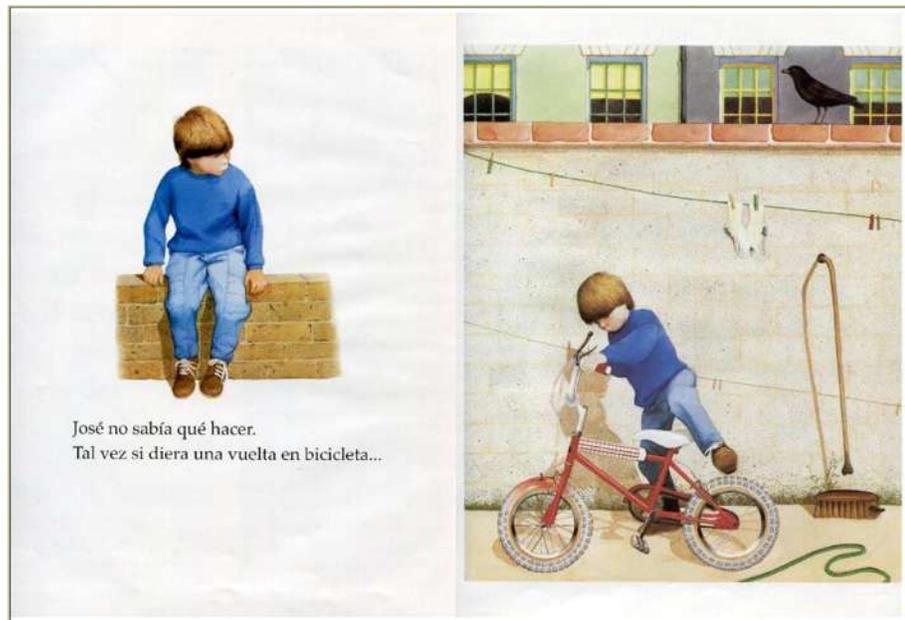


En las páginas 20 y 21 ambos códigos operan como una pausa dramática ante la vorágine de cambios y pensamientos. Por su parte, el texto sigue externando estados mentales y emocionales de José, mientras las imágenes nos muestran acciones derivadas de dichos pensamientos y emociones, además de un aparente estado de vuelta a la normalidad. Pero las expresiones hipotéticas “Tal vez” y “Al principio, parecía” previenen sobre lo que ocurrirá en la secuencia visual de las páginas siguientes (22 a 29), donde el mundo alterado se desborda también al exterior (como lo sugiere la composición visual de las páginas 22-23, donde el balón mutado en huevo libra los márgenes de la imagen al ser pateado por el niño, invadiendo el espacio abstracto de la hoja en blanco. El ave volando fuera del cascarón retoma los subtextos visuales de las páginas 15, 17 y 19.

(págs. 22-23)



(págs. 24-25)

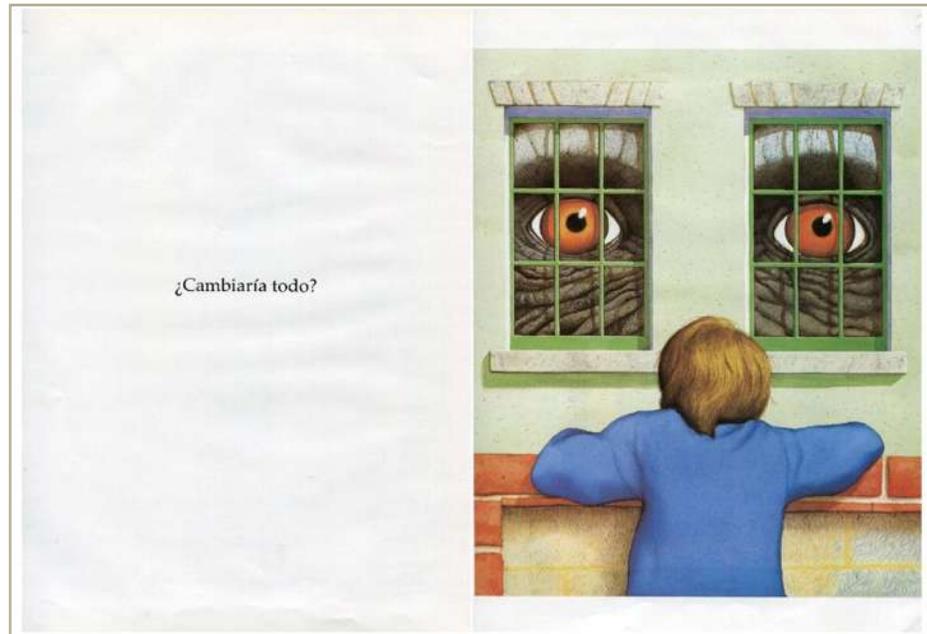


José no sabía qué hacer. Tal vez si diera una vuelta en bicicleta...

(págs. 26-27)



... o si miraba detrás de la barda...



(págs. 28-29)

¿Cambiaría todo?

Lo que sucede en el exterior de la casa altera aún más la lógica de los cambios antes vistos: ahora un ave se transforma en tazón; una rueda, en manzana; un par de calcetines, en cráneo (págs. 25 y 26), etc. La cadena de alteraciones alcanza su punto mayor cuando José descubre los efectos de lo que le advirtió su padre, incluso en el edificio vecino; pero nuevamente la oración interrogativa connota un estado supuesto de realidad.

A partir de la siguiente página (30), el texto, como voz de la narración, deja de externar el mundo de pensamientos del niño, y opera como descripción de los acontecimientos finales. Entre tanto, la imagen (a la par del texto) aporta fragmentos visuales que focalizan principalmente dos aspectos: un corte y vuelta a la normalidad, y los estados anímicos de José. El tono descriptivo y neutro del código textual y el estilo realista de las ilustraciones acentúan la atmósfera de normalidad; mientras que connotadamente el juego visual y textual con los significantes oscuridad-luz, puerta-umbral, y el tránsito entre lo uno y lo otro, resuenan con sentidos figurados sobre el alumbramiento. El recurso de acentuar aspectos significativos en la trama, acotando o rebasando el campo visual, es manejado en la página 31, para acentuar la oscuridad, y con ello la expectativa de lo que sucederá al voltear la página.

José se regresó
a su cuarto,
cerró la puerta
y apagó la luz.

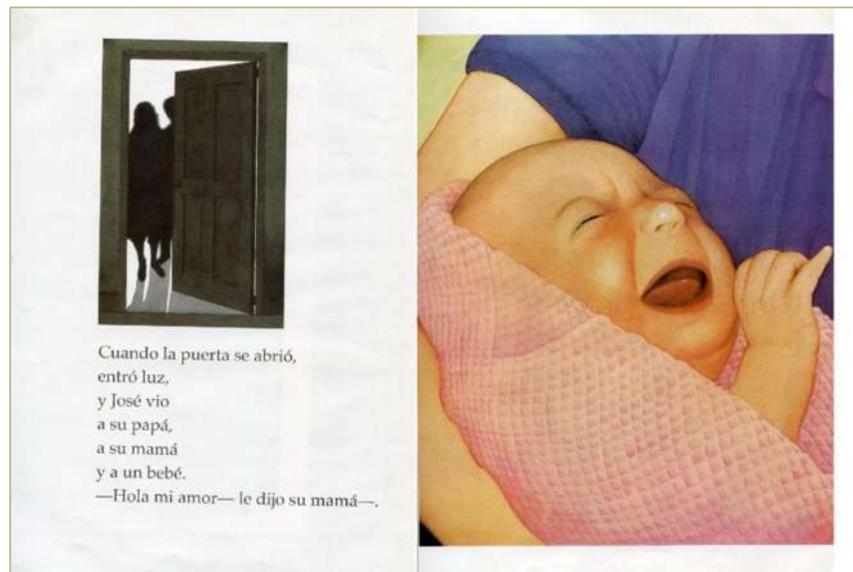
(págs. 30-31)



José se regresó
a su cuarto,
cerró la puerta
y apagó la luz.

Cuando la puerta
se abrió, entró luz,
y José vio a su papá,
a su mamá y a un bebé.
—Hola, mi amor —le
dijo su mamá—.

(págs. 32-33)



Cuando la puerta se abrió,
entró luz,
y José vio
a su papá,
a su mamá
y a un bebé.
—Hola mi amor— le dijo su mamá—.

... ésta es tu hermana.

(pág. 34)

Tras la oscuridad se ha ido la vorágine de especulaciones, y ha vuelto la realidad, los padres y un bebé. Esta vuelta de las *cosas* a la normalidad se refuerza mediante la siguiente connotación visual: la familia sentada sobre un sofá del todo normal, el mismo que en la secuencia de páginas 14 a 17 vimos convertirse en cocodrilo.



La narración concluye con la única intervención que rompe el monólogo del narrador, la voz de la madre presentándole a José a su hermana. Con ello, el sintagma ambiguo: *cosas*, que ha dado pie al mundo imaginado por José,⁸⁰ adquiere significación contextual cuando se suman a la secuencia narrativa las marcas textuales y visuales: *papá, mamá, bebé, hermana* (págs. 32 a 34), de donde puede realizarse la transferencia de significados temáticos → cambios en las *cosas*, por → cambios en la *familia*. Pero, aun así, dado que el concepto *familia* aparece en el plano de las connotaciones, y que sobre lo que piensa José (de quien se habla principalmente en el discurso) no se concluye nada explícitamente,⁸¹ la estructura del discurso se abre a más de un plano de lectura. El álbum presenta así un rasgo de final *paradójico*, en tanto que las contradicciones generadas por la angustia del cambio (que han llevado a la imaginación de un mundo extraño en el interior

⁸⁰ Como se puede inferir o suponer al final de la narración.

⁸¹ Nótese que el discurso del narrador queda suspendido, inicia pero no concluye la narración: “—Hola, mi amor— le dijo su mamá— ...ésta es tu hermana”.

de José) no son explícitamente resueltas. Se trata de una forma de “doble final”:⁸² el que el narrador hace explícito (o no, puesto que en este caso queda en suspenso, al terminar la narración con un texto de la madre), y el que el lector pueda deducir, apoyándose de la imagen.⁸³ La ilustración recortada de la familia sentada sobre el sofá, puesta sobre el espacio abstracto de la página blanca, acentúa la indeterminación del final.

Tenemos en suma que a lo largo del álbum Browne incorpora pistas y ambigüedades para ser progresivamente interpretadas por el lector, dinámica recurrente en la obra del autor, como lo ha observado Silva-Díaz,⁸⁴ quien señala la propensión de Browne a tratar temas “significativos de la experiencia individual y social, como los deseos, la angustia, la vulnerabilidad infantil o el aislamiento, siempre diseñados para propiciar una lectura atenta. Finalmente, el plano de interpretación en este álbum se ensancha en gran medida por el ambiente misterioso y lúdico profusamente expresado en las ilustraciones, funcionando frente a textos que juegan deliberadamente con significantes ambiguos. Su potencial sinérgico, disparador del tercer nivel de sentido (simbólico) en el discurso, se observa en las acentuaciones (aquí señaladas y comentadas) que hacen saltar nuevas relaciones de significado (o *significancia*, como lo refiere Barthes): *asociación*, *contrapunto*, *intertextos*, *polifonía* visual y *paradoja*, en el marco de la infancia, la imaginación y lo que pueden representar los cambios del mundo familiar.

⁸² Según lo ha analizado Teresa Colomer, el *doble final* representa uno de los recursos de experimentación moderna hacia nuevas formas de construir el desenlace en las narraciones literarias, motivado algunas veces por la búsqueda de complicidad y juego con el lector (2005: 214).

⁸³ La tensión narrativa que pueda generarse por el efecto final, o bien, por los espacios de indeterminación entre imágenes y textos, es un efecto propositivo en el discurso de Browne, quien revela que ha podido incorporar dichas estrategias en su trabajo gracias a la retroalimentación recibida por parte de su editora, Julia MacRae: “Fue Julia quien me enseñó que hay que dejar una brecha entre las palabras y los dibujos [...] Las brechas existen para ser terminadas por la imaginación del lector [...] La lección de Julia ha sido imprescindible en la formación de mi estilo [...], sin ella habría menos tensión entre las palabras y los dibujos, algo que siempre trato de lograr [...] Quizás nunca hubiese aprendido por mi cuenta del conflicto que puede existir entre los dos componentes, un conflicto que no necesita ser resuelto” (Browne, 2010: 29).

⁸⁴ En: Silva-Díaz (2002), “Ejercicios en metaficción: el entrenamiento del lector-Browne”.

3.3. Caso II. *Camino a casa*

El segundo libro⁸⁵ pertenece a la autoría del colombiano Jairo Buitrago (texto) y el peruano Rafael Yockteng (ilustración).⁸⁶ El género narrativo del álbum es ubicado por el FCE en el rubro: *historias de vida*. Su temática es mencionada como: *conciencia social y familia y hogar*. Y la recomendación de destino lector que sugiere la editorial es: *para los más grandes (primaria baja)*.

Características formales del álbum: libro de 28 páginas, más portada y contraportada, con ilustraciones a color y formato de 23 x 23 cm. Su composición tipográfica se integra al plano de las imágenes, sin existir variación en el estilo tipográfico (en cuanto a color y tamaño) a lo largo de la narración (salvo en la composición de portada y portadilla). El tamaño de letra (que rebasa los 18 puntos) cumple con los formatos destinados al público infantil.

Elementos paratextuales: en portada, contraportada, portadilla y guardas, se introducen notas del contexto narrativo. La portada presenta a la protagonista de la historia sostenida por las patas de un animal grande y cubierto de pelo, cuyo vientre café cubre la superficie de la pasta. El juego de dimensiones entre el cuerpo de la niña y las grandes patas, como la expresión alegre y serena del personaje saludando al lector, resultan una atractiva invitación a la lectura del álbum, a la vez que anuncian un tono de calidez y nostalgia que permea en la historia. Tanto la disposición del título, sobrepuesto en el plano de la imagen, como la disposición corporal de la niña vestida de ropa escolar, sugieren movimiento o anticipan la noción de trayecto (escuela-casa), noción implicada en el título resaltado sobre el fondo café con una tipografía gruesa en color azul pastel (img-5).⁸⁷ En la contraportada vemos a la protagonista con aspecto desaliñado dormir plácidamente sobre el pelaje del animal. Además de la idea de descanso, la imagen sugiere el final del trayecto, a la vez que transmite sensaciones de comodidad, seguridad y armonía, mismos que, deseablemente, representarían el ambiente de un hogar (img-6). Las guardas del libro resultan particularmente sugerentes en el álbum: éstas muestran las huellas de niña y animal (acompañante) de *camino a casa*, mas no resultan ser las mismas al inicio que al concluir la narración. Las huellas del acompañante (figura clave en el argumento narrativo) dejan atrás

⁸⁵ Libro ganador del XI Concurso de Álbum Ilustrado A la orilla del Viento.

⁸⁶ Puede consultarse la semblanza de autores en el Anexo V.

⁸⁷ Los elementos paratextuales pueden visualizarse en el apéndice de imágenes: Anexo IV.

todo rastro animal en las guardas finales (img-7 y 8). Por su parte, la portadilla nos revela finalmente la identidad del animal que acompaña a la protagonista: un gran león, de abundante melena y rostro amable (img-9).

Estructura narrativa: esta breve historia presenta en forma atenuada los elementos narrativos básicos (planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace). Su curva dramática puede describirse como la de una cuesta ascendente, donde la corta distancia entre el punto más alto (clímax) y el desenlace parece dejar al lector un tanto al borde del vacío. La secuencia temporal corre en forma lineal, en el transcurrir del tiempo cotidiano. Mediante la forma de monólogo en primera persona, la propia protagonista (niña) asume la voz narrativa en su totalidad, mas sin asumir premeditadamente el papel de narradora, sino hablando directamente a un sujeto tácito a quien trasmite sus pensamientos y anhelos, lo que establece un tono de cercanía con el lector.

Estilo narrativo: dentro de la ficción se presentan recursos notables de la literatura ilustrada *posmoderna*, se apuesta por lo no dicho en forma explícita, y se deja en manos del lector la tarea construir las significaciones últimas del discurso. Y, en el mismo sentido de subvertir las formas tradicionales de la literatura infantil, el propósito narrativo se aleja de intenciones didactistas.

Estilo de ilustración: las imágenes y el color se presentan en forma realista, mas con un trazo de personajes suelto y sencillo, cercano a la caricatura; además de algunas notas que evocan el estilo *naif* (particularmente en el trazo de los edificios). La coloración general aparece en tonos tenues, y los trazos ligeros se suman a la atmósfera de calidez y nostalgia del monólogo.

3.3.1. De la SINERGIA al plano simbólico

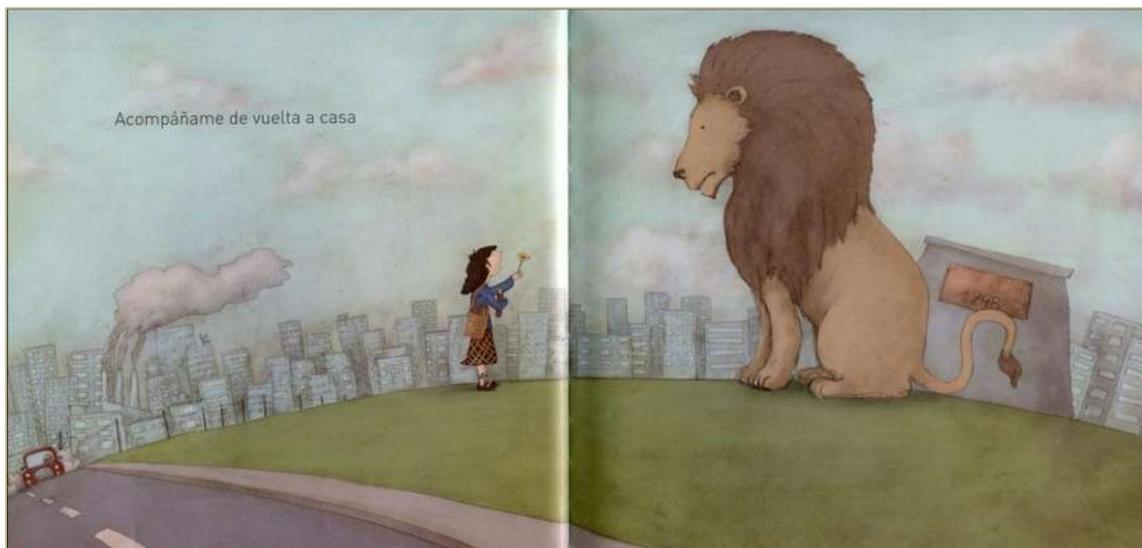
En este álbum los códigos operan constantemente una *polifonía* narrativa. Texto e imagen se relacionan como líneas melódicas, que cobrarían sentido incluso por separado, conformando en conjunto un discurso armónico bien cohesionado y una poética de planos narrativos donde la secuencia textual corre como *voz en off* a la par de las ilustraciones:

Acompáñame de vuelta a casa para tener con quién hablar y no dormirme en el camino. El largo camino que me aleja de la ciudad. Vayamos más rápido que todos, y espérame. Entremos juntos al barrio, a la tienda donde ya no tenemos crédito. Come con nosotros y, si quieres, espera a que mamá vuelva de la fábrica. Puedes irte de nuevo, si quieres, pero vuelve cuando te lo pida.⁸⁸

Mientras que en el texto la voz del hablante involucra un sujeto tácito denotado por los verbos: *acompañame, espérame, vayamos, entremos, come, vuelve*, etc., la imagen nos muestra: quién habla, a quién se habla (sujeto tácito), situación de quien habla, contexto de quien habla, razón por la cual se habla (conflicto). Los verbos en modo subjuntivo, *vayamos, entremos, pida, vuelva*, o las expresiones ambiguas, como: *si quieres* y *pero* presentan un discurso de carácter hipotético, un mundo pensado, deseado, aunque incierto; en el otro extremo, las ilustraciones construyen el mundo ficcional donde realidad e idealidad se mezclan, permitiendo al lector ser testigo de los anhelos y las carencias del personaje, una niña de entre ocho y diez años de edad, a quien en las primeras páginas de la narración (4-5) vemos interactuar frente a frente con un león. Pero ¿cómo sabemos que es la niña quien habla?, o bien, ¿por qué la lectura del álbum lleva desde el inicio a adjudicar lo dicho por el texto al personaje niña, y no al personaje león? Vayamos al análisis de la secuencia narrativa:

Además de la implicación formal de que el texto se ubica inicialmente en la misma página donde aparece el personaje niña (pág. 4), hay elementos denotados en ella como la boca abierta en señal de hablar y su disposición corporal mirando de frente al león (en la pág. contigua), y ofreciéndole una flor, que nos llevan a adjudicarle a ella la emisión de la frase con que da inicio la narración. Con ello se ofrece la información necesaria para tender el “pacto de narración”, que, como lo anota Colomer (2002), indica la voz narrativa que contará la historia y el mundo ficcional que se presenta ante el lector, y se logra también, mediante una atractiva propuesta de personajes, presentar dos aspectos más que un buen inicio requiere: motivar al lector a continuar la lectura y predisponerle mentalmente para conectarse con la pauta narrativa (Colomer, 2002: 42-43).

⁸⁸ Transcripción del texto total del álbum.



En segunda instancia, los elementos visuales que caracterizan a la niña, como son la ropa escolar y el morral, permiten al lector elaborar la inferencia de que, en su camino de la escuela a la casa, ella se ha detenido a conversar con el león. Además de tales relaciones (texto-imagen), la ilustración de la página 5 abre el plano de lo connotado a nuevas significaciones. Si bien puede verse que la niña se dirige a un león denotadamente real, un subtexto de la imagen nos sugiere el desdoblamiento de la realidad ficcional, a un plano de fantasía o idealidad, dentro de la ficción. La ondeante cola del león guía la vista detrás hasta un pedestal con placa conmemorativa.⁸⁹ La inmediata asociación: pedestal-león (incluso de tamaños afines) evoca la noción de estatua o monumento, a lo que se suma el aspecto erguido y apacible del animal. Puede entonces elaborarse la siguiente implicación: el león ha bajado del pedestal. E incluso puede plantearse la pregunta: ¿se trata de un león real? Pero, más allá de esto, la actitud serena de la niña frente al animal y de éste frente a ella afianzan el pacto ficcional que hace posible el encuentro de ambos personajes en un claro de la ciudad. Con lo que puede observarse, además de la polifonía narrativa, un *contrapunto* de planos realidad-ficción.

⁸⁹ Que exhibe la fecha 1948.

para tener con quién hablar y no dormirme en el camino. (págs. 6-7)



A partir de las páginas 6 y 7 los planos de ficción caminan juntos. En efecto, vemos que el león acompaña a la niña al salir de la escuela, y todas las alteraciones del entorno social que esto provoca (a pesar del relajado aspecto del león). Pero nuevamente, la ilustración en la página 6 lanza un segundo subtexto al mostrar en el fondo de la escena la silueta de lo que parece ser el pedestal visto en la página 5 (vacío), ahora con la figura del león sobre éste. La coincidencia de elementos lleva a relacionar los significantes en ambas páginas (5 y 6), y aunque denotadamente vemos al león andar detrás de la niña, el juego de ambigüedad que opera el subtexto visual mantiene vigente la pregunta antes formulada: ¿el león está ahí en verdad? Las imágenes en 6 y 7 parecen responder que sí, que está ahí de verdad, y causando una terrible conmoción entre la gente. Entretanto, el plano del texto contrapuntea la escena mediante un tono coloquial.

La ilustración de la siguiente doble página (8-9), se abre como fondo musical para la melodía del texto. El plano de la imagen muestra el contexto urbano entre la escuela y la casa, cooperando con el texto para recrear “el largo camino” que la niña recorre cotidianamente. Frente al amplio panorama de casas derruidas y apiladas, en el ambiente de una calle con limosneros y ratones, y entre el humo de las fábricas rodeadas de edificios grises, contrasta la pequeña figura de la niña que vuelve a casa; a pie y cuesta arriba, en la supuesta compañía del león.



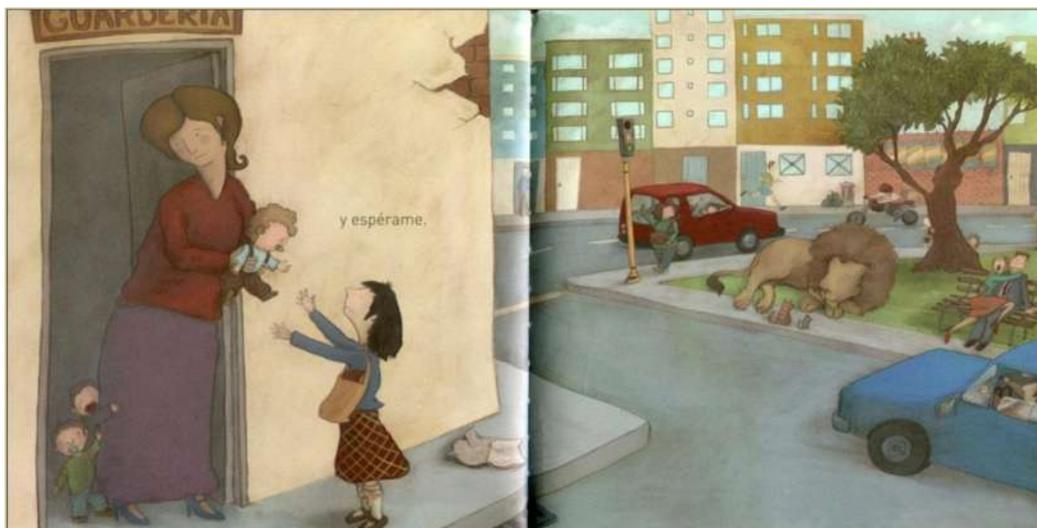
Con la frase anterior, el tono de monólogo interior logra aumentar la complicidad entre la voz narrativa y el lector, mientras que la imagen cumple el doble efecto de alejamiento visual y de poner en marcha al lector, mostrando el avance de los personajes que han sido visualmente desplazados desde el lado izquierdo en la doble página anterior (6-7), hasta el lado derecho en la doble página 8-9, donde se les ve avanzar en la misma dirección de la lectura (de izquierda a derecha), aspecto que motiva a continuar el trayecto narrativo.⁹⁰ Posteriormente, texto e imagen van juntos, para mostrar que además de tener con quien hablar y no quedarse dormida, montar al lomo del león sería otro beneficio que resultaría de andar en semejante compañía, aunque visiblemente inconveniente para el resto de los transeúntes, como puede verse en la doble página 10-11:

Vayamos más rápido
que todos.



⁹⁰ La investigadora en LIJ Teresa Colomer describe que un elemento clave situado en el lado derecho de la página “constituye toda una invitación a pasar la página”, y por ello en los álbumes donde se narran recorridos o viajes “los personajes tienden a orientarse en el sentido de la lectura”, por lo que un viaje de regreso se orientaría de derecha a izquierda (Colomer, 2002: 25).

A lo largo de la secuencia visual, los estropicios provocados por la presencia del león son un recurso que la ilustración aprovecha para agregar un matiz cómico a la narración, que contrasta con las notas nostálgicas del texto y con los rasgos de adversidad que van sumándose al contexto social y familiar del personaje, como el que muestra la ilustración en la doble página 12-13, donde el texto indeterminado “y espérame” otorga a la imagen la ocasión de ser la que narre plenamente lo que sucede en la referida espera:



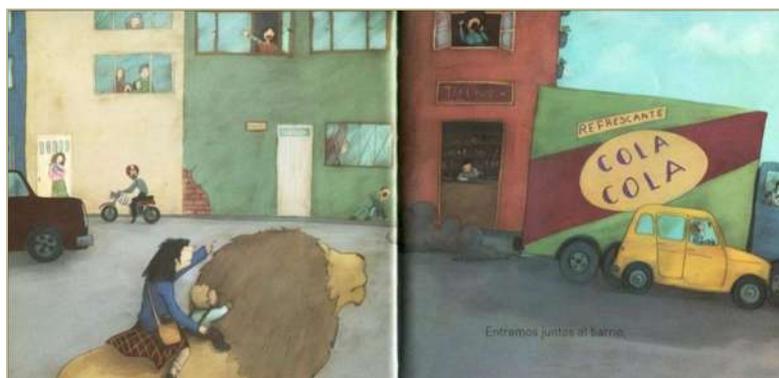
y espérame.

(págs. 12-13)

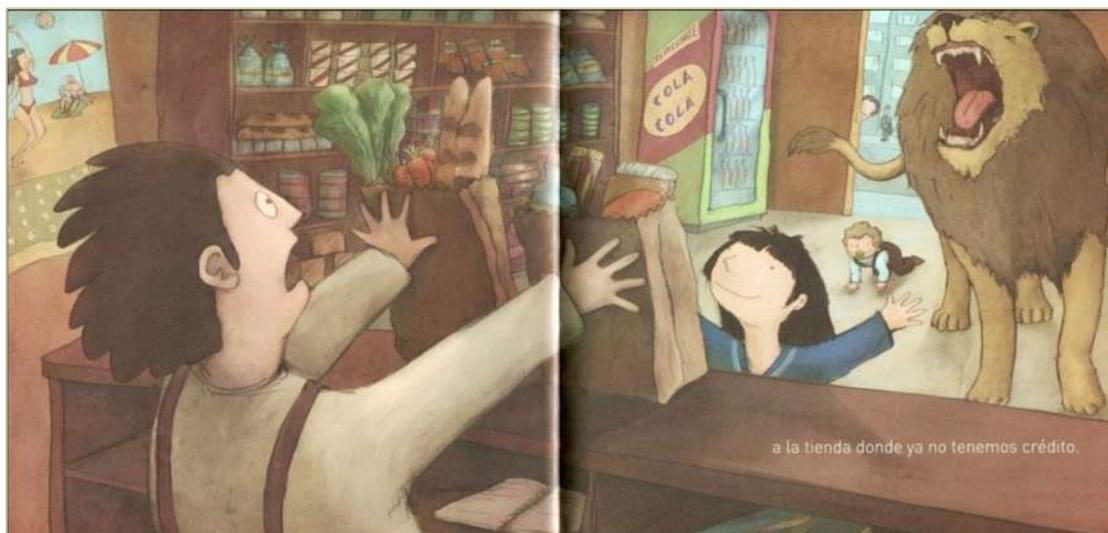
Sortear el largo trayecto incluye pasar por la guardería; así lo muestra el letrero y la figura flacucha de la niña recibiendo al pequeñito. La escena denota otra razón de la añorada compañía. El texto de la siguiente doble página anuncia el final del trayecto, al tiempo que la imagen nos muestra una especie de entrada triunfal de la niña y el pequeño a su barrio.

Entremos juntos al barrio,

(págs. 14-15)



Por otra parte, además de propiciar situaciones de humor, el león va adquiriendo página a página distintas connotaciones que aumentan la importancia de su presencia: interlocutor, acompañante, protector, transporte y hasta un muy convincente aval, como se muestra en la doble página 16-17:



a la tienda donde ya no tenemos crédito.

(págs. 16-17)

Esta ilustración en particular explota la disparidad de significantes, lo que aporta un tinte de ironía y humor a la escena. Recuperando la metáfora de que texto e imagen son dos líneas melódicas en armonía, podemos decir en este caso que estas se contradicen, o bien, que está operando un *contrapunto* de perspectivas, pues mientras la voz narrativa sentencia “ya no tenemos”, la imagen del tendero despachando dos bolsas repletas de víveres dice: *sí tenemos*. La disposición visual de la escena, certeramente compuesta, pone frente a frente y de extremo a extremo los ejes de la contradicción, dejando al centro las pequeñas figuras de los niños un tanto a merced de lo que ocurre entre los “mayores”.

En las páginas 18 y 19 texto e imagen *se asocian* para ampliar los significados. Mientras la línea del texto continúa externando una realidad deseada, la imagen nos muestra a los hermanos en el interior de su casa, humilde y con visibles carencias, donde la niña después del recorrido debe preparar la comida, mas sin perder nunca el gesto de satisfacción por sentir la compañía del león, de la que también vemos disfrutar al pequeño hermano.



Come con nosotros

(págs. 18-19)

A pesar del trazo suelto, de las coloraciones tenues y de los rostros amables de los personajes centrales, más el constante manejo del humor en el álbum, los roles que vemos asumir a la protagonista en su trajín cotidiano dan un giro al discurso que, a partir de las páginas siguientes, adquiere un aliento dramático mientras se acerca el final de la narración. En las páginas 20 a 23 texto e imagen caminan juntos (en relación casi literal), creando el efecto de coro al unísono hacia el desenlace.

y, si quieres,
espera a que mamá
vuelva de la fábrica.

(págs. 20-21)



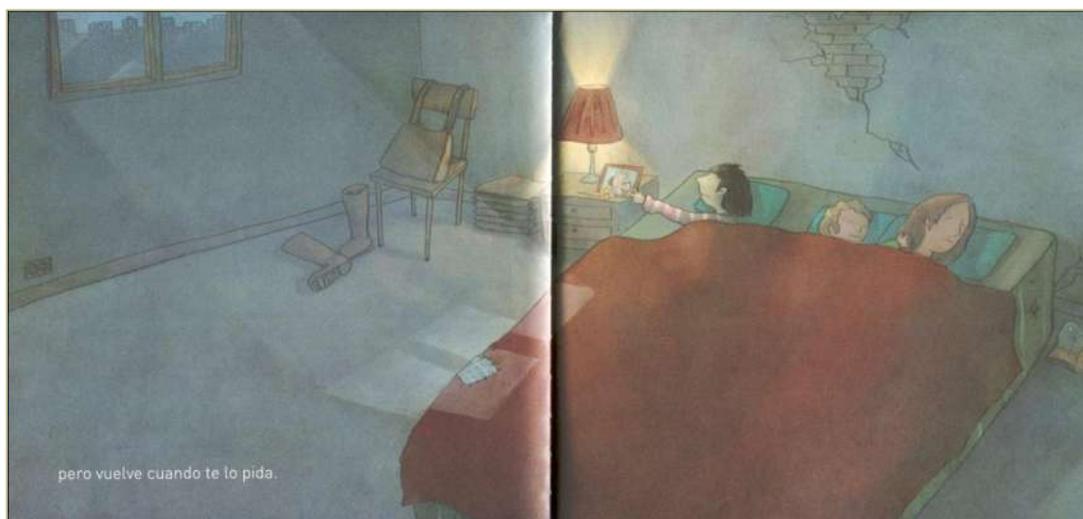
Con la imagen de la madre volviendo visiblemente fatigada, y del león emprendiendo la retirada,⁹¹ ambos en dirección contraria al trayecto del recorrido anterior, el ritmo de la narración comienza a detenerse. Tras la retaguardia del felino, el fondo vacío que se extiende en la doble página 22-23, introduce una atmósfera de ambigüedad espacial (incluso temporal), que opera como puente o tránsito entre el mundo imaginado y el mundo real del personaje central, al que solo vemos ya de perfil atestiguando la retirada del león.

Puedes irte de nuevo,
si quieres

(págs. 22-23)



Asimismo, el texto de las páginas 23 y 24, construido por una oración en presente: “*Puedes irte de nuevo*”, más la marca de duda: “*si quieres*”, y la subordinada en modo subjuntivo: “*vuelve cuando te lo pida*”, tiende también un puente entre el mundo anhelado y el mundo real que se revela en la ilustración de la doble página 24-25, donde no aparecen ya elementos de irrealidad (como lo fuera antes la presencia del león).



pero vuelve cuando te lo pida.

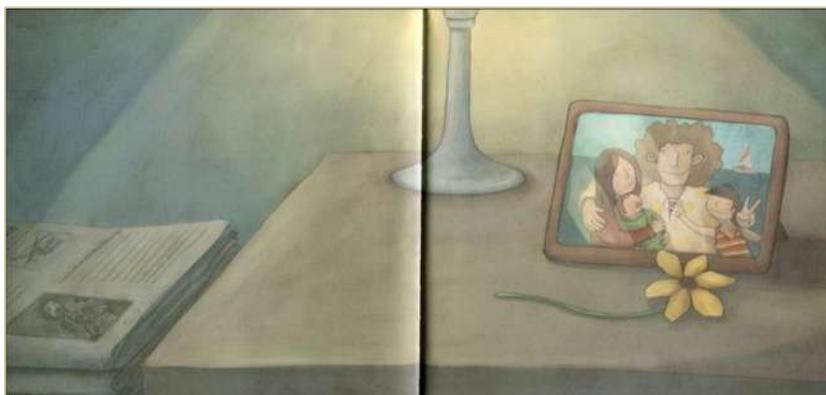
(págs. 24-25)

⁹¹ Efectivamente, en dirección contraria a la lectura (de derecha a izquierda).

Así, el desdoblamiento de planos ficcionales se rompe en la penúltima doble página (24-25). En ésta, el vacío de la habitación en la página izquierda se cohesionan significativamente con el texto, mientras la luz de la ventana nos lleva hasta la cama en la siguiente página, donde niña, hermanito y madre descansan del tránsito cotidiano. La imagen hace evidente la ausencia del acompañante, sin dejar de subrayar el humilde contexto familiar. Y mediante el recurso visual de una lámpara encendida en la penumbra, la imagen cierra la narración focalizando un retrato familiar frente al que la niña ha colocado una flor, la misma que ofreció al león al inicio de la narración (otro detalle referencial que connota el desvanecimiento del mundo deseado). Entretanto, texto e imagen han vuelto a funcionar como melodías paralelas.

Recurriendo sólo a la imagen, la última doble página (26-27) hace *close up* al retrato familiar. En la página de la derecha reconocemos a la niña, al hermano pequeño y a la madre, visiblemente contentos, con un fondo de playa, abrazados por un hombre melnudo y robusto, cuya apariencia evoca de inmediato al personaje del león. En la página izquierda, a un lado del mueble que sostiene el retrato y la lámpara, la escena se completa con unas fojas de periódico. Éste último elemento denota algún suceso trágico (por el titular donde puede leerse: “Familias de desaparecidos en 1985”), aspecto que puede implicar algún sentido de relación con el tema: padre ausente, aunque funge en realidad como elemento abierto a la captación (o no) del lector. La doble página sin texto deja a la imagen entregar las notas finales de la secuencia narrativa, donde el nivel connotado se abre a las conjeturas que cada lector elabore.

(págs. 26-27)



La sorpresa final de la foto constituye un elemento dramático estratégicamente integrado a la organización de los sucesos narrados, y lanza al lector el reto de un desenlace abierto, que desde luego no resulta halagüeño.

Al respecto, resulta interesante la observación de la investigadora Teresa Colomer, quien apunta como una característica sobresaliente de la literatura infantil moderna y contemporánea la de haber aceptado nuevos tratamientos en las soluciones finales de las historias. Por dos razones destacables: la primera tiene que ver con la apertura de la frontera respecto a los argumentos que pueden abordarse en los libros para niños, pues se ha dejado de considerar que determinados temas no tengan cabida en la LIJ sólo porque su resolución no pueda ser “estrictamente feliz” (Colomer, 2002: 209-210); la segunda, además de que busca el distanciamiento con la literatura tradicional (particularmente de las tendencias condescendientes o didactistas), tiene que ver con el pronunciamiento de un propósito mayormente artístico, el de “propiciar aprendizajes más sutiles”, como “el aprendizaje de la ambigüedad” y “el recurso de dar la última palabra al lector” (2002: 211-212). En tal sentido, el final abierto, y no necesariamente positivo, es contrario a la fórmula del *final feliz*, donde los conflictos situados al exterior del personaje (como serían el reto de enfrentar a un enemigo o encontrar un objeto mágico) pueden resolverse (se elimina o se obtiene algo) para arribar al estado de plenitud (en el final feliz, incluso la muerte puede presentarse como alivio o acceso a un mejor estado, según lo anota Colomer). Mas, cuando el problema se encuentra en el interior del personaje, imbricado con la inevitable adversidad que implica la vida, resulta difícil (e ingenuo) pensar que exista una felicidad absoluta como destino, que borre al instante lo adverso (2002: 209-210). Bajo tal rasgo, se apuesta entonces por no ocultar al lector-niño que los conflictos son inevitables, entre otras razones, porque también a partir de ellos se conforma la vida; y así la ausencia es vacío, y la muerte, un final. El formato general del álbum, con ilustraciones a página completa sin marcos que las contengan, demarca en cierta medida esta premisa: que la realidad ficcional del personaje es extensible a la del lector; además de que camina junto al tono de cercanía/complicidad, permanente en la voz narrativa.

Recapitulando, a lo largo del segundo análisis se han observado recursos como: *polifonía de líneas narrativas*, *contrapunto de planos ficcionales*, *contrapunto de perspectivas*, y *asociación de códigos*; funcionando sinérgicamente para desencadenar múltiples dinámicas interpretativas.

3.4. Caso III. *Los misterios del señor Burdick*

El tercer álbum es de la autoría del norteamericano Chris van Allsburg.⁹² Su género narrativo es ubicado por el FCE en el rubro *aventuras*. Su temática es mencionada como *arte*. Y la recomendación de destino lector que sugiere la editorial es: *para los más grandes (primaria alta)*.

Características formales del álbum: libro de 36 páginas, más portada y contraportada, con ilustraciones en blanco y negro, y formato de 27 x 23 cm. Su composición tipográfica se encuentra separada de las imágenes, y no presenta variaciones de estilo a lo largo de la narración (salvo en la composición de portada). El tamaño de letra (menor de 18 puntos) corresponde a formatos destinados para niños más grandes, y jóvenes.

Elementos paratextuales: el diseño de portada (img-10)⁹³ muestra una ilustración realizada en grafito que abarca casi la totalidad de la cubierta frontal. Sobre la imagen destacan en tipografía blanca el título y el nombre del autor. La ilustración resalta en primer plano la figura de un niño con traje marinero, sentado de espaldas, sosteniendo una cuerda con la que parece controlar la dirección de una vela de barco, aunque tal vela no se extiende sobre embarcación alguna, sino sobre una pequeña plataforma con ruedas. La híbrida nave avanza sobre una vía de tren en medio de aguas brumosas, bajo un cielo nublado. Tres tripulantes más acompañan al chico en lo que parece una expedición. Y al fondo, en el último plano del horizonte, se sugiere la silueta de un castillo (posible destino de los viajeros). La portada cumple así el cometido de anticipar el tema global del álbum, el misterio: ¿adónde conduce tal vía? ¿Por qué la extraña nave? Al abrir el libro, las guardas negras acentúan el preámbulo de suspenso, mientras la portadilla inserta una escena del natural en claroscuros, donde, tras el fluir de un río, entre arbustos y rocas asoman las figuras de un hombre y un perro (img-11). Así, la expectación avanza para dar entrada al texto introductorio en el pliego siguiente (img-12).

Estructura narrativa: el tono de misterio establecido en los paratextos culmina con el texto introductorio que consta de cinco párrafos, y que resulta altamente significativo, pues introduce al lector sobre el misterio que reúne dentro del libro una serie de catorce

⁹² Puede consultarse la semblanza del autor en el Anexo V.

⁹³ Los elementos paratextuales pueden visualizarse en el apéndice de imágenes (Anexo IV).

ilustraciones, cada una acompañada de un título y una frase (img-13),⁹⁴ que constituyen así en catorce historias posibles.

Estilo narrativo: por su estructura aparentemente inconclusa, más recursos como la inversión de la dualidad realidad-ficción, las interrupciones del significado o las lógicas no lineales que permiten reconstruir lo interrumpido y establecer paradojas entre texto e imagen, este álbum se enmarca en la estética de la ficción posmoderna de la LIJ, según lo menciona Laura Guerrero (2012: 74-91). O bien, puede ubicarse este álbum como un caso de libro *metaficcional*, según lo refiere David Lewis, donde el diseño narrativo implica la “mención a la naturaleza misma de la ficción”, por ejemplo (como es el caso de este álbum), cuando el autor se dirige directamente al lector, o cuando se le implica (como persona real) dentro de la ficción, operándose una “ruptura de la frontera narrativa” (Lewis, 1999: 80). Una característica más del estilo metaficcional, en este caso, se observa en la premeditada intención del autor por no decirlo todo, aspecto que Lewis llama *indeterminación*,⁹⁵ y que opera (dice) como una ficción construida sobre vacíos narrativos (1999: 87).

Estilo de ilustración: las ilustraciones, realizadas todas en grafito (en escala de grises), presentan un estilo realista, de trazo pulcro y detallado, cuasi fotográfico, en composiciones que juegan constantemente con la trasposición de objetos y dimensiones espaciales, o con la inserción de elementos extraños en escenas cotidianas, que alteran la lógica del mundo real. El virtuosismo técnico de Allsburg y su propensión a elaborar escenas con encuadres cercanos a lo fotográfico, e incluso a lo cinematográfico, dialoga con ecos hiperrealistas en el sentido de reacentuar lo real, mas siempre para confrontarlo con el extrañamiento de lo cotidiano, creando mundos oníricos donde la línea entre *mundo real* y *mundo imaginario* rebasa el propio propósito visual y se trasmina al propósito narrativo e incluso objetual del álbum, que, como apunta F. Neumeyer sobre el trabajo de Allsburg,⁹⁶ omite premeditadamente la frontera divisoria entre el “mundo del lector” y el “mundo del libro”, propiciando que lector y “narrativa pictórica” habiten el mismo espacio psicológico (1999: 178).

⁹⁴ Aspecto que remite al género simbólico de los antiguos libros de emblemas con su estructura triple, compuesta de *mote*, *epigrama* y *pictura*.

⁹⁵ Término que resuena con planteamientos de la teoría del lenguaje como la estética de la recepción (Ingarden, Iser, etc.), y con los planteamientos teóricos vistos en el capítulo II.

⁹⁶ “Cómo se comunica el significado en los libros-álbum: el caso de Chris Van Allsburg” (Neumeyer, 1999).

3.4.1. De la SINERGIA al plano simbólico

La intención narrativa central en el caso de este álbum se revela en el texto introductorio, que resulta una pista fundamental. Escrita en tono de narración testimonial, que el propio Allsburg firma (a manera de editor), la introducción hace partícipe al lector de los motivos que llevaron a la edición del álbum. El testimonio revela que el libro hubiese sido un conjunto de relatos ilustrados, si hace treinta años el señor Harris Burdick, supuesto autor de las catorce ilustraciones que componen al libro, no hubiese desaparecido misteriosamente antes de completar su entrega al asistente editorial Peter Wenders, quien años después cediera al propio C. van Allsburg la publicación de las historias incompletas del señor Burdick. Por la importancia que representa dicha introducción para la lectura del álbum, se transcribe el siguiente fragmento:

Hace treinta años llegó un señor a la oficina de Peter Wenders y se presentó como Harris Burdick [...] Había llevado un solo dibujo de cada cuento para ver si a Wenders le gustaba su trabajo. Peter Wenders quedó fascinado [...] Dijo a Burdick que le gustaría leer los cuentos lo antes posible. El artista quedó en llevárselos al día siguiente por la mañana y dejó los catorce dibujos con Wenders. Sin embargo, no regresó al día siguiente ni el día después de ése [...] A lo largo de los años, Wenders trató de averiguar quién era Burdick y qué le había sucedido, pero no pudo descubrir nada. Hasta la fecha, Harris Burdick sigue siendo un misterio absoluto.

Además del misterioso suceso, Allsburg narra en su testimonio haber leído en la casa de Wenders docenas de historias escritas por los hijos de aquél y sus amigos; en un intento por responder los misterios que Burdick dejó: “¿Qué historias acompañaban estos dibujos?”. Por ello, apunta finalmente Allsburg en su introducción:

Con la esperanza de que inspiren a muchos más niños, los dibujos del señor Burdick se reproducen aquí por primera vez.

Chris van Allsburg, Providence Rhode Island⁹⁷

⁹⁷ El texto puede leerse completo en el anexo IV, imagen 12.

En suma, el juego de ficción aparentemente inacabada, o premeditadamente suspendida, que abre el álbum tiende un campo inmenso para la elucubración del lector, y las relaciones de *asociación* entre imágenes y textos, para ampliar los significados mutuamente, se abren pronto al plano simbólico del discurso. De esta forma, en las catorce historias suspendidas se presentan distintos retos de lectura multimodal (texto-imagen) que, para efectos del análisis, aquí se distinguen en tres tipos:

- a) Tanto en texto como en imagen se presentan notas de ambigüedad, extrañeza o alteración de la realidad.
- b) La ilustración presenta los elementos de extrañeza, ocultamiento o ambigüedad, para redimensionar los significados del texto.
- c) El texto redimensiona el plano denotado de la imagen hasta dotarla de sentido excedente.

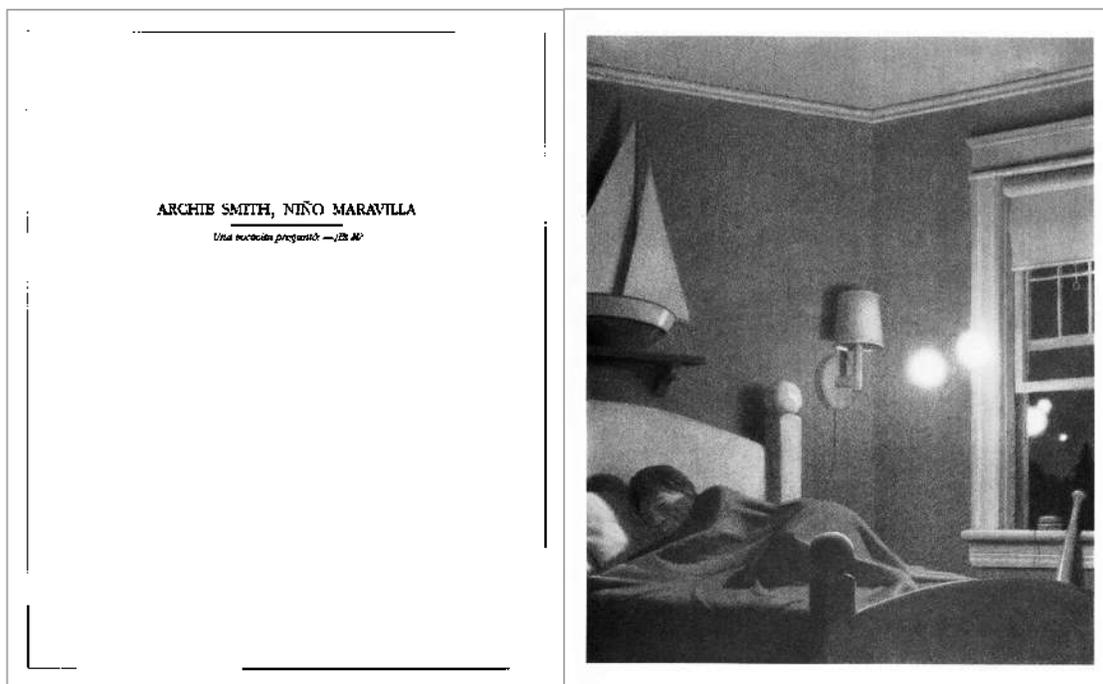
Con el propósito de no caer en un análisis repetitivo, se observarán a detalle tres de las posibles historias, cada una correspondiente a uno de los tres tipos antes mencionados, y se comentarán de manera general las once restantes.

El primer rastro de historia pertenece al tipo *a*, y se trata del primer “misterio” de Harris Burdick (págs. 6-7). Su título correspondiente es: ARCHIE SMITH, NIÑO MARAVILLA, y lleva el epígrafe: “Una vocecita preguntó: —¿Es él?”.

Una vez que se da vuelta a la página después del texto introductorio, salta a la vista la primera ilustración colocada en la página derecha (7), que abarca casi el total de la superficie, mas debidamente enmarcada mediante el margen blanco de página, que permite distinguir visualmente el espacio material del libro, del *mundo* de la imagen, de manera que, como lo menciona Rudolf Arnheim, el marco funciona como una ventana a la cual se asoma el lector (2002: 247), a la vez que le subraya a éste el carácter objetual de la imagen plasmada dentro del libro, ese *libro* del que antes le han hablado en la introducción, y que ahora tiene en sus manos, participando de la ficción.⁹⁸ Mientras tanto, en el lado contiguo izquierdo (pág. 6), contrasta la página casi en blanco, que sólo contiene en la parte central

⁹⁸ En tal sentido, este sencillo aspecto, como lo es decidir que la imagen sea acotada mediante el margen, resulta un recurso que el diseño del álbum (decisión autor y/o editor) no desaprovecha como efecto metaficcional. Tal formato se mantiene a lo largo de todo el libro.

superior (dentro de un delgado marco) el título y su epígrafe. El efecto visual del amplio espacio vacío después del epígrafe refuerza el juego de dar espacio al lector para imprimir su marca (interpretativa) en el libro. Y el propio desequilibrio o juego de tensión visual: espacio lleno / espacio vacío, blanco / negro, que opera entre ambas páginas, resulta parte de la misma invitación al lector (quien puede equilibrar el peso del discurso, al elaborar sentidos entre texto e imagen).



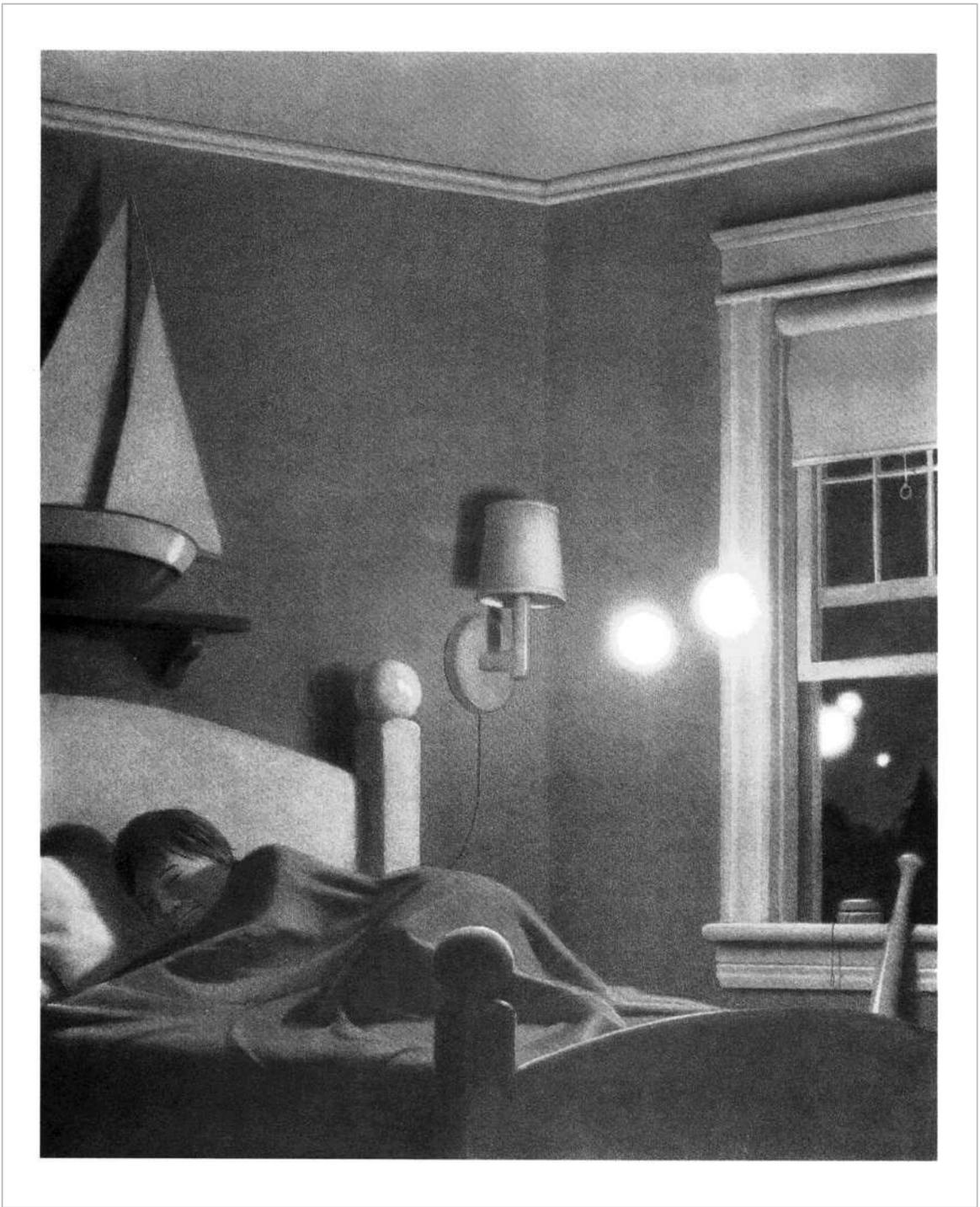
(págs. 6-7)

En la ilustración, que muestra la escena de un niño durmiendo en su recámara, la imagen por sí sola puede tener un valor casi fotográfico, pero al ser bañada por las significaciones que le otorgan el título y su epígrafe se activa en el acto de lectura la necesidad de escudriñar los elementos de la composición, ahora en diálogo con las palabras.

Desde el plano textual denotado, el título destaca dos elementos importantes que guiarán el proceso de recepción: nombre y adjetivo. *Archie Smith* es formulado en la construcción semántica como sinónimo de *niño maravilla*, y el sustantivo *niño* opera como primer punto de enlace entre lo que enuncia el texto y lo reconocible en la imagen. Se establece entonces la primera conjetura: el niño dormido en la ilustración es Archie. Y se

deriva en consecuencia la interrogante sobre su adjetivo: ¿por qué es un niño maravilla? Volvamos a la imagen: denotadamente no se muestra nada extraordinario en el niño; a lo sumo, pueden atribuírsele destrezas deportivas, como lo sugiere el bate, o incluso el barco de vela, pero literalmente Archie simplemente duerme. Regresemos entonces al texto. El epígrafe nos lanza otra pista: aparte del niño, hay alguien más en la habitación. La expresión textual “una vocecita preguntó”, que implica a un narrador extradiegético, indica además la presencia de otro personaje implicado en la escena, algo o alguien de momento no identificado, sólo indicado por la marca de indeterminación del artículo *una*. Luego, la pregunta que esa *vocecita* emite, “¿Es él?”, nos hace conjeturar que el artículo *él* refiere a Archie Smith, es decir, al sujeto del que se habla en el título, y que hemos identificado en la ilustración. Avanzando en la observación del epígrafe, su nivel connotado aporta un siguiente significado: hay un tercer participante (tácito) en la escena, aquel a quien la *vocecita* interroga. ¿Quiénes son tales personajes implicados?

De vuelta a la imagen, encontramos en el plano denotado que ciertamente hay más elementos visuales que pueden identificarse como los participantes referidos en el epígrafe. Se trata de un grupo de pequeñas esferas luminosas que parecen flotar (pues visiblemente nada las sostiene), dentro y fuera de la habitación. Las esferas dispuestas en forma sucesiva marcan una trayectoria y un efecto de avance, lo que nos lleva a inferir que dos de ellas han entrado por la ventana a la recámara. A tales figuras, teniéndolas como elementos vivos, suspendidos a un lado del niño, puede adjudicárseles entonces la emisión de la pregunta “¿Es él?”. Podemos ver las esferas como los posibles sujetos participantes del diálogo textual, gracias a que, al igual que en las conformaciones semánticas, la interpretación surge a través de la totalidad del discurso; en el caso de la imagen los objetos visuales no se leen como elementos aislados, sino dando a cada uno su lugar y coherencia dentro del todo. “La experiencia visual es dinámica”, dice Rudolf Arnheim; ver implica realizar juicios visuales de una totalidad con disposiciones y características (colores, tamaños, distancias, formas, etc.), que desatan un juego de tensiones entre las fuerzas perceptuales de la visión. Ver así es percibir una acción (Arnheim, 2002: 26-31), y en razón de los juicios perceptuales que pueden ser aquí establecidos, las esferas flotantes bien pueden hablar, pensar, cuchichear.



Página interior: *Los misterios del señor Burdick*, por Chris van Allsburg. 1996, FCE.

Así, por la ventana abierta de la habitación de Archie aparece el tinte de lo *maravilloso* enunciado en el título de la historia, mas no puesto denotadamente en el niño. Continúa o se extiende más el misterio: ¿por qué *el niño maravilla*?, ¿qué son y qué hacen ahí las luces flotantes?, ¿cuál es la historia? El juego de significantes desatado sinérgicamente entre los códigos es la apuesta para elaborar el tercer sentido que necesariamente deberá operar desde otros fondos, desde el nivel simbólico que ya no apelará sólo a la fuerza de los significantes del texto y la imagen, sino a las propias fuerzas del receptor que la dinámica de sinergia pueda provocar, sacando a la luz los remanentes simbólicos del discurso. Entonces, Archie Smith, aunque literalmente pasivo, actúa como un ser misterioso, acentuado visualmente por el juego de claroscuros que lo hacen evidente en la penumbra. Al mirarlo, nuevamente la pregunta del epígrafe resuena: ¿*Es él?*, mas tiene ahora un efecto doble que amplía el alcance de los significantes. La pregunta lleva dentro de la escena al lector, al hacerlo compartir con la “vocecita” la misma interrogante sobre la identidad de Archie (¿será que los propios pensamientos del lector son los que vemos flotar como esferas sobre el niño?). En texto e imagen se opera ahora un *contrapunto* de significantes, detonado en gran medida por el enigma que encierra el adjetivo *maravilla*.

Comienza el camino donde la dimensión simbólica se ensancha. El amplio espacio de indeterminación otorga voz a lo *subjetivo singular* de cada acto interpretativo, como lo anota Barthes, y la oportunidad de descubrir nuevas formas de leer y dialogar a través del discurso en sinergia. Arriba, en el área más iluminada de la habitación, el barco con sus velas alarga y subraya los rasgos verticales de la composición, compartidos con la ventana, las patas de la cama, el bate, la lámpara o las paredes, acentuándonos el contraste de la composición horizontal donde reposa el niño. Y ahí, en la parte más oscura y visualmente más densa de la imagen, algo se perfila y se pone en movimiento. Se levanta el aliento de lo onírico: el sueño de Archie, los pliegues de la cobija sugiriendo movimiento de agua, como una marea sobre la que flota el velero, mientras dos estrellas brillantes iluminan el reposo del ser extraordinario. No se concluirá aquí historia alguna; el objetivo ha sido explorar los planos significativos hasta su remanente más subjetivo, donde aflora la experiencia estética en que dialogan percepción y comprensión. Queda en cada lector el poder de atisbar la *maravilla*.

Otros ejemplos del tipo *a* se han observado en los siguientes casos:

EXTRAVÍO EN VENECIA. *Aun con sus potentes motores en reversa, el trasatlántico fue arrastrado más y más en el canal.* (págs. 12-13)

En este ejemplo existe incluso un distanciamiento temático entre lo connotado por el título y lo enunciado en el epígrafe: ¿por qué *extravío*?, ¿puede un trasatlántico extraviarse en un canal? Por su parte la imagen, que muestra a un enorme trasatlántico irrumpiendo en entre los edificios de un canal veneciano, juega con la alteración de dimensiones y lógicas del mundo real.

OTRO LUGAR, OTRO TIEMPO. *Si había una respuesta, él la encontraría allí.* (págs. 14-15)

La imagen correspondiente a esta historia es la misma que exhibe la portada del libro. En la ilustración el vehículo híbrido que aparece en el primer plano de la imagen, presenta una yuxtaposición de formas que remiten tanto a un barco de vela, como a un ferrocarril. La extraña nave que avanza en una vía sobre las aguas, más elementos atmosféricos como la niebla sobre el agua, enmarcan en un ambiente onírico las ambigüedades que presenta el texto, particularmente denotadas por las expresiones: *otro, si había y allí.*

HUÉSPEDES SIN INVITACIÓN. *Su corazón latía desbocado. Estaba seguro de que había visto girar el tirador de la puerta.* (págs. 16-17)

Este ejemplo conjuga el suspenso que detona el texto con expresiones como: *latía desbocado* y *había visto girar el tirador*, con un juego de dimensión alterada presente en la ilustración. La imagen ubica al lector dentro de un sótano por cuyas escaleras desciende el sujeto connotado en el epígrafe, del que apenas asoman sus piernas. La escena a escala normal, contrasta con una diminuta puerta frente a las escaleras, al fondo del sótano; por la que (se infiere) están a punto de entrar los huéspedes que enuncia el título.

Como caso del tipo *b*, donde primordialmente la ilustración redimensiona los significados del texto, tenemos el de las páginas 18-19.⁹⁹ Su título correspondiente es: EL ARPA, y su epígrafe: “Así que es verdad, pensó, es realmente cierto”.



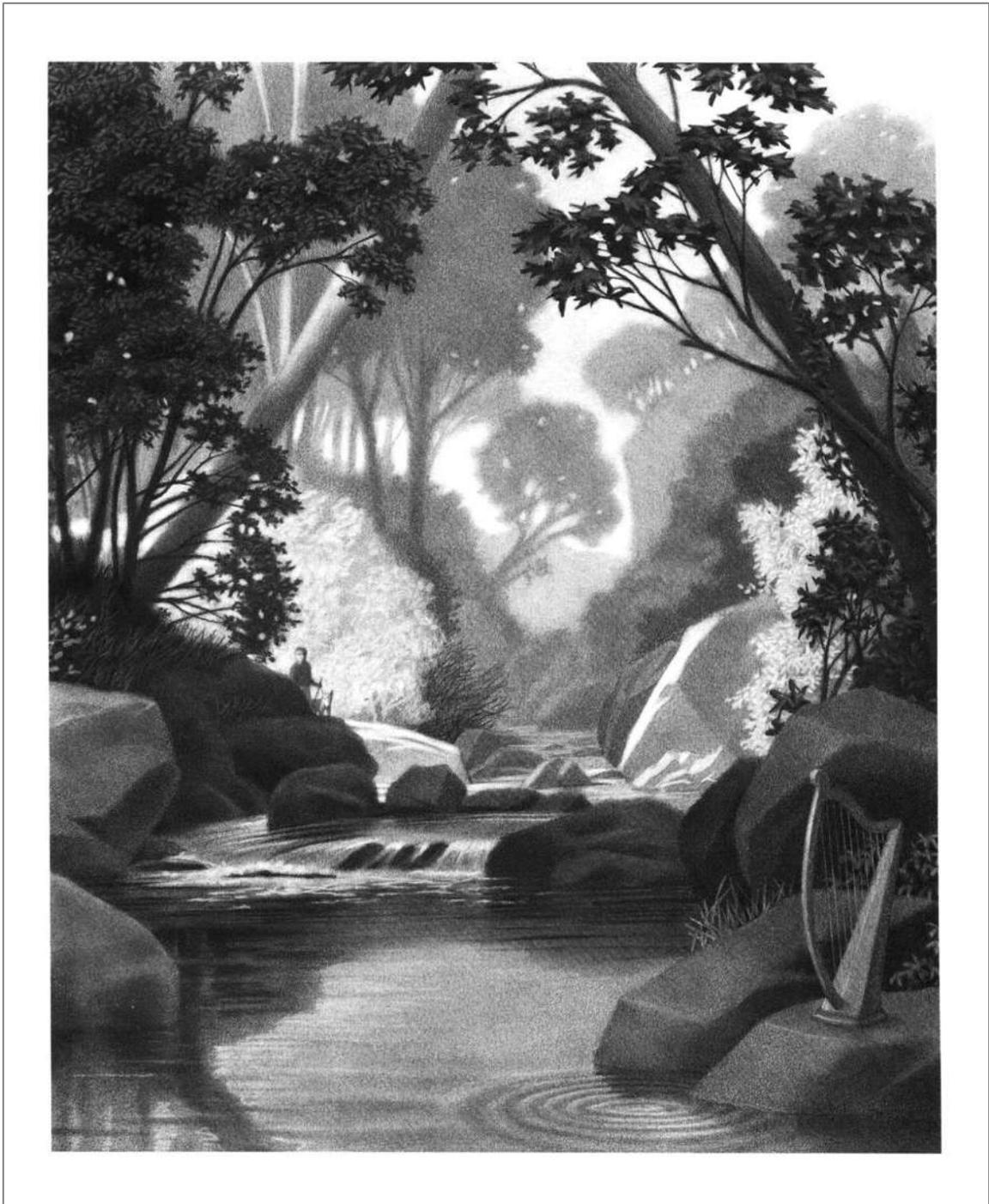
En este caso, el título nombra directamente un elemento que en efecto vemos, al lado inferior derecho, en el primer plano de la ilustración: el arpa. Tal reiteración de significantes, brinda al sustantivo *arpa* la connotación de personaje central para el armado de la historia. Por su parte, como discurso inacabado que plantea el autor, tenemos el texto segmentado del epígrafe, funcionando como fragmento de un discurso ausente; aspecto que puede observarse a partir de lo siguiente: la frase constituida de tres partes: 1, *Así que es verdad* + 2, *pensó* + 3, *es realmente cierto*, contiene dos aseveraciones y un verbo. Las aseveraciones son prácticamente una misma: *es verdad/cierto*, y el adverbio: *realmente* sólo amplifica la verdad enunciada. El verbo, además de implicar a un sujeto tácito (quien pensó), opera como un tipo de

⁹⁹ Un fragmento de esta ilustración aparece en la portadilla del libro.

*marcación*¹⁰⁰ del discurso narrativo, al introducir la marca del hablante en el texto (el narrador, en este caso). Por este último elemento, el lector puede sin embargo crearse un marco general para asimilar la *frase narrativa*, aunque ésta carezca de objeto por no brindar notas de la verdad referida, ni de por qué el sujeto tácito piensa lo que piensa. Una *marca* más en función del sentido segmentado que opera el texto es el recurso de conexión: *así que*, pues establece la idea de un estado o situación antecedente a lo dicho. Dentro de la estructura de un texto, este recurso funcionaría en relación con otra unidad textual (o informativa), *conectaría*, pues, una idea con otra, mas no existe aquí (al menos denotadamente en el texto) tal unidad a conectar.

A pesar de todo lo anterior, el discurso textual es sólo formalmente anómalo, en el sentido de que puede ser completado para desambiguar sus referentes; por ejemplo, de la siguiente forma: “Así que es verdad, pensó *el hombre*, es realmente cierto *que hay un arpa al pie del río*”. Frente a ello, el discurso formalmente completo de la ilustración, en tanto no presenta ausencias de información en sus elementos visuales (trazo, color, textura, etc.), resulta sin embargo ser el que presenta rasgos de anomalía o extrañeza en su contenido. Las ondas marcadas en el agua, al pie de la piedra donde yace el arpa, connotan de inmediato la idea de movimiento, mas de un movimiento (circular) ajeno o contrario al propio fluir del río, sin evidencia aparente de su causa. ¿Qué produjo la formación de las ondas en el agua? Por el llamado *conocimiento de mundo* sabemos que un objeto arrojado al agua, o acaso una vibración (como la de un sonido) podrían propiciar tal efecto; ¿la piedra vibra?, ¿el arpa suena?, ¿saltó un insecto? Además de ello, la perspectiva y profundidad visual, como la espesa vegetación del bosque presentes en el paisaje, a la vez luminoso y sombrío, connotan la idea de un paraje apartado, ante lo que cabe una pregunta más: ¿cómo es que el arpa llegó hasta ahí?

¹⁰⁰ El término *marcación*, propuesto por Bernardo E. Pérez y Gabriela Patiño (2014) refiere el funcionamiento de los diversos *marcadores discursivos* que suelen operar en un texto como recursos, más allá de la oración, para: organizar el discurso, conducir la interpretación, cohesionar el texto, guiar las inferencias, conectar oraciones, etcétera.



Página interior: *Los misterios del señor Burdick*, por Chris van Allsburg. 1996, FCE.

Volviendo al texto, el verbo *pensó* opera como el siguiente referente para conectar texto e imagen. Su referencia a un sujeto tácito que *piensa* es atribuible al personaje humano que aparece en segundo plano, asomado tras la oscuridad de una roca al otro lado del río, y en compañía de un perro. El sujeto (hombre o niño), que sostiene una vara en la mano, parece haberse detenido a mirar después de una caminata entre la vegetación. La disposición corporal, como la mirada de ambos personajes (humano y perro), focalizan nuevamente el arpa. Y es justo la acción de mirar-pensando en dirección al arpa, bajo la cual el agua vibra, el elemento que puede conectar aquello que se confirma verdadero (en el texto) con lo que se observa (en la imagen). Parece entonces que, ante el hallazgo del arpa, el sujeto ha corroborado una verdad, antes supuesta (como lo sugiere la marcación: *Así que*). Mas, a pesar de todo lo expuesto, lo cierto es que para el lector esa verdad es un enigma, que, como la metáfora del horizonte,¹⁰¹ cuando parece alcanzarse, se va de nuevo. Las ondas en el agua y el hallazgo del arpa connotado en el texto abren, en sinergia, el terreno de lo denotado y de lo *connotado intencional*,¹⁰² al tercer nivel de sentido *excedente*. Lo no semántico o remanente que, precisamente por escaparse (como el horizonte), resulta *obtusos*, pues, como hemos visto, pende en la esfera del sentido y el acto de simbolizar. Tal exceso de significación conducirá, pues, la experiencia de discurrir e interrogar, como la de albergar horizontes de sentido ante lo narrado,¹⁰³ y tanto más en este caso, cuando lo narrado (trunco) otorga al lector el papel de narrador. Como ejercicio, y a manera de pregunta, se aventura sólo un breve paso hacia lo huidizo: ¿así que es verdad?, ¿así que en el bosque, al pie del caudal, habita el arpa que se tañe a sí misma, que abraza el aire y adormece con sus notas el fluir del río?, ¿es realmente cierto?

Otro ejemplo del tipo *b* que se apunta brevemente es el titulado: DEBAJO DE LA ALFOMBRA, con el epígrafe: “Pasaron dos semanas y volvió a suceder” (págs. 8-9).

La ilustración correspondiente muestra el interior de una casa donde la cotidianidad de un hombre en pantuflas se ve alterada por algo extraño que parece moverse bajo la alfombra de la habitación. En este caso el título focaliza un elemento extrasemántico en la imagen, aquello que se mueve bajo la alfombra. A su vez, todo el dinamismo visual de la

¹⁰¹ Referida en el apartado 2.3, según lo apunta S. Iglesias.

¹⁰² Según Barthes. Lo que Ricoeur llama *momento semántico del símbolo*.

¹⁰³ El trabajo al que invita el arte, apunta Gadamer.

ilustración se orienta también a focalizar lo enunciado por el texto, mediante lo siguiente: la luz de una lámpara a punto de caer por el movimiento de la alfombra, ilumina el rostro neurótico del hombre, y el juego de sombras que se desata aporta movimiento y sensación de caos a la imagen. El brillo en los anteojos y la vertical inclinada en la figura del hombre que alza una silla a dos manos, llevan la atención hasta el bulto extraño bajo la alfombra, en la esquina inferior derecha de la imagen, del cual sólo vemos su tamaño, su volumen e inferimos su movimiento y cierta cualidad amenazante; pues su presencia lleva al hombre a usar la silla como arma.

Frente a todo ello, el epígrafe sólo nos hace saber sobre la repetición del caótico suceso. Por lo tanto, si bien texto e imagen se asocian para resaltar el enigma, en este ejemplo particular la ilustración contiene mayores recursos para redimensionar el texto hacia nuevos planos de significado.

Los restantes ejemplos que ubicaremos dentro del tipo *b*, y que ya sólo mencionaremos, son los siguientes:

LA BIBLIOTECA DEL SEÑOR LINDEN. *Él la había prevenido sobre el libro. Ahora era demasiado tarde.* (págs. 20-21)

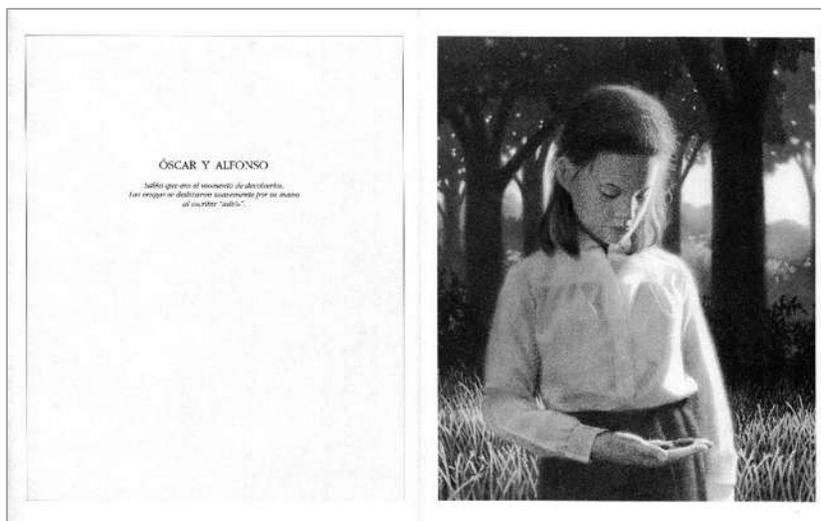
LAS SIETE SILLAS. *La quinta silla terminó en Francia.* (págs. 22- 23)

LA ALCOBA DEL TERCER PISO. *Todo comenzó cuando alguien dejó abierta la ventana.* (págs. 24- 25)

SÓLO POSTRE. *Acercó el cuchillo y se iluminó aún más.* (págs. 26-27)

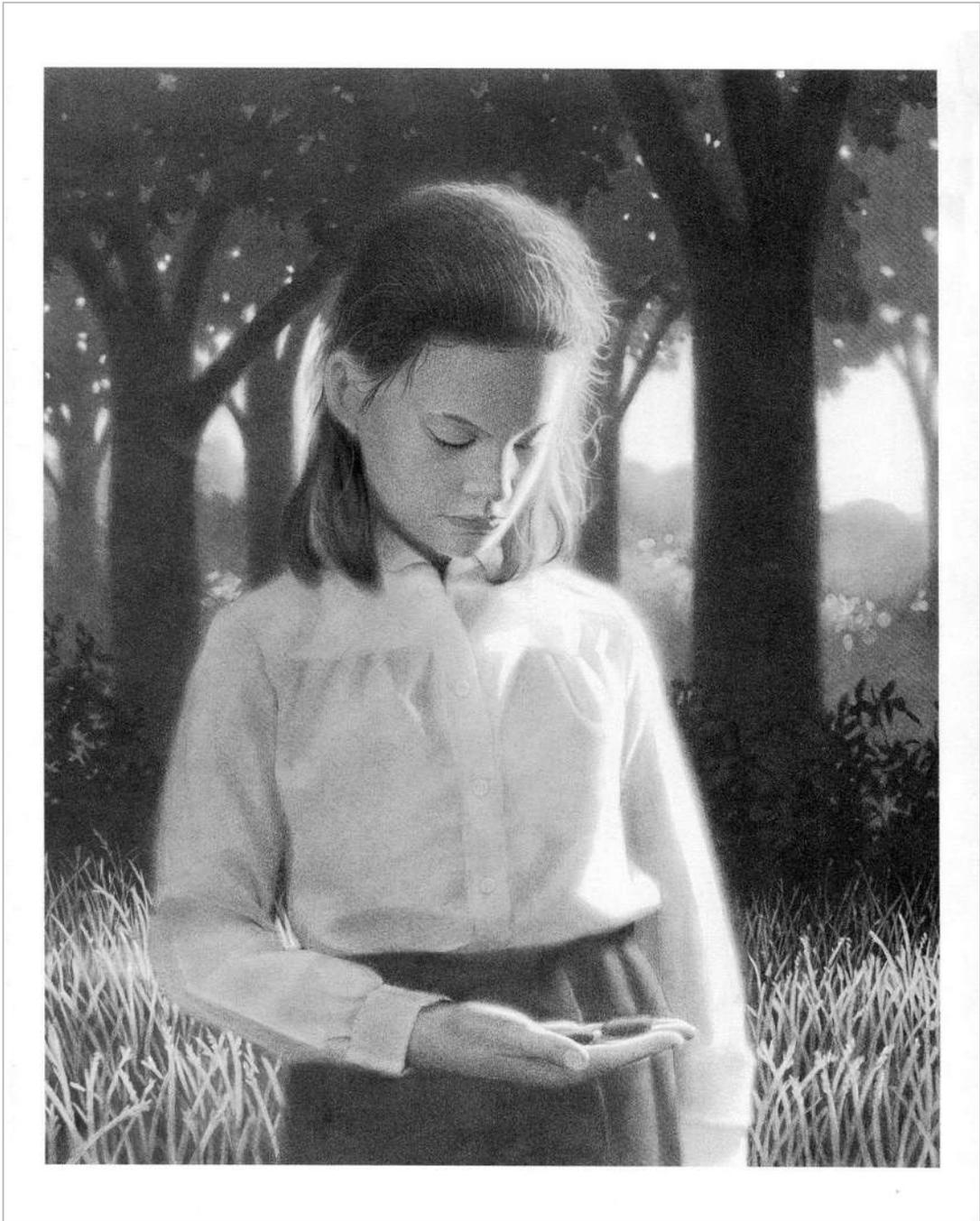
LA CASA DE LA CALLE MAPLE. *Fue un despegue perfecto.* (págs. 32- 33)

Como caso del tipo *c*, donde el texto redimensiona el nivel denotado de la imagen hasta dotarla de sentido excedente, tenemos el de las páginas 30-31, titulado: ÓSCAR Y ALFONSO, que lleva el epígrafe “Sabía que era el momento de devolverlos. Las orugas se deslizaron suavemente por su mano al escribir ‘adiós’”.



El trazo y la iluminación sorprenden en el caso de la ilustración correspondiente. La luz reflejada en la niña, que ocupa de lleno el centro de la escena, logra transmitir la tibieza del sol al horizonte, mientras nos deja contemplar el rostro apacible del personaje, en un momento que parece captado espontáneamente (con cierto tono hiperrealista). Como se ha podido observar, el manejo de la luz y el claroscuro constituyen un recurso visual importante en las ilustraciones del libro,¹⁰⁴ por ejemplo para enfatizar, dirigir o enmarcar aspectos claves del mundo narrado por la imagen.

¹⁰⁴ Y en general en los libros de Allsburg, quien, según Newmeyer, gracias a su práctica como escultor, ha logrado trasnir los recursos en el manejo de la luz y la sombra tridimensionales hacia la elaboración de imágenes con “sombreados dramáticos” y perspectivas dinámicas que logran el efecto de atraer o introducir al espectador dentro de la escena (1999: 169-170).



Página interior: *Los misterios del señor Burdick*, por Chris van Allsburg. 1996, FCE.

Al abrir la doble página la mirada es atraída por el resplandor en el rostro del personaje, al tiempo que la cabeza inclinada y los párpados caídos direccionan la mirada del lector hasta la palma de la mano, donde la niña sostiene dos pequeños objetos. La imagen por sí misma, no contiene, pues, elemento alguno de extrañeza; el único elemento que suscita duda, o tal vez curiosidad se encuentra precisamente en aquello que la palma sostiene, y que la niña mira detenidamente. Al atender el lado contiguo de la página, salta ahora el juego de significantes contrapuestos, pues mientras el título enuncia dos nombres en masculino, ante la vista se presenta un solo personaje femenino. Sin embargo, el epígrafe ayuda de inmediato a despejar incógnitas. La primera oración contiene al menos tres sujetos tácitos indicados en los verbos: *sabía* (él/ella) y *devolverlos* (a ellos); pues bien, es en la marca del masculino plural donde puede aclararse la primera relación entre los códigos y el título. Así, los sujetos tácitos, *ellos*, pueden relacionarse con los nombres del encabezado: Óscar y Alfonso; sentido que se refuerza al continuar con la lectura del epígrafe, donde no vuelven a encontrarse marcas en masculino, aunque sí de sustantivo plural. Relacionando, nuevamente, texto e imagen, puede inferirse lo siguiente: *sabía (ella)* que era el momento de *devolverlos (a ellos, Óscar y Alfonso)*. En tal sentido, podemos inferir también ahora lo que la niña piensa mientras mira los objetos en su mano. Ahora bien, ante la frase: “Las orugas se deslizaron suavemente por su mano...”, se encuentra ahora una certeza: los objetos en su mano son *las orugas*. Y al completar la lectura del epígrafe, con la frase: “al escribir ‘adiós’”, cuya acción enunciada (*escribir*) es atribuible semánticamente a las orugas, se infiere que si éstas se despiden, son a quienes la niña debe devolver, es decir, a quien antes también identificamos como Óscar y Alfonso. Pero ¿pueden o saben escribir las orugas?!

Tras lo observado, podemos decir ahora que es el texto el que detona la pauta de extrañamiento en el discurso, en *contrapunto* con la imagen denotadamente realista y sin sobresaltos aparentes. Por lo tanto, desde el texto será posible perfilar nuevas relaciones de sentido entre los códigos. No alargaremos más el análisis; sobre ello se ha abundado ya en los ejemplos anteriores.

Finalmente se anotan las dos historias restantes del libro, que ubicaremos dentro del tipo *c*:

UN EXTRAÑO DÍA EN JULIO. *Lanzó con todas sus fuerzas, pero la tercera piedra rebotó de regreso.* (págs. 10-11)

CAPITÁN TORY. *Movió su farol tres veces y lentamente apareció la goleta.* (págs. 28-29)

A lo largo de este álbum se ha observado un discurso con alta carga de indeterminación, donde se operan recursos de sinergia, como *asociación* y *contrapunto* de significantes. Además de ello, a juicio personal, este álbum resulta un libro destacable en la obra de Allsburg, pues como se anotaba al inicio del análisis, a través de su propuesta de frases e imágenes a relacionar y re-significar, evoca una antigua forma de arte en la elaboración de libros, ejemplos primigenios en los que editores y autores se asociaron para elaborar discursos mediante textos e imágenes: los libros de emblemas. En ellos, al igual que en los discursos aquí analizados, el lector debía escudriñar el discurso para captar su sentido, por lo que propiciaban la tarea necesaria del pensamiento, de elaborar juicios y valoraciones (perceptivas e intelectivas) sobre vicios y virtudes, realidad e idealidad; y, en suma, propiciaban la capacidad de discurrir ante los textos. Pues bien, el presente álbum resulta una “celebración de la imaginación” –dice Newmeyer–, que mediante su acento metaficcional procura recordar al lector la condición de que realidad e imaginación son cosas que coexisten y se retroalimentan una de la otra (1999: 168, 177).

Con el análisis de los tres casos hemos podido observar cómo el *estilo de sinergia* promueve el involucramiento activo e interrogativo del receptor, y cómo entonces este tipo de libros se inscriben en el propósito de conformar objetos donde la lectura, como experiencia estética, no se agota en la inmediata respuesta ante los estímulos del texto y las imágenes; antes bien resulta un rodeo (operación simbólica) que desata el pensamiento perceptivo e imaginativo.

En el siguiente apartado, con el que finaliza el capítulo, se realiza una entrega de los resultados obtenidos a través de experiencias de lectura de los mismos casos estudiados arriba, realizadas con niños. Ello, en razón de retroalimentar el análisis tomando en cuenta el punto de vista de los niños, a quienes finalmente se dirigen estos libros.

3.5. ¿Y qué dicen los niños?

“... una niña encuentra a su papá pero el papá se convierte en un león y la niña ya sabe que se convierte en león”

Mariana, 9 años.

A continuación se observan los comentarios de 20 lectores niños¹⁰⁵ sobre los libros seleccionados. De los lectores cabe mencionarse lo siguiente: para la lectura de cada álbum se conformaron tres grupos por edades y de acuerdo con el destino lector sugerido en los parámetros editoriales:

Grupo I. *Cambios*: 7 niños, de 7 años de edad.

Grupo II. *Camino a casa*: 7 niños, de 8 y 9 años de edad.

Grupo III. *Los misterios del señor Burdick*: 6 niños, de 10 años de edad.

Con cada grupo se trabajó en dos sesiones de 40 minutos cada una, durante las cuales los niños realizaron comentarios sobre los siguientes aspectos: *Lo que gustó, Lo que no gustó, El libro trata de..., Me identifiqué con..., Mi pregunta es..., Mi respuesta es..., Lo supe por..., Imagino la historia de...*¹⁰⁶ Con estos aspectos se buscó observar la segunda unidad de análisis: “La sinergia como agente en la experiencia de interpelación”, apuntada en la introducción al presente capítulo,¹⁰⁷ sobre la relación que el estilo de sinergia provoca entre el libro y el lector.

Las participaciones fueron obtenidas por escrito, mediante hojas de reactivos y láminas, y en forma oral, mediante grabaciones de voz. Se apunta que en el caso del grupo I, sólo se obtuvieron respuestas por escrito. En el Anexo VI se muestra una selección de hojas y láminas de respuestas, para respaldar el trabajo realizado, así como las tablas en que fueron archivados los datos obtenidos.

La dinámica de lecturas se llevó a cabo de la forma siguiente: *Sesión I*, con cada grupo se realizó inicialmente una lectura en voz alta, sucedida de comentarios generales de primer impacto sobre lo que gustó y lo que no gustó (las respuestas fueron anotadas en una

¹⁰⁵ De comunidad escolar, nivel primaria.

¹⁰⁶ El número de aspectos comentados fue variable en cada grupo, bien por las condiciones de atención de los niños, o bien, por las características del álbum.

¹⁰⁷ Apartado 3.1, “Precisiones metodológicas”.

lámina). Mediante una segunda lectura en equipos se compartieron comentarios sobre aquello con lo que cada lector se identificaba, y tras una tercera lectura individual se derivaron por escrito los aspectos de identificación o empatía por parte de cada lector. *Sesión II*: cuarta lectura colectiva (con participación de los niños), para derivar por escrito las interrogantes y respuestas que a cada lector le propiciaba el libro. Y para concluir una exploración general de cada niño con el álbum para derivar el comentario final acerca de lo que trata el libro.

Para su observación y comentario, las respuestas obtenidas en las sesiones han sido agrupadas por lector; esto ha permitido tener el testimonio completo de lo que cada participante derivó de la lectura. Por otro lado, luego de las respuestas se emite un comentario para relacionar el análisis previo de los libros con las respuestas de los lectores. En tal sentido, se precisa que todos los textos en cursiva corresponden a las respuestas de los lectores; las respuestas por escrito han sido transcritas tal cual las escribieron los niños, y, en el caso de los audios, la transcripción corre sin indicaciones de puntuación. Los textos que aparecen subrayados señalan expresiones de los lectores que son comentadas en las observaciones. Los textos en mayúscula indican las entradas de los aspectos comentados por los niños, y los que aparecen entre paréntesis corresponden a las observaciones de la investigación.

Los nombres de los niños son mencionados tal como ellos los expresaron, y se ha considerado pertinente omitir sus apellidos.

Finalmente, cabe puntualizar que el objetivo fundamental del presente apartado es retroalimentar lo observado en el análisis teórico dando voz al lector-niño;¹⁰⁸ no así comprobar o tratar de equiparar resultados, como datos o valores absolutos.

Grupo I: *CAMBIOS*

Josemari (7 años)

ME GUSTÓ: *pue todo tomo realidad para que no pase nada*

(El lector apunta al desenlace de la narración, la vuelta a la normalidad)

NO ME GUSTÓ: *que ay muchas cosas raras*

¹⁰⁸ NIÑO en sentido general.

(Para Josemari los cambios no son agradables, en tal sentido comparte el sentir del personaje de José. Refiere en gran medida a lo que ve)

ME IDENTIFICO CON: *Si que yo imagino Aveses que casi todo cobra vida y me sorpredo pero no es realidad y se ve padre pero toda cambia cuando llemispapas*

(El lector empatiza con la vivencia del personaje, con la acción de imaginar, y con el hecho de que los padres representan la normalidad, la vuelta al mundo real)

MI PREGUNTA ES: *Porque todo cambio pero el papa se refifio que la familia y ba a cambiar.*

(Josemari conecta una parte textual /lo dicho por el papá de José/ con la narrativa visual de las páginas finales)

MI RESPUESTA ES: *Yo respondería que un nuevo bebe yegoria a la casa y se uniria a la familia.*

(Para el lector es claro que el cambio sucede en la familia)

LO SUPE POR: *Que todo estaba alusinado porque era metira cl niño e lo alusino pero cambio la familia*

(El lector reafirma: el protagonista de la historia imaginó los cambios extraños, cambió la familia)

Sara (7 años)

ME GUSTÓ: *megusto cuando bio la tetera*

(Se apunta una parte específica /la tetera-gato/, ilustración en pág. 7, inicio de la narración)

NO ME GUSTÓ: *No me gusto la qantufla*

(Apunta un elemento visual específico /pantufla-ave/, pág. 11)

ME IDENTIFICO CON: *Cuando mi hermano tubo 10 años cambio toda mi familia*

(Sara empatiza con los personajes)

MI PREGUNTA ES: *por qué cambiaron las cosas*

(La lectora asume que las cosas cambiaron)

MI RESPUESTA ES: *porque ida a tener un bebe*

(Sara relaciona los cambios que ve en las ilustraciones con la llegada del bebé)

LO SUPE POR: *Porque luego bio el dede*

(Señala un elemento visual para responder a su pregunta. Nótese que, a diferencia de Josemari, Sara no implica que José imaginó los cambios)

Veronica (7 años)

ME GUSTÓ: *Megusto cuando se quedo solo y todo cambio*

(Apunta el suceso en general)

NO ME GUSTÓ: *No me gusto quando la rueda se iso mansana*

(Apunta un elemento específico en la ilustración, pág. 26)

ME IDENTIFICO CON: *la bici se parece a la de mi hermano y yo también un dia ilusine y también un dia mi mamá me dejo para recor cer ami hermanos*

(La lectora se identifica con personajes, situaciones y objetos)

MI PREGUNTA ES: *Por que todas las cosas cambian si para mi era que iba a nacer la bebe*

(Para Veronica es claro que *el cambio* refiere a la llegada del bebé)

MI RESPUESTA ES: *Por que iLusino*

(Veronica entiende que el protagonista alucinó los cambios en las cosas)

LO SUPE POR: *Por que eso no es verdadero en la vida Real*

(La lectora responde a partir de su conocimiento de mundo. Aunque en su lectura permea un razonamiento objetivo, lo que más le atrajo fue el mundo imaginado por José, como puede notarse en su primera respuesta)

Elisa (7 años)

ME GUSTÓ: *me gusto los cambios*

(Referencia a la narrativa visual)

NO ME GUSTÓ: *nada*

(Implica que le gustó todo en general)

ME IDENTIFICO CON: *Cuando nasi y cuando cambio mi casa cambio*

(Empatiza con la situación del nacimiento, con el bebé)

MI PREGUNTA ES: *Porque cambian las coas*

(Apunta a la narrativa visual)

MI RESPUESTA ES: *Porque lo imagino todo y su papá le dijo que cambiararia todo*

(Elisa implica que los cambios, producto de la imaginación de José, se dan a partir de lo que le dice su papá; apunta al texto: “las cosas iban a cambiar”, pág. 12; en tal sentido, la lectora relaciona elementos del texto con la secuencia visual en general)

LO SUPE POR: *Cuando nasio el bebe*

(La lectora responde su pregunta con una evidencia visual: al decir “Cuando nasio”, refiere a una situación que engloba varias partes: el bebé, la familia reunida con el bebé, y la normalidad de los objetos en la página final)

Isabella (7 años)

ME GUSTÓ: *Megusto cuando llego la ernana*

(Apunta el suceso final)

NO ME GUSTÓ: *Quando se enojo el niño*

(Isabella apunta al conflicto de José, refiere tal vez a las págs. 30-31, donde José se retira a su cuarto y apaga la luz)

ME IDENTIFICO CON: *Quando nasi cue mi casa a cambiado*

(Al igual que Elisa, Isabella empatiza con la situación del nacimiento)

MI PREGUNTA ES: *por que la tetera era un gato y por que qanbiaron las cosas*

(La lectora apunta a lo sucedido en la narrativa visual, destacando el primer elemento visual alterado que muestra el libro)

MI RESPUESTA ES: *que estaba ilusionando y tubo una ernana*

(Apunta a la evidencia visual del bebé y al texto de la madre, para argumentar que el niño alucinó)

LO SUPE POR: *Quando su papá le dijo que iba a cambiar lascosa*

(A la pregunta anterior, relaciona como detonante del alucinamiento la frase del papá: “las cosas iban a cambiar”, al igual que Elisa)

Bruno (7 años)

ME GUSTÓ: *todo me gusto*

NO ME GUSTÓ: (no respondió)

ME IDENTIFICO CON: *no*

MI PREGUNTA ES: *por que digo su papá que todo iba a cambiar*

(El lector ubica segmentos textuales para elaborar su pregunta)

MI RESPUESTA ES: *pues por que iba a cambia la familia*

(Su respuesta parece implicar la imagen final de la familia reunida con el bebé)

LO SUPE POR: *la ultima parte*

Yoltic (7 años)

ME GUSTÓ: *todo me gusto*

NO ME GUSTÓ: (no respondió)

ME IDENTIFICO CON: *que mi casa a cambiado*

(Yoltic se identifica con una situación)

MI PREGUNTA ES: *por que cambio*

MI RESPUESTA ES: *para la bebe*

LO SUPE POR: *los dibujos*

(La respuesta de Yoltic puede implicar una interpretación distinta, que los cambios en la secuencia de imágenes fueron reales —en la realidad ficcional— y que esto sucedió para la llegada del bebé. En su pregunta el lector afirma que algo cambió, pero, a diferencia de los otros lectores, salvo Sara, quien pregunta y responde algo similar, en su respuesta no menciona que el cambio sucedió en la familia, o que José imaginó los cambios. El lector se basa primordialmente en su memoria visual para realizar los comentarios)

A través de los comentarios obtenidos se puede destacar lo siguiente: el elemento que impactó (positiva o negativamente) a la mayoría de los lectores fue el de los *cambios*, directamente mencionado por tres de ellos (Veronica, Elisa y Sara) e implicado por otros dos (Yoltic y Bruno), en forma positiva, es decir, dentro del rubro de lo que gustó. Asimismo, los cambios fueron expresamente mencionados por tres lectores (Veronica, Josemari y Sara) dentro de lo que no agradó. En el caso de lo que gustó, otro elemento referido fue la “vuelta a la realidad” y la llegada de la hermana (Josemari e Isabella), mientras que, como aspecto que no gustó, un solo lector expresa: *el enojo de José*. Esto denota un fuerte impacto de la narrativa visual en los lectores. La relación con elementos textuales aparece cuando los niños realizan sus preguntas y respuestas con expresiones como: *el papa se refifio que la familia y ba a cambiar / digo su papá que todo iba a*

cambiar / su papá le dijo que cambiararía todo / su papá le dijo que iba a cambiar las cosas. El impacto de los cambios se refleja también en las preguntas realizadas por los niños, en las que invariablemente aparece la mención al concepto: *cambio* (dos veces) / *cambiaron* (dos veces) / *cambian* (dos veces) / *cambia*. En cuanto a las diversas interpretaciones, los lectores comparten en general el sentido de que José imaginó/alucinó los cambios en los objetos, señalando que los cambios le suceden a la familia, salvo el matiz apuntado en el caso de Yoltic y Sara. Finalmente, el álbum logra gran empatía con los lectores, como puede notarse en sus comentarios al respecto de aquello con lo que se identifican, donde todos (excepto uno) incluyen expresiones como: *yo también, mi hermano, cuando nací, yo imagino, me sorprende, mi casa, mi familia, etcétera.*

Grupo II: CAMINO A CASA

Mariana (9 años)

ME GUSTÓ: *donde dice: “vamos a la tienda donde ya no tenemos crédito”*

(Un pasaje específico, págs. 16-17)

NO ME GUSTÓ: *que se fue el león*

(Acción de un personaje)

ESTE LIBRO TRATA DE: (Audio) *Pienso que la niña tenía papá pero el papá vivía con alguien más o vivía en otra casa solo y a veces iba el papá por ella por la niña y la llevaba a su casa y esperaba a que la mamá fuera por ella y la niña al final le dice que vuelva que si se quiere ir que se vaya y si no que se quede y que cuando ella se lo pida que venga.*

(Audio 2): *Se trata de que una niña encuentra a su papá pero el papá se convierte en un león y la niña ya sabe que se convierte en león porque a hasta el final la niña le dice al león le dice que se vaya pero cuando le pida ella que regrese que regrese y hasta el final del libro aparece una foto con toda la familia con el papá pero el león ya no aparece.*

(Para Mariana el león es el papá convertido en león (la niña no lo imagina). El padre realmente se convirtió en león. La lectora relaciona fragmentos textuales con pistas visuales, como puede notarse en el texto subrayado)

ME IDENTIFICO CON: *Que una vez yo me puse a cocinar y que fui a la tienda y me regalaron lo que fui a comprar*

(Se identifica con el personaje de la niña, con sus circunstancias; a partir de lo que la lectora ve hacer a la niña)

MI PREGUNTA ES: *¿Qué le paso al león?*

(En la reflexión sobre este personaje se observa el efecto del final abierto)

MI RESPUESTA ES: *Que el león era el papá porque la foto del final aparece el papá y el león no*

(Para Mariana, león y papá son uno mismo, porque uno se convierte en el otro. Este aspecto se capta mediante una evidencia visual: la foto)

LO SUPE POR: *Las huellas del principio y del final*

(Se relaciona otra evidencia visual: las huellas en las guardas del libro)

Fede (8 años)

ME GUSTÓ: *Que se fue el león*

(Acción de un personaje / ilustración específica, págs. 22-23)

NO ME GUSTÓ: *Los dibujos del león corriendo*

(Parte específica / dibujos: págs. 10-11)

ESTE LIBRO TRATA DE: (Audio) *Que el león era el papá y la niñita era ¿cómo se llama? su hija se puede decir iban de camino a casa pero no podía llegar sola y... y ya.*

(La primera frase subrayada sugiere que Fede encuentra la relación león-papá de la niña, como algo supuesto, a diferencia de Mariana, quien parece aceptar una realidad ficcional donde el papá se convierte en león. En la segunda frase, Fede advierte la condición de soledad que afronta el personaje de la niña, a pesar de que los ve ir juntos, camino a casa, a la niña y al león)

ME IDENTIFICO CON: *nada*

(Lector distanciado de la historia)

MI PREGUNTA ES: *¿el papá es un león?*

(La pregunta es relacionable con la expresión anterior de Fede “se puede decir”, expresa un sentido de realidad supuesta)

MI RESPUESTA ES: *Si*

LO SUPE POR: *viéndolo*

(Fede parece realizar una lectura más centrada en lo visual)

Ansuz (9 años)

ME GUSTÓ: *el león*

(Un personaje)

NO ME GUSTÓ: *que la gente corre del león*

(Aspecto que en el análisis es observado como recurso de humor)

ESTE LIBRO TRATA DE: (Audio) *Una niña que se fue a la calle (no se entiende) su escuela y de este salió de la escuela y vino por su hermanito y luego fueron tan rápido y luego (pausa) el león es su papá (pausa) yo sólo me lo imagino.*

(Para Ansuz no hay duda de que el león es el papá de la niña)

ME IDENTIFICO CON: *Hay estoy cansado ¿? Ese era Luigi y Luigi se engontro con su ermano llamado Mario y La PinseesaPech [...] Mario ye Prinsesa Nos vamos l si Mario Fin*

(El lector evadió el tema)

MI PREGUNTA ES: *que le paso al León se murió o siqe vivo? (...se murió o sigue vivo)*

(Ansuz capta la ambigüedad del final)

MI RESPUESTA ES: *Sigue vivo*

LO SUPE POR: *Quando se fue el Leon*

(Para Ansuz la ausencia final del león se debe a que éste se ha ido; así, refiere a las ilustraciones de las páginas 22-23. Junto a la respuesta, el lector dibuja una carita llorando. Su dibujo es elocuente respecto a la narrativa con final “no positivo”, siguiendo a Colomer. Al igual que Fede, Ansuz expresa sus comentarios más a partir de las imágenes que de los textos)

Montse (9años)

ME GUSTÓ: *La página donde dice: “vayamos más rápido que todos”*

(Un segmento, págs. 10-11. La lectora menciona una frase textual, además de implicar la ilustración de las páginas)

NO ME GUSTÓ: *Que se fue el león*

(La acción de un personaje / parte específica, págs. 22-23)

ESTE LIBRO TRATA DE: (Audio) *El cuento se trata de que una niña encuentra un león y pues el león es su papá entonces van y empiezan a hacer cosas juntos entonces este pues la niña le dice al león que se vaya pero que vuelva cuando ella lo necesite*

(Para Montse no hay duda de que el león es el papá de la niña; nuevamente, la lectora relaciona partes visuales con frases textuales, como puede notarse en los textos subrayados)

ME IDENTIFICO CON: *Que una vez me puce a cocinar y que fuy ala tienda y me regalaron algo*

(Sentido de identificación con el personaje de la niña. Mariana y Montse parecen haber compartido su respuesta)

MI PREGUNTA ES: *¿Que le paso al león?*

(La pregunta expresa la captación abierta del final)

MI RESPUESTA ES: *Se combirtio en el papá porque inicia con las huellas de el león y termina con la del papá.*

(La respuesta, relacionada con el tercer comentario de Montse, “Este libro trata de...”, sugiere que la ausencia del padre se debe a que se convirtió en león. Menciona la pista visual de las guardas)

LO SUPE POR: *Pues la huellas*

(La lectora incorpora a su interpretación la pista visual en las guardas del libro)

Mathias (8 años)

ME GUSTÓ: *El león*

(Un personaje)

NO ME GUSTÓ: (nada)

(El lector implica que le gustó todo)

ESTE LIBRO TRATA DE: (Audio) *Se trata de una niña que va salió de su escuela y entonces regresa a su casa y le pide, ... quiere regresar a su casa y le pide a su papá que era el león que la acompañara después ... recoge a su hermano y después llega a una tienda y el señor le da la comida a la niña la niña prepara la comida y el león le dice que y la niña le dice al león que que si quiere espere a mamá cuando vuelva de la fábrica*

(Para Mathias no hay duda de que el león es el papá de la niña, y no hay conflicto al respecto. El lector relaciona partes textuales con elementos visuales, como se observa en los textos subrayados)

ME IDENTIFICO CON: *Nada*

(Lector distanciado de la narrativa)

MI PREGUNTA ES: *Por que no al final no esta el león*

(Si para Mathías no hay duda de que el león es el papá de la niña, y en el final la foto muestra a la niña con su familia, su pregunta refleja nuevamente el sentido ambivalente o ambiguo del final)

MI RESPUESTA ES: *Que el león era el papá*

(Con la respuesta Mathias expresa: no está el león, porque está el papá; para el lector ambos significantes son lo mismo)

LO SUPE POR: *Por que al final hay una foto de la familia*

(El lector apunta una pista visual)

Kiara (8años)

ME GUSTÓ: *Que la niña va por su hermano*

(Acción de un personaje / ilustración específica, págs. 12-13)

NO ME GUSTÓ: *Que el león se fue*

(La acción de un personaje / parte específica, págs. 22-23)

ESTE LIBRO TRATA DE: (Audio) *Que regresa de su escuela y le dice a un león que si la puede acompañar a su casa y y el león era su papá ... ella ya sabía que se había convertido su papá pero hasta el último sale la foto de su papá con toda la familia*

(Para Kiara la realidad ficcional es que el papá se convirtió en león. La lectora relaciona textos con imágenes, como se observa en lo subrayado)

ME IDENTIFICO CON: *El bebe se paresea mi*

(La lectora empatiza con un personaje secundario)

MI PREGUNTA ES: *¿por qué el león se desaparecio?*

(La pregunta refleja una vez más la ambigüedad del final. Nótese que los lectores recurrentemente se preguntan acerca de la desaparición del león, o de qué le sucedió, cuando denotadamente el león sólo se ve irse, además de que con la frase del personaje

niña: “*puedes irte de nuevo si quieres... pero vuelve cuando te lo pida*”, no se denota que el león desaparezca, o que se muera —como lo sugiere Ansuz—, sólo que se va. En ello puede observarse ese *tercer sentido de la lectura* —simbólico— al que han accedido los lectores)

MI RESPUESTA ES: *porque se iso el papá*

(Para Kiara el león desaparece al convertirse en el papá, lo que parece suavizar el conflicto final)

LO SUPE POR: *por la ultima foto*

(Captación de una evidencia visual)

Odel (8años)

ME GUSTÓ: *El león*

(Un personaje)

NO ME GUSTÓ: *Que se perdió el papá*

(Una implicación del final)

ESTE LIBRO TRATA DE: (Audio) *Se trata de que el papá de la niña el personaje principal se había desaparecido en 1948 y entonces la niña piensa que la niña imagina que su papá todavía está vivo y y le habla así y y se supone que el la acompañaba y la niña lo comparaba como un león por su cabello... eso se trata*

(Para la lectora la desaparición del padre es equiparable a su muerte. Odel incorpora el detalle visual de la placa conmemorativa, en la doble página inicial del álbum, para elaborar su interpretación. La lectora capta que la niña le habla a su papá imaginándolo como un león, toma una característica visual de la foto del padre para argumentar por qué la niña lo imagina como león. Al expresar “le hablaba así” parece referir al tono evocativo del texto)

ME IDENTIFICO CON: *Que no vivo con mi papá, que tengo un hermanito llamado: Franjo.*

(La lectora se identifica directamente con el personaje de la niña)

MI PREGUNTA ES: *¿Porque no esta su papá?*

(Odel busca una razón de la ausencia del padre. Nótese que, a diferencia de los anteriores lectores, Odel se pregunta sobre la figura del padre, no del león)

MI RESPUESTA ES: *Porque se desaparecio.*

(La respuesta expresa la condición del final incierto)

LO SUPE POR: *El final.*

(En esta respuesta puede observarse la conexión de lo narrado en imágenes —las dobles páginas finales—, para concluir un sentido del conflicto, o bien, de la narración. La lectora capta que, si bien en la foto familiar aparece un hombre —como figura paterna—, en la realidad de la familia que duerme, sólo hay una madre y sus dos hijos. No aparece, pues, el padre)

En *Camino a casa* los elementos que más atrajeron a los lectores fueron: el personaje del león (en particular, mencionado por tres niños), así como momentos específicos (los mencionados por Mariana y Montse) y acciones de los personajes (como la que anota Kiara). Lo que no agradó: que se fuera el león, versus la desaparición del padre (apuntada por cuatro niños), así como acciones de los personajes (como lo que apunta Ansuz) y momentos específicos (como los dibujos que menciona Fede). Las lectoras se identificaron principalmente con el personaje de la niña (como lo anotan Mariana, Montse y Odel); los tres lectores hombres evitaron responder o evadieron la respuesta (aspecto curioso), y sólo una lectora se identificó con el hermano bebé.

En lo que respecta a las interrogantes que propició el libro, la amplia mayoría de los lectores se pregunta: ¿qué le pasó al león (versus el padre)?, salvo Fede, que se pregunta sobre la identidad del papá-león. En correspondencia, las respuestas giran en torno a la implicación de que el padre no está porque se convirtió en león o viceversa (salvo el caso de Odel, quien afirma que el padre desapareció o murió). Asimismo, la mayoría de los lectores anota que su respuesta la obtuvo por la evidencia visual de la foto familiar o de las huellas en las guardas (en el caso de Odel, parece haber detectado una pista más: se trata del encabezado del periódico que aparece al lado de la foto familiar en la última doble página: “Familias de desaparecidos en 1985”; a partir de este, la lectora puede haber derivado que el padre-león desapareció, como lo implican sus respuestas: “Que se perdió el papá”, “Porque se desaparecio” y que lo supo por “el final”, lo que no implica sólo la foto familiar).

En cuanto a la interpretación general de la historia, cuatro de los lectores (Fede, Ansuz, Mathias y Odel) captan que en la realidad ficcional de la niña su padre es

figuradamente un león, y para tres de las lectoras (Mariana, Montse y Kiara) la realidad ficcional de la niña es que su papá se convirtió en león (como lo expresan algunos de sus comentarios: “el papá se convierte en un león y la niña ya sabe que se convierte en león”, “se combirtió en el papá”, “se iso el papá”). Además de lo anterior, la mayoría de los lectores captan que ambos personajes (niña y león) tienen vidas separadas (aunque en la narración se les vea juntos), como puede captarse en expresiones como: “el papá vivía con alguien más o vivía en otra casa solo”, “el león era el papá y la niña era [...] Su hija se puede decir iban de camino a casa pero no podía llegar sola”, “la niña le dice al león que se vaya pero que vuelva cuando ella lo necesite”, “la niña le dice al león que si quiere espere a mamá cuando vuelva de la fábrica”, “le dice a un león que si la puede acompañar a su casa y y el león era su papá”.

Grupo III: *Los misterios del señor Burdick*

Adrik (10 años)

ME GUSTÓ: *Que es raro*

(Expresa el extrañamiento que le genera el libro)

NO ME GUSTÓ: *Que desapareció el sr. Burdick*

(Destaca un argumento del texto introductorio)

ME IDENTIFICO CON: *Cuando tuvimos que dejar a babo (el caracol) nuestro caracol*

(Relación con una vivencia propia, en referencia a la historia de las orugas: “Óscar y Alfonso”, págs. 30-31)

ESTE LIBRO TRATA DE: *La casa de la calle maple: el niño puso 32 tanques de nitrógeno y gasolina y los ensendio y volaron y calleron en groelandia pero la casa se undio en el agua y se tuvieron que quedar allí a vivir. Fin*

(Aunque se invitó a los lectores a comentar sobre el libro en general, Adrik interpreta directamente uno de los misterios)

IMAGINO LA HISTORIA DE: “Archie Smith, niño maravilla” (Audio): *Él es un niño maravilla y estas dos bolas son de son los ojos de un iluminati que lo quieren matar con esa cosa (se refiere al bate en la imagen) y ese yoyo... (es maravilla) porque se puede convertir en Hulk*

(El lector relaciona a Archie con el niño dormido e interpreta como algo viviente a las luces flotantes. Relaciona el adjetivo *maravilla* con la idea del superhéroe para argumentar por qué Archie es un niño maravilla. Además del niño y las luces, Adrik involucra objetos que ve en la imagen para armar su historia)

Emiliano (10 años)

ME GUSTÓ: *Me intriga (el sr. Burdick)*

(Destaca el argumento de la introducción)

NO ME GUSTÓ: *La cara de la señora en “Sólo postre”*

(Señala un aspecto específico de la imagen, pág. 27)

ME IDENTIFICO CON: *Cuando tuvimos que dejar ir a babo el caracol (nuestro caracol)*

(Emiliano apunta una experiencia compartida con el lector anterior, refiriendo nuevamente a “Óscar y Alfonso”)

ESTE LIBRO TRATA DE: *La casa de la calle maple: una casa de un inventor fue llenada de refrescos y mentas despegó muy bien y después calló pero el inventor había llenado de helio lacasa por si acaso y llego a la Luna*

(El lector se enfoca nuevamente a interpretar una de las historias)

IMAGINO LA HISTORIA DE: (Audio) “Archie Smith, niño maravilla”: *Se trataría de un niño con poderes que están buscando para hacer el bien en el mundo (...el niño de la imagen es...) Archie Smith (las esferas son...) unas bolas mágicas que lo están observando, las bolas mágicas (preguntan) ¿es él?*

(Nuevamente, la primera relación texto imagen que establece el lector se da con el niño maravilla, y la segunda relación que involucra es sobre las luces flotantes, que también interpreta como seres vivientes)

Quetzal (10 años)

ME GUSTÓ: *Que una casa pueda volar*

(El lector refiere a la ilustración final del libro, en la historia: “La casa de la calle maple”, pág. 33)

NO ME GUSTÓ: *Que dejaron a las orugas solas*

(Apunta la historia de “Oscar y Alfonso”)

ME IDENTIFICO CON: *Cuando tuvimos que dejar a Babo nuestro caracol*

(Quetzal refiere a la misma vivencia de Adrik y Emiliano)

ESTE LIBRO TRATA DE: *Oscar y Alfonso: El cariño hacia los bichitos pero la niña esa Fea dejó a los pobres gusanitos a los pobres Oscar y Alfonso ¿Es que no quería a sus gusanitos?! Y quien sabe si siguen vivos*

(Nuevamente, el lector opta por hablar de una historia en particular, a la que de hecho ha venido haciendo referencia desde el segundo comentario. Sobre esta, incluso dramatiza)

IMAGINO LA HISTORIA DE: (Audio) “Archie Smith, niño maravilla”: *Bueno pues ese niño es Archie Smith y entonces tiene poderes pero él no lo sabe y entonces estas bolitas de luz de acá son unas guardianes de los ppp señores de allá que también poderes mágicos y entonces lo están buscando para que se les una al gremio de magos ese raro para para poder exterminar a una raza rara de ... este de alienígenas y entonces pues están buscando al niño y entonces las las bolitas estas preguntan ¿es él o es el de al lado? ... Otro niño que vive más para acá (apunta fuera de la imagen)*

(Quetzal también inicia por ubicar al personaje central, relacionando texto e imagen. Posteriormente, destaca el elemento visual de las luces, que también interpreta como seres mágicos que emiten la pregunta del epígrafe. Además, amplía imaginariamente el espacio de la imagen cuando incluye al “otro niño”, vecino de Archie)

Frida (10 años)

ME GUSTÓ: *Que se pueden inventar historias*

(Señala un aspecto general y característico del álbum)

NO ME GUSTÓ: (nada)

(Implica que le gustó todo)

ME IDENTIFICO CON: *Un extraño día en Julio: El niño se parece a Emiliano. Huéspedes sin invitación: la puerta se parece a la de Alicia en el país de las maravillas*

(Frida involucra su mundo escolar inmediato para señalar el parecido de un personaje del libro con su compañero Emiliano. Posteriormente, involucra su conocimiento de mundo, visual y literario, para relacionar dos elementos entre ilustraciones)

ESTE LIBRO TRATA DE: *Otro lugar, otro tiempo: habla de unos niños que ivan al tahmahal edición maquina del tiempo para estar de polisiones en todos los suceso*

historicos importantes y ser famosos, porque eran pobres y si se hacían famoso serian ricos.

(Frida también opta por hablar de una historia en particular)

IMAGINO LA HISTORIA DE: (Audio) “Archie Smith, niño maravilla”: *Yo me imagino que es un niño que durmió y su conciencia le preguntó ¿es él? Y de repente salieron bolas de luz de sus orejas y se fueron flotando por ahí.*

(La lectora comienza hablando del personaje central, pero a diferencia de los lectores anteriores, implica su condición de ser un *niño maravilla* a partir de la acción que lo ve realizar: dormir. De la pregunta detonante, que involucra el sueño de Archie, deriva posteriormente la presencia de las esferas de luz)

Amanda (10 años)

ME GUSTÓ: *Inventar las historias*

(Apunta a una acción, la que provoca el libro)

NO ME GUSTÓ: *Que está en blanco y negro*

(Señala un aspecto de la imagen y del estilo del álbum)

ME IDENTIFICO CON: *Huéspedes sin invitación me recuerda a Alicia en el país de las maravillas. Un extraño día en Julio el niño se parece a Emiliano.*

(Amanda comparte casi el mismo cometario de Frida. En su primera idea, más que identificación personal, relaciona mundos ficcionales a partir de lo visual)

ESTE LIBRO TRATA DE: *Los misterios de la vida y lo bueno, divertido e interesante de dibujar imágenes para libros de literatura infantil. Y te deja pensar e inventar tus propias historias*

(Amanda hace una valoración de lo que le significó el álbum)

IMAGINO LA HISTORIA DE: (Audio) “Archie Smith, niño maravilla”: *Que ese niño está buscando a Archie Smith porque en realidad no está dormido sino que está despierto pero finge que está dormido y en realidad Archie Smith está en el barco de arriba y el niño mandó a estas bolas para que capturaran al niño maravilla que en realidad está en el barco (es un niño maravilla) porque es mini.*

(Esta vez la lectora relaciona al personaje central de la historia con un elemento visual distinto, que, como puede notarse, ni siquiera es humano. Inicia identificando al niño

dormido como otro personaje, y posteriormente ubica a Archie como un niño diminuto oculto en el barco que adorna la habitación. Al igual que los lectores anteriores, dota de vida a las esferas flotantes)

Layla (10 años)

ME GUSTÓ: *Que es de misterio*

(Apunta a la temática y atmósfera del álbum)

NO ME GUSTÓ: *Que no entendí por qué salían hojas del libro*

(Refiere a la ilustración de la historia: “La biblioteca del señor Linden”, e implícitamente a la relación con el epígrafe correspondiente)

ME IDENTIFICO CON: *En el de Un extraño día en Julio el niño se parece a Emiliano y en el de Huspedes sin invitación La puerta me recuerda a la historia de Alicia en el país de las maravillas.*

(Layla comparte un comentario análogo a los de Amanda y Frida)

ESTE LIBRO TRATA DE: *Extravío en Venecia: Un barco que iba a Italia se desvió a Venecia por una tormenta pero se salió de control y se metió en una calle muy estrecha y esta causando un gran desastre derrumbando casas y edificios.*

(La lectora opta por hablar de una historia en particular)

IMAGINO LA HISTORIA DE: (Audio) “Archie Smith, niño maravilla”: *Yo digo que ese niño es ese Archie Smith y estos ojos son de un fantasma que lo quiere robar porque es el niño maravilla y lo quiere desmayar con ese bate (es el niño maravilla porque...) porque puede predecir el futuro.*

(Layla inicia relacionando texto e imagen para ubicar a Archie, y al igual que la mayoría de los lectores, continúa interpretando qué son las esferas flotantes y cuál es su papel dentro de la ficción. La lectora hace una lectura similar a la de Adrik; mas, a diferencia de él, le otorga a Archie poderes de clarividencia)

En forma general, al referirse sobre lo que más les atrajo del libro, los lectores expresaron un gusto por lo raro, la intriga o el misterio, y el hecho de que se puedan inventar las historias. Mientras que los comentarios fueron variados respecto a lo que no agradó: desde detalles visuales particulares, hasta aspectos temáticos como la desaparición del señor

Burdick. Respecto a la relación de empatía que el libro genera, los lectores involucraron aspectos de su entorno cercano y vivencias escolares compartidas. Al preguntar sobre su apreciación del libro en general, la mayoría de los niños respondió interpretando una de las historias, salvo Amanda, quien reflexionó sobre los valores del álbum.

Para realizar su propia interpretación sobre una de las historias, los seis lectores seleccionaron el caso del *niño maravilla*, aspecto que resulta interesante, porque permite observar las variaciones o matices en cada una de las lecturas. De ello se destaca lo siguiente: 5 lectores coinciden en relacionar a Archie Smith con el niño dormido en la imagen, salvo Amanda, que imagina a Archie como personaje oculto dentro del barco. Todos los lectores observan las esferas luminosas en calidad de seres con poderes (benignos o malignos), que observan, buscan, protegen o pretenden capturar a Archie, y expresamente tres de ellos atribuyen la pregunta del epígrafe a las esferas. En el caso particular de Frida, las luces flotantes no son interpretadas como personajes externos al niño dormido, sino como producto del sueño y la conciencia de Archie; en ese sentido, su interpretación parece referir a una auto reflexión onírica del yo. La explicación sobre lo maravilloso como atributo de Archie es relacionada por cuatro lectores con la capacidad de tener poderes (fuerza, predicción, benevolencia), mientras que Amanda lo atribuye a una condición física (ser miniatura), y Frida al hecho mismo de la auto reflexión sobre el yo (como puede observarse en su comentario: “su conciencia le preguntó ¿es él? Y de repente salieron bolas de luz de sus orejas y se fueron flotando por ahí”). Otros elementos que los lectores incorporaron a sus narrativas fueron: el bate, el yoyo, el barco, y connotadamente el exterior tras la ventana.

Finalmente, cabe concluir que, al compartir la experiencia de lectura con los niños, hemos visto aparecer diversos horizontes de sentido, aspecto que enriquece la observación del estilo de sinergia operando en la lectura de los discursos multimodales analizados.

Fin del capítulo



CONCLUSIONES GENERALES

A lo largo de la presente investigación se ha podido observar el libro-álbum como un lenguaje narrativo multimodal desde una perspectiva multidisciplinaria, contemplando aspectos teóricos propios de los estudios del discurso, así como planteamientos filosóficos y estéticos sobre los planos de significado en el discurso artístico, y la dimensión simbólica que comportan.

En respuesta al objetivo principal planteado, sobre la observación del funcionamiento sinérgico entre la imagen y el texto del álbum para abrir la dimensión simbólica del discurso, el análisis de los tres libros seleccionados permitió señalar los aspectos característicos del *estilo de sinergia*, así como su funcionamiento en la estructura narrativa de denotaciones y connotaciones multimodales hacia el plano de significados remanentes. Así, ha podido observarse que la sinergia promueve el involucramiento activo e interrogativo del receptor, y, por ende, una experiencia estética de lectura que no se agota en la inmediata respuesta ante los estímulos de textos e imágenes, sino que resulta un rodeo (operación simbólica) donde el pensamiento perceptivo e imaginativo detonan sentidos implicados hacia el ejercicio de la interpretación. Lo anterior se ha fundamentado en lo siguiente:

A) Una amplia delimitación del objeto de estudio en su calidad de lenguaje multimodal, así como la elaboración de categorías y criterios de clasificación para la selección y el análisis del corpus que conforma la presente investigación, incluyendo:

a) La delimitación del libro-álbum en perspectiva de los *géneros discursivos*, ruta que permitió explorar los orígenes más remotos de los que despegó la tradición del libro-álbum como un género de carácter complejo.

b) La conformación de un panorama general sobre los antecedentes del objeto de estudio, donde se contemplaron aspectos históricos e ideológicos en el surgimiento del libro ilustrado infantil y su transición hacia el libro-álbum moderno. Con ello, se pudo observar que, al variar la forma de yuxtaponer texto e imagen en la secuencia narrativa, se operó un cambio en la intención discursiva que renovó a su vez las prácticas en la producción y recepción del álbum.

c) El estudio particular sobre la estilística del libro-álbum contemporáneo, apuntando la evolución cada vez más compleja en las formas de relacionar texto e imagen, como un espíritu retador y subversivo reflejado en sus tratamientos creativos y temáticos, en consonancia con la estilística literaria posmoderna, así como su diálogo con estilos visuales como el Surrealismo, el Simbolismo, el collage o el arte informal.

d) La ubicación del libro-álbum en relación con tres tradiciones afines: la gráfica popular, el cómic y el libro de autor, reconociendo su centro de unión en la tradición de la cultura impresa, y puntualizando los aspectos que caracterizan y diferencian dichas tradiciones del libro-álbum.

e) La reflexión sobre la ilustración en su calidad de discurso narrativo, distinguiendo la función acompañante, referencial y de registro de la ilustración en general, de su función como serie de representaciones visuales cohesionadas temáticamente, operadas a su vez por un punto de vista narrativo, articulado en secuencias dramáticas y rítmicas, hasta su conformación como lenguaje artístico.

f) La observación de las distintas variantes que existen en la formulación del discurso del álbum, como abanico de estilos en que la imagen y el texto interactúan para lograr un objetivo narrativo. Para ello se han identificado, comparado y relacionado las interacciones texto-imagen señaladas por once especialistas, encontrándose términos como: reafirmación, redundancia, clarificación, complementariedad, extensión, asociación, simbiosis, oscilamiento, polifonía, contradicción, intención irónica, etc. Términos que se han agrupado como *variantes estilísticas*, de cuya observación se derivó la delimitación de los principales rasgos estilísticos del discurso multimodal: *redundancia*, *complementariedad* y *sinergia*. Tales rasgos estilísticos han sido ejemplificados en tres álbumes de la colección LEAOV.

g) La definición de *rasgos estilísticos* principales del álbum narrativo, como criterio de clasificación de la colección LEAOV: *redundancia*, *complementariedad* y *sinergia*, señalando también la existencia de *rasgos estilísticos acompañantes* o mezclas de estilo, aspectos ejemplificados y delimitados en la colección LEAOV.

h) La reflexión sobre el *estilo de sinergia*, y su aplicación como criterio para seleccionar los casos de análisis, en tanto que resulta un *rasgo estilístico prototípico* de la narrativa multimodal, al promover una lectura que rebasa los estilos tradicionales de la narrativa infantil, por sus *efectos gráficos y retóricos* (metáforas, ironías, ambigüedades) que provocan efectos adicionales en la recepción, y por el *tipo de relación* que el rasgo provoca entre el libro y su lector, quien debe implicar sentidos frente la tensión generada entre los códigos del álbum.

i) Una caracterización general, así como la *clasificación estilística de la colección LEAOV*, con los criterios antes delimitados, y la subsecuente selección de casos.

B) El estudio sobre el funcionamiento de una *dimensión simbólica discursiva* en el lenguaje artístico, hecho a partir de tres planteamientos teóricos provenientes de la filosofía del lenguaje, la semiótica y la estética, a la luz de los cuales se observaron y analizaron los libros seleccionados, apuntando la relación de tales fundamentos con el *estilo de sinergia*.

A partir de lo siguiente:

j) Una exploración sobre los niveles de significado que operan en el discurso artístico, misma que permitió acotar de dónde emerge el *nivel simbólico*. Se observaron al respecto los niveles: denotado (literal), connotado (implícito) y simbólico (excedente), asentando que puede existir un pronunciamiento de uno u otro, de acuerdo con las propiedades de cada discurso, resultando más o menos propicio para brindar el acceso al tercer nivel de significado.

k) La observación y puesta en relación de lo simbólico como *excedente de sentido, tercer sentido o sentido obtuso*, y como *experiencia de interpelación*, permitió acotar el planteamiento de lo simbólico como perspectiva de análisis general, entendiéndolo como una remisión a lo indeterminado en el lenguaje del arte, abierto a múltiples interpretaciones de sentido, así como un sentido implicado que va y viene del fondo a la superficie del lenguaje, que aparece y desaparece.

l) La relación de la perspectiva *simbólica* frente al *estilo de sinergia*, observando que los rasgos de indeterminación: ambigüedades, desviaciones del sentido, efectos de disociación o contradicción en los significantes, y la acentuación

de rasgos emotivos potenciales del plano simbólico se compaginan con las variantes de contrapunto características del estilo de sinergia, como la apertura del sentido al operarse la polifonía de líneas narrativas, el contrapunto de perspectivas que da lugar a la interrogación sobre el sentido narrativo, o la disparidad entre la imagen y el texto que da lugar a la ironía, el absurdo o la ambigüedad en el discurso. Se ha apuntado que la sinergia, al igual que el plano simbólico del lenguaje, promueve la lectura como experiencia de interpelación: es decir, como un involucramiento distinto del receptor con la obra hacia la construcción del significado en el discurso, con lo que pudo establecerse que *la sinergia opera como una función simbólica en el discurso del libro-álbum*.

C) La aplicación de las relaciones anteriormente establecidas en el análisis de los libros *Cambios*, *Camino a casa* y *Los misterios del señor Burdick*, a través de los cuales pudo observarse el funcionamiento del discurso simbólico en el libro-álbum narrativo. El análisis se pudo enriquecer con:

m) La retroalimentación mediante experiencias prácticas de lectura con niños, a través de las cuales pudieron observarse diversas interpretaciones de los libros seleccionados, elementos de empatía, interrogantes, pistas visuales ligadas a segmentos textuales, el impacto de la narrativa visual en los lectores y su relación con elementos textuales para derivar sentidos del álbum. Asimismo, pudieron observarse variaciones o matices en cada una de las lecturas, y, en suma, al estilo de sinergia, operando en la lectura de los libros seleccionados.

A la luz de los resultados descritos, podemos apuntar que la investigación realizada constituye un aporte sustancial para el estudio y la valoración de libro-álbum como objeto estético, y, por ende, que abona a la valoración de los discursos artísticos destinados a públicos infantiles y juveniles.

La acotación del bagaje cultural e histórico del álbum en relación con tradiciones discursivas afines –particularmente, con el libro de artista–, abre un campo para posteriores investigaciones sobre la confluencia de dichas tradiciones de la cultura impresa.

La consideración de la imagen en calidad de ilustración, y la de ésta a su vez en calidad de discurso narrativo, se suma su revaloración como lenguaje autónomo y legítimamente artístico.

Finalmente, cabe señalar que la estructura multidisciplinar de la investigación se suma a la ruta de interés actual dentro de los *estudios del discurso* sobre el análisis de textos multimodales, y particularmente a la observación de literatura infantil y juvenil en el marco del panorama académico nacional, donde el estudio de este género multimodal resulta apenas vislumbrado. Esperamos que sirva para nutrir tales aspectos la *clasificación estilística de la colección Los Especiales de A la Orilla del Viento*, hecha bajo los criterios multimodales aquí delimitados, y en suma, la observación del potencial simbólico que aguarda tras lenguaje del libro-álbum.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ARIZPE, Evelyn y Morag STYLES, 2004. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: FCE (colección Espacios para la Lectura).
- ARNHEIM, Rudolf, 2002. *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza Forma.
- BAJTÍN, Mijail, 2003. “El problema de los géneros discursivos”. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 248-293.
- BARTHES, Roland, 2009. *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Trad. C. Fernández Medrano. Barcelona: Paidós (Biblioteca Roland Barthes).
- BENJAMIN, Walter, 2003. *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Trad. Andrés E. Weikert, intr. de Bolívar Echeverría. México: Ítaca.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen, 1987. “Introducción al ‘Struwelpeter’”. En Heinrich Hoffmann, *Pedro Melenas*. Mallorca: José J. de Olañeta, 9-32 (Biblioteca de Cuentos Maravillosos, 32).
- BROWNE, Anthony, 2010. “Mis libros provienen del corazón”. *Había una vez. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* 3: 26-30 (Santiago, Chile).
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena y Amparo TUSÓN VALLS, 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CASSIRER, Ernst, 2016. *Filosofía de las formas simbólicas. I: El lenguaje*; pról. Mauricio Beuchot. México: FCE.
- _____, 1997. *Antropología filosófica*. México: FCE.
- COLOMER, Teresa, 1996. “El álbum y el texto”. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* 39: 27-31 (Santander, España).
- _____, 2005. “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil”, *Revista de educación*, número extraordinario: 203-216 (Universidad Autónoma de Barcelona).
- _____ (dir.), 2002. *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Papeles de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez).
- CRESPO, Bibiana, 1999. “El libro-arte. Concepto y proceso de una creación contemporánea”, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes.
- CHAMBERS, Aidan, 2008. *Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños*. México: FCE (colección Espacios para la Lectura).
- CHARTIER, Roger, 2000. *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE (colección Espacios para la Lectura)
- DEHESA, Juana, 2014. *Panorama de la literatura infantil y juvenil mexicana*. México: Conaculta / Amaquemecan.
- DONDIS, Donis A., 2010. *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*. Barcelona: GG Diseño.

- DOONAN, Jane, 1999. "El libro-álbum moderno". En *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (antología). Caracas: Banco del Libro, 35-57 (colección Parapara-Clave).
- DRUCKER, Johanna, 1995. "The Artist's Book-As Idea and Form", publicado en Drucker, J., *The Century of Artists' Books*, Gramary Books, Nueva York, 1995, pp. 1-19. Extracto traducido al castellano como: "El libro de artista como idea y forma", por Jim Lorena: www.librodeartista.info
- DURANTI, Alessandro, 2003. "Teorías de la cultura". En *Antropología lingüística*. Madrid: Akal, 47-81.
- ESCARPIT, Denise, 1996. "La ilustración en libros infantiles y juveniles". *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* 39: 14-21 (Santander, España).
- ESPINOZA, Pablo, 2013. "Entrevista a Daniel Goldin, editor de Océano Travesía", 11 de enero, <http://www.fundacionlafuente.cl/daniel-goldin-editor-de-oceano-travesia/>, por Fundación La Fuente, España.
- FCE (Fondo de Cultura Económica), 2011. *Libros para niños y jóvenes. Catálogo*. México: FCE.
- _____, 2014. *Obras para niños y jóvenes. Catálogo*. México: FCE.
- GADAMER, Hans-Georg, 2010. *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*, intr. Rafael Argullol, trad. Antonio Gómez Ramos. Barcelona: Paidós / ICE-UAB.
- GUERRERO, Laura, 2012. *Posmodernidad en la literatura infantil y juvenil*. México: Universidad Iberoamericana.
- GREENE, Ellin, 1999. "Los libros-álbum de Randolph Caldecott: la invención de un género". En *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (antología). Caracas: Banco del Libro, 13-20 (colección Parapara-Clave).
- GUBERN, Román, 1987. *La mirada opulenta*. Editorial Gustavo Gili, España.
- HARO, Salvador, 2013. *Treinta y un libros de artista. Una aproximación a la problemática y a los orígenes del libro de artista editado*. Fundación Museo del Grabado Español Contemporáneo, Marbella.
- IGLESIAS, Severo, 1994. *Estética o teoría de la sensibilidad*. Morelia: UMSNH.
- _____, 2007. *Dialéctica del pensamiento. Obras filosóficas, tomo I*. Morelia: Morevallado / UMSNH / Sociedad Cultural "Miguel Hidalgo", A.C..
- LEWIS, David, 1999. "La constructividad del texto: El libro-álbum y la metaficción". En *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (antología). Caracas: Banco del Libro, 77-88 (colección Parapara-Clave).
- MACCANN, Donnarae y Olga RICHARD, 1999. "Las convenciones internacionales de los libros-álbum". En *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (antología). Caracas: Banco del Libro, 89-98 (colección Parapara-Clave).
- MONTES, Graciela, 1999. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE (colección Espacios para la Lectura).

- MOYA, Jesús y Rosa PEINADO, 2012. “Cómo se entrelazan las palabras y las imágenes en El cuento de Pedro el conejo. Un análisis multimodal”. En *Encuentro Internacional de Cultura Lectora. Leer abre espacios para el diálogo. Tomo II*. México: Conaculta, 57-69.
- NEWMeyer, Peter, 1999. “Cómo se comunica el significado en los libros-álbum: el caso de Chris Van Allsburg”. En *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (antología). Caracas: Banco del Libro, 163-180 (colección Parapara-Clave).
- NODELMAN, Perry, 1999. “Cómo funcionan los libros-álbum”. En *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (antología). Caracas: Banco del Libro, 115-127 (colección Parapara-Clave).
- OCHS, Elinor, 2008. “Narrativa”. En Teun A. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Vol.1*. Barcelona: Gedisa, 271-302.
- PÉREZ, Bernardo y Gabriela PATIÑO, 2014. “De los marcadores a la marcación en el discurso”. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)* 59, 119-147 (Universidad Complutense de Madrid).
- REVILLA, Federico, 2007. *Fundamentos antropológicos de la simbología*. Madrid: Cátedra (Cuadernos de Arte).
- REY, Mario, 2000. *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*. México: Conaculta / SM Ediciones.
- RICOEUR, Paul, 2011. *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, trad. Graciela Monges Nicolau. México: Siglo XXI / Universidad Iberoamericana.
- ROSERO, José, 2010. “Las cinco relaciones dialógicas entre el texto y la imagen dentro del álbum ilustrado”. En: http://www.anniemate.com/ilustradorescolombianos/documentos/doc/LAS_CINCO_RELACIONES_DIALOGICAS-JOSE%20ROSERO.pdf, www.joserose.com/lab/, Colombia.
- RUNGE PEÑA, Andrés Klaus, Juan David PIÑERES y Alexánder HINCAPIÉ GARCÍA, 2007. “Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el Orbis sensualium pictus de Juan Amós Comenio”. *Revista Educación y Pedagogía* XIX, 47: 71-90 (Medellín: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación).
- SALISBURY, Martin, 2011. *Ilustración de libros infantiles. Como crear imágenes para su publicación*. Barcelona: Acanto.
- SANDIG, Barbara y Margret SELTING, 2008. “Estilos del discurso”. En Teun A. van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria. Vol. 1*. Barcelona: Gedisa, 207-230.
- SHULEVITZ, Uri, 1999. “¿Qué es un libro-álbum?”. En *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños* (antología). Caracas: Banco del Libro, 129-132 (colección Parapara-Clave).

- SILVA-DÍAZ ORTEGA, María Cecilia, 2005. "Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficticiales y conocimiento literario" (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona-Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y de las Ciencias Sociales.
- _____, 2002. "Ejercicios en metaficción: el entrenamiento del lector-Browne". En *Espacios para la lectura* VII, 6-7: 22-25.
- TATAR, Maria, 2004. *Los cuentos de hadas clásicos, anotados*. Madrid: Crítica (col. Ares y Mares).
- VANDEN BROECK, Fabricio, 2012. *Ojo en blanco*. México: Taller Ditoria.
- VENTURA, Antonio, 1998. "Entrevista a Daniel Goldin, editor del Fondo de Cultura Económica de México". *Babar. Revista de Literatura Infantil y Juvenil* 23 (Madrid, septiembre). Recuperado en: www.revistababar.com/wp/entrevista-a-daniel-golding/
- WESTHEIM, Paul, 2005. *El grabado en madera*. Breviarios, FCE, México.
- ZEEGEN, Lawrence, 2009. *Principios de ilustración*. Barcelona: Gustavo Gili.

BIBLIOGRAFÍA LEAOV

(Comentada en el cuerpo de texto)

- ALLSBURG, Chris van, 1996. *Los misterios del señor Burdick*. México: FCE (LEAOV).
- BROWNE, Anthony, 1993. *Cambios*. México: FCE (LEAOV).
- _____, 1991. *Gorila*. México: FCE (LEAOV).
- BUITRAGO, Jairo y Rafael YOCKTENG, 2008. *Camino a casa*. México: FCE (LEAOV).
- FALCONER, Ian, 2001. *Olivia*. México: FCE (LEAOV).

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA

- AUZA, Alejandra y Karina HESS, 2013. *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. México: Universidad Autónoma de Querétaro / Hospital General Dr. Manuel Gea González / Ediciones DeLaurel.
- BARRIGA, Rebeca, 2014. *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. México: El Colegio de México-Centro de estudios Lingüísticos y Literarios.
- BENSON, C., 1986. "Art and Language in Middle Childhood: A Question of Translation". *Word and Image* 2: 123-140.
- COLOMER, Teresa *et al.*, 2010. *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Banco del Libro / GRËTEL.
- _____, 1998. *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HANÁN, Fanuel, 2007. *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma (col. Catalejo).

- HERNÁNDEZ, Sergio, 2008. “El ágora A la Orilla del Viento, Promoción de lectura” (tesis de licenciatura). México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras.
- KRESS, Günther y Theo VAN LEEUWEN, 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- LLUCH, Gemma, 2003. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Ed. Arcadia n° 7. Cuenca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MENDOZA, Antonio, 2008, “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”; disponible en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc5h7z4
- NIKOLAJEVA, Maria y Carole SCOTT, 2000. “The Dynamics of Picture Book Communication”. *Children’s Literature in Education* 31: 225-239.
- VAN DIJK, Teun A. *et al.*, 2008. “Discurso, filiación étnica, cultura y racismo”. En *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa, 213-262.

ANEXO I

RELACIONES TEXTO-IMAGEN EN LA ÓPTICA DE ONCE ESPECIALISTAS

A continuación se presentan, en orden alfabético, los autores que fueron seleccionados de las fuentes bibliográficas que ha sido posible consultar,¹⁰⁹ con las cuales (consideramos) se logra conformar un panorama amplio y variado sobre el tema:

COLOMER, TERESA

En su artículo “El Álbum y el texto” (1996), la profesora Colomer, especialista en literatura infantil, describe diversas formas en que la imagen interactúa con el texto, mismas que sintetizamos en tres tipos:

Reafirmar lo dicho por el texto, apareciendo como información redundante.

Completar las frases del texto, por ejemplo, describiendo escenarios, personajes y acciones secundarias de los mismos.

Complejizar o ampliar el relato a manera de *contrapunto* o divergencia; por ejemplo, desdoblado la narrativa: mientras el texto brinda la narración central, la imagen cuenta la historia desde otro punto de vista (el de algún personaje, por ejemplo). Este elemento se menciona también como *polifonía* de líneas narrativas (elemento característico del arte posmoderno), donde la imagen en tiempo simultáneo respecto al texto puede presentar las siguientes variantes:

- a) Vulnerar la narración lineal.
- b) Introducir elementos de ambigüedad y actuar como pista, poniendo en duda la realidad afirmada por el texto.
- c) Revelar significados divergentes respecto de los que el texto expresa.
- d) Incorporar referencias visuales (culturales y literarias) a manera de intertextos.

Colomer comenta que elementos complejos como el contrapunto, aunados a la presentación de temas que desafían las convenciones sobre lo que un público infantil

¹⁰⁹ Otras referencias importantes se encuentran en: Fanuel Hanán (2007) y Colomer *et al.* (2010). Debido a la escasa investigación que hasta la fecha se realiza sobre el libro-álbum en México, el rastreo y la consulta de materiales (físicos y digitales) ha resultado complejo; sin embargo, se ha logrado reunir textos que presentan las consideraciones de investigadores de Colombia, Venezuela, España, Canadá, EE.UU., Inglaterra, Alemania, Francia, Rusia y Polonia. Particularmente, ha resultado útil la tesis doctoral de M. Cecilia Silva-Díaz (2005), que presenta consideraciones acerca de algunos de estos autores.

está en condiciones de interpretar, han diversificado el tipo de lectores o audiencias que se interesan por estos libros.

GOLDEN, JOANNE

Según lo expone Silva-Díaz (2005: 40), Golden observa la relación entre palabras e imágenes según la predominancia de un código respecto al otro para lograr el resultado narrativo, distinguiendo cinco aspectos (el texto entre paréntesis es anotación nuestra):

- 1) Texto e imagen mantienen *simetría* (no predomina ningún código).
- 2) El texto depende de que la ilustración lo *clarifique* (dependencia mutua).
- 3) La *ilustración destaca* y ayuda a elaborar el texto (predomina la imagen)
- 4) El *texto lleva el peso de la narrativa* y la ilustración es empleada en forma selectiva para narrar determinados fragmentos (predomina el texto).
- 5) La *ilustración lleva el peso de la narrativa* y el texto actúa en forma selectiva para narrar (predomina la imagen).

De esta clasificación podemos destacar entonces dos diferencias principales de relación: la primera, donde ninguno de los códigos aporta significados extra, y las cuatro restantes, donde un código depende en mayor o menor medida del otro para completar el sentido total de lo narrado (los significantes se encuentran repartidos entre la imagen y el texto). Así, encontramos que por la dependencia general entre los códigos, las variaciones 2 a 5 se relacionan con conceptos (similares ente sí) como: complementariedad, asociación, interanimación o clarificación.

KÜMMERLING-MEIBAUER, BETTINA (Silva-Díaz, 2005: 45, 46)

Observa también una gradación en la relación texto-imagen que va de la redundancia al contrapunto, en tres fases:

Redundancia. Equivalencia texto-imagen.

Complementariedad. Con una base de relación redundante, texto o ilustración cubren mutuamente “brechas semánticas” en uno u otro códigos.

Contrapunteo. Funciona como doble historia (dos historias coexistiendo paralelamente); la necesidad de discernir el significado generado entre ambos códigos en contrapunto da lugar a la ironía. Esta relación plantea los siguientes aspectos:

- a) Contradicción de códigos.

- b) Dos verdades a discernir.
- c) Oscilamiento del lector entre lo dicho por el texto y lo revelado por la imagen.
- d) En la contradicción no se cancelan o desplazan los significados (los de un código por los del otro), se crea un resultado “novedoso”.

LEWIS, DAVID (Silva-Díaz, 2005: 47)

El autor considera que las relaciones imagen-texto en los libros ilustrados funcionan de manera orgánica y dinámica; las observa como formas de características “ecológicas”, por operar significativamente de acuerdo con el entorno en que se producen:

Interanimación. Las palabras contextualizan a las ilustraciones y estas a su vez arrastran el sentido de las palabras. Es una relación de *complementariedad* o de mutua influencia.

Flexibilidad. La relación imagen-palabra se adapta y varía de página a página, por lo que un álbum puede presentar diversas relaciones a lo largo de la narración (de ahí que no observa pertinente una caracterización formal o estática de las relaciones multimodales).

Complejidad. Además de la característica de flexibilidad, puede existir variación en el tipo de ilustraciones y texto dentro de un mismo álbum (característica observable en álbumes metaficcionales), que funciona como un “ecosistema” donde pueden interactuar distintos tipos de textos, ilustraciones y funciones de interacción.

NIKOLAJEVA, MARÍA y CAROLE SCOTT

Según lo exponen Jesús Moya y Rosa Peinado en su artículo “Cómo se entrelazan las palabras y las imágenes en El cuento de Pedro el conejo. Un análisis multimodal” (2012), las autoras Nikolajeva y Scott¹¹⁰ proponen una gradación de categorías que va de la relación simétrica a la relación contradictoria en la interacción imagen-texto, señalando que los límites entre estas no se proponen como absolutos, o bien, que no siempre se encuentran delimitados con precisión. Los tipos de clasificación de los modos verbal y visual han sido elaborados por dichas autoras en relación con la *Gramática Sistémico Funcional* de Halliday:

Interacción simétrica. La ilustración repite la misma información del texto.

Complementariedad ideacional. La ilustración es diferente y complementaria al texto, por lo que ambos códigos resultan esenciales para extraer el contenido narrativo.

¹¹⁰ “The Dynamics of Picture Book Communication” (2000: 225-239).

Interacción de contrapunteo. Ambos códigos aportan información alternativa y se relacionan en forma *colaborativa* en la comunicación de significados. Puede observarse una “transgresión a la coherencia” entre ambos códigos, de manera intencional, aspecto que detona la polisemia de sentidos o de múltiples interpretaciones en el proceso de recepción, exigiendo un mayor esfuerzo del lector hacia la integración del sentido. Se destacan dos tipos de contrapunteo:¹¹¹

- a) **Irónico.** La relación verbal y visual tiene un bajo nivel de coherencia y se mantiene un tono o perspectiva irónica general en la narrativa.
- b) **Contrapunteo perspectivo.** La historia se cuenta (por imagen o texto) desde un punto de vista que difiere con el de alguno de los personajes y con el del propio lector.

Interacciones contradictorias. Los códigos se encuentran en oposición, por lo que el lector actúa como mediador para construir el sentido narrativo. Al igual que la categoría anterior, la estructura textual se abre a múltiples interpretaciones.

NODELMAN, PERRY

Silva-Díaz apunta que para este autor “las palabras siempre *enfocan* las ilustraciones” (2005: 41), idea que él mismo repite en su artículo “Cómo funcionan los libros álbum” al señalar: “necesitamos palabras para dar sentido a la ilustración” (Nodelman, 1999: 117). Pero a su vez considera que las imágenes detonan sentimientos y pasión ante la “objetividad” de lo narrado en palabras, y que muestran aspectos que son imposibles de transmitir por estas. Posteriormente, Nodelman resalta que, gracias al estilo y la perspectiva asumidos por el ilustrador al interpretar una historia, las ilustraciones llegan a cobrar tal importancia en la narrativa que transforman su sentido, pues “el estilo cambia la sustancia lo suficiente como para convertirla en *la sustancia*” (1999: 118). Así, señala que las ilustraciones limitan la información que brindan las palabras, a la vez que la amplifican. Entonces, la idea inicialmente expuesta (las palabras enfocan las ilustraciones) parece revertirse al afirmar que: “Las ilustraciones siempre cambian el significado de las palabras”

¹¹¹ Silva-Díaz describe ocho formas de contrapunto diferenciadas por las autoras (2005:42-43), que en suma refieren a diferentes componentes narrativos en relación de contrapunteo (destinatario, estilo, género, yuxtaposición visual de historias, perspectiva narrativa, caracterización de personajes, metaficcional, de espacio-tiempo).

(1999: 119,120). El resultado descrito en la tesis de Silva-Díaz (2005) es una consideración finalmente dialéctica en la relación texto-imagen, donde existe:

Acuerdo. Palabras e ilustraciones se explican y clarifican mutuamente.

Extensión. Palabras e ilustraciones expanden su significado mutuamente.

Contradicción. Palabras e ilustraciones se oponen mutuamente.

En el artículo antes mencionado, Nodelman particulariza respecto a la relación de contradicción lo siguiente: la distancia que se abre cuando el estilo de ilustrar se contrapone al texto, funciona como un juego que brinda al lector el placer de cobrar conciencia sobre tal distancia, permitiendo la formulación deliberada de un tono *irónico* por lo dicho entre imágenes y palabras (1999: 120).

ROSERO, JOSÉ

Como ilustrador y profesor de arte, Rosero distingue cinco relaciones *dialógicas* que no considera como categorías cerradas, en tanto que unas y otras a su vez pueden relacionarse o dialogar (Rosero, 2010):

Vasallaje. La imagen es réplica literal de un texto previamente escrito. Puede presentarse en dos formas posibles:

- a) Representar sin ningún tipo de aporte a lo narrado (es prescindible).
- b) Representar mediante un tono poético o creativo (el ilustrador realiza un aporte estético que alimenta el texto).

Clarificación. La imagen recrea y resignifica situaciones, hechos o argumentaciones del texto (señala, enriquece poéticamente lo narrado, retroalimenta el texto con información extra, aporta pistas o “guiños”). En esta categoría Rosero señala como elemento destacable el aporte creativo del ilustrador en la reinterpretación de un relato previamente escrito.

Simbiosis. Generalmente se encuentra en narraciones donde el texto no preexiste a la ilustración, es decir, el diseño narrativo ha sido contemplado para ser comunicado mediante dos códigos semióticos desde su inicio. Derivado de ello, ambos códigos construyen el sentido narrativo. Se puede desarrollar como un *contrapunto* de lenguajes que guían la comprensión del lector y le brindan “la última ficha para completar la obra” (2010: 13).

Ficción. El autor la refiere como un componente que se suma a los casos anteriores; este plantea una no verdad que se hace creíble, una suerte de juego de ficción sobre la ficción, donde dejar al descubierto el juego de artificio ante el lector es plena intención del sentido

narrativo. En esta construcción se apela a la suspensión de la incredulidad o la llamada fe poética del lector; la imagen suele subrayar la perspectiva metaficcional.

Taxonomía. Funciona en textos fragmentarios, donde ambos códigos aportan elementos (textuales o visuales) englobados por un concepto narrativo o descriptivo que suele tener una temática de participación lúdica para el lector. El libro funciona como artefacto interactivo.

SALISBURY, MARTIN

El ilustrador y profesor de ilustración para libros infantiles, describe el libro-álbum como un vehículo donde palabras e imágenes requieren ser administradas en forma *complementaria*, lo que demanda ilustraciones no redundantes y con un amplio sentido de ritmo visual, suspenso y drama, como aspectos claves que marcan la diferencia entre el éxito o el fracaso comunicativo y expresivo de un libro-álbum. Deriva entonces la relación de *sinergia*, donde imagen y texto permiten al lector llenar huecos narrativos, además de presentar intenciones *irónicas* que matizan lo enunciado por un código respecto al otro, actuando como lenguaje simultáneo que se contrapone o separa entre sí, mas siempre con una intención comunicativa. Este juego simultáneo, o *disparidad de sentidos*, obliga al lector a realizar un reajuste constante entre la información de ambos códigos e hilar el sentido narrativo, por lo que imágenes y palabras son una pista para interpretar el todo, y la síntesis de ambas resulta “consustancial a la naturaleza del libro-álbum” (2008: 75-84).

SHULEVITZ, URI

El autor puntualiza que las ilustraciones en un “verdadero libro-álbum” (1999: 130) son imprescindibles para expresar el significado de la narración, pues aportan información que no se encuentra en las palabras. Tal característica distingue estos libros del “libro de cuentos” y los convierte en un “género editorial único” (1999: 132). Sobre esta base, menciona niveles de relación o importancia que la ilustración adquiere respecto al texto, en un propósito narrativo:

Complementar, a manera de contrapunto.

Esclarecer lo significado por las palabras.

Contar (narrar), llegando a funcionar como único código narrativo en el libro, lo que Shuelevitz menciona como tomar el lugar de las palabras.

SIPE, LAWRENCE

La combinación entre la imagen y el texto, según lo aportado por Silva-Díaz, es propuesta por Sipe como una forma de *sinergia* en la que se produce un “efecto mayor” al que tendría cada código por separado (2005: 39); por ello, dichas relaciones a través del álbum son vistas como un proceso de transcodificación donde el lector oscila entre ambos códigos semióticos construyendo nuevos significados de dos formas:

- La interpretación de las ilustraciones se ajusta en los términos del texto.
- La interpretación del texto se ajusta en los términos de las ilustraciones.

Según Sipe, gracias a este movimiento los significantes se modifican constantemente, por lo que las posibilidades interpretativas en dichas relaciones resultan inagotables. Derivado de lo anterior, la tensión dinámica en el proceso de lectura resulta en formas que no apuntan a categorías cerradas o estáticas de las relaciones texto-imagen (2005: 46).

VAN DER LINDEN, SOFÍA (Silva-Díaz, 2005: 44,45)

Esta autora distingue particularmente tres formas en que las ilustraciones son dispuestas en la(s) página(s) y en relación con el texto:

Aisladas. Imágenes que no guardan relación con el texto (en la página).

Articuladas. Imágenes en secuencias que se articulan semántica e icónicamente a través de las páginas.

Asociadas. Imágenes que presentan un “doble movimiento”, son a la vez autónomas y dependientes respecto al texto.

Aunque estos conceptos no especifican los efectos que dichas disposiciones puedan crear de acuerdo con un propósito narrativo, encontramos relación con los conceptos de *contrapunto* (en el primer caso) y *complementariedad* (en el tercero).

ANEXO II

CLASIFICACIÓN ESTILÍSTICA DE LA COLECCIÓN LEAOV

TITULO	Estilo REDUNDANCIA	Estilo COMPLEMENTARIEDAD	Estilo SINERGIA	Narración en IMÁGENES	RASGOS ACOMPANANTES	AUTOR (texto / ilustración) - PAIS	AÑO de edición FCE
<i>Abue cuéntame</i>		•			REDUNDANCIA	Rocío Martínez - España	2013
<i>¡Ahí viene el malvado topo!</i>			•		COMPLEMENT.	Waddel, Martin I / Bendall-B., John Inglaterra	1994
<i>Arriba y abajo</i>	•				COMPLEMENT.	Jeffers, Oliver - Australia	2011
<i>Bárbaro</i>				•		Moriconi, Renato	2015
<i>Barco de papel</i>		•				Luján, Jorge / Friese Julia Argentina / Alemania	2008
<i>Bruno el rezongón</i>	•					Mensing, Katja - Alemania	1993
<i>Cactus</i>	•				COMPLEMENT.	Kitami, Yoko - Japón	2005
Cambios (seleccionado)			•		SINERGIA	Browne, Anthony - Inglaterra	1993
Camino a casa (seleccionado)			•		COMPLEMENT.	Buitrago, Jairo / Yorkteng, Rafael Colombia	2008
<i>Cocodrilo va al dentista</i>			•		COMPLEMENT.	Gomi, Taro - Japón	2010
<i>Cómo atrapar una estrella</i>	•				COMPLEMENT.	Jeffers, Oliver - Australia	2005
<i>Cosita linda</i>	•				COMPLEMENT.	Browne, Anthony - Inglaterra	2008
<i>Cuenta ratones</i>	•					Stoll Walsh, Ellen - E.U.	1992
<i>De cómo nació la memoria del bosque</i>		•			REDUNDANCIA	Rocío Martínez - España	2007
<i>De vuelta a casa</i>	•				COMPLEMENT.	Jeffers, Oliver - Australia	2008
<i>Del otro lado del árbol</i>				•	COMPLEMENT.	Sadat, Mandana / Grandir	1998

TITULO	Estilo REDUNDANCIA	Estilo COMPLEMENTARIEDAD	Estilo SINERGIA	Narración en IMÁGENES	RASGOS ACOMPANANTES	AUTOR (texto / ilustración) - PAIS	AÑO de edición FCE
<i>El aprendizaje amoroso</i>		•			SINERGIA	Bourget, Laëtitia / Houdart, E. Francia	2005
<i>El camino más largo</i>	•				COMPLEMENT.	Arispe, Nicolás- Argentina	2012
<i>El corazón de la botella</i>	•				COMPLEMENT.	Jeffers, Oliver - Australia	2010
<i>El cuento del pingüino</i>	•				COMPLEMENT.	Ventura, Antonio / Segovia, Carmen España	2008
<i>El día que los crayones renunciaron</i>	•				COMPLEMENT.	Jeffers, Oliver - Australia	2013
<i>El estambre mágico del señor Pug</i>		•				Meschenmoser, Sebastian Alemania	2015
<i>El globo</i>	•				COMPLEMENT.	Isol- Argentina	2002
<i>El increíble niño come libros</i>	•				COMPLEMENT.	Jeffers, Oliver - Australia	2006
<i>El juego de las formas</i>			•		COMPLEMENT.	Browne, Anthony - Inglaterra	2004
<i>El libro de los cerdos</i>		•			SINERGIA	Browne, Anthony - Inglaterra	1991
<i>El misterioso caso del oso</i>	•				COMPLEMENT.	Jeffers, Oliver - Australia	2008
<i>El niño con bigote</i>	•				COMPLEMENT.	Cabezas, Estebán / Acosta, Alejandra Chile / España	2010
<i>El nombre de la ballena</i>		•			REDUNDANCIA	Birmajer, Marcelo / Monroy, Manuel Argentina / México	2009
<i>El pájaro y la princesa</i>		•				Ventura, Antonio- España	2001
<i>El sapo que no quería comer</i>	•					Sastrías, Martha / Martínez, Enrique México / Cuba	1998
<i>El sueño</i>		•				Ventura, Antonio - España	2014
<i>El sueño de Victorio</i>				•		Scarpelli, Veridiana - Brasil	2013
<i>El trapito feliz</i>	•				COMPLEMENT.	Ross, Tony - Inglaterra	1994

TITULO	Estilo REDUNDANCIA	Estilo COMPLEMENTARIEDAD	Estilo SINERGIA	Narración en IMÁGENES	RASGOS ACOMPANANTES	AUTOR (texto / ilustración) - PAIS	AÑO de edición FCE
<i>El túnel</i>		•			SINERGIA	Browne, Anthony - Inglaterra	1993
<i>El viaje de Lisa</i>		•			REDUNDANCIA	Maar, Paul / Kasparavicius, Kestutis Alemania / Lituania	2004
<i>En el bosque</i>	•				COMPLEMENT.	Browne, Anthony - Inglaterra	2004
<i>En el desván</i>		•			SINERGIA	Oram, Hiawyn y Kitamura, Satoshi Sudáfrica / Japón	1993
<i>En el principio</i>		•			SINERGIA	Farías, Carolina - Argentina	2004
<i>En el zoológico</i>			•		COMPLEMENT.	Lee, Suzy - Corea del Sur	2015
<i>Es así</i>		•				Valdivia, Paloma - Chile	2010
<i>¡Espera un momento!</i>			•		COMPLEMENT.	Kranendonk, Anke / Spetter, Jung-Hee Holanda / Corea del Sur	1998
<i>Este alce es mío</i>	•				COMPLEMENT.	Jeffers, Oliver - Australia	2013
<i>Esteban y el escarabajo</i>		•			REDUNDANCIA	Luján, Jorge y Chiara Carrer Argentina / Italia	2011
<i>¡Feliz cumpleaños Vivi!</i>	•				COMPLEMENT.	Vries de, Anke / Spetter, Jung-Hee Holanda / Corea del Sur	1997
<i>Gansa tonta</i>	•					Stoll Walsh, Ellen - E.U.	1994
<i>Gorila</i>		•			SINERGIA	Browne, Anthony - Inglaterra	1991
<i>IGOR. El pájaro que no sabía cantar</i>		•			REDUNDANCIA	Kitamura, Satoshi - Japón	2012
<i>Invisible</i>				•		Kamm, Katja - Alemania	2007
<i>Jacinto y María José</i>				•	COMPLEMENT.	Sánchez, D. Francisco "Dipacho" Colombia	2009
<i>Juan Felizario Contento. El rey de los negocios</i>	•				COMPLEMENT.	Lago, Ángela - Brasil	2003
<i>Kassunguilà</i>		•				Zepeda, Monique - México	2008
<i>La bella Griselda</i>	•				COMPLEMENT.	Isol - Argentina	2010

TITULO	Estilo REDUNDANCIA	Estilo COMPLEMENTARIEDAD	Estilo SINERGIA	Narración en IMÁGENES	RASGOS ACOMPANANTES	AUTOR (texto / ilustración) - PAIS	AÑO de edición FCE
<i>La bruja y el espanta pájaros</i>				●		Pacheco, Gabriel - México	2011
<i>La cabeza en la bolsa</i>	●				COMPLEMENT.	Pourchet, Marjorie - Francia	2005
<i>La cajita</i>			●		NARRACION EN IMÁGENES	Vicente, Marta - Argentina	2004
<i>La enorme nada</i>		●				Baranda, María / Gurrutxaga	2015
<i>La madre y la muerte</i>	●				COMPLEMENT.	Laiseca, Alberto / Arispe, Nicolás	2015
<i>La partida</i>	●				COMPLEMENT.	Chimal, Alberto / Arispe, Nicolás	2015
<i>La princesa de largos cabellos</i>	●				COMPLEMENT.	Haeringen, Annemarie van Holanda	2007
<i>La recta y el punto. Un romance matemático</i>		●			SINERGIA	Juster, Norton - E.U.	2011
<i>La señora regañona</i>		●				Sanromán, Susana / Domi - México	1997
<i>La sorpresa</i>				●		Ommen, Sylvia van - Países Bajos	2004
<i>La vida sin Santi</i>		●			COMPLEMENT.	Maturana, Andrea / J. Olea, Francisco Chile	2014
<i>Las grandes mascotas</i>	●				COMPLEMENT.	Smith, Lane - E. U.	1993
<i>Lentes, ¿quién los necesita?</i>	●					Smith, Lane - E. U.	1994
<i>Libro caracol</i>	●				COMPLEMENT.	Sáez Castán, Javier - España	2007
<i>Los días raros</i>		●			SINERGIA	Ycaza, Roger / Heredia, M. Fernanda	2015
<i>Los misterios del señor Burdick (seleccionado)</i>			●		SINERGIA	Allsburg, Chris van - E. U.	1996
<i>Martín y la luna</i>		●			REDUNDANCIA	Meschenmoser, Sebastian Alemania	2014
<i>Martín y la primera nevada</i>		●			REDUNDANCIA	Meschenmoser, Sebastian Alemania	2013

TITULO	Estilo REDUNDANCIA	Estilo COMPLEMENTARIEDAD	Estilo SINERGIA	Narración en IMÁGENES	RASGOS ACOMPañANTES	AUTOR (texto / ilustración) - PAIS	AÑO de edición FCE
<i>¡Más te vale, mastodonte!</i>	•					Micaela Chirif / Issa Watanabe	2014
<i>Max Ernst, el hombre pájaro</i>		•				Iride Murgia, Daniela - Italia	2013
<i>Mi león</i>				•		Sadat, Mandana - Bélgica	2006
<i>OINK</i>				•		Geisert, Arthur	1992
<i>Olivia</i>	•				COMPLEMENT.	Falconer, Ian - E.U.	2001
<i>Olivia ... y el juguete desaparecido</i>	•				COMPLEMENT.	Falconer, Ian - E.U.	2004
<i>Olivia en Venecia</i>	•				COMPLEMENT.	Falconer, Ian - E.U.	2011
<i>Olivia recibe la Navidad</i>	•				COMPLEMENT.	Falconer, Ian - E.U.	2008
<i>Olivia salva el circo</i>	•				COMPLEMENT.	Falconer, Ian - E.U.	2002
<i>Olivia y las princesas</i>	•				COMPLEMENT.	Falconer, Ian - E.U.	2012
<i>Olivia y su banda</i>	•				COMPLEMENT.	Falconer, Ian - E.U.	2007
<i>Perdido y encontrado</i>	•				COMPLEMENT.	Jeffers, Oliver - Australia	2005
<i>Plip & Charly en ¿Por qué no quieres comer?</i>	•				COMPLEMENT.	Farr, Jonathan - Inglaterra	2009
<i>Plip & Charly en ¿Te da miedo la oscuridad?</i>	•				COMPLEMENT.	Farr, Jonathan - Inglaterra	2009
<i>Princesa Ana</i>	•				COMPLEMENT.	Cantin, Marc / Jarrie, Martin Francia	2000
<i>¡Qué niño más lento!</i>			•		COMPLEMENT.	Serrano Guerrero, Lucía - España	2010
<i>Queta la vaca coqueta</i>	•					Sastrías, Martha / Martínez, Enrique México / Cuba	1999
<i>¿Qué tal si...?</i>			•		REDUNDANCIA	Browne, Anthony - Inglaterra	2014

TITULO	Estilo REDUNDANCIA	Estilo COMPLEMENTARIEDAD	Estilo SINERGIA	Narración en IMÁGENES	RASGOS ACOMPANANTES	AUTOR (texto / ilustración) - PAIS	AÑO de edición FCE
<i>Rabieta Trebejos</i>	•				COMPLEMENT.	Monroy, Manuel- México	1999
<i>Ramón preocupón</i>	•				COMPLEMENT.	Browne, Anthony - Inglaterra	2006
<i>Ramona la mona</i>	•				COMPLEMENT.	Carrasco, Aitana - España	2006
<i>Segundo acto</i>				•		Chamorro, Marco - Ecuador	2010
<i>Siete millones de escarabajos</i>	•				COMPLEMENT.	Comotto, Agustin - Argentina	2001
<i>Trapo y rata</i>				•		Armstrong Olea, Magdalena - Chile	2011
<i>Trucas</i>				•		Gedovius Juan - México	1997
<i>Un cuento de Oso</i>			•		NARRACIÓN EN IMÁGENES	Browne, Anthony - Inglaterra	1994
<i>Un hombre de mar</i>		•				Castro Rodolfo / Monroy Manuel Argentina / México	2004
<i>Un lunes por la mañana</i>	•				COMPLEMENT.	Shulevitz, Uri - E. U.	2004
<i>Un regalo para Bruno</i>	•					Mensing, Katja - Alemania	1999
<i>Vida de perros</i>	•				COMPLEMENT.	Isol - Argentina	1997
<i>Voces en el parque</i>			•		COMPLEMENT.	Browne, Anthony - Inglaterra	1999
<i>Willy el campeón</i>	•				COMPLEMENT.	Browne, Anthony - Inglaterra	1992
<i>Willy el tímido</i>	•				COMPLEMENT.	Browne, Anthony - Inglaterra	1991
<i>Willy y Hugo</i>		•			REDUNDANCIA	Browne, Anthony - Inglaterra	1993
<i>Yo tengo una casa</i>				•		Legnazzi, Claudia - Argentina	2002
<i>¿Yo y mi gato?</i>	•				COMPLEMENT.	Kitamura, Satoshi - Japón	2000

ANEXO III

LOS NIVELES DE SIGNIFICADO EN EL DISCURSO ARTÍSTICO

A mayor variación de sentido en los significantes, mayor trabajo interpretativo,
y mayor pronunciamiento interrogativo-simbólico en el discurso.

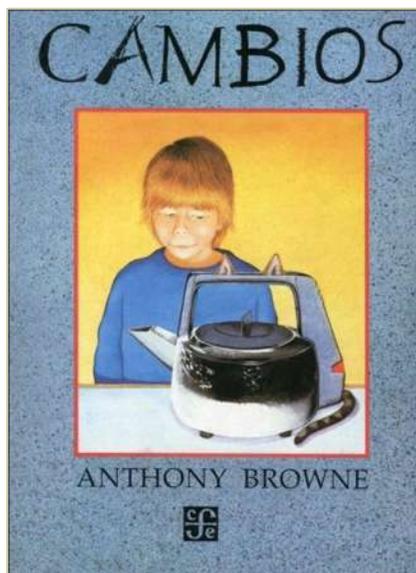
NIVELES DE SIGNIFICADO EN EL DISCURSO	RICOEUR	BARTHES	GADAMER*
I	Primera dimensión del significado (lado objetivo, lo denotado)	Semiótica primera (lo denotado) <i>LO OBVIO</i>	El exceso de significación conduce a la: experiencia simbólica de interpelación, de donde se obtienen las configuraciones de sentido en la obra de arte.
II	Momento semántico del símbolo (lado subjetivo, lo connotado)	Semiótica segunda (lo connotado intencional) <i>LO OBVIO²</i>	
III	Momento no semántico del símbolo <i>EXCEDENTE DE SENTIDO</i>	Tercer sentido (remanente simbólico) <i>LO OBTUSO</i>	

* En su estudio teórico, Gadamer no se propone observar los niveles del significado en el discurso, sino establecer los ejes fundamentales de una estética filosófica, uno de ellos es la *función simbólica del arte*.

ANEXO IV

APÉNDICE DE IMÁGENES

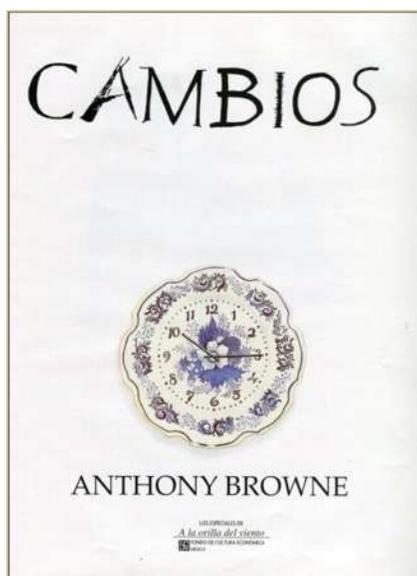
(img-1)



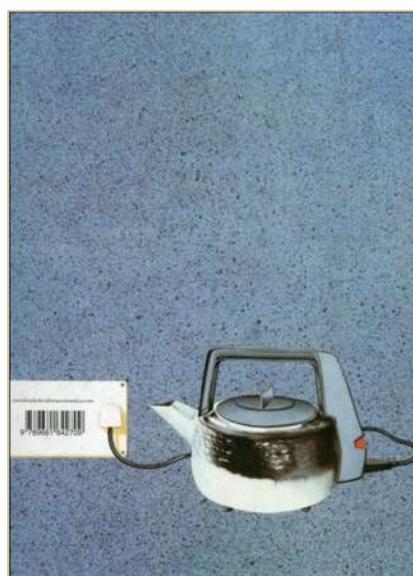
(img-2)



(img-3)

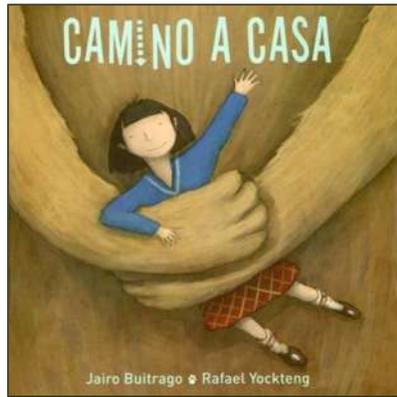


(img-4)



Portada, paratexto (pág. 3), portadilla y contraportada del libro: *Cambios*
Anthony Browne, 1993, FCE.

(img-5)



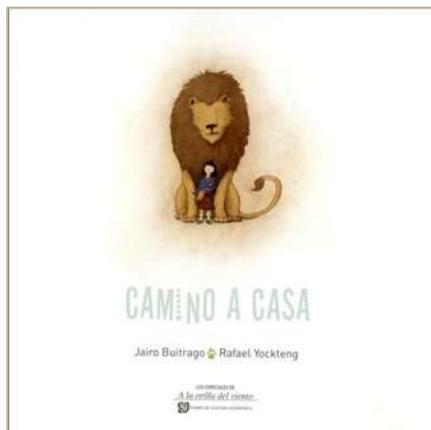
(img-6)



(img-7)

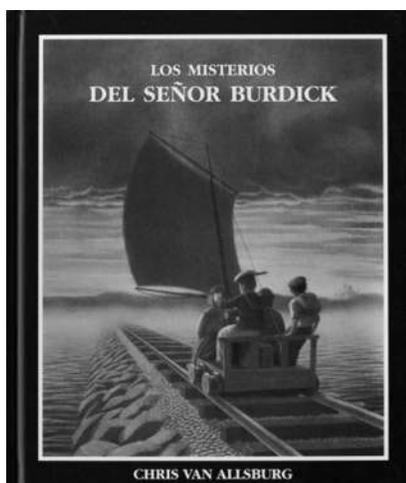


(img-8)

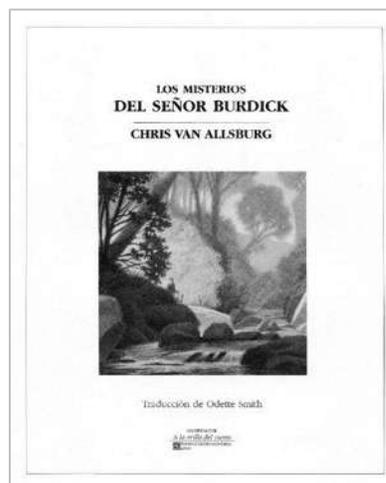


(img-9)

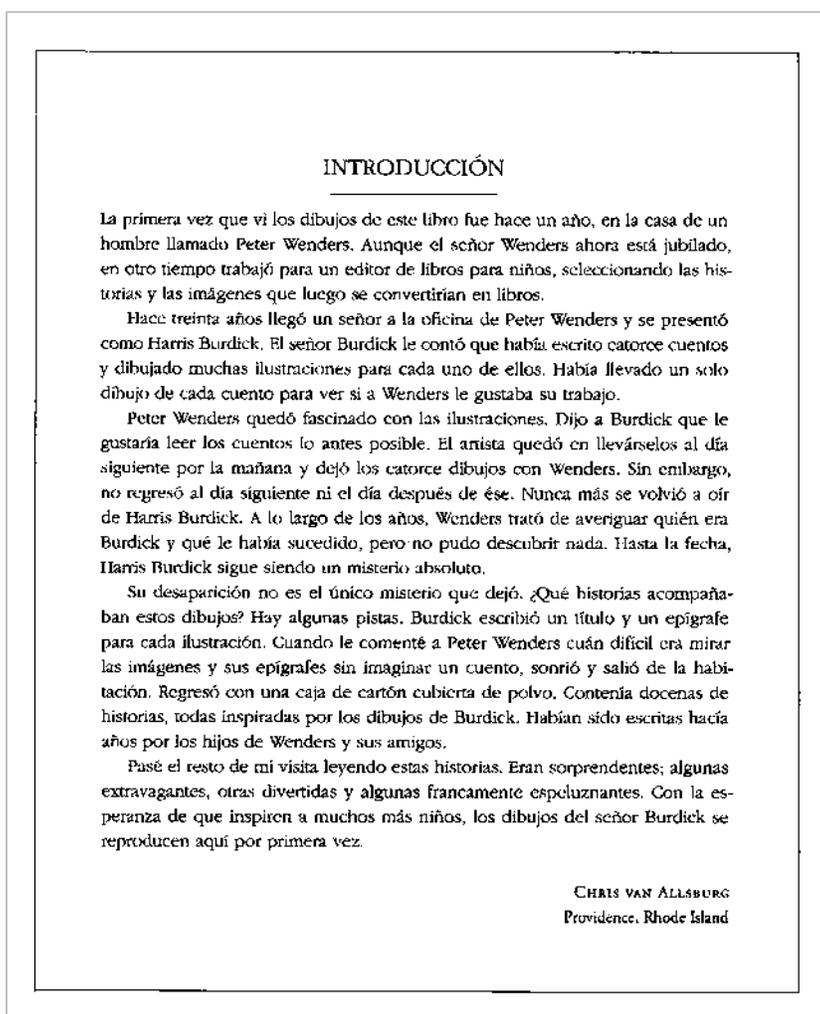
Portada, contraportada, guardas y portadilla del libro: *Camino a casa*
Jairo Buitrago y Rafael Yockteng, 2008, FCE



(img-10)



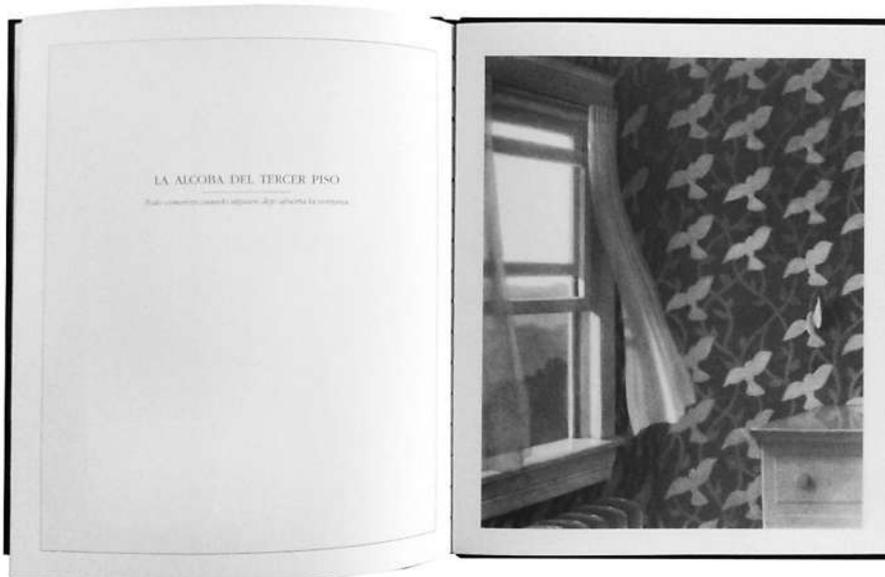
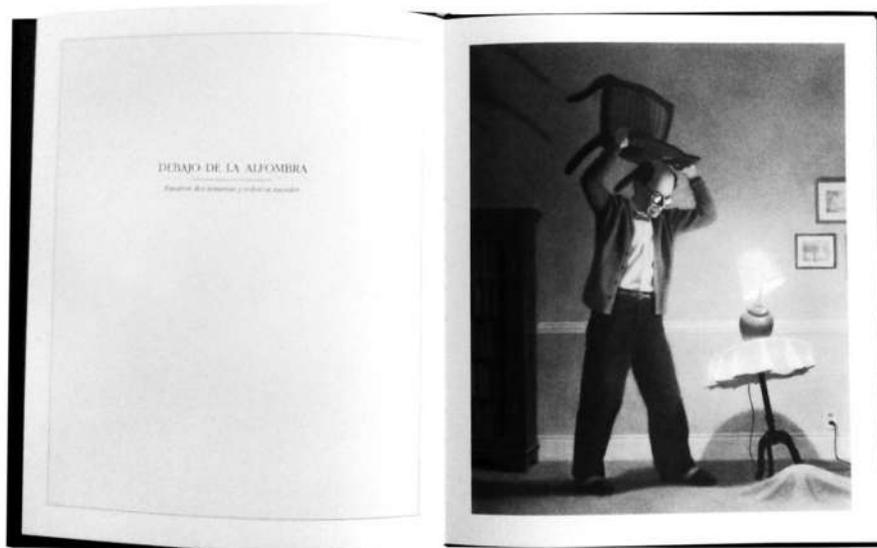
(img-11)



(img-12)

Portada, portadilla y texto introductorio del libro: *Los misterios del señor Burdick*
Chris van Allsburg, 1996, FCE

(img-13)



Páginas interiores del libro: *Los misterios del señor Burdick*
Chris van Allsburg, 1996, FCE

ANEXO V

SEMBLANZAS DE LOS AUTORES SELECCIONADOS

ANTHONY BROWNE (Inglaterra, 1946)

“Anthony Browne nació en Sheffield, al norte de Inglaterra, el 11 de septiembre de 1946. Estudió diseño gráfico en el Leeds College of Art y trabajó como artista médico y diseñador de tarjetas de felicitaciones antes de escribir e ilustrar su primer libro-álbum *Through the Magic Mirror* (A través del espejo mágico) en 1976. Desde entonces ha publicado más de treinta libros, entre los cuales se encuentran *Gorila*, *Zoológico*, *El túnel*, *Voces en el parque* y los de la serie de Willy, de los cuales es autor e ilustrador, y también ha ilustrado clásicos como *Hansel y Gretel* dándole un sentido diferente y mas profundo a través de las ilustraciones. Algunos de los premios que ha recibido son la Medalla Kate Greenaway en dos oportunidades, el Kurt Maschler Award y ha sido el primer ilustrador británico en obtener el Premio Hans Christian Andersen en el año 2000. Se han realizado exposiciones de sus ilustraciones en México, Alemania, Japón, EEUU, Colombia, Venezuela, Taiwán, Holanda, Bélgica Y Francia. Actualmente vive en Kent, Inglaterra.”

Por: Banco del Libro / www.pangea.org/gretel-uab

“Anthony Browne, [...] ha logrado con sus libros-álbum lo que pocos autores-ilustradores alcanzan: cautivar por igual al público adulto, al especialista y al infanSus libros han sido merecedores de la medalla Kate Greenaway en dos ocasiones y la candidatura al premio Andersen. Además ha ganado la simpatía de muchos niños que le escriben con frecuencia con per En sus historias e ilustraciones conviven lo humorístico con el mundo íntimo de sus personajes, la técnica realista con elementos surrealistas para el lector atento, animales antropomórficos con seres humanos que se comportan como animales, gorilas con ruda apariencia pero de tiernos sentimientos, niños sumisos y miedosos con niños dominantes y buscapleitos... En este mundo de contrastes, los protagonistas -casi siempre niños (Ana, Rosa), animales que se comportan como niños

(Willy), o mujeres opacadas (la señora De la Cerda)- hacen el titánico esfuerzo de sobrellevar el desamor, la indiferencia, la soledad, los celos, el aburrimiento y otros problemas. Para ellos Browne siempre arroja una esperanza. Los personajes sufren los contratiempos propios de la cotidianidad, pero su mundo está lleno de elementos surreales: muebles que se transforman en animales a lo Dalí, ventanas y hombres voladores que recuerdan a Magritte.”

Por: Brenda Bellorín (1996),
en: Folleto del *Seminario Internacional de Ilustración de Libros para Niños*.
El mundo de la Ilustración. Banco del Libro; Centro Cultural Consolidado.

“Desde su primera obra *Through the Magic Mirror (A través del espejo mágico, 1976)* hasta su reciente *Voces en el parque (1999)*, los libros de Anthony Browne se han ido haciendo cada vez más complejos y fibrosos. La excepcional obra propone expandir las habilidades de los lectores (de todos, no sólo del implícito) para estar más atentos a los significados, para mirar una y otra vez (y una vez más), para ir más allá de las palabras confrontándolas (y renovándolas) con las imágenes. Se trata de una obra que sugiere múltiples itinerarios y rutinas para desarrollar competencias de lectura que descubran la manera en que dice lo que dice, su retórica. Uno de los efectos benéficos que obtiene el lector tras el entrenamiento es su contacto y familiarización con la metaficción. En efecto, los álbumes de Browne tratan con profundidad y respeto temas muy significativos de la experiencia individual y social: los deseos, la angustia ante lo desconocido y el aislamiento. Pero lo que hace únicas a sus ficciones en el ámbito de la literatura para niños, es que los asuntos relevantes de los que tratan sus libros se presentan en formas también relevantes que nos enseñan a leer con atención. Los libros de Browne muchas veces abordan el tema de su propia forma, el tema de la construcción de la ficción. Esta característica de la obra de convertirse en su propio referente se conoce como metaficción y ha sido visto como la característica fundamental de la literatura posmoderna”

Por María Cecilia Silva-Díaz, extraído de:
“Ejercicios en metaficción: el entrenamiento del lector-Browne”,
en: *Espacios para la lectura*, Año VII, N° 6-7, 2002, p.22-25

JAIRO BUITRAGO (Colombia)

Escritor colombiano de libros para niños. Ilustrador e investigador en literatura infantil e historia del cine. Lo que más le gusta son los libros álbum, libros con imágenes que crea junto a ilustradores de diferentes países a los que admira aunque a veces también ilustra sus propias obras. [...] Ha publicado los siguientes libros ilustrados: *El señor L. Fante* (2006), *Emiliano* (2007), *Camino a casa* (2008), *Eloísa y los bichos* (2009), *El primer día* (2010), *Jimmy el más grande* (2010), *Cuentos desobedientes* (2012), *¿Qué puedo decirte de los fantasmas?* (2013), *El mar* (2014), y *El niño en el hotel al borde de la carretera* (2014), y las novelas *Las pesquisas comenzaron en Baker Street* (2010) y *Días de rock de garaje* (2012). En el 2007 fue el ganador del 11 concurso de álbum ilustrado A la Orilla del Viento del Fondo de Cultura Económica de México con *Camino a casa* que igualmente fue seleccionado por la Lista de Honor del IBBY 2010. Ha sido guionista de programas infantiles y trabaja en talleres de literatura y cine para niños y adultos. Sus libros han sido elegidos como los mejores en su categoría por Instituciones tan prestigiosas como el Banco del Libro de Venezuela, IBBY de México. Con *Eloísa y los bichos* obtuvo el premio White Raven de la Internationale Jugendbibliothek de Munich. Ha sido traducido al inglés, coreano, japonés, catalán y portugués. Vive en México. [...] Igualmente ha sido publicado por editoriales prestigiosas en muchos lugares del mundo: Amanuta (Chile), El jinete azul (España), Calibrosopio (Argentina), Saela Shobo (Japón), babel Libros (Colombia), Pulo do gato (Brasil), FCE y Castillo-McMillan (México), entre otras. [...] Premios: [...] “Los Mejores del Banco del Libro” (Venezuela) por *Jimmy el más grande* (2011), Melhores Livros 2014, Revista Crescer (Brasil) por *Eloísa y los bichos*, Premio ACLI (Colombia) “Mejor Libro Infantil Colombiano 2013” por *Eloísa y los bichos*, “Mejor Libro Infantil Feria Editoriales Independientes (México) 2015 por *El mar*.

En: jairo-buitrago.blogspot.mx, miércoles 23 de septiembre de 2015

RAFAEL YOCKTENG (Perú, 1976)

Ilustrador, nacido en Lima en 1976, vive en Colombia desde 1980. Realizó sus estudios superiores como Diseñador Gráfico en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Durante su formación recibió gran influencia de su maestro Rodez quien lo motiva al trabajo en el campo de la ilustración. Desde el año 2000 se ha especializado en la ilustración infantil, trabajo que le ha reconocido varios méritos, entre ellos el galardón de la convocatoria IBBY en el año 2000. En el año 2003 ganó la convocatoria de ilustración del afiche del “Día Internacional del niño” basado en un texto de la escritora Ana María machado. En el 2008 junto a Jairo Buitrago ganó el premio A la Orilla del Viento con el libro *Camino a casa* del FCE, libro que fue seleccionado por la lista de Honor del IBBY y el Banco de Venezuela en el 2010. En el 2011 con *Eloísa y los bichos* obtuvo el White Raven de la Biblioteca de Munich (Alemania) y el premio mejor original infantil otorgado por el Banco del Libro de Venezuela. Ha ilustrado varios libros en Colombia y fuera del país, para editoriales como Groundwood Books (Canadá), Fondo de Cultura Económica (México), Norma, Santillana, Ediciones B, Casa Editorial El Tiempo, Babel Libros y Random House Mondadori. Desde el año 2007 Jairo Buigtrago y Rafael Yockteng trabajan juntos creando libros álbum, entre ellos: *Emiliano*, Babel, 2007. *Camino a casa*, babel, 2008. *Eloísa y los bichos*, Babel, 2009. *El primer día*, Alfaguara 2010. *Jimmy el más grande*, Lumen, 2010. [...] junto a Jairo Buitrago ha dedicado espacios de formación para nuevos ilustradores interesados en la creación de libros álbum, aportando a los procesos de creación literaria y su relación con la imagen hasta el proceso editorial.

En: www.lecturaviva.cl/lecturav_wp/?autor=rafael-yockteng

CHRIS VAN ALLSBURG (Estados Unidos, 1949)

Desde niño sintió atracción por el dibujo, pero recuerda que: “Ciertas presiones alientan a los dedos pequeños a aprender primero cómo agarrar una pelota antes que un crayón”. Recién cuando ingresó a la Universidad de Michigan para realizar un curso de arte descubrió su amor por el arte. Luego de graduarse en Bellas Artes realizó estudios de escultura en la Escuela de Diseño de Rhode Island. Si bien comenzó su carrera artística como escultor, sus obras ya reflejaban una habilidad especial para narrar historias a través de ellas. Muchas de sus esculturas poseen un sentido fuerte de la narrativa y de la acción, a la vez que muestran los rasgos ligeramente oscuros y los toques de humor sutil que tienen sus álbumes ilustrados. De ser un escultor a tiempo completo, Chris Van Allsburg se fue volcando poco a poco al dibujo. Su esposa Lisa, productora de un programa de televisión, lo contactó con el autor e ilustrador David Macaulay, quien al observar las creaciones de Chris Van Allsburg, valoró su potencial artístico y lo entusiasmó para que las presentara a su editor en Houghton Mifflin Company. Walter Lorraine, el editor, coincidió con Macaulay en que Van Allsburg poseía un talento excepcional y una comprensión de cómo contar una historia a través de imágenes. Discutiendo con el editor acerca de un libro que Van Allsburg quería realizar a partir de unas ideas sobre el arte de tallar los arbustos del jardín (topiary gardens), surgió su primer álbum ilustrado: *The Garden of Abdul Gasazi* (1979), obra con la que obtuvo el premio Caldecott Honor Book en 1980. En *Jumanji*, su segundo álbum ilustrado, Chris Van Allsburg explora la siempre inquietante y difusa línea entre la realidad y la fantasía, con una historia en la que los pequeños protagonistas descubren un juego de mesa que los llevará a vivir una increíble aventura. El libro fue llevado al cine por Columbia TriStar Pictures, [...] Otra de sus obras, *El expreso Polar*, se convirtió en un clásico de navidad con más de dos millones de lectores. [...] El especialista norteamericano Peter F. Newmeyer, en un interesante ensayo sobre los libros de Chris Van Allsburg, comenta que sus trabajos son “obras de arte en forma de libros; son objetos artísticos acompañados de historias misteriosas e interesantes. Si se examinan detenidamente es posible comprender cómo funcionan los libros-álbum”. Varios premios y distinciones galardonaron su trayectoria profesional, entre ellos el Caldecott Medal, uno de los

más importantes de la literatura infantil en los Estados Unidos; obtenido en dos oportunidades: por Jumanji en 1982 y por El Expreso Polar en 1986. La selección norteamericana de IBBY lo propuso para el Premio Hans Christian Andersen en 1985. Participó como asesor en el arte de la película de dibujos animados La Sirenita (The Little Mermaid), basada en el cuento de Hans Christian Andersen, que realizaron los estudios Disney en 1989. Actualmente vive en Providence, Rhode Islanda, con su esposa Lisa, su hija Sophia y su gato Cecil.

En: "Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil",
Nº 68. Autores, 9 de enero de 2002, www.imaginaria.com.ar/06/8vanallsburg.htm

ANEXO VI

REGISTRO DEL TRABAJO CON LECTORES

Muestra de lámina. Grupo I

"Cambios"	Lo que más Sorprendió/gustó	Lo que NO agrada
• Josemari	pue todo toma ralidad para que	No me gusta nada que qd morda cosas raras
• Sara Hiss	me gusta cuando bio la tetera	No me gusta la gontufla
• Verónica	me gusta cuando se queda sola y todo cambia	No me gusta cuando la mamá se va
• Elia	me gusta los cambios	nada
• Isabella	Me gusta cuando llega la mamá	quando se enoja el niño
• Bruno	todo me gusta	
• Yaltic	todo me gusta	

Muestra de hoja de comentarios. Grupo I

¿Hay algo de la historia que se parezca a tu realidad?
 (Puede ser una situación, un personaje o algo que también te pasó a ti)

Si que yo me dio a entender que casi todo cobra vida y me sorprende por la ralidad y se ve padre pero toda cambia cuando llego mamá

Mi nombre: Josemari Pulido Sandoval
 Mi edad: 7 años

¡GRACIAS atento lector!

Dinámica 1 / Libro: Cambios

¿Hay algo de la historia que se parezca a tu realidad?
 (Puede ser una situación, un personaje o algo que también te pasó a ti)

Cuando mi hermano tubo 10 años cambio toda mi familia



Mi nombre: es Sara Hiss
 Mi edad: es 7 años

¡GRACIAS atento lector!

Muestra de hoja de comentarios. Grupo II

Dinámica II / Libro: Camino a casa **II**

Mi pregunta es:
que le pasa al Leon se muere
o si se vivo?

Mi respuesta es:
sigue vivo

¿Qué parte del libro me ayudó a entenderlo?
cuando se fue el Leon

Mi nombre: ANSUZ

Mi edad: 9

¡GRACIAS atento lector!

Dinámica II / Libro: Camino a casa

Mi pregunta es:
porque no al final no esta el
leon

Mi respuesta es:
que el leon era el papá

¿Qué parte del libro me ayudó a entenderlo?
por que al final ha y una
foto de la familia

Mi nombre: Matthias

Mi edad: _____

¡GRACIAS atento lector!

Muestra de hoja de comentarios. Grupo III

Dinámica III / Libro: Los misterios del señor Burdick

Yo pienso que este libro nos habla de:
Otra vez otra tiempo hablo de unos
niños que van al tabernáculo edición
mañana del tiempo para estar de
polsones en todos los sucesos
historicos importantes y ser
famosos, por que eran pobres y si se
hacian famosos serian ricos?

Mi nombre: Fida Cruz y...

Mi edad: 10 años

¡GRACIAS atento lector!

Dinámica III / Libro: Los misterios del señor Burdick

Oscar y Alfonso

Yo pienso que este libro nos habla de:
El cariño hacia los indios bonitos pero
la vida no fue algo a los pobres susantana
los pobres Oscar y Alfonso los que no
queria a los pobres? ¿quien sabe? ¿quien
sabe?

Mi nombre: Oscar

Mi edad: 10

¡GRACIAS atento lector!

Tablas de comentarios. Grupo I: *CAMBIOS*

ME GUSTÓ	NO ME GUSTÓ	LECTOR	EDAD
pue todo tomo ralidad para que no pase nada	que ay muchas cosas raras	Josemari	7 años
megusto cuando bio la tetera	No me gusto la qantufra	Sara Hiss	7 años
Megusto cuando se quedo solo y todo cambio	No me gusto quando la rueda se iso mansana	Veronica	7 años
me gusto los cambios	nada	Elisa	7 años
Megusto cuando llego la ernana	Quando se enoja el niño	Isabella	7 años
todo me gusto		Bruno	7 años
todo me gusto		Yoltic	7 años

¿Hay algo de la historia que se parezca a tu realidad?	LECTOR
la bici se parece a la de mi hermano y yo también un dia ilusine y también un dia mi mama me dejo para recor cer ami hermanos	Veronica
Cuando nasi y cuando cambio mi casa cambio	Elisa
Quando nasi cue mi casa a cambiado	Isabella
Si que yo imagino Aveses que casi todo cobra vida y me sorpredo pero no es ralidad y se ve padre pero toda cambia cuando llemispapas	Josemari
no	Bruno
que mi casa a cambiado	Yoltic
Cuando mi hermano tubo 10 años cambio toda mi familia	Sara Hiss

MI PREGUNTA ES	MI RESPUESTA ES	¿Qué parte del libro me ayudó a entenderlo?	LECTOR
por que cambio	para la bebe	los dibujos	Yoltic
Porque todo cambio pero el papa se refifio que la familia y ba a cambiar.	Yo respondería que un nuevo bebe yegoria a la casa y se uniria a la familia.	Que todo estaba alusinado porque era metira cl niño e lo alusino pero cambio la familia	Josemari
por que la tetera era un gato y por que qanbiaron las cosas	que estaba ilusionando y tubo una ermana	Quando su papá le dijo que iba a cambiar lascosa	Isabella
por qué cambiaron las cosas	porque ida a tener un bebe	Porque luego bio el dede	Sara Hiss
por que digo su papá que todo iba a cambiar	pues por que iba a cambia la familia	la ultima parte	Bruno
Por que todas las cosas cambian si para mi era que iba a nacer la bebe	Por que iLusino	Por que eso no es verdadero en la vida Real	Veronica
Porque cambian las coas	Porque lo imagino todo y su papá le dijo que cambiararia todo	Cuando nasio el bebe	Elisa

Tablas de comentarios. Grupo II: CAMINO A CASA

ME GUSTÓ	NO ME GUSTÓ	LECTOR	EDAD
Que la niña va por su hermano	Que el león se fue	Kiara	8 años
El león	(nada)	Mathias	8 años
La página: “vamos a la tienda donde ya no tenemos...”	Que se fue el león	Mariana	9 años
La página: “vayamos más rápido que todos”	Que se fue el león	Montse	9 años
El león	Que la gente corre del león	Ansuz	9 años
Que se fue el león	Los dibujos del león corriendo (página	Fede	8 años
El león	Que se perdió el papá	Odel	8 años

¿Hay algo de la historia que se parezca a tu realidad?	LECTOR
El bebe se parece a mi	Kiara
Que una vez yo me puse a cocinar y que fui a la tienda y me regalaron lo que fui a comprar	Mariana
Hay estoy cansado ¿? Ese era Luigi y Luigi se engontró con su hermano llamado Mario y La PinseesaPech [...] Mario y Pinseesa Nos vamos I si Mario Fin	Ansuz
nada	Fede
nada	Mathias
Que una vez me puse a cocinar y que fui a la tienda y me regalaron algo	Montse
Que no vivo con mi papá, que tengo un hermanito llamado: Franjo.	Odel

MI PREGUNTA ES	MI RESPUESTA ES	¿Qué parte del libro me ayudó a entenderlo?	LECTOR
que le paso al León se murió o si se vive?	Sigue vivo	Quando se fue el León (carita llorando)	Ansuz
¿el papá es un león?	Si	viendolo	Fede
¿por qué el león se desapareció?	porque se fue el papá	por la última foto	Kiara
Por que no al final no está el león	Que el león era el papá	Por que al final hay una foto de la familia	Mathias
¿Que le paso al león?	Se convirtió en el papá porque inicia con las huellas de el león y termina con la del papá.	Pues la huellas	Montse
¿Qué le paso al león?	Que el león era el papá porque la foto del final aparece el papá y el león no	Las huellas del principio y del final	Mariana
¿Porque no está su papá?	Porque se desapareció.	El final.	Odel

Tablas de comentarios.

Grupo III: *LOS MISTERIOS DEL SEÑOR BURDICK*

ME GUSTÓ	NO ME GUSTÓ	LECTOR	EDAD
Que es raro	Que desapareció el sr. Burdick	Adrik	10 años
Me intriga (el sr. Burdick)	La cara de la señora en "Sólo postre"	Emiliano	10 años
Que una casa pueda volar	Que dejaron a las orugas solas	Quetzal	10 años
Que se pueden inventar historias	(nada)	Frida	10 años
Inventar las historias	Que está en blanco y negro	Amanda	10 años
Que es de misterio	Que no entendí porqué salían hojas del libro	Layla	10 años

¿Hay algo de la historia que se parezca a tu realidad?	LECTOR
Cuando tuvimos que dejar a babo (el caracol) nuestro caracol	Adrik
Cuando tuvimos que dejar ir a babo el caracol (nuestro caracol)	Emiliano
Cuando tuvimos que dejar a Babo nuestro caracol	Quetzal
Un extraño día en Julio: El niño se parece a Emiliano. Huéspedes sin invitación: la puerta se parece a la de Alicia en el país de las maravillas	Frida
Huéspedes sin invitación me recuerda a Alicia en el país de las maravillas. Un extraño día en Julio el niño se parece a Emiliano.	Amanda
En el de Un extraño día en Julio el niño se parece a Emiliano y en el de Huspedes sin invitación La puerta me recuerda a la historia de Alicia en el país de las maravillas.	Layla

Yo pienso que este libro nos habla de:	LECTOR
La casa de la calle maple: el niño puso 32 tanques de nitrógeno y gasolina y los ensendio y volaron y calleron en groelandia pero la casa se undio en el agua y se tuvieron que quedar allí a vivir. fin	Adrik
La casa de la calle maple: una casa de un inventor fue llenada de refrescos y mentas despego muy bien y después calló pero el inventor había llenado de helio lacasa por si acaso y llego a la Luna	Emiliano
Oscar y Alfonso: El cariño hacia los bichitos pero la niña esa Fea dejo a los pobres gusanitos a los pobres Oscar y Alfonso ¡¿Es que no quería a sus gusanitos?! Y quien sabe si siguen vivos	Quetzal
Otro lugar, otro tiempo: habla de unos niños que ivan al tahmahal edición maquina del tiempo para estar de polisiones en todos los suceso hidtoricos importantes y ser famosos, porque eran pobres y si se hacían famoso serian ricos.	Frida
Los misterios de la vida y lo bueno, divertido e interesante de dibujar imágenes para libros de literatura infantil. Y te deja pensar e inventar tus propias historias	Amanda
Extravío en Venecia: Un barco que iba a italia se desvio a venecia por una tormenta pero se salio de control y se metio en una calle muy estrecha y esta causando un gran desastre derrumbando casas y edificios.	Layla