



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE MAESTRÍA

**LA EXPERIMENTACIÓN EN LA LITERATURA INFANTIL Y
JUVENIL:
ANÁLISIS DE LA OBRA DE JON SCIESZKA. EN BÚSQUEDA DEL
LECTOR IMPLÍCITO**

MAESTRÍA EN LITERATURAS CONTEMPORÁNEAS EN LENGUA
INGLESA

Nombre del Tesista: **Nuria Virginia Soler Méndez**

Directora: **Mgter. Guillermina Perera**

Co-Directora:

Mendoza, 2024

RESUMEN

Esta tesis se centra en el análisis de los álbumes *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Fairy Tales* (1992) y *The Book That Jack Wrote* (1994), obras escritas e ilustradas por autores referentes del campo de la Literatura Infantil y Juvenil contemporánea, como lo son Jon Scieszka, Lane Smith y Daniel Adel. A través de la metaficción (Waugh), la parodia (Hutcheon) y la intertextualidad (Genette), estas producciones reescriben diversos géneros que pertenecen a la literatura dirigida al público infantil, empleando una multiplicidad de discursos (el científico, el publicitario, el literario, entre otros) y estrategias literarias propias del Posmodernismo. De este modo, reinterpretan cuentos maravillosos (en *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Fairy Tales*) y nanas o canciones infantiles (*The Book That Jack Wrote*). Estos textos literarios constituyen un homenaje a modelos de la tradición literaria infantil, pero también representan una respuesta a esos géneros desde una estética posmoderna, respuesta que precisamente pone en cuestión dichos modelos.

Como propósitos generales, a partir del análisis de las obras, se intenta reflexionar acerca de qué tipo de lector implícito se construye en las mismas, lo que nos lleva a pensar en nuevos modos de leer que se proponen desde la mencionada estética.

Para alcanzar estos propósitos, la mirada analítica recupera categorías de María Nikolajeva y Carol Scott (quienes trabajan sobre la base del supuesto de que el libro álbum exige un análisis centrado en la relación texto-imagen); también, categorías de Gerard Genette complementadas con las de Díaz Armas y Nikolajeva et al. (intertextualidad), las de Linda Hutcheon suplementado con Díaz-Plaja y Beckett (parodia), y Patricia Waugh y Silva-Díaz (recursos metafictivos).

PALABRAS CLAVES: Literatura Infantil – libros álbum – estética posmoderna – Lector implícito – nueva concepción de lector

ABSTRACT

This thesis focuses on the analysis of two picturebooks *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Fairy Tales* (1992), and *The Book That Jack Wrote* (1994), written and illustrated by well-known authors in the field of Children and Young Adults' Literature, such as Jon Scieszka, Lane Smith and Daniel Adel. By means of metafiction (Waugh), parody (Hutcheon), and intertextuality (Genette), these masterpieces revisit different genres belonging to the literature addressed to children. In a similar vein, by employing a multiplicity of discourses (the scientific, the one in advertising, the literary, among others), and Postmodern literary strategies, these authors reinterpret fairy tales (in *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Fairy Tales*), and nursery rhymes (*The Book That Jack Wrote*). These literary productions do not only pay homage to children's literary tradition, but also represent a response to those genres from a Postmodern aesthetics which results in the breaking of traditional fictional models.

As a general objective, this work will attempt to reflect upon what kind of implicit reader is constructed in these works, and what other new ways of reading are proposed.

In order to achieve these goals, key concepts will be recovered devising categories from María Nikolajeva and Carol Scott (who work on the assumption that the picture book requires an analysis focused on the text-image relationship), Gerard Genette complemented with Díaz Armas and Nikolajeva et al. (intertextuality), Linda Hutcheon supplemented by Díaz-Plaja and Beckett (parody), and Patricia Waugh and Cecilia Silva-Díaz (metafictional elements).

KEY WORDS: Infantile and Juvenile literature – picture books – Postmodern aesthetics – Implicit reader – new conceptions of reading

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a Dios por haberme dado la capacidad física, mental y espiritual y los medios sociales y económicos para poder acceder a este tipo de estudio y lograr este objetivo tan preciado en mi carrera profesional, pero sobre todo agradecerle la llegada de mi hijo Emmanuel ya que él fue mi inspiración y el impulso que necesitaba para poder cerrar esta etapa de mi vida.

En segundo lugar, a mis padres que, sin su apoyo incondicional, su ejemplo de trabajo, estudio y esfuerzo, no podría haber concretado nada. Infinitas gracias por haberme inspirado a ser siempre una mejor persona y valerme por mí misma profesionalmente.

Quiero agradecer también a Leonardo, mi pareja, mi sostén y mi amor, que me ayudó incondicionalmente y me apoyó para que también pudiera darle cierre a esta etapa tan significativa para mi vida profesional.

Asimismo, agradecer a mi Directora de Tesis, Guillermina Saravia que fue mi sostén y pacientemente me guió en el proceso de escritura y por brindarme tan lindas palabras después de cada corrección. Sin ese apoyo, este proceso no hubiese sido el mismo. Muchas gracias por estar siempre pendiente y ayudarme a solucionar los problemas que iban surgiendo paso a paso. ¡¡Gracias infinitas!!

A todas mis profesoras de los distintos cursos de esta Maestría que me inspiraron y me ayudaron en la elección de este campo disciplinar que tanto me apasiona y me interesa. ¡Muchas gracias por compartir sus conocimientos y su experiencia!

A Gabriela Jure, mi compañera de cátedras, mi mentora y guía que me tuvo paciencia infinita en este proceso. Gracias por su generosidad, su tiempo y su ayuda en guiarme en mi carrera profesional, en brindarme sus conocimientos en la investigación y “contagiarme” el amor por la LIJ.

A Daniela Paruzzo, mi compañera de cátedra, que también con su paciencia y sus consejos me ayudó a darle cierre a esta etapa de mi vida profesional. ¡Sin esas palabras de aliento no hubiese podido conseguirlo!

A Fernanda García e Ivana Buffa, mis compañeras en el proceso de finalización de tesis. ¡Muchas gracias por ayudarme a llevar esta carga que a veces se hizo muy pesada! ¡Gracias a su apoyo y su compañía, todo se hizo más llevadero!

Finalmente, dedicarle este trabajo a todos aquellos como yo, apasionados por este campo tan rico que es la literatura infantil y juvenil.

ÍNDICE

I. Diseño general de la investigación	8
1. Introducción.....	8
a) Estado de la investigación sobre el tema.....	8
b) Justificación y fundamentación del problema a investigar. Objetivos ...	12
c) Sustento teórico y formulación de hipótesis.....	15
d) Metodología y delimitación	21
II. Marco teórico y análisis de los libros	22
2. Capítulo 1: La Literatura Infantil y Juvenil	22
3. Capítulo 2: El Libro Álbum	29
4. Capítulo 3: La Estética Posmoderna y la LIJ	63
5. Capítulo 4: La intertextualidad y la LIJ	71
6. Capítulo 5: La Parodia en la LIJ	85
7. Capítulo 6: La Metaficción y la LIJ	96
8. Capítulo 7: Análisis de los libros seleccionados	105
a) Análisis de <i>The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales</i>	105
b) Análisis de <i>The Book that Jack Wrote</i>	131
9. Capítulo 8: Los lectores implícitos en los libros álbumes posmodernos ..	146
10. Conclusión	168
11. Apéndices.....	177
12. Referencias bibliográficas	229

NÓMINA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
álbumes	Libros álbum
LIJ	Literatura infantil y juvenil
<i>Orbis Pictus</i>	<i>Orbis Sensualium Pictus</i>
<i>The Stinky Cheese Man</i>	<i>The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales</i>

I. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

a) ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL TEMA

La presente investigación tiene como objetivo principal el análisis e interpretación crítica de dos obras del escritor Jon Scieszka las cuales pertenecen, dentro de la literatura infantil y juvenil¹, al género denominado “libro álbum”. Ante la presencia de este tipo de textos caracterizados por un alto grado de experimentación, el presente trabajo también se propone reflexionar sobre qué tipo de lector implícito se encuentra representado en estas obras.

De este modo, el corpus de análisis se conforma por dos obras de Jon Scieszka: *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales* (1992), y *The Book That Jack Wrote* (1994) ya que ambas representan una reescritura de géneros tradicionales de la literatura infantil y juvenil; esto es, una reescritura de cuentos maravillosos (también conocidos como cuentos de hadas), de las nanas o las canciones infantiles, y de las fábulas.

Sabemos que, en este último tiempo, la literatura para niños y jóvenes se ha desarrollado como una disciplina en constante cambio; reinventándose y *aggiornándose* cada vez con mayores desafíos para el lector más pequeño. En una entrevista a Teresa Colomer, ella define a la LIJ como: “un producto cultural específico con reglas propias porque se definen por su destinatario. Todos sus componentes tienen continuidad con otros fenómenos (el sistema literario, visual, ideológico, etc.)” (*Hace décadas que la escuela no sabe qué hacer con la enseñanza*

¹ A partir de ahora se mencionarán las siglas LIJ para referirnos a literatura infantil y juvenil.

de la literatura, 3). Siguiendo esta perspectiva, la literatura dirigida a un público infantil y juvenil se podría interpretar, entonces, como un discurso de adultos orientado a niños y jóvenes en el que se ve reflejado el concepto de infancia y de adolescencia que se sostienen en cada época: lo que se presume que ellos pueden aprehender, lo que se considera valioso para que ellos conozcan, la forma en que se concibe al mundo, todos estos “saberes y percepciones” adecuados a las distintas edades. Autores reconocidos como Mikhail Bakhtin y Julia Kristeva opinan que los textos se construyen a partir de la amplia textualidad social y cultural de la que emergen, por lo que no pueden separarse de este contexto más amplio. Es por esto que uno de los capítulos de esta investigación se ocupará del posmodernismo como movimiento cultural y artístico, especialmente en relación con la LIJ y, en concreto, con los libros álbum.

De acuerdo con *The Norton's Anthology of Children's Literature*, “*picture books are probably the most innovative, experimental, and exciting area of children's literature – but also one of the most difficult to understand.*” (Zipes et al., 1051); es por esta razón que analizar libros álbum constituye una herramienta ideal para poder descubrir qué lector implícito requieren y a partir de esto elaborar conclusiones acerca de qué tipo de lectores “[are] the best-equipped to understand and respond to them” (Nodelman y Reimer, 16).

Barbara Bader en su libro *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast within* se refiere a los libros álbum como “*a social, cultural and historical document; and, foremost, an experience for a child*” (1). Esta definición no sólo se centra en la importancia de los álbumes como producto del momento cultural en el que se producen, sino que también focaliza en la experiencia lectora del pequeño lector ya que, como afirma Bader “*As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning of the page.*” (1). Es decir que, para poder arribar a una noción sobre el lector implícito de estas obras, es necesario analizar los libros de Scieszka considerando la sinergia entre palabras e imágenes, los tiempos de lectura y las vueltas de páginas.

En el contexto actual, escritores como Jon Scieszka surgen como uno de los mejores representantes de la literatura infantil y juvenil desde una estética posmoderna. Entre otras actividades, este prolífico escritor norteamericano (de apellido polaco) crea libros álbumes dirigidos a niños y jóvenes, en conjunto con los

ilustradores Lane Smith y Daniel Adel (en el caso de *The Book That Jack Wrote*). En su artículo, Deborah Stevenson² observa que *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales* es uno de los mejores ejemplos de los libros álbum posmodernos (Stevenson, 32).

Un dato que sobresale de su biografía es que durante diez años se desempeñó como maestro de escuela (de 1° a 8° grado). Este contacto con los niños seguramente le ha permitido conocer en profundidad al público para el que escribe; por ejemplo, saber cuáles son los temas que más les atraen a los más pequeños y cuáles, sus preferencias lectoras.

Sus obras, en general, se caracterizan por ser innovadoras; por su gran carga de humor; a veces por lo grotesco o lo irónico, pero siempre en complicidad con el lector; por ejemplo, en muchas ocasiones les “guiña” un ojo cuando se “rompen” las reglas literarias. Entre sus libros más reconocidos y experimentales se encuentran *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales* y *The True Story of the 3 Little Pigs!*

Entre sus libros más analizados se encuentra *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales*, considerado como su *magnum opus*. Este libro ha sido premiado en numerosas ocasiones; por ejemplo, con el premio del *New York Times* al libro mejor ilustrado, también fue condecorado en 1993 como un *Caldecott Honor*, entre otros reconocimientos de diversos países. Muchos artículos de revistas han sido publicados sobre este libro debido a su propuesta innovadora y posmoderna (Stevenson, 1991; Coles y Hall, 2001; Nodelman y Reimer, 2003; Pantaleo, 2007; Pantaleo y Sipe, 2008; Swaggerty, 2009; Pantaleo y Sipe, 2012, Allan en Kümmerling-Meibauer, 2018; Small y Callow, 2021); también se han ocupado en otros artículos de la naturaleza metaficcional de la obra (Stevenson, 1991; Goldstone, 2002; Silva-Díaz, 2005a; Silva-Díaz, 2005b; Amo, 2010; Pantaleo y Sipe, 2012; Silva-Díaz en Kümmerling-Meibauer, 2018), o de cómo este álbum incluye a la parodia (Cheetham, 2013; Silva-Díaz en Kümmerling-Meibauer, 2018), de sus usos en la didáctica de la literatura y la aplicación en el aula (Coler y Hall; 2001, Goldstone, 2002; Pantaleo, 2007; Swaggerty, 2009; Small y Callow, 2021). Sumado a lo anterior, otros trabajos se han ocupado de analizar aspectos puntuales del álbum, a saber: el

² "If You Read This Last Sentence, It Won't Tell You Anything": Postmodernism, Self-Referentiality, and *The Stinky Cheese Man*.

rol de algún personaje en la historia, la relación texto-imagen, la compatibilidad del autor-ilustrador, el rol de los paratextos en la narrativa, la propuesta de múltiples líneas narrativas o del libro como reescritura de cuentos de hadas (Pantaleo, 2007; Pantaleo y Sipe, 2021; Nikolajeva y Scott, 2013; Mallan en en Kümmerling-Meibauer, 2018; Beckett en en Kümmerling-Meibauer, 2018; Joosen en Kümmerling-Meibauer, 2018). Además, existen investigaciones en trabajos de tesis de grado y posgrado que utilizan este álbum como ejemplo de experimentación posmoderna (Barrena Medel, 2010; Santamaría Fernández, 2014; Silva-Díaz, 2015a).

Otro libro que ha sido estudiado, pero en menor medida, es *The Book that Jack Wrote*. También en este caso existen tesis doctorales que han analizado y ejemplificado aspectos puntuales de esta obra (Bandermann, 1997; Keebaugh, 2011). Otras publicaciones estudian aspectos constitutivos de los libros álbum y utilizan este libro para ejemplificarlos (Sipe, 2002; Sipe y McGuire, 2006).

En otras palabras, en este trabajo, se contemplarán ambas obras de los mencionados autores: Scieszka, Smith y Adel; escritor e ilustradores respectivamente, tanto su obra más estudiada, *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales*, como la que aún no ha sido tan explorada por críticos e investigadores: *The Book that Jack Wrote*.

En relación con el proceso analítico, en este estudio se recuperan perspectivas de la teoría y crítica literaria contemporánea sobre la narrativa posmoderna. Básicamente, se utiliza el marco teórico de Brian McHale como referente del Posmodernismo y su estética; la definición y clasificación de intertextualidad provista por Geràrd Genette; se agregan categorías de Maria Nikolajeva *et al.* y de Díaz Armas; también, la definición de parodia de Linda Hutcheon junto con la clasificación de Díaz-Plaja, y la definición y clasificación de metaficción de Patricia Waugh, complementada con la taxonomía provista por Cecilia Silva Díaz. Todos ellos han brindado herramientas necesarias para elaborar categorías analíticas en relación con las estrategias narrativas de la estética posmoderna (estrategias que se utilizan precisamente en estos libros álbum).

Asimismo, se utilizaron las Teorías de la Respuesta del Lector y el concepto de lector implícito de Iser. Estas teorías operaron como marco teórico para describir el tipo de lector que se construye y los tipos de “competencias literarias” (Culler, 2000)

requeridas para abordar estos textos. Por último, se esbozaron propuestas vinculadas a nuevas formas de acercamiento al texto por parte del lector en estos libros “extraños” (según la denominación de Fanuel Hanán Díaz); estas propuestas se focalizan en las competencias y estrategias que necesitan los lectores para poder abordarlos.

En las páginas que siguen, en primera parte, se hará referencia a los aspectos generales concernientes al diseño de la investigación y en una segunda parte se formulará el marco teórico en el que se encuadra este trabajo, el cual será la base del análisis de las obras de Scieszka. Finalmente, se ofrecerán conclusiones finales a manera de cierre, con el fin de abrir nuevas vías de investigación.

b) JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR. OBJETIVOS

Esta investigación se considera relevante para el campo de la LIJ ya que toma como unidad de estudio al libro álbum y la complejidad de su propuesta estética. En una época en la que el impacto de lo visual resulta preponderante, el libro álbum se convierte en un género que demanda un estudio constante a raíz de su gran nivel de experimentación.

Michel Melot, curador e historiador francés, sugiere que vivimos en un mundo saturado de imágenes desde que entramos en la “videosfera”, era en la que la producción de imágenes resulta más accesible que la creación de discursos. Para este autor, nuestra realidad está inmersa en el tejido visual que nos rodea; tanto es así que “pronto no habrá ningún gesto nuestro que no haya constituido el objeto de una imagen, como antaño de una simple palabra” (91). Es decir, lo que hace años impulsaba al mundo a expresar o simbolizar a través de la palabra, hoy se *resimboliza* con la imagen. Probablemente esta sea la razón por la cual el libro álbum hoy en día se constituye como un género literario especialmente dirigido a niños y jóvenes (*The Norton's Anthology of Children's Literature*).

Algunos críticos opinan que estos libros son simples porque emplean imágenes. Sin embargo, se sabe que “entender libros álbumes requiere un extenso juego de habilidades de decodificación e interpretación. Las imágenes

tienen un vocabulario visual y una gramática tan compleja como las que gobiernan a las palabras” (Zipes *et al.*, 1051). Por ello, la historia emerge de un juego dinámico entre el texto y la ilustración.

En relación con Scieszka, autor que aquí nos convoca, podemos decir que sus obras resignifican al libro álbum, debido al gesto paródico que incorporan, como también a la intertextualidad y la metaficción como medios de *resimbolización*; según lo expresa el propio autor, su propósito con ello es provocar humor. A partir de obras como estas, Scieszka crea un nuevo lector que, en términos de Rosenblatt, resulta afectado por el texto, en tanto todo su bagaje sociocultural e histórico entrará en transacción durante el proceso de interpretación de la historia.

Ahora bien, si todo trabajo ficcional implica ciertas competencias o estrategias en el lector que el autor al escribir presupone, podríamos preguntarnos: ¿cuál será entonces el “lector implícito” previsto en los libros de Scieszka?; ¿qué tipo de lector se crea a partir de sus libros álbum? y ¿cuáles serán las estrategias con las que deberán contar estos lectores al momento de enfrentarse con este tipo de textos?

Con la influencia de las teorías de la Posmodernidad, los libros rompen y vulneran más barreras y se tornan más complejos. Entonces, otro aspecto a tener en cuenta al momento de abordar este tipo de álbumes tan experimentales es cómo se construyen esas innovaciones y qué efecto producen en el lector. Podría decirse que la lectura de imágenes es un proceso similar al de la lectura de textos verbales ya que el lector también trae sus creencias, sus emociones y su bagaje sociocultural al proceso de interpretación. Sin embargo, como lo explican Arizpe y Styles en su libro: *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales* (2004), la lectura de imágenes como una destreza en sí misma no se suele explotar en la escuela, es decir, no se enseña y ni se desarrolla. Quizá por ello en estos últimos años la alfabetización visual se haya convertido en un campo de estudio en sí mismo.

Como se mencionó anteriormente, el libro álbum que es, por excelencia, un producto artístico derivado de un contexto posmoderno resulta de un juego

intertextual (Colomer, 1999) y autorreferencial (Tabernero, 2005). Es decir que, para que la obra alcance una recepción acorde con el lector implícito previsto, éste debe, en primera medida, reconocer las referencias intertextuales que aparecen en el libro, tanto en la dimensión textual como en la visual.

Los dos álbumes de Scieszka constituyen ejemplos intertextuales, paródicos y metaficcionales –una tendencia actual en la LIJ–. En el caso de *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Fairy Tales*, Scieszka y Smith revisitan los cuentos maravillosos, y en *The Book That Jack Wrote*, Scieszka y Adel reinterpretan un clásico de la literatura inglesa “*The House That Jack Built*”, clásico que pertenece al género de las nanas o canciones infantiles (en inglés, *nursery rhymes*). Al jugar con estos géneros fácilmente reconocidos por niños y jóvenes, estos autores transgreden las barreras de la literatura. Como lo expresa Anita Silvey en su libro *The Essential Guide to Children’s Books and Their Creators* (2002), en relación con *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales*:

As an elementary school teacher, Scieszka found inspiration for his lessons by rewriting fairy tales; the lessons, in turn, led him to write successful stories offering fresh perspectives on dusty old tales. Although publishers once thought them too sophisticated for children, Scieszka’s stories now arouse endless laughter from an enchanted young audience. (401)

Como se puede deducir de esta cita, Jon Scieszka enriqueció sus clases al reformular cuentos de hadas. Al mismo tiempo, estas lecciones lo inspiraron a re-escribir viejos cuentos desde perspectivas innovadoras que se convirtieron en *best-sellers*. Todo esto, a pesar de que los editores pronosticaban que serían demasiado complejas para los niños. Contrariamente, estas historias resultan muy interesantes para ellos, ya que les enseñan “la mecánica” detrás de la fabricación de historias, por medio de la evidencia de “las costuras” del arte de la escritura. Esto constituye una de las razones fundamentales por las que los lectores se sorprenden y experimentan placer en la lectura.

En esta misma línea de pensamiento, Teresa Colomer sostiene que los libros álbum son cada vez más “extraños y sorprendentes al atreverse a jugar con el lector, a volverse metaficcionales, a incorporar la imagen y los recursos materiales a la construcción de la historia, a vulnerar las fronteras de los géneros o a incrementar la intertextualidad” (215). Este tipo de libros son

capaces de promover el disfrute y el entretenimiento que los niños y jóvenes necesitan, ya que celebran la cultura visual que emerge de lo multimedial, el Internet, la publicidad y la cultura popular. Todo ello evidencia que diferentes medios de comunicación (y discursos) influyen cada vez más a la literatura, como lo explica la especialista Lynell Burmark en su libro: *Visual Literacy: Learn to See, See to Learn* (2002). Por consiguiente, partiendo de la convicción de que el texto visual juega un rol preponderante en la producción del discurso literario y la creación de significados, este texto debe convertirse en un objeto de estudio con aportes significativos dentro del campo de la literatura, objeto del cual nos ocuparemos en la presente investigación.

Los objetivos generales para este trabajo de tesis son los siguientes:

1. Explorar los modos en que se evidencia una estética posmoderna en los libros: *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Fairy Tales* (1992) y *The Book That Jack Wrote* (1994) de Jon Scieszka en colaboración con los ilustradores Lane Smith y Daniel Adel.
2. Analizar los recursos que emplean estos autores (escritor e ilustrador) a partir de las categorías de análisis: metaficción, intertextualidad y parodia, categorías propias de la narrativa posmoderna.
3. Proveer interpretaciones a partir de la construcción de significados como resultado de la interrelación de dichos recursos.
4. Determinar el tipo de “lector implícito” que se construye a partir de la lectura de estos textos literarios.
5. Reflexionar acerca de las nuevas concepciones de lector y las competencias literarias que presuponen este tipo de libros experimentales.

c) SUSTENTO TEÓRICO Y FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

En primer lugar, es muy importante definir el término “Posmodernidad” o “Posmodernismo”, ya que el foco de esta investigación se centra en buscar características precisamente de la escritura posmoderna o experimental, en libros dirigidos hacia el público infantil y juvenil. El reconocido crítico Brian McHale en su libro *Postmodernist Fiction*, plantea que este movimiento no surge después del presente (como solecismo), sino más bien como una continuación o reacción al movimiento moderno. Si interpretamos el término “posmodernismo” de manera literal, podríamos decir que este implica una poética que continúa a la del modernismo, la cual floreció a principios del siglo XX. En lugar de ser una escritura futurista y *avant-garde*, se trata de un diálogo con el pasado, una exploración de las huellas dejadas por las vanguardias literarias modernistas.

Se puede derivar entonces que el posmodernismo consiste en una poética que se ha ido desarrollando desde los años 50 y/o 80 de acuerdo con distintos críticos del tema, y ha ido evolucionando a partir del movimiento moderno. Esta definición es muy esclarecedora en términos de la evolución literaria del término ya que, si interpretamos el concepto como “una poética sucesora” del Modernismo, entonces partes de la poética de este movimiento anterior se mantendrían o se intensificarían en el Posmodernismo.

Con respecto al concepto intertextualidad, muchos se apoyan en la obra de Genette por su caracterización minuciosa del término, a los fines de esta investigación, la definición de Gerárd Genette y su clasificación se utilizará como marco referencial para el análisis e interpretación del álbum de Scieszka y Smith. En su libro *Palimpsestos: la literatura en segundo grado* (1989), Genette reconsidera su propia obra escrita anteriormente; para el autor, lo que antes contemplaba como intertextualidad, con el tiempo pasó a considerar como la parte de un todo llamado Transtextualidad. Genette define este concepto como la presencia activa de un texto en otro y la interferencia de varios otros textos en uno. De acuerdo con este especialista, la transtextualidad engloba cinco tipos de relaciones sub-textuales, a saber: la **intratextualidad**, relación entre textos que son creados por el mismo autor (en este caso, el autor se “imita” a sí mismo en otro texto); la **intertextualidad**, relación de co-presencia entre dos o más textos, es decir, presencia auténtica de un texto en otro (las formas más tradicionales y literales de intertextualidad serían la cita, el plagio y la alusión, entre otras); la **paratextualidad**, relación menos evidente y más distante que el conjunto formado por una obra literaria ya que el paratexto de una obra incluye elementos como el título,

subtítulo, intertítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, notas al pie, epígrafes, ilustraciones, sobrecubierta y otros detalles que se planifican previamente cuando se crea el libro; la **metatextualidad**, comentario de un texto sobre otros, sin necesidad de citarlos o invocarlos explícitamente (a veces, incluso, sin mencionarlos por su nombre); la **architextualidad**, relación que un texto tiene con las categorías generales o trascendentes según su tipo de discurso, los modos de enunciación y los géneros literarios; y, por último, la **hipertextualidad**, esto es, cualquier relación que conecte un texto “B” con un texto previo “A” (dentro de este concepto, se incluyen las categorías anteriores); dicho de otro modo, la hipertextualidad se refiere a las conexiones intertextuales entre obras literarias, por medio de las cuales un texto hace referencia o se relaciona con otro previo. Cabe la aclaración de que, cuando el crítico francés habla de hipertextualidad, se refiere a parodia.

Al respecto, en el capítulo 2 de su libro *A Theory of Parody. The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*, Linda Hutcheon hace un recuento de cómo el término Parodia ha ido evolucionando a lo largo de la historia. Hutcheon señala que el principal mecanismo retórico utilizado en este caso sería la ironía (sobre todo, para activar la conciencia de esta dramatización en el lector). Para dar cuenta del proceso de evolución del término parodia, la autora revisita el origen griego de esta palabra y expone que muchos críticos a lo largo de los años han ignorado su verdadero significado, o al menos parte de este, asociándolo solamente con el propósito de burla o ridiculizar. Así lo explica:

en griego el sustantivo parodia significa “canción que cuenta”, y allí se detienen. Una observación más minuciosa de esa raíz suministra, sin embargo, mayor información. La naturaleza textual o discursiva de la parodia (como opuesta a la sátira) es clara en lo que se refiere a la parte de la palabra odos, que significa canción. El prefijo para tiene dos significados, sólo uno de ellos es el que habitualmente se menciona –el de “contra” o “en contra”. Así la parodia se convierte en oposición o contraste entre textos. (p. 31-32)

A través de esta definición se puede deducir que es aquí donde surge la concepción de la parodia como medio para ridiculizar o mofarse de un texto anterior o un estilo de escritura. En otras palabras, “un texto se opone a otro con el intento de burlarse de él o de ridiculizarlo” (Hutcheon, 31). Paralelamente, el prefijo: “para en griego también puede significar “al lado de”, y por lo tanto sugiere acuerdo o relación estrecha en lugar de contraste.” (31). Es este otro significado, usualmente olvidado

por los críticos que amplifica y extiende “el alcance pragmático de la parodia” (31). Así Hutcheon concluye que es esta misma naturaleza dual del prefijo que demanda un tratamiento más neutral de la parodia y ejemplifica este punto mencionando que no hay nada específicamente en el concepto que incite a pensar en el término como técnica literaria para burlarse o mofarse de otra obra literaria, (como ocurriría explícitamente en el caso del burlesque). La autora sostiene, entonces, que es imitación o “repetición con diferencia”. (32), pues existe una distancia crítica entre el texto “parodiado” y la nueva creación, a través de la ironía como medio utilizado para marcar esa distancia. Sin embargo, aclara Hutcheon:

esta ironía puede ser lúdica tanto como despectiva; puede ser críticamente constructiva tanto como destructiva. El placer de la ironía de la parodia no procede en particular del humor sino del grado de compromiso del lector con el “vaivén” intertextual (para usar el conocido término de E. N. Forster) que se da entre la complicidad y la distancia (32)

De acuerdo con la crítica Patricia Waugh, en su libro *Metafiction: The theory and Practice of Self-Conscious Fiction*, la metaficción es un concepto que se aplica a la escritura que de manera consciente y sistemática se centra en su condición ficcional como artefacto. Su objetivo es cuestionar la relación entre la realidad y la ficción. En otras palabras, la metaficción reflexiona sobre su propia naturaleza como creación literaria, explorando los límites y las convenciones del género. Esta nueva exploración y reflexión sobre ciertos aspectos ligados al proceso de escritura (el rol del autor/ lector, la relación entre el narrador y el lector, cómo se estructuran los finales o los comienzos, cómo se construye la narrativa, y cómo se crean los personajes o cómo se deconstruyen, etc.) se encuentra íntimamente ligada al avance de la crítica literaria y a aspectos teóricos sobre cómo se elabora una historia.

Pasemos ahora al concepto lector implícito. Para el abordaje de qué tipo de lector requieren estos álbumes experimentales, se utilizará el concepto de “lector implícito” de Wolfgang Iser y el marco teórico de la Respuesta del Lector de Louise Rosenblatt, con el propósito de determinar cuál es la concepción de lectura de la cual se parte.

El lector implícito es una categoría que se ubica dentro de la tipología del receptor inmanente en la novela, categoría propuesta, como ya dijimos, por el teórico de la literatura Wolfgang Iser. En términos más simples, se refiere a la comprensión de los sentidos que están implícitos en un texto, ya sea literario o no. Este concepto

desempeña un papel fundamental al considerar los espacios de indeterminación o espacios vacíos presentes en el texto, propuestos por Iser como elementos que conectan al texto con el lector. El lector implícito sería, entonces, una estructura textual que anticipa la presencia de un receptor sin necesariamente definirlo de manera explícita. En otras palabras, abarca una red de estructuras dentro del texto que invitan a la respuesta y estimulan al lector a comprender el contenido. En su libro *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (1978), postula que, al momento de escribir, todo autor tiene a un lector particular en mente, lector que está representado en su texto pero que, a su vez, no siempre coincide con el receptor 'real'.

Wolfgang Iser distingue dos roles principales dentro del concepto del lector implícito, los cuales están interrelacionados:

1. El rol del lector como una estructura textual: esto se refiere a la visión del lector que está implícita en el texto, una visión que se manifiesta a través de las diversas facetas o aspectos del narrador, la trama, los personajes y el propio lector implícito.
2. El rol del lector como un acto estructurado: esto ocurriría en caso de que el lector se convierta en un agente activo y de ese modo interactúe con el texto. Su posición se determina por el punto de observación desde el cual integra todos estos aspectos y el lugar donde convergen. Es decir, se relaciona con la manera en la que las estructuras del texto se integran en la imaginación del lector.

En otras palabras, el lector interpreta y da vida a esas estructuras textuales cada vez que lee un texto. Estos dos roles son importantes ya que el lector "real" no siempre asume este rol "impuesto" por el texto, sino que éste experimenta la tensión entre su bagaje socio, histórico, cultural y la decisión de aceptar o no este rol. Wolfgang Iser argumenta que el concepto del lector implícito no se deriva directamente del lector real, sino más bien de una fuerza subordinante que surge de una tensión específica cuando el lector real asume su rol al interactuar con el texto. En otras palabras, el lector implícito no es simplemente una abstracción, sino una entidad dinámica que se origina en la interacción entre el lector y el contenido textual. Entonces, es a partir de esta tensión entre el lector real y el lector implícito que emergen distintas lecturas e interpretaciones. El concepto de lector implícito es

interesante ya que, como sostiene Iser, implica un acto de transformación o resignificación mediante el cual las estructuras de un texto se trasladan al ámbito de la experiencia del lector, a través de los actos de representación. Por su parte, Nodelman y Reimer (2003) manifiestan que en todos los textos hay un lector implícito determinado. Los autores afirman que todos los textos “sugieren en su tema y en su estilo las características del lector que esté mejor equipado para entenderlos y responder a ellos” (16)

Asimismo, y a modo de ofrecer un análisis más completo en cuanto a la respuesta del lector, el modelo de lectura postulado por Louise Rosenblatt implica una transacción de significados entre texto y lector. Tradicionalmente, la lectura se veía como una interacción de significados, pero para Rosenblatt esta concepción no reflejaba lo que realmente sucede en el acto de leer. La autora explica que la palabra “interacción” está asociada a una filosofía dualista cartesiana o newtoniana, y que considera a las entidades involucradas en la lectura como algo separado y estático, que simplemente interactúan la una con la otra. Se puede derivar, entonces, de esta explicación que ver a la lectura como interacción conlleva a que ni el lector es afectado por el texto, ni el texto afectado por el lector. Lo que Rosenblatt (1988) propone como un nuevo paradigma de lectura es una relación de transacción entre lector y texto ya que este término implica que “cada elemento condiciona y es condicionado por el otro en una situación constituida mutuamente” (2). Es decir que el lector es afectado y es cambiado por el texto, así como el texto se ve cambiado y afectado por el lector.

Ahora bien, si se parte de la premisa de que el contexto socio-histórico afecta a las producciones literarias, y que las obras entran en diálogo con cambios culturales, sociales, políticos y económicos, la literatura dirigida a niños y jóvenes no representa una excepción. Frente a los textos con una estética posmoderna, la determinación del lector implícito a partir del análisis e interpretación de obras literarias como *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Fairy Tales* (1992), y *The Book That Jack Wrote* (1994) de Jon Scieszka posibilitará la reconsideración acerca de la definición de lector.

Como ya dijimos, la **experimentación en los libros álbum** conforma un componente recurrente en las producciones contemporáneas para la audiencia infantil y juvenil. Frente a esta tendencia, entonces, podríamos preguntarnos: ¿qué estrategias o recursos de la poética posmoderna se evidencian en estos textos?,

¿qué tipo de lector se construye a partir del análisis de las obras de Scieszka?, ¿qué tipos de saberes o competencias literarias suponen estos libros álbum?, ¿cuáles serían las nuevas concepciones acerca de la experiencia lectora de discursos literarios?

d) METODOLOGÍA Y DELIMITACIÓN

En este trabajo de naturaleza cualitativa y descriptiva, en primera instancia, se procedió a leer, analizar e interpretar la obra de Scieszka, particularmente, los libros *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Fairy Tales* (1992) y *The Book That Jack Wrote* (1994) en su calidad de libros álbum. La mirada analítica se sustentó básicamente sobre la base de tres categorías: la metaficción, la intertextualidad y la parodia. La lectura, análisis e interpretación de estos libros álbum se realizó dentro del marco teórico provisto por la poética posmoderna antes mencionada. Así, se describieron las estrategias utilizadas por estos autores (autor e ilustrador) y la construcción de sentidos. El discurso se pensó en el marco de un contexto sociocultural que condiciona tanto al texto, como al autor y al lector en un momento histórico y cultural determinado. En segunda instancia, se procedió a reflexionar sobre cómo se resignifica el concepto de lectura, lector (“implícito” y “real”) aplicando la teoría de la Respuesta del Lector y utilizando como punto de partida el concepto de “lector implícito” de Iser. Finalmente, se reflexionó sobre la manera en que este tipo de libros álbum cuestionan las concepciones tradicionales de la LIJ, de lector y del acto de leer.

II. MARCO TEÓRICO Y ANÁLISIS DE LOS LIBROS

CAPÍTULO 1: LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Children's literature is an amorphous, ambiguous creature; its relationship to its audience is difficult; its relationship to the rest of literature, problematic.

(Hunt, *Literature for children: contemporary criticism*, 1)

A lo largo de la historia, la Literatura Infantil y Juvenil ha ido evolucionando progresivamente debido a la incidencia de factores socio-culturales que han determinado sus características distintivas, que la definen como un tipo especial de literatura dentro del contexto del arte. Mikhail Bakhtin y Julia Kristeva consideraban que *"texts cannot be separated from the larger cultural or social textuality out of which they are constructed."* (citados en Allen, 36) Asimismo, estos autores concluyen que *"all texts, therefore, contain within them the ideological structures and struggles expressed in society through discourse."* (citados en Allen, 36) Es decir que, si los textos son recortes del "tapiz" social que nos rodea, entonces, estas tensiones y estructuras ideológicas que caracterizan el lenguaje y los discursos que circulan en una sociedad harán ecos en los textos que se producen. Esta concepción del texto, compartida por Kristeva y Bakhtin, puede ser visualizada a través del análisis de la evolución de lo que hoy conocemos como "Literatura Infantil".

En su libro *An Introduction to Children's Literature* (1994), Peter Hunt distingue tres edades de oro en la literatura para niños ya sea por la originalidad y experimentación en ciertas producciones, por sentar *"high standards in terms of content and writing style"* (Eccleshare, 2002), o por su variedad en géneros y

temáticas. Además, este autor propone una interesante discusión sobre lo que se entiende por literatura dirigida para niños. Antes del 1744, la mayoría de los libros para niños eran libros educacionales, literatura de “cordel” (*chapbooks*), panfletos o tratados religiosos y cuentos populares. De acuerdo con Harvey Darton: “*children’s books were always the scene of a battle between instruction and amusement, between restraint and freedom, between hesitant morality and spontaneous happiness.*” (citado en Hunt, 27) Sorprendentemente, estos textos no sólo eran leídos por niños sino también por adultos ya que el concepto de niñez estaba asociado a un adulto en miniatura. Gradualmente, la novela adulta se fue estableciendo como género en sí mismo y estas antiguas producciones comenzaron a ser consideradas como parte de las nanas y rimas infantiles conformando así la base de los libros para niños del siglo XVIII. La mayoría de los autores de estas obras eran devotos calvinistas que intentaban inculcar valores religiosos en los niños de la época. Con la publicación de *A Little Pretty Pocket Book* (1744), John Newbery presentaba el primer libro pensado comercialmente para niños. Esto trajo aparejado una incesante batalla “*between the religious/ educational and commercial interests for the market in children’s books, with a considerable interchange of styles and techniques. ‘Commercial’ publishers used materials from folk traditions, with a strong strain of fantasy.*” (Hunt, 29) En ese mismo año, Mary Cooper publica *Tommy Thumb’s Pretty Song Book*, libro que es identificado como la colección de nanas más antigua; dos años antes también había publicado su *ABC*. Estas obras no gozaron de tanta notoriedad como el libro de Newbery, pero no dejaron de ser relevantes para el desarrollo de la literatura infantil. En 1749 se publica la primera novela para niños: *The Governess*; o, *The Little Female Academy* de Sarah Fielding.

Durante el s. XIX la fantasía se fue mitigando para dar lugar al rol funcional de la literatura. Los tratados religiosos marcaron fuertemente su didacticismo en los géneros emergentes: el cuento doméstico para las niñas y las historias de aventuras en la época colonial, para los niños. La mayoría de las publicaciones para los más pequeños eran creadas mayormente por mujeres; tal es el caso de “*Twinkle, Twinkle Little Star*” de Ann y Jane Taylor, *The History of the Fairchild Family* (1818) de Mary M. Sherwood, *The Crofton Boys* (1841) de Harriet Martineaus, *Black Beauty* (1877) de Anna Sewell, entre muchos otros. Otras producciones se fueron alejando de esta tarea altamente moralizante dando lugar a la fantasía y al disfrute; por ejemplo, *A Book of Nonsense* (1846) de Edward Lear, *The King of the Golden River* (1851) de John Ruskin, y *The English Struwwelpeter* (1848) de Heinrich Hoffmann. Sin embargo, de acuerdo con Hunt (*An Introduction to*

Children's Literature) el verdadero cambio en la escritura para niños surgió con Lewis Carroll, George Macdonald, Charles Kingsley, Beatrix Potter, Kenneth Grahame, Frances Hodgson Burnett, y Edith Nesbit. Sus publicaciones dieron lugar a la llamada primera edad de oro en la que *“Both the ways in which children were valued and the relationships between parents and children were altering a good deal.”* (31). Muchos críticos han llamado a los años de entreguerras como una época de cobre entre dos eras doradas; los publicados en ese momento siguen en prensa hoy en día, y autores que fueron populares en aquellos tiempos aún permanecen en la lista de los más leídos: Milne, de la Mare, Masefield, y Tolkien, entre otros (Hunt, 31). En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, la literatura infantil ganó un lugar distinguido en la industria publicitaria y en ventas, *“with its trends closely following the sociological features of the period”* (32). La fantasía dominó el campo de la literatura para niños en las décadas de los 50 y los 60, es así que autores como J. R. R. Tolkien con su obra *The Hobbit* (1937) y sus secuelas, C. S. Lewis y Alan Gardner ganaron notoriedad con sus publicaciones. A pesar de que, en los años 70 y 80, el realismo resurgió en los libros infantiles, otros autores seguían apostando a la creatividad y a la fantasía para producir algunos títulos tales como *The Twist* (1980) y *Revolting Rhymes* (1982) de Roald Dahl que aún hoy siguen vigentes en el público infantil. Como se estableció anteriormente, la literatura para niños siempre estuvo en tensión constante entre el entretenimiento y el didacticismo. Así lo expresa Hunt: *“the adoption of children’s literature as an educational tool, together with the development of ‘young adult’ literature, has brought about a change in content, a self-consciousness in the field that has meant a swing back, if anything, to the earliest didacticism”* (32). Libros como la serie de *Harry Potter* de J. K. Rowling han demostrado que la fantasía no ha abandonado a la literatura infantil y han marcado un avance en este campo estableciendo un nuevo tipo de literatura *“cross-over”*, es decir, libros leídos tanto por niños como por adultos.

En los últimos años, la experimentación se ha destacado e intensificado dentro de las publicaciones para niños, especialmente en la producción de libros álbum. Como lo señala Peter Hunt, las ilustraciones también tienen una historia similar a la evolución de la literatura infantil letrada, y se han desarrollado constantemente en términos de estilos y materiales: *“the landmarks might be the introduction of woodblocks, of lithography, of color-lithography, and photolithography, with milestone texts being produced by the Dalziel brothers, Caldecott, Ardizzone, Frank Hampson (in the Eagle), John Burningham, and Raymond Briggs”* (35). En el capítulo 6 de su libro, Hunt incorpora una sección titulada *“Picture-Books and Verse”*

donde explica de una manera breve la evolución de los álbumes. Por su parte, en el libro *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* de 2007, Fanuel Hanán Díaz presenta una historia detallada de la ilustración y cómo fue desarrollándose en el campo de la literatura para niños. De acuerdo con los especialistas, el primer libro que se registra como punto de partida en la inclusión de imágenes es el *Orbis Sensualium Pictus* (1658), ya que fue una obra creada intencionalmente para el público infantil, por lo que se la considera como el “primer libro ilustrado para niños” (19). Sin embargo, de acuerdo con Hanán Díaz, existió “una tradición anterior de fábulas, libros morales y relatos populares que difícilmente quedó registrada e incluida dentro de lo que podríamos identificar como libros precursores.” (17) Comenius, el autor de *Orbis Sensualium Pictus*, empleó ilustraciones por primera vez para “llamar la atención del lector y de apoyar la enseñanza.” Para este escritor, “las imágenes son la forma más inteligible de aprendizaje que los niños puedan observar.” (Comenius citado en Hanán Díaz, 20) Si bien este texto tenía fines pedagógicos, “allanó el camino para una serie de imitaciones que sentarían la génesis del libro ilustrado de nuestros días”. (20) Más adelante, aparecieron otros textos con una estructura similar a la del *Orbis Pictus* (muchos de ellos usaron el mismo título). Las ciencias pedagógicas progresaron gradualmente ya que era menester crear materiales adecuados para la formación de los pequeños lectores en los cuales las ilustraciones jugaran un rol preponderante. En realidad, en Europa, particularmente en Inglaterra, circulaban los “pliegos de imágenes” o *scrapbooks* (libros recorte) como una alternativa a textos con ilustraciones. En ellos se conjugaban “escenas de la Biblia, chistes, recordatorios y curiosidades, en una extraña mezcla de estilos gráficos.” (22) Estos comenzaron como pequeñas hojas volantes, *broadsheets*, o *imageries* (en francés). Gradualmente, se fueron incluyendo grabados en madera y muchas más imágenes a pedido de los lectores infantiles. De acuerdo con Hanán Díaz, “los *scrapbooks* tuvieron una enorme popularidad durante el siglo XIX, cuando proliferaron los centros encargados de publicarlos en casi toda Europa.” (23) Algunos pergaminos del s. XIV, llamados bestiarios, contenían “animales fantásticos, como los grifos y los jabalíes, [y] podían encerrar delicados detalles de historias increíbles que ya tenían un apoyo visual y que podrían haber sido disfrutadas por niños y jóvenes de clases pudientes.” (24) Estos pergaminos eran cuidadosamente pintados a mano y contribuyeron de alguna manera con “el concepto del diseño gráfico en libros ilustrados posteriores a la invención de la imprenta.” (Hanán Díaz, 24) Esta evolución en la artesanía de los álbumes, no sólo se ve reflejada por cambios sociales, históricos, tecnológicos y culturales de la época en que se producen sino también por la concepción de niñez de cada era. Barbara Bader en su libro *American*

Picturebooks from Noah's Ark to the Beast within (1976) se refiere a los libros álbum como un artefacto histórico, social y cultural. Por su parte, Peter Hunt (2004) expresa: “*what a culture thinks of as childhood is reflected very closely in the books produced for its citizens.*” (5). En esa misma línea de pensamiento, David Lewis (2001) ha manifestado que, en su desarrollo a través de la historia, los cambios sociales y culturales han influenciado en su gran mayoría a la ecología de los libros álbum. Asimismo, en su libro *Radical Change: Books for Youth in a Digital Age* (1999), Eliza Dresang citando a Holquist expone cómo las relaciones tiempo/espacio en la sociedad del mundo actual “*have resulted in historically manifested narrative forms*” en la literatura (1). Otros autores han también reflexionado sobre el modo en que la literatura para niños y adolescentes refleja los movimientos históricos, sociales y culturales conocidos como el posmodernismo (Coles y Hall; Goldstone, “Ordering the Chaos,” “Whaz Up”; Lewis; McCallum; Yearwood).

Ahora bien, considerando que la literatura infantil y juvenil ha evolucionado aceleradamente, esto ha motivado estudios y propuestas de nuevas líneas de investigación. En este sentido, el campo de la literatura para niños ha desarrollado muchos estudios sobre el libro álbum desde un análisis meramente visual, es decir, desde lo puramente estético, hasta un análisis del texto verbal³ sin considerar los significados transmitidos por las ilustraciones. Sin embargo, como lo expresan Nikolajeva y Scott (2015), pocos estudios han profundizado en la relación que dos medios de comunicación diferentes (el visual y el verbal) establecen, y cómo estos operan juntos para crear múltiples significados. Es así, que estas autoras desarrollan en la introducción de su libro *How Picturebooks Work* una breve, pero detallada reseña de qué tipo de investigaciones se realizan en relación a los álbumes: “*We find a number of approaches to picturebooks among the existing studies. A predominant focus is the consideration of picturebooks as educational vehicles, including aspects such as socialization and language acquisition.*” (2) Otras líneas investigativas exploran a los álbumes como productos culturales desde una mirada de la historia del arte (Klemin; Ciaciolo; Lacy citados en Nikolajeva et. al), pero en estos análisis sólo el aspecto visual es tomado en consideración. Sumado a lo anterior, existen trabajos que se centran en la diversidad en temáticas y estilos (Hürlimann; Bader; Feaver citados en Nikolajeva et. al), pero éstos ignoran, de

³ Con la noción “texto verbal”, nos proponemos marcar una frontera entre lecturas posibles habilitadas por un libro álbum; nos referimos a lectura del texto propiamente dicho (texto verbal), por un lado, y lectura de imágenes, por otro. Ya que muchos autores angloparlantes utilizan estas categorías.

acuerdo con Nikolajeva y Scott, la compleja naturaleza secuencial de los libros álbum en términos de que sólo se presentan algunas imágenes de cada álbum conectadas con sus autores sin considerar el contexto de donde emergen. Vale aclarar que las autoras reconocen el arduo trabajo de Barbara Bader describiéndolo como: “[a] six hundred-page volumen on the history of American picturebooks [which] has certainly contributed to theoretical thinking” ya que en él se discuten los “*openings (also called double spreads) rather than single pages*” (3). Es decir, que el trabajo de Bader sirvió como puntapié inicial para desarrollar estudios más complejos y detallados. También importantes son las investigaciones que han abordado a los libros álbum como parte del canon ficcional de los niños, analizando temáticas, problemáticas, ideologías o estructuras de género desde una perspectiva literaria, y donde, circunstancialmente, se han enfocado en algunos aspectos estéticos/ narrativos. Asimismo, otros trabajos se han dedicado a analizar las imágenes, pero concentrándose, principalmente, en los aspectos formales de las ilustraciones (líneas, el uso del color, el contraste, entre otros) sin establecer una relación entre los significados que emergen de la sinergia (Sipe, 98) palabra-imagen. En la misma línea mencionada anteriormente, hay estudios realizados por Gunther Kress y Theo van Leeuwen, los cuales se avocan en especial al análisis de la multimodalidad desde una perspectiva lingüística. Partiendo de la perspectiva analítica que indica que las imágenes pueden leerse como textos, estos autores crean una metáfora extendida de la gramática para elaborar categorías de análisis y acercarse así a diversos materiales visuales (fotografías, dibujos de niños, ilustraciones en libros de texto, etc). Estudios similares han realizado los especialistas Len Unsworth, J. R. Martin, y Claire Painter quienes se ocupan de cómo operan las imágenes en los álbumes en relación con los componentes estructurales y verbales (multimodalidad). Sin embargo, lo hacen desarrollando categorías derivadas de un enfoque funcionalista y socio-semiótico procedentes de la lingüística sistémica funcional. Si bien estos autores se preocupan por analizar la relación entre texto e imagen, lo hacen desde una perspectiva lingüística lo cual no es el foco de esta investigación. Es por esto que, aunque resultan realmente valiosos los aportes tanto de Kress y van Leeuwen como de Unsworth et al., los mismos no se tomarán como referencia para el análisis de los libros.

Múltiple terminología se ha creado para referirse a la interacción texto-imagen de los libros álbum, como bien lo resumen Tabernero et al. (2015):

“*duet*” (dueto), “*polysystemy*” (polisistemia), “*synergy*” (sinergia), utilizadas por L. Sipe (1998) o “*imagetext*” (imagentexto) como usa W. J. T. Mitchell (1994). [Sin embargo,] Nikolajeva y Scott (2001) afirman que mientras todas estas nociones, como el “*iconotext*” (iconotexto) de Hallberg, capturan la esencia de los *picturebooks* ellos ignoran la amplia diversidad de la relación palabra-imagen. (3-4)

Otra posible terminología parte de la contribución de autores como Nodelman (1988) y Lewis (2006) cuando describen esa sinergia como una “*interaction between word and image*”.

A la luz de estos avances tanto en la creación de los álbumes como así también en la investigación en el campo de la literatura infantil y juvenil que proponen nuevas categorías de análisis y nueva terminología, en este trabajo se espera poder analizar los libros álbum producidos por Scieszka en colaboración con Smith y Adel desde una perspectiva integral focalizando especialmente en la sinergia entre el texto verbal y el visual. En el siguiente capítulo se expone todo aquello relacionado con el análisis de los libros álbum de acuerdo con la interacción entre texto verbal e ilustración.

CAPÍTULO 2: EL LIBRO ÁLBUM

*The visual image is supreme in its
capacity for arousal.
(Gombrich, 82)*

Esta investigación es relevante para el campo de la LIJ ya que toma como unidad de estudio al libro álbum y la complejidad de su propuesta estética. En una época en la que lo visual es preponderante, el libro álbum se convierte en un género que demanda un estudio constante a raíz de su gran nivel de experimentación. Michel Melot, un conservador de arte e historiador francés, sugiere que nos encontramos inmersos en una cultura altamente visual: “Un tejido de imágenes envuelve nuestro mundo desde que entramos en lo que Régis Debray denomina la *videosfera*, esta era en la que la imagen es más fácil de producir que un discurso. Las imágenes nos devoran, nos acosan. Estamos sumergidos, inmersos en la imagen...” (91).

Melot agrega que el mundo actual no puede escapar de lo visual y va más allá al exponer que: “pronto no habrá ningún gesto nuestro que no haya constituido el objeto de una imagen, como antaño de una simple palabra” (91). Es decir que lo que hace años impulsaba al mundo a expresar o simbolizar a través de la palabra, hoy se “*resimboliza*” con la imagen. Probablemente esta sea la razón por la cual el libro álbum hoy en día se constituye como género literario por excelencia, especialmente dirigido a niños y jóvenes (*The Norton's Anthology of Children's Literature*).

Algunos críticos opinan que estos libros son simples porque emplean imágenes. Sin embargo, se sabe que: “*understanding a picture [book] requires a very extensive set of decoding and interpretive skills. Pictures have a “visual vocabulary” and a grammar every bit as complex as that governing the use of words*” (Zipes et al., 1051). Entonces, la historia y los significados emergen de un juego dinámico entre el texto y la ilustración. Para estos autores, los álbumes son libros “*in which pictures dominate the verbal text, or which have no verbal text, or which interact with verbal*

text in a fundamental way." (Zipes et al., 1051). Además, es un género que se ha creado específicamente para los lectores más jóvenes. Desde su mirada, la lectura de textos verbales involucra un proceso que no es selectivo, sino secuencial. Por el contrario, leer imágenes "*may or may not be sequential*" (1052). Y, en este sentido, el orden en el que se obtiene la información tiene un alto impacto en el modo en que se interpreta. Un álbum "*necessarily embodies choices about shape, size, color, (...) angle of viewing, and so on, and all these inevitably have social, cultural, and political implications.*" (1051). Para estos especialistas, es imperioso que el lector aprenda a leer "*the implications of space, perspective, size, positioning, relationships, and lighting, as well as conventions of action lines, speech bubbles, and so on.*" (1051). Asimismo, Giorgis et al. sostienen que un libro álbum resulta de la combinación de una historia atrapante y un trabajo artístico innovador: "*The two work in concert to create meaning through the transaction with the reader.*" (146). A su vez, estos autores concuerdan con Zipes et al. en que, al explorar los álbumes, los lectores deberían examinar "*the artists' use of line, color, space, shapes, and properties of light and dark within the illustrations*" (146). En este sentido, un autor como Scieszka resignifica al libro álbum, postulando que este género emplea, además, el gesto paródico, la intertextualidad, y la metaficción como otro medio de *resimbolización*. A partir de sus textos, este autor crea un nuevo lector que, en términos de Rosenblatt, sería afectado por el texto, así como también todo su bagaje socio-cultural e histórico entraría en transacción durante el proceso de interpretación del texto.

Paralelamente, y con la influencia de las teorías de la posmodernidad, los libros rompen y vulneran más barreras y, por ende, se tornan más complejos. Teresa Colomer sostiene que los libros álbum son cada vez más "extraños y sorprendentes al atreverse a jugar con el lector, a volverse metaficciones, a incorporar la imagen y los recursos materiales a la construcción de la historia, a vulnerar las fronteras de los géneros o a incrementar la intertextualidad" (215). Son este tipo de libros los que celebran la cultura visual que emerge del Internet, la publicidad y la cultura popular, entre otros medios.

En su publicación *¿Qué es un libro álbum?*, el autor Uri Shulevitz (2005) observa que: "al representar visualmente, en vez de hacerlo con palabras (describiendo), un libro álbum se transforma naturalmente en una experiencia teatral: directa, inmediata, activa y conmovedora." (13). Maria Nikolajeva y Carole Scott en su libro *How Picturebooks Work*, también refuerzan esta idea de que los álbumes se narran desde dos medios semióticos diferentes: "*the iconic and the conventional*" (1).

Para estas autoras, en el medio icónico o representacional, el signo es una representación casi directa del significado; es decir, el significante y el significado están conectados por cualidades comunes. En cambio, los signos verbales (convencionales) se establecen de común acuerdo entre los hablantes de un mismo idioma, ya sea el lenguaje verbal o el gestual. En términos generales, en los álbumes, *“the function of pictures, iconic signs, is [to] describe or represent”*; sin embargo, *“the function of words, conventional signs, is primarily to narrate.”* (1). Estas autoras coinciden con Zipe et al. en que *“Conventional signs are linear, while iconic signs are nonlinear and do not give us direct instruction about how to read them.”* (1-2). Todo ello se relaciona con el modo en que se disponen en la página y con cómo se leen estos dos medios distintos. Para Fanuel Hanán Díaz (2007), el libro álbum, desde una perspectiva editorial, es “un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico” (92). Sin embargo, este autor expone que no todos los libros ilustrados necesariamente pueden ser considerados álbumes: “el libro álbum se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página; ellas dominan el espacio visual.” (92). Pero quizás una de las definiciones más aceptadas por los especialistas de este campo, y tal vez una de las más representativas, es la propuesta de Barbara Bader quien en 1976 considera a los libros álbumes como:

[T]ext, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historic document; and foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning page. (1)

Otra característica de estos libros, de acuerdo con Hanán Díaz, es que “existe un diálogo entre el texto y las ilustraciones, o lo que puede llamarse una **interconexión**⁴ de códigos. (92). Este autor diferencia a los libros ilustrados de los álbumes ya que en los primeros el texto en sí mismo funciona como un sistema autónomo capaz de aportar una lectura completa y total.” (93). En este tipo de libros, las imágenes “pueden ser completamente prescindibles” (93). Por el contrario, en los álbumes no basta con que exista esta interconexión de códigos. Debe prevalecer tal dependencia de modo que los textos no puedan ser entendidos sin las imágenes y viceversa. Es decir, deben someterse a una **interdependencia**⁵ de códigos.” (93) En palabras de Hanán Díaz el texto no puede ser interpretado sin la ayuda de las

⁴ Énfasis en el original.

⁵ Énfasis en el original.

imágenes, y no se pueden interpretar las imágenes completamente separadas de las palabras. Tomando esta distinción en cuenta, para este especialista, “se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de decodificación.” (95). En su libro *Writing With Pictures*, Shulevitz (1997) realiza una distinción similar entre *picture book format* (lo que Hanán Díaz llama libros con imágenes) y *picture book concept* (lo que Hanán Díaz denomina libro álbum). Son estos últimos los que construyen múltiples niveles de significados, de los cuales el lector obtiene una idea de la combinación de los elementos como un todo. Es decir que, de acuerdo con Schulevitz, en el formato de libro álbum, la historia se cuenta con palabras (y ésta puede ser entendida sin la presencia de las imágenes); las ilustraciones sólo enriquecen el relato. Dicho de otro modo, la narración está contenida en las palabras, las cuales aportan la información necesaria para comprender la historia y engloban a las imágenes. Cabe aclarar que, como lo venimos sosteniendo en el libro álbum como concepto, las palabras y las imágenes interactúan de múltiples maneras. De hecho, los álbumes no sólo se sostienen en las imágenes para ampliar aquello que dice el texto verbal, sino que también las utiliza para esclarecerlo e, incluso, a veces, tomar su lugar. Ambos textos tanto el verbal como el visual son “leídos” como un todo.

Son múltiples los autores que se han abocado a la definición del libro álbum. Una de las creencias erróneas más comunes es considerarlos meramente como un libro con imágenes si se conciben a los mismos como textos verbales inicialmente que podrían funcionar independientemente de las imágenes, las cuales podrían funcionar como apoyo al texto escrito (Schulevitz, 1999; Doonan, 1999; Zipes et al., 2005; Hanán Díaz, 2007; Durán, 2010). Muchos autores también cuestionan el hecho de considerar a los álbumes como productos editoriales (Schulevitz, 1999; Durán, 2000; Salisbury, 2005; Silva-Díaz, 2005), ya que es un medio de significación y expresión en formato libro (Doonan, 1999), cuyos contenidos se transmiten a través de los recursos propios del lenguaje visual –línea, forma, color, estilo, composición, tamaño, soporte, entre otros– (Sipe, 1998; Silva-Díaz y Corchete, 2002; Horning, 2003; González y Zaparaín, 2005; Salisbury, 2005; Silva-Díaz, 2006) como así también, del diseño gráfico y editorial –tipografía, encuadernación, maquetación, materiales–, aspectos que combinados cuentan una historia.

Una autora que ha dedicado su carrera a la investigación de los libros álbumes es Emma Bosch (2007) quién tras rastrear diversas concepciones de los mismos, crea su propia definición: “el álbum es una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzada en la estructura del libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente.” (p. 7). En este estudio, la especialista realiza un trabajo exhaustivo recopilando definiciones a lo largo de este diverso pero prolífico campo de investigación. Otro estudio de la misma naturaleza, pero más reciente es el realizado por Tabernero Sala, Consejo Pano, y Calvo Valios (2015), autoras que no sólo recopilan definiciones del libro álbum y lo diferencian de los libros con imágenes, sino que también proveen interesantes términos relacionados con el análisis de los álbumes. Desde esta línea de investigación, podemos sumar también a otra autora que busca aproximarse a una definición: Ma. Teresa Orozco López, cuyo artículo se titula: “El libro álbum: definición y peculiaridades” (2009); en esta publicación presenta las características de este nuevo género, diferenciándolo de los libros ilustrados y realiza un interesante análisis sobre cómo estos libros generan nuevas formas de leer.

Además, entre los especialistas que escriben sobre el libro álbum en inglés existe una diferenciación entre los conceptos *picture books* y *picturebooks* (lo cual correspondería a la distinción en español entre libro álbum y libro-álbum que es también objeto de debate). En esta investigación no se pretende ahondar en estas diferenciaciones, ya que ambos conceptos en inglés se utilizarán indistintamente; el foco está puesto en el libro álbum como concepto y en la estrecha vinculación entre las imágenes y el texto escrito, como se ha expuesto anteriormente. Además, se pretende respetar la conceptualización preferida de los autores en las fuentes de origen.

Aspectos a evaluar en el ámbito formal de un libro álbum

Ahora bien, si se entiende al libro álbum como un artefacto cultural, se pueden analizar diversos aspectos formales: la historia que cuentan texto e imagen juntos, los aspectos paratextuales, como así también, la información sobre el contexto de producción de la obra. A continuación, se desarrollarán estos elementos con mayor nivel de detalle, utilizando prioritariamente la teoría descrita por Nikolajeva y Scott complementándola con otros autores especialistas en el campo de la literatura

infantil. Cabe la aclaración de que se seleccionó la tipología de Nikolajeva y Scott ya que se la considera como la más completa, en tanto integra la sinergia entre imagen y palabra.

1. Relación texto-imagen:

El libro álbum es un producto cultural único ya que comprende dos medios semióticos en sí mismo: texto escrito e image; la interpretación resulta del juego que se establece entre estos dos. Jane Doonan describe a este fenómeno como *composite text*, fenómeno que surge al realizar dos lecturas distintas que terminan hilándose en nuestra imaginación. De la misma manera en que en un texto escrito cada frase se relaciona con las anteriores, en un álbum cada ilustración se relaciona con las que le anteceden y le suceden. Es decir que en ambos medios semióticos existen secuencias a tener en cuenta para lograr significaciones más completas. Similarmente, Nikolajeva et al. exponen que “*conventional signs are often linear, while iconic signs are nonlinear and do not give [readers] direct instructions about how to read them.*”. Esto resulta no sólo en una lectura no lineal o secuencial, sino también en una lectura yuxtapuesta y superpuesta como sugieren las especialistas.

Cuando se analiza la relación entre texto e imagen, la distinción entre libro álbum y libro ilustrado se vuelve relevante. Por una parte, en los álbumes, el texto verbal se caracteriza por ser breve y poco minucioso, ya que los detalles se reflejan principalmente en las ilustraciones. Las imágenes funcionan como un medio narrativo que, a su vez, cuenta la historia brindando detalles que el texto escrito no revela. Por otra parte, en los libros ilustrados, la relación entre texto e imagen suele ser más mimética. Las ilustraciones cumplen un rol representativo, en el sentido de que no pretenden profundizar, contradecir, o alterar lo que se expresa en las palabras. Las imágenes en este tipo de libros pueden ser de alta calidad estética; sin embargo, éstas generalmente van a funcionar como un soporte del texto escrito.

Para describir la ya mencionada interacción entre texto verbal e imagen, se deben considerar los dos extremos: el texto sin ilustraciones y un libro álbum sin

palabras (Nikolajeva, 8). Lo que Uri Shulevitz llama *picture book format* (y Hanán Díaz, libros con imágenes), Nikolajeva y Scott llaman *illustrated story*: “A verbal narrative may be illustrated by one or several pictures (...) [but] the pictures are subordinated to the words.” (8). El texto escrito no se encuentra supeditado a las imágenes para transmitir su mensaje principal. En el otro extremo, se encuentran los *wordless picture books*. De acuerdo con estas autoras, las narrativas que emergen de los libros álbumes sin palabras pueden volverse un formato complicado “since it demands that the reader/ viewer verbalize the story. A wordless picturebook may show different levels of sophistication, depending on the amount and nature of textual (or rather iconotextual, visual) gaps.” (Nikolajeva et al., 9).

Con respecto al **tono**, se puede decir que todo texto literario se caracteriza por un tono que puede ser de diversa naturaleza o una combinación de varios (misterioso, dramático, irónico, humorístico, etc.). En los libros álbum, es la relación texto-imagen la que intensifica el tono en la historia. Sin embargo, al hablar de dos medios semióticos distintos, el texto escrito y las ilustraciones pueden representar tonos opuestos y, de este juego, la historia puede querer revelarnos algo que no se ve a simple vista, puede buscar plantear una idea o puede intentar cuestionar al narrador o interpelar al lector.

El **marco temporal y espacial (setting)** de una historia es también muy relevante ya que presenta “the situation and the nature of the world in which the events of the story take place.” (Nikolajeva, 61). Para Nikolajeva et al., el rol de este elemento literario no sólo consiste en proveer pistas sobre el momento (tiempo) y el lugar en el que transcurre la historia, sino que también puede influir en el proceso de creación de expectativas del lector en relación con el género de la obra (terror, fantasía, cuentos maravillosos, etc.). Dicho de otro modo, puede contribuir a la atmósfera general del relato (modo) afectando la respuesta emocional del lector en un registro determinado (nostálgico, irónico, grotesco); al mismo tiempo, puede promover el desarrollo de la trama (*plot*) a través del cambio drástico de elementos temporales y/o espaciales o contrastándolos (la ciudad vs. el campo, la comodidad de la casa vs. lo desconocido del afuera o los peligros de la guerra, etc.), y también puede ayudar a crear a un personaje o enfatizar rasgos de su personalidad. De acuerdo con estas autoras, los álbumes pueden incorporar una o todas estas funciones del marco temporal y espacial. Dicho marco se puede crear a través de

palabras o con las ilustraciones, pero siempre las imágenes lo harán de manera más efectiva. Esto marca la diferencia entre *diegesis* (decir) y *mimesis* (mostrar) ya que, de acuerdo con la teoría narrativa, una descripción involucra la presencia del autor en su texto, quien invita al lector a ver pistas o detalles del marco que el escritor quiere que vea. En cambio, la representación visual del marco, al ser 'no narrada' le da la libertad suficiente para crear sus propias interpretaciones. Siguiendo con la relación texto-imagen, las ilustraciones pueden replicar lo dicho por el texto, pueden expandir o complementar lo que dice el texto verbal, o estos dos pueden no estar en consonancia (contrapunto) ya sea para crear un efecto en el lector o crear múltiples significados en la historia. Como en cualquier obra literaria, el marco puede ser "*realistic or symbolic, elaborate or simple*" (Nikolajeva et al., 62).

Los libros álbum han ido incorporando técnicas cinemáticas para volverse más complejos: las vistas panorámicas, las tomas a larga distancia, aquellas a media distancia, los acercamientos ('*close-ups*') o las múltiples tomas en una misma página. Los usos de los espacios negativos (esas áreas vacías alrededor de los personajes y/u objetos) y el encuadre ('*framing*') son elementos visuales muy poderosos para establecer el marco temporal y espacial. Ahora bien, cuando en un álbum sobreabundan los encuadres se puede interpretar como una especie de alejamiento entre la imagen y el lector. Por el contrario, si el álbum no presenta encuadres, como es el caso de las ilustraciones que ocupan doble página o toda el área de una página, esto invita al lector a sumergirse en la imagen. Nikolajeva et al. también hablan de la tradición del "*reduced or minimal setting*", tradición que resulta de la corriente hiperrealista surgida después de la Segunda Guerra Mundial, la cual se focaliza en lo familiar y lo cotidiano, esto es, de aquello de lo que el lector se rodea usualmente. En ciertos álbumes, sólo algunos elementos esenciales de la trama y de la caracterización son los representados, rodeados de "*negative space*" o espacio negativo, en blanco. El marco espacio-temporal, en este caso, es "*backdrop*"; y, en general, tiende a generar una lectura rápida página a página, para que el lector no pierda el hilo de la trama (*plot*). El marco también puede ser integral, es decir, fundamental para la historia que se narra. Por ejemplo, en obras literarias que ocurren en algún momento histórico icónico, el marco suele ser integral ya que el ilustrador suele ofrecer "*detailed and historically accurate visual [depictions]*" del momento o el lugar donde ocurren los eventos principales de la narración. En estos casos, la sinergia texto-imagen suele ser simétrica ya que el texto verbal usualmente describe lo que está representado visualmente en su mayoría. Pero un ilustrador puede

también querer crear un marco en contrapunto mostrando en las imágenes lo opuesto a lo expresado por la descripción verbal. El marco, además, puede crear en mayor o menor medida o aclarar el conflicto en una historia, es decir, que el marco temporal/espacial se convierte en un disparador de la trama. Así, un cambio en el marco puede también contribuir al desarrollo de la narración.

Asimismo, Nikolajeva y Scott sugieren que el marco puede tener implicaciones ideológicas en los libros álbum, por ejemplo, cuando el marco temporal/espacial se vuelve un símbolo en la narración. Cuando un autor o un ilustrador eligen un marco en particular, ellos no sólo contribuyen a un tipo de lectura a cierto nivel por parte del lector, sino que también sitúan la narrativa en un momento social, histórico y literario (75).

Otro aspecto a considerar en la relación texto-imagen es la **caracterización**. En la representación de los personajes, el juego entre las palabras y las ilustraciones puede ser irónico; esto puede provocar múltiples significaciones en relación con rasgos del personaje. Puede estar en consonancia dicha caracterización, complementándose texto e imagen, al tiempo que brinda una visión homogénea del personaje en cuestión. Tradicionalmente en la LIJ, la descripción de los **personajes** se realizaba de manera verbal a través del método directo o indirecto, por medio de diálogos o al analizar ciertas acciones que el personaje en cuestión realizaba. De acuerdo con Nikolajeva y Scott, las características de un personaje pueden ser remarcadas explícitamente a través de la repetición, la comparación con otros personajes, el contraste de características (siendo el bien contra el mal el más recurrente) o implícitamente cuando se espera que los lectores saquen conclusiones por sí mismos, o a través del análisis de nombres significativos.

El repertorio de técnicas visuales se expande cuando de álbumes se trata ya que el color, el diseño, las formas, la perspectiva y la ubicación (entre otras) generarán diversas respuestas en el lector. De acuerdo con estas autoras: *“the iconic-verbal communication that the picturebook conveys is different in degree rather than in essence. While the interplay between the text and the image may, in reading, be less simultaneous than for example film and storytelling, it is less linear than purely verbal work.”* (82)

Las especialistas concuerdan en que los libros álbum están más orientados a desarrollar la trama de la historia que a los personajes; en este sentido, puesto que el espacio resulta limitado para desplegar la trama en profundidad, la mayoría de los personajes suelen ser *“static rather than dynamic, and flat rather than round.”* (82). Aun así, los álbumes permiten el despliegue de diversos y sofisticados recursos de caracterización a través de gestos, expresiones faciales o poses. Las autoras sostienen: *“Pictures allow a variety of external characterizations, while words can be used both for external description and internal ‘representation’.”* (82). Es por este motivo que, en los libros álbum, se prescinde de la explicación verbal detallada en favor de una representación visual más directa y efectiva. Si ambos métodos se utilizaran al mismo tiempo, esto produciría un efecto redundante que opacaría el nivel descriptivo del álbum.

En cuanto a la creación de un libro álbum, el ilustrador suele estar a cargo de la descripción física del personaje, mientras que el escritor se ocupa de los aspectos internos. Como bien lo remarcan Nikolajeva y Scott: *“though [psychological description] can be suggested in pictures, [it] needs the subtleties of words to capture complex emotion and motivation.”* (83). La caracterización a través de la palabra ya sea expresada o pensada pertenece más al dominio verbal; sin embargo, existen recursos visuales muy efectivos que pueden enunciar el habla (de un personaje o del narrador mismo) como se puede apreciar en los comics o los manga. Cabe la aclaración de que tanto la perspectiva como el posicionamiento del narrador también se realizan de manera verbal ejerciendo así mayor control sobre las interpretaciones del lector. Si bien las emociones pueden expresarse de manera escrita tanto implícita como explícitamente, el potencial de las imágenes tiene un impacto más rápido y eficaz cuando transmiten precisamente alguna emoción (Nikolajeva y Scott, 83). A su vez, las imágenes son mucho más eficientes a la hora de reflejar: *“the spatial position (...), and especially the mutual spatial relationship of two or more characters, which often reveals their psychological relationship and relative status.”* (83). Además, las actitudes y la importancia de los personajes se pueden revelar a través de técnicas visuales como son el tamaño, la perspectiva, la graduación, el contraste y su ubicación en la página. Por ejemplo, *“The central position in a page emphasizes the character’s central role in the story.”* (83). Paralelamente, las acciones por parte de un personaje pueden ser evidenciadas de manera visual y verbal de forma

complementaria, pero también puede suceder que estos dos modos se contradigan: *“This particular aspect of characterization allows probably more counterpoint between text and image than any other and allows the authors a good deal of irony.”* (83). El diálogo entre los personajes puede ser otra manera objetiva y eficaz de provocar que el lector saque sus propias conclusiones.

En algunas ocasiones, los álbumes para niños utilizan objetos inanimados o animales como sus protagonistas y los crean como personajes creíbles. Tanto unos como otros son una máscara para que el pequeño lector se sienta identificado con este tipo de personajes. En la LIJ, este recurso se llama antropomorfismo. En *Exploring Children’s Literature* (2002), Nikki Gamble y Sally Yates explican que el antropomorfismo no sólo ha estado presente en los cuentos tradicionales y las fábulas sino también en las nanas de antaño. Las autoras mantienen que *“In (...) anthropomorphic stories the animals clearly represent facets of human personality and nature.”* (61). Esta misma representación se produce con personajes que son juguetes u objetos inanimados. Como bien lo advierten Nikolajeva y Scott, al decodificar el iconotexto, el lector adjudica a estos personajes (animales u objetos inanimados) rasgos de personalidad, emociones y comportamientos propios de los seres humanos. Asimismo, *“To represent main characters as animals or toys is a way to create distance, to adjust the plot to what the author believes is familiar for child readers.”* (Nikolajeva y Scott, 92). Estas autoras continúan su argumento explicando que al representar a los personajes principales en una historia en forma de juguetes, animales u objetos inanimados, el autor obtiene más libertad *“to eliminate or circumvent several important issues that are otherwise essential in our assessment of character: those of age, gender, and social status.”* (92). Específicamente, cuando de caracterizar a un personaje animal se trata, las autoras comentan que es muy importante que exista un balance entre características propias de los animales en el mundo real y características humanas. Esto produce más credibilidad en el pequeño lector. Otro medio importante de significación a nivel visual es la vestimenta en los personajes antropomorfos: *“clothing is also used generally in picturebooks to communicate a great deal of information about the character, including such aspects as social status, age, occupation, [personality, psychological traits,] and self-image.”* (95).

Otra caracterización que podemos mencionar es que muchos libros álbum se concentran en desarrollar la psicología y el mundo interior de los personajes. Esta forma narrativa puede lograrse “*not simply in images of and words about the character, but in metaphoric and symbolic external manifestations of emotional and spiritual states of mind.*” (101). De esta manera, son los dos medios (visual y verbal) los que crean significados al combinarse. Como se explicó anteriormente, el marco temporal y espacial también pueden ejercer un rol preponderante en la caracterización, a veces iluminando y otras veces contrastando con la personalidad o los estados anímicos de los personajes. Otro aspecto relevante en la construcción de los personajes que Nikolajeva y Scott introducen en su libro es el género. Si bien las autoras aclaran que la cuestión de identidad de género de los personajes no es relevante para todas las edades, especialmente entre los lectores más pequeños, para la construcción de dicha identidad, los ilustradores de libros álbum suelen enfatizar en ciertos rasgos externos, tales como: la vestimenta, algunos comportamientos y ciertas características psicológicas.

Otro punto importante a la hora de analizar el trabajo estético en un libro álbum es la **perspectiva narrativa**, es decir, qué posición asume el narrador de la historia. Desde este análisis, se consideran varios aspectos: lo que comunican las imágenes y las palabras, lo que se muestra y lo que se lee, lo que expresan los signos icónicos y los convencionales, como lo expresan Nikolajeva y Scott. Al respecto, estas autoras, hacen una distinción entre: “*the literal, or perceptual, point of view (through whose eyes the events are presented), the figurative, or conceptional, point of view (conveying ideology or worldview), and the transferred, or interest, point of view (how does the narrator benefit from telling the story).*” (117).

En el texto escrito los tres tipos de puntos de vista mencionados anteriormente pueden ser fijos o variables. En cambio, cuando se analizan las imágenes el punto de vista en general es invariable. Es decir, el lector/ espectador observa las acciones desde un punto de vista impuesto por el trabajo artístico del ilustrador. Sin embargo, la perspectiva puede alterarse al analizar una secuencia de imágenes tanto en dirección como en distancia (si se acerca o se aleja). Desde la narratología, se distingue entre punto de vista (aquel a través del cual el lector “ve” la historia) y voz narrativa (aquel que cuenta la historia); esta diferenciación es especialmente relevante en los libros álbum donde la voz narrativa está más

relacionada al texto verbal, y el punto de vista está más ligado a las ilustraciones. No obstante, esta distinción no es tan categórica ya que las palabras pueden tener un punto de vista (al emplear distintos tipos de focalización), mientras que las imágenes pueden tener un aspecto narrativo.

Cuando se analiza el punto de vista, las autoras han denominado "*intraiconic text*" a aquellas palabras que aparecen dentro de las ilustraciones a manera de comentario o de contrapunto del texto verbal principal. Y agregan: "*These words should probably be apprehended as 'nonnarrated' which however, does not mean that they are not part of the narrative.*" (118). Asimismo, las especialistas observan que estas palabras pueden interpretarse como un comentario metaficcional en la historia principal o como una estrategia interpretativa. Siguiendo esta línea de pensamiento, el diálogo puede considerarse una forma no-narrativa. Si bien las imágenes no pueden representar el discurso hablado, los ilustradores pueden hacer uso de ciertos recursos como son las burbujas de diálogo.

Cabe la aclaración de que la presencia del narrador en un texto se puede evidenciar a través de cuatro aspectos principales: la descripción del marco espacial y temporal, la caracterización de los personajes, la trama y el comentario sobre ciertos eventos o acciones por parte de los personajes. Mientras que los dos últimos puntos se elaboran mayoritariamente de manera textual (a través de palabras), los primeros dos, como ya se ha desarrollado anteriormente, se pueden lograr de manera visual o verbal ya sea complementándose o contradiciéndose. Al respecto, Nikolajeva y Scott consideran que:

While verbal texts can be nonfocalized (which is often referred to as "omniscient, omnipresent perspective"), externally focalized (following one character's perceptual point of view only; "objective, dramatic, perspective"), or internally focalized (penetrating the character's thoughts and feelings; "introspective"), pictures for obvious reasons lack the possibility of internal focalization, at least in a direct sense (...). (118)

De acuerdo con esta distinción, los sentimientos y emociones de un personaje se podrían transmitir a través de expresiones faciales, gestos, la posición

del personaje en una página, los colores utilizados o el tono empleado en una escena, junto con otras técnicas gráficas. Aun así, las autoras concuerdan en que los álbumes están muy restringidos en sus posibilidades de representar la introspección. Sin embargo, en el texto visual las posibilidades de marcar un narrador “omnipresente” son ilimitadas. Por ejemplo, en casos en que se presente una vista panorámica del marco espacial (*setting*) en el cual se pueden observar varios eventos sucediendo al mismo tiempo o varios personajes realizando distintas actividades. En caso de un narrador intrusivo y confiable, el autor debe recurrir a las palabras (comentando sobre los sucesos, los personajes o dirigiéndose al lector directamente) para poder lograrlo. Es decir que el tono didáctico en los libros álbum puede ser expresado de manera indirecta a través de las ilustraciones.

Todo parecería indicar que las ilustraciones son muy ‘limitadas’ a la hora de simbolizar; sin embargo, como lo expresan Nikolajeva et. al, las imágenes poseen la capacidad de expresar múltiples significados. Las autoras también traen a colación la ironía como recurso verbal por excelencia. Si bien es improbable que la misma se represente de manera visual, las ilustraciones pueden mostrar un contrapunto a lo expresado por las palabras y, de esta manera, el ilustrador puede crear ironía a través del medio pictórico: “*Since most picturebooks use or pretend to use a child’s perceptual point of view, the discrepancy between this visual point of view and an adult, didactic or ironic narrative voice can become the most significant point of tension of the book.*” (119).

En cuanto a los niveles diegéticos, de acuerdo con las autoras de *How Picturebooks Work* (2015), no es común en álbumes dirigidos a lectores pequeños encontrar estructuras narrativas complejas con varios niveles. En el caso de que esto ocurra, las especialistas se preguntan: ¿Qué pasaría si las ilustraciones y las palabras contaran historias en diversos niveles diegéticos y con varios marcos narrativos? “*Normally, both the verbal and the visual narrator in a picturebook will be extradiegetic-heterodiegetic (“omniscient” and not participating in the story). We assume this narrator is an adult, which means that there is a deliberate distance between the narrator and the implied reader.*” (119).

Aun así, en los álbumes existe una tendencia a utilizar un narrador verbal intradiegético-homodiegético (un niño en primera persona) para que esta distancia se acorte. Como resultado, la perspectiva visual creada puede ser intrincada y “ambivalente”, puesto que puede capturar tanto la mirada de la infancia, como proporcionar una perspectiva adulta.

Otros aspectos claves a la hora de analizar los álbumes son **el tiempo y el movimiento**. Al considerar estos aspectos, se puede percibir cómo la palabra y la imagen se complementan y cómo compensan las insuficiencias de uno u otro, de acuerdo con Nikolajeva y Scott. Ahora bien, la causalidad y la temporalidad son dos cuestiones de la narrativa que son muy difíciles de plasmar desde lo visual. Particularmente, la representación visual del tiempo a menudo se basa en elementos que interfieren con nuestra percepción, como relojes, calendarios o estaciones del año. Como lo sostienen estas autoras: “*in most cases, the verbal text serves to extend meaning by creating a definite temporal connection between pictures and to reveal time’s progress.*” (139). En relación con el movimiento, aunque en apariencia las ilustraciones parezcan estáticas, hay técnicas para poder representar la movilidad. De acuerdo con Nikolajeva et. al: “*the picturebook medium is narrative and sequential, and intends to convey a sense of movement and of duration.*” (139). Algunas de las técnicas pictóricas usadas para simbolizar el movimiento han sido tomadas de los comics y de la fotografía: difuminados, líneas de movimiento, distorsión de la perspectiva o representación de una acción en progreso que no se ha completado. En cualquiera de estos casos, nuestra percepción de movimiento en una imagen o texto visual se basa en nuestras experiencias de vida o en lecturas previas. Una de las técnicas más utilizadas y más exitosas para representar precisamente el movimiento en una imagen se denomina “*simultaneous succession*”. Este recurso consiste en retratar “*a sequence of images, most often of a figure, depicting moments that are disjunctive in time but perceived as belonging together, in an unequivocal order.*” (140). El paso del tiempo, en este tipo de imágenes, se construye con cada pequeño cambio entre la ilustración anterior y la posterior que le sucede. En los álbumes, las ilustraciones de un mismo personaje en una misma página o en una doble página indican un encadenamiento de eventos que se relacionan temporalmente, y a veces causalmente, entre ellas. Es decir, la imagen anterior precede y puede ser la razón por la que la próxima suceda. En todo caso, la sucesión simultánea (*simultaneous succession*) es una técnica narrativa que debe ser decodificada por el lector. Este término fue acuñado por la crítica alemana de libros

álbum. Otro concepto similar es narrativa continua (*continuous narrative*) que fue adoptado por Perry Nodelman siguiendo al especialista Joseph Schwarcz. De acuerdo con la experiencia de Nikolajeva y Scott, es poco probable que los pequeños lectores no puedan decodificar técnicas como los son la sucesión simultánea. Algunos ilustradores de álbumes que utilizan esta convención narrativa pueden hacerlo para transmitir “*a single, quick and dynamic linear movement*” (143) o para expresar “*less violent movement, (...). The repeated figures merely indicate several temporal moments, and the span of time between them is indefinite and may even be quite long.*” (143-144). De modo similar, el movimiento y el flujo temporal se pueden representar a través de una secuencia de imágenes. El flujo del tiempo se construye página a página o doble página a doble página. Ahora bien, si la secuencia también se expresa a través del texto verbal, esto produce un efecto de redundancia que debilita el impacto general de la historia.

Con respecto al desarrollo temporal, cuando las tomas de una secuencia están bien definidas y claramente delimitadas, los lectores pueden seguir sin dificultad la temporalidad de la historia. Para ser más específicos, podemos decir que, cuando las relaciones causales y temporales están visiblemente presentadas, los lectores, especialmente los más pequeños, elegirán el orden correcto de manera automática. Por ejemplo, como bien lo indican Nikolajeva y Scott: “*Counterclockwise is not a natural direction for Western readers to follow, and neither is starting in the upper right-hand corner.*” (149). Tanto imágenes con un sentido contrario a las agujas del reloj como ilustraciones que comiencen en la parte de arriba, en la esquina derecha, pueden producir en el lector un sentido de intranquilidad o de desconcierto al tratar de seguir la historia.

Cuando se hacen traducciones, se debe considerar que el orden de la secuencia de imágenes y su disposición son aspectos muy importantes, puesto que impactan en la forma de lectura; a modo de ilustración, podemos mencionar el caso de lectores de países árabes o de culturas como la judía (cuya lectura se realiza de derecha a izquierda), quienes posiblemente tendrán inconvenientes a la hora de decodificar la secuencia en un libro que se pensó para lectores occidentales. Es imposible decir hasta qué punto el orden de una secuencia es intencionado en un álbum; sin embargo, las palabras pueden ayudar a guiar al lector para elegir el orden.

De esta manera, tanto el pictórico como el verbal se complementan y compensan por las deficiencias de uno u otro medio.

Otro modo con que se puede expresar temporalidad y movimiento en los libros álbum se vincula con la interacción entre el verso y el recto. Es más, utilizar la tensión entre el verso y el recto para crear movimiento, además de relaciones temporales y causales, habla de una composición artística de calidad en un álbum. Cuando las imágenes expresan exactamente lo que enuncian las palabras en ambas páginas, se trata de una relación simétrica entre ambos medios. Si bien no es una regla asegurada, algunos especialistas han apodado al verso como *'home page'* (or *secure page*) y al recto como *'away page'* [or] *'adventure page'* (151). Es importante notar esto ya que, en general, en los libros álbum el verso presenta una situación y el recto la altera o la perturba de alguna manera; por este motivo, los críticos manifiestan que *"the verso creates a sense of security, while the recto brings danger and excitement."* (151). La vuelta de página es otro aspecto crucial para analizar en este género ya que, como lo sugiere Perry Nodelman en Nikolajeva y Scott, *"every picture in a picturebook (except perhaps the last one) is supposed to encourage the viewer to go on reading."* (152). Las autoras del libro *How Picturebooks Work* sostienen: *"Pageturner in a picturebook corresponds to the notion of cliffhanger in a novel."* (152). Es decir, ya sea un detalle visual o verbal, el suspenso es lo que invita al lector a dar vuelta la página y descubrir cómo sigue la historia. A su vez, esta dinámica de diseño aporta un efecto de movimiento al libro y contribuye a que el lector se involucre.

Cuando los libros tienen una relación simétrica entre imágenes y palabras, las vueltas de páginas son generalmente verbales, por lo que ambos medios semióticos se vuelven redundantes. Sin embargo, por lo general en los libros álbum la mayoría de vueltas de página son visuales. Usualmente estas vueltas de página se ubican en la parte de abajo de la esquina derecha y al voltear la hoja el lector continúa leyendo en la parte de abajo de la esquina izquierda; esta dinámica de diseño contribuye a la lectura de izquierda a derecha. No obstante, existen excepciones según la historia. Por ejemplo, cuando se quiere contar una historia en la que los personajes principales vuelven a casa de manera segura, la dinámica se puede establecer de derecha a izquierda. Algunos ilustradores de libros para niños pueden trastocar el orden canónico de lectura deliberadamente rompiendo la

convención de movimiento. Se vuelve evidente, entonces, que la lectura de imágenes de izquierda a derecha sigue la misma disposición que la lectura de textos en el mundo occidental en un movimiento lineal.

En relación con la duración temporal de las palabras y las imágenes, se puede decir que el texto verbal es lineal y continuo mientras que las ilustraciones son siempre discontinuas. Como bien lo sostienen las autoras de *How Picturebooks Work* (2015), “*From the visual text alone there is no way to judge how much time has passed between the two pictures.*” (157). La manera de determinar la duración del texto escrito depende de la relación entre el tiempo de la historia y el tiempo del discurso. Algunas categorías que Nikolajeva y Scott toman de la narratología son: escena, resumen, elipsis y pausa. Cuando el tiempo de la historia y el tiempo del discurso son más o menos similares, es decir cuando son isócronos (*isochronical*), los especialistas en narratología hablan de escena (*scene*). A las demás categorías las autoras las describen de la siguiente manera:

If the story time is longer than the discourse time we are dealing with a ‘summary’. The extreme form of summary is an ‘ellipsis’: discourse time is zero. However, discourse time can be longer than story time, for instance, by means of descriptions, deviations and comments. When story time is zero while discourse time goes on, we are dealing with a ‘pause’. (157)

Mientras que determinar la duración del texto verbal es relativamente sencillo siguiendo estas categorías, calcular la duración del texto visual es considerablemente más difícil. Si se toma en cuenta que una imagen es estática se podría pensar que su tiempo de historia es cero y su tiempo de discurso es relativamente largo. Esto correspondería al patrón de duración de una pausa. Por el contrario, Nikolajeva y Scott expresan que:

If a static picture conveys motion (for instance, through simultaneous succession), its story time may be shorter (rapid movement) or longer (slow movement), but more than zero. Its discourse time may be equal to story time, especially with slow movement, resulting in a visual scene. It can hypothetically be shorter, if the succession depicts a period of many years (...), or at least many days, resulting in a visual summary. (159)

Inclusive podría ser más largo acercándose a una pausa descriptiva; pero es muy raro encontrar este patrón, especialmente en los libros álbum. Cuando se analiza una secuencia de imágenes ya sean en una misma página o en varias páginas, se pueden observar varios modos de elipsis: la verbal puede ser definida (cuando el texto escrito especifica cuánto tiempo pasó), indefinida (utilizando expresiones vagas relacionadas al tiempo), explícita (cuando en palabras se aclara explícitamente que ha pasado tiempo) o implícita; en cambio, la elipsis en las ilustraciones puede ser indefinida e implícita. Estos patrones de duración determinan el ritmo en un texto: *“Alternating scenes and summaries speed up or slow down the narrative. Pauses stop the plot altogether. Ellipses allow quick progress in time.”* (160). Ahora bien, en los álbumes, especialmente, los patrones de duración verbal y visual usualmente discrepan. Nikolajeva y Scott señalan:

The most common temporal combination is verbal summary (story time longer than discourse time) and visual pause (story time zero, discourse time indefinitely long). While the words encourage the reader to go on, the images demand that we stop and devote a considerable time to reading the picture. (160)

En los libros álbum, mientras más detalles tenga una ilustración, más largo será su tiempo de discurso; no importa si esta imagen sea estática o si implica movimiento. Comúnmente se asume que a los pequeños lectores no les interesan las descripciones y que disfrutan más de las escenas y de los diálogos. Sin embargo, de acuerdo con investigaciones, tanto niños como adultos disfrutan de las pausas en los álbumes e, inclusive, les gusta volver a ellas para descubrir más detalles. Ahora bien, si se considera a la imagen como pausa narrativa, en casos en que una ilustración establezca una relación completamente simétrica con las palabras, entonces la lectura se producirá de izquierda a derecha y a una velocidad mayor. En estos casos, las imágenes no aportan nueva información; sólo figuran como medio decorativo. Contrariamente, en el caso de ilustraciones que no denoten un patrón claro de lectura, ilustraciones que tengan muchos detalles, la decodificación de éstas será arbitraria. Como bien lo establecen Nikolajeva et. al: *“The artist may deliberately or unconsciously place a detail in the picture that will attract our attention and compel us to start reading the picture from this point. Since individual readers fill visual gaps*

differently, the actual pattern of reading a complicated picture can vary indefinitely." (161).

Sin embargo, si hay buen balance entre las palabras y las ilustraciones, el texto verbal guiará la lectura de los elementos más prominentes del texto visual. Por ejemplo, las palabras intraicónicas tienen esta función. En la mayoría de los libros álbum, las palabras suelen aparecer en la página izquierda; aun así, en algunos casos las imágenes no promueven una lectura de izquierda a derecha: "*Rather they suggest a nondirective motion, a deliberate scanning for detail (...)*" (164). Cuando las palabras y las imágenes establecen una relación simétrica, el efecto de la pausa visual se trastoca y se le impone al lector un tiempo de discurso fijo. Por todo lo dicho, los patrones de duración en los álbumes, por definición, resultan contradictorios. No obstante, cuando las palabras y las imágenes establecen una relación simétrica, el efecto de la pausa visual se trastoca y se le impone al lector un tiempo de discurso fijo.

Existen otro tipo de relaciones temporales más complejas que se consideran inapropiadas para la literatura para niños, especialmente en los álbumes que excluyen largos periodos de tiempo. Tradicionalmente, se las llama anacronismos, ya que representan variaciones en el orden narrativo cronológico y lineal. Entre estas relaciones se encuentran: la analepsis, la prolepsis, la paralepsis, la acronía y la silepsis. Expliquemos de qué se trata cada una: la analepsis comprende una narrativa secundaria que precede a la primaria; en inglés también se la denomina *flashback*. La prolepsis incluye una narrativa secundaria que se sitúa, en cambio, en un tiempo futuro de la narrativa principal; en inglés, se la conoce comúnmente como *flashforward*. Por su parte, la paralepsis es una narrativa secundaria en la cual el tiempo es independiente del tiempo de la historia principal. Este tipo de relación temporal resulta muy interesante dentro de la literatura para niños. Se trata de un tipo de salto temporal en el que el flujo del tiempo se puede expresar verbalmente o a través de indicios visuales por medio de imágenes. Nikolajeva y Scott señalan que en aquellos álbumes que retratan viajes imaginarios se suelen dar temporalidades paralépticas: "*since the magical journey cannot possibly be fitted into the short timespan of the primary narrative. However, very few books make extensive use of visual means to convey this temporal feature.*" (167). En relación con la acronía, la misma supone una desviación temporal que no se

relaciona con ningún momento en el rango de la historia. Las acronías pertenecen al campo de las narrativas experimentales por lo que no son muy usuales en la ficción infantil. Nikolajeva y Scott afirman que a todas las ilustraciones se las puede considerar acrónicas: *“Pictures by definition cannot have a direct temporal relation to words or to other pictures; they are not directly connected with any given moment of the verbal or visual narrative.”* (168). Por último, la silepsis es una narrativa anacrónica conectada a la historia principal por otra relación que no es temporal; puede ser temática o espacial. A modo ilustrativo, ocurriría en aquellas historias que introducen personajes secundarios que no se mencionan en el texto verbal. Algunos libros álbum también pueden crearse según patrones silépticos.

Siguiendo a las autoras Nikolajeva y Scott, otros puntos a analizar son el **tipo de representación** y la **modalidad**. En literatura, existen dos tipos de representación: el nivel mimético o literal y el no-mimético o simbólico. Algunas narrativas que presentan la contradicción entre estos dos modos de representación se dejan entrever en la relación entre el texto visual y el escrito. El concepto de modalidad viene del campo de la lingüística y puede ayudar a explicar la esencia de esta oposición. Como bien lo exponen estas especialistas:

Modality enables us to decide on the degree of truth (...) Mimetic interpretation means that we decode the received communication as true (... indicative modality). Symbolic, tranferred, nonmimetic interpretation encourage us to decode texts as expressing a possibility (...), an impossibility (...), a desire (...), a necessity (...), or probability, and so on. (173)

Tradicionalmente, el concepto de género (ya sea fantástico o realismo) se ha utilizado para hablar de cómo se representa la realidad en una historia. Sin embargo, en el análisis de los libros álbum, la noción de modalidad resulta más útil ya que la realidad siempre incluye aspectos subjetivos por lo que se crea un espectro mucho más amplio que ese binario tradicional. Esta doble sinergia entre palabras e imágenes en los álbumes presenta a los lectores un desafío interpretativo adicional. Pero, como bien lo expresan Nikolajeva y Scott, *“there are limitations to what can be communicated: in pictures without words, it is hard to tell whether what we see is real or unreal, a dream, a wish, a prescription, a permission, or a doubt”* (174) y una secuencia de imágenes puede crear más complejidad en el tipo de modalidad. Si a

esto se le suman comentarios escritos, el autor puede forzar en los lectores ciertas interpretaciones. Ahora bien, un lector puede decidir entre aplicar una interpretación mimética o simbólica a partir de la modalidad compleja que surge del juego entre el texto verbal y el texto pictórico. Así lo explican las autoras: “*While the verbal story is often told from a child’s point of view presenting the events as true, the details in pictures may suggest that the story only takes place in the child’s imagination. The pictures thus subvert the verbal narrative’s intended objectivity.*” (174).

En un libro álbum simétrico, el lector puede decidir si la historia debe leerse de manera realista, como un juego, un sueño o pura imaginación. Sin embargo, si las palabras y las ilustraciones se contradicen, entonces surge una variedad de posibilidades interpretativas. Tanto es así que un pequeño detalle en un texto puede trastocar la credibilidad del otro. Además, el texto visual y el escrito pueden aportar distintos puntos de vista sobre los eventos, lo cual puede generar gran ambivalencia. Nikolajeva y Scott discuten tres tipos de modalidades: “*‘indicative’ (presenting the events as true), ‘optative’ (expressing a desire), and ‘dubitative’ (expressing a doubt).*” (175).

En álbumes donde se encuentran varios elementos fantásticos, el encuentro entre representaciones miméticas y no miméticas es más notable; sin embargo, existen libros con escenarios y eventos realistas que también poseen elementos de modalidad, especialmente cuando las palabras y las imágenes se encuentran en contrapunto. Un álbum puede categorizarse como *indicativo simétrico* cuando tanto la narrativa verbal como la visual presentan los eventos desde una perspectiva realista. Esto no significa que pueda haber elementos fantásticos en la historia, pero el pacto inicial entre lector y escritor sugiere que esos elementos fantásticos son posibles y creíbles en el mundo ficcional creado por el autor, especialmente desde la mirada del niño lector. Una interpretación adulta catalogará estos eventos fantásticos como un juego de niños. Otra categoría puede ser *optativo simétrico*, en la que ambos textos, el visual y el escrito, presentan los eventos como un deseo. Es decir, la historia que se cuenta con palabras y con ilustraciones resulta simétrica en su simbolismo. No obstante, podría ocurrir que las imágenes que prevalecen en el libro fueren al lector a elegir una interpretación simbólica y que algunos detalles visuales apoyen la interpretación de una aventura imaginada.

Otra categoría puede ser *modalidad dubitativa causada por el texto verbal*. Historias de este tipo contienen afirmaciones que debilitan la credibilidad del iconotexto. Como lo explican Nikolajeva y Scott: “*The most primitive way of subverting the indicative modality is to make an explicit verbal statement that the events are untrue.*” (179). Otra posibilidad puede ser la de cuestionar sutilmente la credibilidad de la narrativa poniendo al lector en duda. Por ejemplo, a través de algún comentario sobre la naturaleza de los eventos (poniendo un manto de duda sobre ellos) o utilizando un narrador no confiable; en estos casos la credibilidad de la historia puede comprometerse haciendo que el lector experimente las mismas dudas que un protagonista. También puede suceder que el límite entre la fantasía y la realidad en el texto visual sea vago o poco claro, y entonces sean sólo las palabras las que cuestionen y pongan en duda la historia.

Otra categoría puede ser *el juego entre lo verbal y lo visual*; esto sucedería en casos en que las palabras y las imágenes compitan para crear un espectro de modalidad cambiante. A modo ilustrativo, si en las palabras o en las ilustraciones no hay ninguna pista de que la historia sea realista (modalidad indicativa) o imaginaria (modalidad optativa), entonces palabras e imágenes competirán entre sí. Sin embargo, puede existir algún detalle que provoque que el lector elija una perspectiva u otra. En caso de que la modalidad sea visual, los detalles ilustrados contribuyen a una interpretación de la historia como posible o improbable.

Algunos álbumes pueden contener una modalidad ambivalente o ambigua; esto sucedería en libros en los que el texto verbal implique una modalidad indicativa y las ilustraciones insinúen una modalidad optativa (o de deseo más que de realidad). Ahora bien, cuando la modalidad verbal y visual sean igualmente difíciles de determinar, el lector será el encargado de elegir qué interpretación darle a la historia. También puede suceder que la cubierta del libro sugiera un tipo de modalidad que luego sea desafiada en las siguientes páginas.

Asimismo, otra categoría puede ser *modalidad dubitativa causada por el texto visual*. En este tipo de modalidad, son los detalles a nivel imagen los que socavan la credibilidad del iconotexto. Al respecto, Nikolajeva y Scott comentan:

It is obviously much more gratifying for picturebook creators to subvert the modality of the story by visual means, which are implicit rather than explicit, therefore allowing a wider range of interpretations. Such subversion means that while the iconotext encourages or manipulates the reader to adopt a certain modality, some visual details will lead to doubt. (184)

Por obvias razones, la imagen en los álbumes es mucho más preponderante y su poder sugestivo puede provocar que el lector dude de su elección de modalidad (o perspectiva de lectura) en un primer momento. En este sentido, los detalles visuales que subviertan la interpretación pueden aparecer al principio, al medio o al final de la historia; y son estos detalles los que cuestionarán el tipo de modalidad elegida. También en un libro álbum pueden *coexistir dos modalidades paralelas*. En este caso, el modo fantástico aparece separado del modo realista y se presentan dos narrativas paralelas; por ejemplo, en el verso y el recto. A su vez, cada modo puede sugerir una modalidad diferente.

Otra categoría posible es la *modalidad ambigua sin resolución*. Actualmente, muchos álbumes contienen una modalidad ambigua, y esta modalidad puede manifestarse en las palabras, en las imágenes o en ambos medios semióticos. Sin embargo, *“images, being less explicit by nature, allow the picturebook authors to stretch the limits of ambiguity to the utmost. Yet (...) words and pictures may collaborate in a number of ways.”* (Nikolajeva et. al, 195).

Sintetizando, el tipo de ambigüedad en los libros álbum puede variar; así podemos encontrar: ambigüedad simétrica, ambigüedad contradictoria, ambigüedad irónica, ambigüedad integrada o ambigüedad alternante. Las historias en los álbumes pueden estar colmadas de incertidumbre, rasgo típico del arte posmoderno. Además, se puede acentuar un tipo de modalidad más que dejar al lector con dudas (especialmente en la ambigüedad simétrica). En la modalidad ambigua de contraste puede haber un choque entre modalidades manifestadas: una, en las palabras y otra,

en las ilustraciones. Cuando la modalidad es ambigüamente integrada: *“the reader must make a series of decisions about [which] modality to apply. Each choice determines the further interpretation and may prove false further on: the modalities are embedded within each other.”* (Nikolajeva et al., 203).

En la ambigüedad alternante, tanto el texto verbal como el visual son ambivalentes por igual, pero no son simétricos. Algunos autores de álbumes no se dirigen al público adulto y al infantil en distintos niveles, sino que se dirigen al adulto co-lector utilizando al niño lector como excusa. En este tipo de ambigüedad, la capacidad de entendimiento oscila entre la interpretación objetiva y la subjetiva; y tanto el texto visual como el verbal permiten una gran variedad de lecturas. Como lo explican las especialistas Nikolajeva y Scott: *“(...) the iconotext repeatedly and consistently subverts modality almost as soon as it has been established perhaps creating confusion for a less sophisticated reader, but otherwise contributing to the story’s exciting complexity.”* (204). Es decir, que este tipo de ambigüedad es más apropiada para lectores experimentados, ya que tanto las palabras como las imágenes pueden ser ambiguas.

Otro aspecto relevante a analizar en los libros álbum es el uso de **lenguaje figurativo**. Algunos álbumes hacen vasto uso de recursos literarios, mientras que otros no. En estos libros, tanto las imágenes como las palabras se complementan para formar el iconotexto. Además, las ilustraciones pueden realzar el lenguaje figurativo en el texto verbal.

Sumado a lo anterior, muchos álbumes utilizan el sinsentido que es, de acuerdo con Nikolajeva y Scott, *“a stylistic device often based on the discrepancy between the literal meaning of the word and its metaphorical meaning, or between its true meaning and the way characters interpret it.”* (212). Ciertamente, se ofrecen variopintas posibilidades al tratar de ilustrar instancias de sinsentido verbal. Asimismo, es un desafío importante para los ilustradores el visualizar una palabra que no se refiere a un objeto del mundo real, lo que hace que la ilustración sea completamente arbitraria. El surrealismo también constituye una expresión artística del sinsentido, ya que usualmente las imágenes no tienen referentes concretos; muchos ilustradores de álbumes posmodernos son influenciados por este

movimiento artístico. Otros tipos de sinsentido pueden ser las imágenes compuestas o *portmanteau*, las figuras imposibles o las ilusiones ópticas; “*these create a pictorial space that has no correspondence to perceptible reality.*” (Nikolajeva y Scott, 214). Otra posibilidad es la presencia de incongruencia entre un ítem lingüísticamente correcto y la ausencia de su significante en el mundo perceptible. Al respecto, las autoras comentan: “*contemporary picturebooks often make us aware of the conventionality of language by focusing on the incompatibility of verbal statements and their visual correspondence.*” (217).

Hay libros que explotan el absurdo al mostrar un choque estilístico entre ironía en las imágenes y seriedad en las palabras. Esto puede producir un efecto de humor ya que el lector percibe la discrepancia entre el texto visual y el verbal. Nikolajeva y Scott observan: “*One of the distinctive features of postmodernism is the interrogation of language as an artistic means.*” (220) Hoy en día, un gran número de libros álbum utilizan el juego entre el significante y el significado para producir un contrapunto estilístico fascinante.

2. Aspectos paratextuales:

En líneas generales, el paratexto de un libro se refiere a todos aquellos enunciados que rodean la historia principal. El primero en utilizar este término fue Gérard Genette en su libro *Palimpsestos* (1989). Genette define al paratexto como un umbral y explica: “[*It is*] an ‘undefined zone between the inside and the outside, a zone without any hard and fast boundary on either the inward side (turned toward the text) or the outward side (turned toward the world’s discourse about the text).” (Genette en Pantaleo, 38). De acuerdo con el crítico francés, “*paratexts create a ‘zone not only of transition but of transaction,’ strategically composed to influence a better reception and interpretation of the text by the public.*” (38). Los elementos paratextuales, entonces, incluyen todo aquello que es externo a lo dicho: ilustraciones, elementos editoriales (el título, subtítulos –si hay–, la tapa, la contratapa, el prólogo, la dedicatoria, las guardas, ilustraciones, etc.). Sirven como

umbral de presentación que ayuda al lector a decidir sobre el contenido del libro; por ejemplo, el título puede clarificar a qué género o categoría pertenece el libro. Sin embargo, en el caso de los libros álbum donde la imagen es un elemento indispensable en la creación de significados en el texto compuesto, las ilustraciones no se consideran parte del paratexto sino del texto principal.

En cuanto al diseño, en el mundo de los libros álbum, las editoriales juegan un rol preponderante en la arquitectura del libro objeto, lo que constituye un discurso en sí mismo que establece un diálogo con el texto verbal y la imagen. Como bien lo expone Amo: “este ‘género’ ha experimentado un notable desarrollo tanto en su calidad literaria cuanto en su volumen editorial.” (61) En una evaluación formal completa del libro álbum, los elementos editoriales dan pistas relevantes para una mejor interpretación del mismo. En este sentido, algunos de los elementos paratextuales a considerar son: el formato, los títulos, la cubierta o la tapa, la portada o página del título, las guardas, los márgenes, ubicación del texto en relación con la imagen, tamaño del libro, diagramación, y la tipografía, entre otros; son éstos los que “intervienen en la construcción de sentidos, puesto que todo detalle es significativo, nada es accidental.” (Taberner, 52).

Genette categorizó al paratexto en epitexto (todo lo que se ubica fuera del libro) y el peritexto (aquello que está dentro del libro pero que forma parte de las elecciones del publicista). El autor describe al epitexto como “*any paratextual element not materially appended to the text within the same volume but circulating, as it were, freely, in a virtually limitless physical and social space.*” (Genette en Pantaleo, 38). También divide al epitexto en público o privado; el epitexto público comprende “*public statements or critiques (oral or written) about the work by the author or Publisher, interviews or lectures by the author, reviews of the work by the author, and public responses to critics by the author.*” (38); en relación al epitexto privado, Genette lo categoriza en epitexto confidencial: “*in which the author addresses one (or more rarely, several) confidant(s), either in writing (correspondence) or orally*”, o en epitexto íntimo “*in which the author addresses himself*” (39), lo que ocurriría a través de un diario íntimo o notas personales. Sin embargo, otros autores se han referido a los elementos peritextuales con distintas denominaciones (Doonan, 1993; Sipe, 1998; Lluch, 2009) pero para referirse a lo mismo: “*the title page (including title, name of author, illustrator, publisher), copyright page and any other printed material placed*

before the opening of a book's main text." (Doonan, 84). Otros elementos peritextuales son, por ejemplo, la información sobre la Biblioteca del Congreso (*Library of Congress*) como es el ISBN, datos sobre el *copyright*, el tipo de letra, los medios ilustrativos, las técnicas artísticas y un resumen de lo que trata el libro. También se consideran elementos peritextuales a los ya mencionados: "*cover, dust jacket, endpapers, frontispiece, full title page, half-title page, dedication page, address of publisher, copyright date, price, typesetting style, choice of paper, table of contents, prefaces, intertitles, and footnotes.*" (39). La ubicación, función y el propósito de algunos elementos peritextuales pueden variar de álbum en álbum dependiendo del efecto que quieran crear los autores (escritor y/o ilustrador) en sus lectores.

Sucesivos estudios por Sylvia Pantaleo han demostrado que los estudiantes entienden la importancia de varios elementos peritextuales con el entrenamiento apropiado; esto los ayuda a tener mejores respuestas e interpretaciones más sofisticadas. Ahora bien, a pesar de que en su libro *Paratexts: Thresholds of Interpretation* (1997) Genette comenta que la función de los paratextos se reduce meramente a la de asistencia o la de ser un accesorio del texto, muchos especialistas coinciden en que la función de los paratextos es mucho más que asistir; en este sentido, consideran que ellos son parte del texto y tienen múltiples funciones y propósitos en el proceso de lectura. Por ejemplo, Pantaleo reconoce que entre las funciones del paratexto pueden estar: "*introducing readers to the main characters and settings, foreshadowing plot events, and establishing or contributing to the creation of a particular mood or atmosphere.*" (47).

Nos ocuparemos ahora de uno de los elementos peritextuales: el **formato** del libro. De acuerdo con Nikolajeva y Scott: "*Format is an extremely important feature of picturebook, and there is a considerably greater variation in formats of picturebooks as compared to novels.*" (241). El formato, así como cualquier otro elemento peritextual, no es accidental, sino que forma parte del trabajo artístico del libro considerado como un todo. En cuanto a la clasificación, podemos decir que los formatos pueden ser: parado o vertical; acostado u horizontal; cuadrado. El segundo tipo, el horizontal, resulta muy ventajoso para representar espacio y movimiento, puesto que el mismo intenta reproducir la experiencia del teatro o del cine. Por supuesto que el formato particular que escoge un creador de libros álbum tiene mucho que ver con su estilo personal. Al respecto, la especialista Gemma Lluch

(2009) en su publicación "Textos y paratextos en los libros infantiles" opina que el formato "varía según las edades" (4); agrega que se suele jugar más con los formatos en libros o colecciones dirigidos a la primera infancia, mientras que en aquellos pensados para niños de seis años o más mantienen el "formato de libro de bolsillo con un tamaño que varía entre los 12 x 19 y los 13 x 21" (4). Lluch también enumera distintos elementos peritextuales a analizar en un libro que forme parte de una colección: el **número de páginas** por libro (en publicaciones de una misma colección, el número de páginas no varía; en aquellas dirigidas a los más pequeños se consideran entre 16 y 22 páginas y, para un público joven, publicaciones que no superen las cien páginas); **indicadores de edad del lector**; el **nombre de la colección**; el **anagrama** (información que aparece en el lomo del libro y utiliza colores o formas geométricas como código para identificar la colección visualmente); las **series** (con ellas se marca la edad potencial del lector; esto a su vez determina la proporción del texto verbal y visual que poseerá la publicación y el número de páginas; usualmente se identifican por un color distinto en la portada y en el lomo); la **tipografía**.

Otro elemento relevante a analizar es el **título**. Muchos estudios han demostrado que los lectores infantiles y juveniles juzgan a los libros por sus títulos y a partir de ellos deciden si leerlos o no. Dentro de las posibilidades para libros álbum, se encuentran los títulos *nominales* (aquellos que indican el nombre del personaje principal o colectivo como, por ejemplo, los niños del bosque); aquellos que resultan de la *combinación de un nombre y un epíteto* o descripción del personaje (el epíteto usualmente marca el conflicto de la historia, es una evaluación de un adulto sobre el personaje ya sea para que el lector empatice con el mismo o para crear un efecto irónico); *nominales combinados con un lugar*; pueden ser también el resultado de la *combinación del nombre del personaje principal y un objeto central* en la historia, o la mención de un *objeto inanimado* que es el personaje principal de la narración; otra opción puede ser un título *del tipo narrativo* que de alguna manera resuma los eventos principales de la historia o el título también puede ser *metaficcional*. Ahora bien, considerar el nombre del personaje principal (o los personajes) en el título de una obra infantil se presenta como recurso didáctico relevante que permite a los pequeños lectores tener información precisa sobre el contenido del libro, su género, su audiencia esperada, etc. En los libros álbum, "*titles may both clarify and contradict the double narrative.*" (Nikolajeva y Scott, 243); es decir, la doble narrativa que se crea entre el texto visual y el texto verbal. Otros títulos pueden ser *del tipo*

topográficos (indican algún lugar en específico), pueden *amplificar la perspectiva del adulto* contrastando así con la mirada del niño o *crear un punto de vista de contrapunto irónico*.

Otro aspecto a considerar en el análisis de un libro álbum es la relación entre **los títulos y las portadas**. Estos dos aspectos pueden ser acompañados por una imagen que forme parte del interior del libro o que sea totalmente original; para el primer caso, esta imagen anticipará el argumento, presentará al personaje principal o dará indicios sobre el conflicto central de la historia (Lluch, 2009; Nikolajeva y Scott, 2015). La imagen junto con el título aportan información sobre la historia del libro, su género o su audiencia. Sin embargo, la ilustración de la portada puede contradecir la historia, o el título puede ser ambiguo y en vez de clarificar confundir más a los lectores. Lo que es cierto es que, en las portadas, los ilustradores utilizan variados recursos para destacar el mensaje del libro (diversos tipos de letras, tamaños y disposiciones), los cuales afectarán la interpretación de la obra. Todas estas decisiones corren por cuenta del autor (o autores) y/o de la editorial.

Por lo general, se espera que el conflicto de la historia, el argumento, o la resolución del conflicto no formen parte de la portada; aun así, muchos álbumes *“destroy the suspense created by an enticing title by featuring the setting or the antagonist on the cover”* (Nikolajeva y Scott, 246). Más allá de si la ilustración es original o si está repetida dentro del libro, junto con el título y el nombre del o los autores, pueden aparecer enmarcados. Esto crea una distancia entre el lector y la publicación y a su vez refuerza la idea del libro como objeto.

Ocupémonos ahora de las **guardas** de los libros álbum. Estas suelen ser, en su mayoría, blancas o lisas. Sin embargo, muchos ilustradores hoy en día se animan a explorar las posibilidades de su diseño, considerándolas como elementos peritextuales que aportan a la historia multifacetas. Una opción es presentar al personaje principal llevando a cabo varias actividades; otra alternativa es presentar el patrón del empapelado de una habitación que aparece dentro de la historia; otra, establecer la escena a través de un paisaje o un mapa. Las guardas tienen muchas funciones aparte de ser un elemento decorativo: pueden agregar información adicional relevante, pueden estimular la imaginación del lector o tener funciones

educativas; pueden también agregar datos a la narración, influenciar la interpretación del lector o agregar un comentario irónico a la historia.

Básicamente, existen dos tipos de guardas: las frontales y las posteriores (estas pueden ser idénticas o no). Sobre la base de esto, Sipe y McGuire (2009) elaboran una clasificación en relación con su contenido y de acuerdo con su similitud con las guardas frontales y las posteriores. Las clasificaciones posibles son entonces: 1- lisas e idénticas, 2- lisas y diferentes, 3- ilustradas e idénticas, o 4- ilustradas y diferentes. Sin embargo, Duran y Bosch (2015) proponen una clasificación un poco más compleja, clasificación gestada sobre la base de la función de las mismas en el contexto de la narración. Estas autoras las dividen entonces en epitextuales (si tienen una relación exógena con el texto) y peritextuales (aquellas que mantienen una relación endógena). En el caso de las guardas epitextuales, de acuerdo con las especialistas: “*are those which make some sort of allusion to the collection or to the publisher; make some sort of reference to the author; contain dedications or tributes, or are directed explicitly to the reader.*” (124). Es decir, representan aquellas guardas que no están directamente relacionadas con la historia. Respecto de las guardas peritextuales:

the content interacts with the story. (...) [They] introduce the characters; show where the narrative takes place or the theme of the story; make use of the space to start or end the story; and also those containing games or additional information relating to the content of the book. (124)

A su vez, existe otra subdivisión de acuerdo con el contenido de las guardas. Esta subdivisión se deriva del estudio de Sipes y McGuire pero Durán y Bosch la complementan con una categoría extra. Ellas dividen a las guardas en lisas, estampadas o ilustradas. Las lisas serían aquellas que presentan un color homogéneo; las estampadas, “*are made up of graphic elements rhythmically repeated following a pattern occupying the entire area*” (124); y, por último, las ilustradas corresponderían con una ilustración que no está dispuesta en forma modular o que no forma un patrón específico. Por supuesto, existen libros álbum en donde las guardas no cumplen ninguna función específica o que no contienen aspectos relevantes a ser analizados por lo que ninguna de las categorías antes

mencionadas serviría para describirlas. Durán y Bosch concluyen su publicación diciendo: “*endpapers provide the illustrator with the perfect space to experiment with graphics, experiments that have explored new and ingenious paths over the years.*” (140-141). El objetivo principal de estas clasificaciones, según comentan las autoras, es “*to learn how to observe them carefully and appreciate them and read them as another element of communication.*” (141).

En cuanto a la **página del título**, en esta parte se suele incluir el nombre del libro, el del autor y/o ilustrador, y el de la editorial. Otras posibilidades pueden ser la de tener una media página de título (página anterior a la del título propiamente dicha) o una página dedicatoria. En relación con el diseño, muchos álbumes contienen una imagen tanto en la página del título como en la media página, imagen que usualmente se refiere a un detalle de la historia. La función de esta ilustración puede ser decorativa, anticipar el argumento o al personaje principal, brindar una vista panorámica de donde tomará lugar la historia, sugerir y reforzar una interpretación específica, o puede comenzar la narración mostrando una acción del personaje principal, acción relevante para la historia. Es decir que los paratextos visuales pueden formar parte de la narrativa principal.

Por su parte, la **página dedicatoria** puede contener información visual además de la dedicación a nivel verbal. Nikolajeva y Scott sugieren que “*Dedications, mottoes, and the like are rare in children’s fiction and still more rare in picturebooks. However, they do exist.*” (252). Una manera que emplean los ilustradores para avanzar con la entrega de la historia es comenzar a narrarla desde el frontispicio, la guarda frontal, la media página del título o la página del título.

La **contratapa** (contraportada o también cubierta posterior) usualmente continúa a la portada en muchos libros álbum. Normalmente, ningún detalle de la cubierta posterior va a contradecir a la historia principal. Sin embargo, en varios álbumes contemporáneos, los ilustradores incluyen detalles contundentes que confrontan de alguna manera lo anteriormente narrado en la historia. En otros casos, la contraportada no significa el final de la historia, sino que puede dar pistas de otro final alternativo. Tradicionalmente,

(...) back covers seldom carry any verbal text that is part of the narrative. On the contrary, back covers are frequently used for paratexts such as a brief plot summary, a presentation of author and illustrator (sometimes with a photo), a recommendation on the reader's age, excerpts from reviews, information on other books by the same authors, and the like. (Nikolajeva y Scott, 253)

Los álbumes en sus cubiertas posteriores pueden contener comentarios positivos sobre la historia o pueden también imponer alguna mirada determinada al lector sobre cómo interpretar la narración. Otras posibilidades son presentar datos interesantes sobre la temática elegida en el libro, sugerir ejercicios creativos o de observación, dar recomendaciones a los padres, o agregar información esencial que cambie la naturaleza de la lectura.

Por último, los **códigos de barra** constituyen otro elemento peritextual con el que los ilustradores pueden experimentar, especialmente en los álbumes contemporáneos. La autora Ma. Teresa Fleta en su artículo: *"Illustrated Barcodes of Picturebooks: Artistic Peritextual Elements with Pedagogical Applicability"* (2021) explora el potencial de los códigos de barra en un compendio de libros álbum analizados. La autora explica qué son dichos códigos diciendo: *"Barcodes are mandatory and globally omnipresent in almost all commercially available items, and, (...) in picturebooks too. Barcodes have a plain standardised format for identification purpose; but now and again, creators turn barcodes into artistic peritextual features."* (1). Es así que muchos ilustradores se las arreglan para convertir la simplicidad en colores, números y barras en auténtico trabajo artístico. Fleta coincide con otros autores en que: *"picturebooks have diverse layers of meaning because every feature of a picturebook is meaningful: from the peritextual features (front and back cover/ jacket, endpapers, size), to the visual elements (pictures, illustrations, photographs), and, naturally, the verbal text."* (Sipe, 1998; Kress, 2003, Kress and van Leewen, 2006; Fleta, 2021).

Como es de amplio conocimiento, los niños aprenden a explorar el mundo de la alfabetización visual mucho antes de saber leer o escribir; es por esto que los libros álbum tienen un gran potencial para crear una multiplicidad de significados. La autora comenta que *“barcodes are like the DNA of items which encodes sequences of numbers, bars, and spaces for its identification.”* (3). Además, propone una tipología para clasificar el trabajo alrededor de los códigos de barra en los álbumes: algunos artistas juegan con la locación (dentro de nubes, o en medio de un paisaje, por ejemplo); otros experimentan con el color y el encuadre (a modo ilustrativo, utilizan un color de fondo distinto al tradicional blanco o decoran el encuadre que los rodea); otros ilustradores prueban con modificar el tamaño de los códigos de barra para llamar la atención de los lectores; otros artistas sitúan elementos del libro álbum alrededor del código (por ejemplo, al personaje principal o a alguno secundario ejecutando alguna acción específica); otros eligen dibujar al código de barra siendo apoyado, llevado o sostenido por algún elemento o personaje de la historia; otra posibilidad puede ser la de integrar dicho código a alguna escena que aparezca en el álbum y replicarla; por último, hay artistas que eligen hacer que alguno de los personajes o elementos de la historia interactúen activamente con el código de barras señalándolo, hablándole, mirándolo, o haciéndole gestos. El trabajo artístico que realizan los ilustradores al respecto corresponde con su estilo visual particular y su visión artística. La autora concluye: *“From the artistic perspective, barcodes, which are functional elements and a necessity on the back cover/ dust jacket of picturebooks, become playful and meaningful peritextual features as artists incorporate into them ‘motifs, puns, visual and textual information, and humor.”* (Serafini en Fleta, 15).

A modo de conclusión, en este capítulo se ha tratado de explicar la importancia semiótica que tienen las imágenes hoy en día, así como también su rol preponderante en los libros álbum. Además, se trató de arribar a una conclusión de lo que se denomina libro álbum. Sumado a esto se establecieron categorías analíticas que contemplan esta sinergia entre ilustración y palabra en los álbumes, las cuales servirán para poder abordar el análisis de los libros escritos por Scieszka e ilustrados por Smith (*The Stinky Cheese Man*) y Adel (*The Book that Jack Wrote*). Con este análisis de los libros se espera poder determinar qué tipo de lector se implica en estas obras y qué nuevos modos de lectura se proponen. En el siguiente capítulo se abordará el posmodernismo como concepto y, a su vez, se focalizará cómo se cuela esta estética en los álbumes infantiles.

CAPÍTULO 3: LA ESTÉTICA POSMODERNA Y LA LIJ

“Postmodern knowledge is not simply a tool of the authorities; it refines our sensitivity to differences and reinforces our ability to tolerate the incommensurable”

(Lyotard, xxv)

Historia y evolución del término:

En este capítulo se busca arribar a un consenso en la conceptualización de Posmodernidad a los fines de esta investigación; es por esto que se hace necesario contextualizar este término para mostrar su relación con la Literatura Infantil y Juvenil, con los libros álbum específicamente y qué incidencia tiene su estética en los lectores.

El término posmodernismo ha tenido muchos adherentes, así como también muchos detractores tanto en la historia de la crítica literaria como en la sociología y filosofía; es así que varios especialistas llaman a las producciones literarias posmodernistas de maneras diferentes: *surfiction*, *high modernism*, entre otras acepciones. En su libro *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture* (1987), el autor Ihab Hassan reconstruye (o recapitula) la historia de este término a través de los años. En la cronología, Hassan explica que, si bien su origen parece incierto, el concepto de posmodernismo viene empleándose desde hace muchas décadas y, de hecho, se utilizó a principios del siglo XX, por Federico de Onís en su *Antología de la poesía española e hispanoamericana: 1882-1932* (2012); para luego ser retomado por Dudley Fitts cuando publicó *Anthology of Contemporary Latin-American Poetry* (1942). En 1947, el término vuelve a aparecer en *A Study of History* publicado por Arnold Toynbee, en donde describe al posmodernismo como un nuevo ciclo histórico en la civilización occidental que comenzó aproximadamente

en 1875, pero que recién para los años 40 se comenzaba a distinguir. En su libro *Mass Culture: The Popular Arts in America*, Bernard Rosenberg y David Manning White relacionan al posmodernismo con la cultura consumista y con los medios de alcance masivo que, según su mirada, desencadenaron un “*complete cultural change*” (1957, 4).

A principio de los 60, Irving Howe y Harry Levin se refieren al posmodernismo con desencanto ya que lo consideran como un retroceso o bien un solecismo del gran movimiento modernista. Para estos autores, el posmodernismo significa tanto el declive del razonamiento del iluminismo, como el fracaso de la concepción modernista que consideraba que la cultura podía producir un cambio social. Sin embargo, en el transcurso de la década de los 60, una corriente importante de críticos (entre ellos Leslie Fiedler e Ihab Hassan) comienzan a emplear el término de manera más positiva. Por su lado, Fiedler reivindica del posmodernismo el lugar preponderante que le daba a la cultura popular, justamente todo lo contrario al elitismo del modernismo. Este autor ve que la cultura posmoderna rompía con la estética del modernismo y con todo lo del pasado (los valores tradicionales del protestantismo, del victorianismo, del racionalismo y del humanismo); además, considera al posmodernismo como una revuelta que mira hacia el futuro basándose en las mitologías livianas de los medios masivos y de la cultura *pop* (Fiedler, 1971 y 1975). Paralelamente, Hassan celebra la inmanencia y la indeterminación como aspectos característicos de la cultura posmoderna. Él la caracteriza como “*a decisive historical mutation*” (1987) del capitalismo industrial y de las categorías y valores occidentales.

Kenneth Boulding, por su parte, alude a la “postcivilización” en su libro *The Meaning of the Twentieth Century* (1964). En 1965, Lionel Trilling hace referencia a los cambios de paradigma en el análisis de obras literarias y en la forma de abordarlas debido a los cambios culturales que estaban aconteciendo; sobre esto se ocupa en su colección: *Beyond Culture: Essays on Literature and Learning*. Asimismo, George Steiner, en *In Bluebeard's Castle: Some Notes Toward the Redefinition of Culture* (1974), juega con lo expuesto por T. S. Eliot en su ensayo titulado: “*Notes Towards the Definition of Culture*” (1948), ensayo en el que el poeta conecta al cristianismo con el destino de la cultura occidental, a lo que Steiner responde diciendo que, en realidad, es el judaísmo lo que da forma al pensamiento y a dicha cultura; es por esta razón que en el subtítulo Steiner utiliza la palabra “redefinición”.

En su ponencia "*Toward a Concept of Postmodernism*", Hassan hace referencia al libro de Steiner, y propone que tal vez un subtítulo más adecuado debería leerse: "*Notes Toward the Definition of Postculture*" haciendo referencia al posmodernismo. En 1978, John Gardner describe al posmodernismo como algo mejorado o refrescante: "*In a world in which values progress, 'post-modern' in fact means New! Improved!*" (56). En 1980, Hassan publica su obra: *The Right Promethean Fire*, en donde habla de la llegada de una era post-humanista. Sin embargo, en 1981, Christine Brooke-Rose define a este movimiento cultural como algo meramente más moderno: "*[Postmodernism] is a sort of English equivalent to nouveau nouveau, for it merely means moderner modern (most-modernism?), although it could in itself (and sometimes does) imply a reaction against 'modernism'*" (345).

Sin embargo, de varios de estos especialistas se puede deducir como algo recurrente de sus definiciones o alusiones el uso del prefijo "post-". Andreas Huyssen describe en su libro *After the Great Divide: Modernism, Mass Culture, Postmodernism (Theories of Representation and Difference)* cómo se ve agudiza el quiebre entre modernismo y posmodernismo en la arquitectura, particularmente en el eclecticismo que predomina. Como ejemplo, Huyssen cita la reconocida torre AT&T de Philip Johnson que presenta una arcada de estilo romano, una sección central neoclásica, y un frontón estilo chippendale. Similarmente, este mismo eclecticismo posmoderno se produce en las artes, en la literatura, en la música y en el cine.

Para el filósofo francés Jean-Francois Lyotard (1984), el eclecticismo es una de las características del posmodernismo: "*Eclecticism is the degree zero of contemporary general culture (...). By becoming kitsch, art panders to the confusion which reigns in the 'taste' of patrons.*" (76). Es decir que la cultura general contemporánea está marcada por la variedad ya que diversas obras literarias incorporan elementos de distintos géneros y estilos para crear un todo nuevo o un *pastiche* de estilos, imágenes o géneros. El *pop art*, a su vez, converge con el arte elitista y los posmodernistas tienen una aparente fascinación por mezclar varios estilos en la moda, la comida, la arquitectura, y sus propios estilos de vida. En su trabajo, el autor se opone enérgicamente a las metanarrativas, lo que según considera desencadenó el escepticismo hacia las teorías totalizadoras o

universalistas: *"I define postmodern as incredulity toward metanarratives. This incredulity is undoubtedly a product of progress in the sciences"* (xxiv). Para Lyotard, el hombre contemporáneo no debería tener fe en aquellas grandes narrativas o sistemas de pensamiento (religiosos, políticos, o filosóficos) que han calado hondo en el pensamiento moderno, de los que aún hoy se pueden advertir reminiscencias en las sociedades contemporáneas. El crítico francés opina que un artista posmodernista debería ser como un filósofo; sus producciones no deberían ser escritas siguiendo reglas preestablecidas ni ser valoradas de acuerdo con juicios prescriptivos. Desde su mirada:

The artist and the writer, then, are working without rules in order to formulate the rules of what 'will have been done'. Hence the fact that work and text have the character of an 'event'; hence also, they always come too late for their author, or, what amounts to the same thing, their being put into work, their realization ('mise en oeuvre') always being too soon. (81)

En los 80, Linda Hutcheon, en su libro *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*, afirma que el posmodernismo es una actividad cultural que se puede identificar no sólo en las formas artísticas sino también en las corrientes de pensamiento actuales y, a su vez, agrega que es *"fundamentally contradictory, resolutely historical, and inescapably political. (...) it is a critical revisiting, an ironic dialogue with the past"* (1988, 4). Jerry Flieger (1991) y Coles y Hall (2001), entre otros autores, se han referido a la confusión, la imprecisión, y la falta de consenso que genera este término. Ken Watson, en *"The Postmodern Picture Book in the Secondary School"* (2004), coincide con Brooke-Rose y opina que el posmodernismo en la literatura es *"more of an extension of modernism than a reaction against it."* (55). Por su parte, Flieger (1991) enumera cuatro interpretaciones posibles del posmodernismo *"as reaction, as denial, as residue, or as intensification of modernism"* (28). También detalla cinco creencias en relación con estas posiciones. Dos de estas creencias están conectadas con los libros álbum: *"a questioning of the concept of originality, with an emphasis on citation, iterability, borrowings, intertextuality; [and] a ludic, ironic, or parodic quality corresponding in part to the uneasiness about legitimate or authoritative values"* (29). Paralelamente, Ihab Hassan (citado en Waugh, 1997) ha enumerado una lista de términos que distinguen al modernismo del posmodernismo, muchos de los cuales se reflejan en los álbumes contemporáneos, estos son: finalidad vs. juego, diseño vs. probabilidad, jerarquía vs. anarquía, géneros/ límites vs. texto/ intertexto, objeto artístico/ trabajo finalizado vs.

proceso/representación/evento, distancia vs. participación, selección vs. combinación, síntesis vs. antítesis, y determinancias vs. indeterminancias correspondientemente. (99-100). David Lewis (2001) también detalló características típicas del mundo posmoderno que indefectiblemente influyen a la literatura infantil: indeterminación, fragmentación, decanonización, ironía, hibridación, y representación y participación. (88-91). En su artículo "*Postmodernism in Picture Books*" (1993), Ann Grieve señaló que "*ontological plurality or instability is the governing dynamic of postmodernism*" (15).

Brian McHale, por su parte, discute la diferencia entre la poética del modernismo y del posmodernismo. En su libro *Postmodernist Fiction* (1987), McHale sugiere que la poética moderna está dominada por aspectos epistemológicos, así como la poética posmoderna lo está por aspectos ontológicos. Es decir que, en el modernismo, los autores se concentraban en la validez, los métodos, y el alcance de su escritura mientras que, en el posmodernismo, los autores polemizan sobre cuestiones de naturaleza existencial.

Asimismo, Coles y Hall (2001) señalan que un rasgo indiscutible de este movimiento cultural es "*rejection of unity, homogeneity, totality and closure*" (114) Es de esperarse entonces que Lewis (2001) sugiera que tanto los autores como los ilustradores están expuestos "*[to] the same postmodernizing influences as everyone else (...) [that's why] it would be reasonable to suppose that such influences might find their way into [children's] books*" (99).

Aun así, como bien lo explica McHale (1987), el referente del concepto 'Posmodernismo' en realidad no existe, así como no han existido en sí referentes para otros movimientos culturales y artísticos como fueron el Renacimiento o el Romanticismo:

These are all literary-historical fictions, discursive artifacts constructed either by contemporary readers and writers or retrospectively by literary historians. And since they are discursive constructs rather than real-world objects, it is possible to construct them in a variety of ways, making it necessary for us to discriminate among, say, the various constructions of romanticism, as A. O. Lovejoy once did. (4)

Como se puede derivar de este recuento histórico del término, la posmodernidad es un concepto muy controversial que se refiere a cambios,

tendencias o desarrollos en filosofía, arte, literatura, arquitectura y en la música durante los últimos años del s. XX y principios del s. XXI.

Por todo lo dicho, ninguna de las visiones expuestas puede considerarse como más certera o menos ficcional que las otras. Sin embargo, habiendo tantas interpretaciones del concepto, es importante clarificar a cuál adhiere esta investigación, para que se entienda a qué nos referimos cuando hablamos de posmodernismo.

Hacia una definición más actual de Posmodernismo:

Ya que uno de los focos de esta investigación será rastrear características de la escritura posmoderna experimental en libros dirigidos hacia el público infantil y juvenil, es muy importante dejar en claro qué se entiende por posmodernismo. Como se estableció en el apartado anterior, a través de los años, el término ha ido tomando distintas características de acuerdo con la perspectiva con la que se lo define; es por esto que, a los fines de este trabajo, el posmodernismo se puede entender desglosando la palabra como lo hace McHale. En su libro, él explica que la función del sufijo “-ISMO” y del prefijo “POST-”, cumplen una doble función:

This ISM (...) announces that the referent here is (...) an organized system—a poetics, in fact—while at the same time properly identifying what exactly it is that postmodernism is post. Postmodernism is not post modern, whatever that might mean, but post modernism; it does not come after the present (a solecism), but after the ‘modernist movement’. Thus the term “postmodernism,” if we take it literally enough, ‘à la lettre’, signifies a poetics which is the successor of, or possibly a reaction against, the poetics of early twentieth-century modernism, and not some hypothetical writing of the future.
(5)

De esta definición, se puede derivar entonces que el posmodernismo consiste en una poética que se ha ido desarrollando entre los años 50 y/o 80 de acuerdo con distintos críticos del tema y ha ido evolucionando a partir del movimiento moderno. Esta definición es muy esclarecedora en términos de la evolución literaria del término ya que, si interpretamos el concepto como “una poética sucesora” del

modernismo, entonces parte de la poética de este movimiento anterior se mantiene o se intensifica en el posmodernismo.

Asimismo, McHale analiza cómo puede interpretarse el prefijo “post-” enfatizando en que, desde su perspectiva, esta partícula se refiere más al resultado de una secuencia lógico-histórica que a una simple posterioridad temporal: “*Postmodernism follows from modernism, in some sense, more than it follows after modernism.*” (5). De esta manera, McHale establece que el prefijo puede tener dos interpretaciones: el posmodernismo se puede apreciar como una reacción en contra del elitismo artístico del modernismo puesto que se focaliza en la cultura pop; pero, a su vez, se puede deducir que algunas características y técnicas literarias del modernismo se profundizan o se resignifican en el posmodernismo.

McHale utiliza el concepto del “dominante” desarrollado por el formalista ruso Roman Jakobson para describir al posmodernismo. De acuerdo con Jakobson, el dominante puede identificarse como “*The dominant may be defined as the focusing component of a work of art: [which] rules, determines, and transforms the remaining components. It is the dominant which guarantees the integrity of the structure (...)*” (Jakobson en McHale, 6); en una palabra, toda obra literaria es “*a structured system, a regularly ordered hierarchical set of artistic devices.*” (6). Teniendo en cuenta este concepto, McHale sostiene que el dominante de la literatura moderna es *epistemológico*, es decir, los recursos artísticos que gobiernan las obras de literatura moderna tienen que ver con temas relacionados al acceso y circulación del conocimiento, el conocimiento plasmado desde distintas perspectivas, las limitaciones del conocimiento y, por esto, algunos de los recursos “epistemológicos” que los modernistas utilizan son: “*the multiplication and juxtaposition of perspectives, (...) dislocated chronology, withheld or indirectly-presented information*” (McHale, 9) o información expresada por un narrador poco confiable, entre otras técnicas que hacen que el lector cuestione toda autoridad y veracidad de lo que está leyendo. Paralelamente, este autor manifiesta que el dominante de la ficción posmoderna es *ontológico*, ya que un autor típico de esta poética cuestiona tanto la ontología de su propio texto literario como la ontología del mundo que éste proyecta. Sumadas a las características anteriormente mencionadas, algunas de las técnicas que utilizan los posmodernistas son: la discontinuidad entre lo real y lo ficcional, el *mise-en-abyme* (que altera la estructura ontológica de la obra) o la estructura de “caja china” (*chinese-box stories*), la fragmentación narrativa, el “desdibujamiento” de los géneros, entre otras estrategias que hacen que los críticos caractericen a estas obras por su

indeterminación y su inestabilidad ontológica y por su relación temática con la existencia de los textos y de los mundos que se proyectan a través de estos (realidades).

En su artículo: "*Whaz Up with Our Books? Changing Picture Book Codes and Teaching Implications*", Bette Goldstone ha enumerado cinco características posmodernas que se evidencian en los libros álbum; las más relevantes son: "*greater power given to the reader/viewer encouraging cocreation with the author or artista*", la noción de una lectura no lineal, libros autoreferenciales que enfatizan su naturaleza de artefactos culturales, y un tono sarcástico. (363)

A lo ya dicho, podemos agregar técnicas que son consideradas como esenciales por muchos especialistas, esto es, técnicas delimitadas para considerar a un texto como posmoderno; estas son: la intertextualidad, la parodia y la metaficción. Si bien hay autores que las definen interrelacionadamente, en los siguientes capítulos se desarrollarán estas técnicas de forma independiente. Por ejemplo, Silva Díaz entiende a la parodia y la intertextualidad contenidas dentro de la metaficción; Bettina Kümmerling considera que la parodia incluye a la intertextualidad; Nikolajeva et. al incluyen a la parodia como un aspecto de la intertextualidad y a ésta última, como un elemento metaficcional. Nos ocuparemos de todo ello en las páginas que siguen.

Sintetizando, en este capítulo se han acercado varias definiciones y conceptos relacionados al posmodernismo, con el propósito de arribar a una concepción propia, considerando específicamente el contexto en el que se insertan los libros infantiles. Además, se intentó demostrar cómo ciertas técnicas o estrategias se utilizan no sólo en la literatura posmoderna para adultos sino también en la infantil. Asimismo, se hizo un recuento de estrategias utilizadas en los libros álbumes que coinciden con una estética posmoderna.

CAPÍTULO 4: LA INTERTEXTUALIDAD Y LA LIJ

“Texts do not mean in isolation: there is a continuous interplay between them. Consciously or unconsciously, writers add to the range and depth of their work by allusion, reference and quotation.”

Hunt, 130

Historia y evolución del término:

A principios del s. XX, el lingüista francés Ferdinand de Saussure promueve la idea de que un signo (o palabra) se puede interpretar de modo no referencial, ya que la relación entre el significado (o concepto) y el significante (sonido/ imagen/ objeto) es arbitraria; en este sentido, podemos decir que los conceptos son acordados en un sistema lingüístico en un lugar y en un momento específico. Esto nos lleva a pensar en que, cada vez que un escritor produce un texto, ya sea escrito u oral, de acuerdo con Allen: *“they may believe they are being referential, but in fact they are producing specific acts of linguistic communication (‘parole’) out of the available synchronic system of language (‘langue’).”* (9). Esta idea de la comunicación como arbitraria y no referencial tiene muchas implicancias en lo que respecta a la utilización de una lengua. Para Saussure, todos los actos comunicativos parten de elecciones hechas dentro de un sistema que precede a cualquier hablante. Sumado a esto, también considera a los signos lingüísticos no sólo como arbitrarios sino también como diferenciales; es decir, *“the meanings we produce and find within language, then, are relational; they depend upon processes of combination and association within the differential system of language itself.”* (Allen, 10). Para Allen, esta nueva manera de pensar al lenguaje, *“which has been styled the ‘linguistic turn’ in the human sciences, can be understood as one origin of the theory of intertextuality.”* (10).

Tratando de aclarar el concepto de *la langue*, Barthes sostiene: “*It is the social part of language, the individual cannot himself either create or modify it; it is essentially a collective constraint which one must accept in its entirety if one wishes to communicate.*” (Barthes en Allen, 9). Aunque parezca única, toda palabra o frase deriva de patrones pre-establecidos de significados que son reconocidos tanto por el receptor como por el remitente. Son estos patrones pre-establecidos los que representan y reflejan cómo ciertos valores sociales y ciertas posiciones de poder van cambiando.

A diferencia de Saussure, Bakhtin enfatizó mucho más en los contextos sociales que rodean a las palabras. Para este especialista, la naturaleza relacional de las palabras “*stems from the word’s existence within specific social sites, specific social registers and specific moments of utterance and reception.*” (Bakhtin en Allen, 11). Es decir que el lenguaje se encuentra en constante movimiento: “*Language, seen in its social dimension, is constantly reflecting and transforming class, institutional, national and group interests. No word or utterance, from this perspective, is ever neutral.*” (Bakhtin/Voloshinov en Allen, 18).

Influenciada por el trabajo de Saussure y Bakhtin (Wilkie, 2002; Allen, 2003), el término **intertextualidad** fue acuñado por Kristeva en la década del 60, cuando observó que un texto sólo puede interpretarse a la luz de otros textos, y que su interpretación depende también de lo que ella denomina “*intersubjective knowledge*”; en relación con esta noción, sabemos que se refiere a todo conocimiento previo que tiene un lector sobre libros, la lengua en uso y los contextos y condiciones de prácticas interpretativas que ayudan a construir los significados en una comunidad determinada (Kristeva en Wilkie, 130). De acuerdo con la autora, los textos literarios también se ven afectados por el “*intertextual space*”, concepto que se refiere a “*one of the many sites where several different discourses converge, are absorbed, are transformed and assume a meaning because they are situated in this circular network of interdependence*” (Kristeva en Wilkie, 130). De esta idea se desprende, entonces, que la intertextualidad no se reduce sólo al proceso de identificar citas, influencias o fuentes externas en un texto, sino que Kristeva la concibe como algo mucho más complejo. La autora concluye: “*any text is a mosaic of quotations; any text is the absorption and transformation of another*” (en Kristeva 1980/81: 66). Esto implica que si todos los textos se construyen como un mosaico de referencias intertextuales “[*then*] one needs an extensive cultural knowledge in order to interpret each one of its nuances” (Lobato Suero y Hoster Cabo, 166).

En su libro *Intertextuality*, Graham Allen (2003) se ocupa de los orígenes de este término y de cómo fue evolucionando a través del tiempo, de la mano de la crítica literaria y los estudios culturales. Para ello, cita al gran crítico Roland Barthes quien se remonta al origen de la palabra “texto” y recupera su significado primero: “pañuelo o tela tejida”. Luego reflexiona sobre cuán impresionante es esta idea y la vincula con la de intertextualidad; de este modo, nos invita a pensar en una red, un tejido o una tela que se construye o se crea con los hilos de lo que se ha leído o lo que se ha escrito (Barthes en Allen, 6). Allen concluye diciendo que “*However it is used, the term intertextuality promotes a new vision of meaning, and thus of authorship and reading: a vision resistant to ingrained notions of originality, uniqueness, singularity and autonomy*” (Allen, 6).

Específicamente, en el campo de la literatura, el término intertextualidad se refiere a las relaciones textuales entre una obra literaria y otra. Se puede decir que el poeta moderno inglés T. S. Eliot fue quien llevó esta técnica a su máximo esplendor en la década del 20, cuando aún no se había acuñado el término. Asimismo, unas décadas después, el aclamado escritor argentino Jorge Luis Borges habla de esta relación intertextual entre un texto y sus ‘*avant-textes*’ en su colección de cuentos *Ficciones* (1944). En la actualidad, de acuerdo con Christine Wilkies, la intertextualidad es un concepto muy utilizado en la literatura: “*is used most often and most simply to refer to literary allusions and to direct quotation from literary and non-literary texts. But this is only one small part of the theory which has its origins in the work of Julia Kristeva (1969) and Mikhael Bakhtin (1973).*” (130).

Debemos reconocer que, como ya dijimos, el teórico ruso Bakhtin contribuyó a desarrollar la teoría de la intertextualidad con su perspectiva social del lenguaje. Dicha teoría también fue refinada por especialistas como Jonathan Culler (1981) y Barthes (1970/1975), los cuales agregan a la ecuación un componente esencial en la creación de significados: el lector. Para Culler el significado sólo es posible en medio de ese espacio discursivo general al que él llama intertextualidad (1981, 103); por su parte, Barthes sostiene que un lector resignifica un texto literario como “espejismo de citas” al poner en uso ciertos códigos intertextuales, por lo que él introduce la noción de “intertextualidad infinita”.

Luego de todo el desarrollo teórico anterior, podemos decir que, si bien son varios los críticos que han desarrollado el concepto de **intertextualidad**, a los fines de esta investigación, la definición y clasificación de Gérard Genette, que a

continuación desarrollaremos, se utilizará como marco referencial para el análisis e interpretación de los libros de Scieszka. En su publicación de título *Palimpsestos: la literatura en segundo grado* (1989), Genette reconsidera, que lo que Julia Kristeva denomina “intertextualidad” sería desde su perspectiva una parte de un todo llamado **transtextualidad**, noción definida como la presencia activa de un texto en otro y la interferencia de varios otros textos en uno.

Desde su visión como estructuralista, el teórico y crítico francés centró su trabajo en observar cómo “*signs and texts function within and are generated by describable systems, codes, cultural practices and rituals.*” (Allen, 95). De acuerdo con Jonathan Culler (en Allen), Genette opinaba que “*literature ‘like any other activity of the mind, is based on conventions of which, with some exceptions, it is not aware.’*” (97). Precisamente, sobre estos sistemas se centra el estudio desde una perspectiva estructuralista, describiendo así lo que constituye el sistema cerrado de la obra literaria y proveyendo la base para cualquier análisis significativo de los trabajos individuales. A modo ilustrativo, Allen explica que para poder decir que una obra literaria es una “tragedia” se necesita entender la posición de este término dentro del sistema de géneros literarios. Desde una perspectiva estructuralista, para Genette “*poetics is primary; interpretation is secondary.*” (98).

Allen centra su análisis de la obra genettiana en tres de sus trabajos: *El Architexto*, *Palimpsestos* y *Paratextos*, y traza las relaciones entre estos, exponiendo cómo el crítico francés cruza los límites de la práctica de la poética estructuralista hacia un terreno casi intertextual: “*In so doing, Genette not only makes major revisions in the practice of poetics, he also produces a coherent theory and map of what he terms ‘transtextuality’*” (Allen, 98). En términos de Genette, la transtextualidad o transcendencia textual comprende aspectos de imitación (parodia), transformación, la clasificación en tipos de discursos, categorías de la poética tradicional y categorías formales y genéricas en lo que respecta al tema, al modo (narrativo o discursivo), y a lo genérico. En *The Architext* (1993), Genette se centra en una poética más abierta: “*the architext is, then, everywhere – above, beneath, around the text, which spins its web only by hooking it here and there onto that network of architecture*” (p. 83). Desde su perspectiva, tanto la transtextualidad como la architextualidad admiten: “*endlessly forming and reforming poetics, whose object, let us firmly state, ‘is not the text, but the architext.’*” (p. 84).

De acuerdo con Genette, la transtextualidad engloba cinco tipos de relaciones sub-textuales:

- La intertextualidad: el autor define esta sub-categoría de manera “restrictiva, como una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro.” (10). Sus formas más tradicionales y literales son la cita, el plagio y la alusión entre otras: la primera es la “más explícita y literal” (10); la “menos explícita y menos canónica, el plagio (...), que es una copia no declarada pero literal” (10); la tercera es la forma “menos explícita y menos literal (...) es decir, un enunciado cuya plena pretensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual sus inflexiones” (10). Este concepto es el que quizás hay que esclarecer más ya que tiende a confundirse con la concepción post-estructuralista de intertextualidad. Sin embargo, Genette lo reduce simplemente a la presencia de un texto anterior u original en otro, o de varios textos en otro. En *Palimpsestos*, explica que su concepción de intertextualidad es más restrictiva que la de, por ejemplo, el crítico Michael Riffaterre, quien la define de manera más extensa y de modo similar a lo que Genette llamaría transtextualidad. Otra diferencia entre estos dos teóricos se centra en que “las relaciones estudiadas por Riffaterre pertenecen siempre al orden de las microestructuras semántico-estilísticas, al nivel de la frase, del fragmento o el texto breve (...).” (p. 11). Según Genette, el rastro intertextual que Riffaterre persigue es más bien a nivel de una figura en particular (lo que para él sería la alusión) y no la obra considerada como un todo, como un conjunto de relaciones. Es por esto que el concepto desarrollado por Genette en *Palimpsestos* (1989) es más adecuada a los fines de esta investigación, como lo son las demás sub-categorías.

- La paratextualidad: comprende un tipo de relación menos explícita y más distante entre la obra en sí y su paratexto. El paratexto de una pieza literaria incluye el título, subtítulos, prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, epígrafes, notas al

margen, el pie de página, finales, ilustraciones, pie de imágenes, sobrecubierta, portadas, contraportadas y muchos otros tipos de detalles que son pensados de antemano cuando se “crea” el libro objeto. Para Genette, el paratexto se refiere a aquellos elementos que se encuentran en el umbral del libro y que ayudan a guiar y controlar “*the reception of a text by its readers.*” (Genette en Allen, p. 103). Este concepto es más amplio de lo que se piensa, ya que incluye en un texto, el *peritexto* (aquello que se encuentra “dentro” del texto como son los títulos, subtítulos, títulos de capítulos, prefacios, epígrafes, etc.); y el *epitexto* (aquello que se encuentra “fuera” del texto, como son las entrevistas, los anuncios publicitarios, las reseñas, cartas personales, y otras discusiones de autor o editoriales). Es Jacques Derrida quien previamente a Genette, explica que el paratexto “*paradoxically frames and at the same time constitutes the text for its readers*” (Derrida en Allen, p. 103). Es por esto que se puede considerar que el paratexto es lo que le da materialidad o corporeidad a un libro. De hecho, Genette explica:

the paratext consists, as [the] ambiguous prefix suggests, of all those things which we are never certain belong to the text of a work but which contribute to present – or “presentify” – the text by making it into a book. It not only marks a zone of transition between text and non-text (“hors-texte”), but also a transaction. (en Allen, p. 104)

Como lo sugiere Allen, para Genette no es relevante el aspecto filosófico que pueda derivarse de la textualidad del paratexto (como lo sería para los deconstructivistas) sino de su naturaleza transaccional. Esta visión genetteana del paratexto es muy útil a la hora de guiar a los lectores en diversos aspectos como: cuándo fue publicado el texto, quién es el autor, con qué propósito fue publicado, etc. Además, los elementos paratextuales también guían la lectura para poder descubrir la intención del autor, cómo debe leerse el texto o de qué manera no debería leerse. Otros elementos a considerar son el tamaño del libro, la tipografía, la cubierta, etc.:

As Genette demonstrates, there are a number of ways in which the naming of the author or the titles of works can function to control reception of the text. Genette distinguishes between thematic titles which refer to the subject of the text and rhematic titles which refer to the manner in which the text performs its intentions. (Allen, 105)

Cuando Genette habla de “thematic” se refiere a aquellos títulos que describen de qué se trata el texto y cuando menciona los títulos “rhematic” se refiere a cómo el texto está presentado (género al que pertenece, estilo en el que está escrito, etc.); en ambos casos, se trata de selecciones que, de acuerdo con el teórico, tendrán un rol fundamental en el intento de reflejar las intenciones del autor. Genette concluye diciendo que tanto las dedicaciones, las inscripciones, como los epígrafes y los prefacios tienen un efecto inusitado en la recepción e interpretación de un libro, puesto que pueden crear resonancias inesperadas en el lector.

- Metatextualidad: este tipo de relación engloba el comentario de un texto sobre otros, sin citarlos, invocarlos y hasta, incluso, sin nombrarlos. Esta sub-categoría, para Genette, “es por excelencia la relación crítica” (13), la cual se ha estudiado en algunos metatextos de naturaleza críticos y en textos que narran la historia del género crítico; pero, desde su visión, no ha sido investigada en profundidad. Como lo expresa Allen, la metatextualidad involucra “*the very practice of literary criticism and poetics*” (p. 102).

- Architextualidad: es la relación que tiene un texto con el conjunto de categorías generales o trascendentes de acuerdo con el tipo de discurso al cual pertenece, los modos de enunciación, los géneros literarios, etc. Este tipo de relación es la más abstracta y la más implícita de todas. Para Genette, “se trata de una relación completamente muda que, como máximo, articula una mención paratextual” (13). La inclusión de títulos como “Antología poética”, o “Ensayos”; o subtítulos como “Una novela épica” o “un poema sobre la pobreza humana”, son ejemplos “de

pura pertenencia taxonómica” (13) que determinan el “estatuto genérico” de un texto. Sin embargo, Genette opina que un texto no está “obligado” a declarar su “cualidad genérica” y que cuando no se especifica dicha información puede deberse a la intención de no recalcar una obviedad o para evitar rotulaciones innecesarias. En última instancia, según el crítico francés, la delimitación del “estatuto genérico” de un texto es un asunto relevante para el lector, para el público o para el crítico “que están en su derecho de rechazar el estatuto reivindicado por vía paratextual” (13). Genette admite que esta información resulta trascendental ya que “la percepción genérica (...) orienta y determina en gran medida el ‘horizonte de expectativas⁶’ del lector, y por tanto la recepción de la obra.” (14).

- Hipertextualidad: El autor utiliza este término para definir toda relación que articule un texto “B” (o *hipertexto*) con un texto previo “A” (o *hipotexto*) “en el que se injerta de una manera que no es la del comentario.” (14). En esta definición, el verbo “injerta” implica una relación de transformación entre el hipotexto y el hipertexto. En términos de Genette, esta “operación transformadora” puede ser de dos tipos: simple y compleja. Para ejemplificar la primera, denominada como “una transformación *simple* o *directa*” (15), el autor recupera la relación entre *La Odisea* de Homero (hipotexto) y *Ulysses* (hipertexto) de James Joyce –este último traspasa la acción de *La Odisea* al Dublín de Joyce en el s. XX–. Para el segundo tipo de transformación, considerada como “más compleja y más indirecta” (15), se recupera la relación entre *La Odisea* (hipotexto) y *La Eneida* (hipertexto) de Virgilio; en esta última se narra una historia distinta (el foco está en Eneas y no, en Ulises) a pesar de estar inspirada en el tipo genérico (formal y temático) de la obra de Homero. Según Genette:

La imitación es también una transformación, pero mediante un procedimiento más complejo, pues (...) exige la

⁶ Este término será desarrollado con más detenimiento en el capítulo 8.

constitución previa de un modelo de competencia genérica (llamémosle épica) extraído de esta performance singular que es *La Odisea* (y eventualmente de algunas otras) y capaz de engendrar un número indefinido de performances miméticas. (15)

De acuerdo con la definición del segundo tipo de transformación, entre el hipotexto y el hipertexto se encuentra una etapa de mediación necesaria que no existiría en la transformación simple o directa. En palabras del teórico francés: “Llamo, pues, hipertexto a todo texto derivado de un texto anterior por transformación simple (diremos en adelante *transformación* sin más) o por transformación indirecta, diremos *imitación*.” (17). Es decir que lo que Genette entiende como hipertextualidad será desarrollado en el próximo capítulo como parodia, pues a los fines de este trabajo la parodia y el pastiche merecen un capítulo propio.

En la mirada de este crítico, la hipertextualidad, se conecta con el término de *bricolage* elaborado por Lévi-Strauss:

el arte de ‘hacer lo nuevo con lo viejo’ tiene la ventaja de producir objetos más complejos y más sabrosos que los productos ‘hechos *ex profeso*’: una función nueva se superpone y se encabalga a una estructura antigua, y la disonancia entre estos dos elementos co-presentes da su sabor al conjunto. (Genette, 495)

Esta duplicidad, alega el teórico francés, se asemeja a la metáfora del *palimpsesto*, en donde se ve, en un mismo pergamino, un texto superpuesto al otro, dejando ver al texto primero u original por transparencia. Genette también menciona que esta lectura relacional “es una mezcla indefinible, e imprevisible en el detalle, de seriedad y juego (de lúcido y lúdico), de producción intelectual y de divertimento.” (496).

Otra categoría que resulta muy útil cuando se habla de intertextualidad, especialmente en el campo de la LIJ, es la **intratextualidad** (Nikolajeva y Scott, 232), categoría que se puede definir como la relación entre textos que son creados por

un mismo autor; es decir, que es el autor quien se “imita” a sí mismo en otro texto de su misma autoría. Esta sub-categoría entraría dentro de lo que Genette considera hipertextualidad ya que implica una operación de transformación e imitación.

Un punto interesante que se desprende de la teoría de Genette es que los cinco tipos de relaciones textuales no deben entenderse como clases “estancas, o sin comunicación ni entrelazamientos recíprocos.” (*Palimpsestos*, 17). Por el contrario, estas se interrelacionan considerable y categóricamente.

La intertextualidad en los libros álbum:

Como se ha establecido anteriormente, la intertextualidad involucra la vinculación entre dos o más textos a través de relaciones tales como: “*irony, parody, literary and extraliterary allusions, direct quotations or indirect references to previous texts, fracturing of well-known patterns, and so on.*” (Nikolajeva y Scott, 228). En su publicación *How Picturebooks Work* (2015), Nikolajeva y Scott explican que, en los libros álbum, la intertextualidad, así como cualquier otro recurso estilístico, funciona en dos niveles semióticos: el verbal y el visual. Esto implica que nuevas categorías de análisis se deben construir, especialmente cuando se está analizando el texto visual; por ello, emergen categorías como “*intervisuality*” o “*interpictoriality*” (Kümmerlin). Las autoras sostienen que la intertextualidad tiene varias funciones, entre ellas, “[*it brings to the readers’] attention the existence of other ‘realities’ outside the given text*” (227). Además, estas especialistas argumentan que “*as all other aspects of the iconotext, intertextuality can be **symmetrical**⁷ or **counterpointing**.*” (228). Desde esta perspectiva de análisis, la intertextualidad funciona simétricamente entre el texto visual y el verbal; esto sucedería, por ejemplo, en la mayoría de los libros álbumes basados en ‘fractured fairy tales’, en los que se utilizan estrategias como: cambio de marco espacio-temporal (*setting*), transposición de roles de géneros, alteración en las posiciones de poder, alteración de puntos de vista, entre otras. Por el contrario, la intertextualidad en contrapunto supone que la relación se evidencia sólo en el texto verbal o en el texto visual; por ejemplo, haciendo que las

⁷ Mi propio énfasis para marcar las categorías de análisis.

imágenes funcionen **anacrónicamente** con el texto verbal, es decir, agregando detalles que no pertenezcan a la época en la que la historia toma lugar.

Un aspecto importante cuando se habla de intertextualidad es la participación activa del lector en el proceso de decodificación, es decir, "*it is the reader who makes the intertextual connection. It means that the allusion only makes sense if the reader is familiar with the hipotext*" (Nikolajeva y Scott, 228). Es por esta razón que, de acuerdo con las autoras, la mayoría de los libros álbum se desprenden de estos cuentos maravillosos tradicionales, ya que los mismos implican tramas conocidas, personajes familiares y tipos genéricos a los cuales los pequeños lectores ya están acostumbrados; ahora bien, todo esto ocurre si se trata de una relación texto-imagen simétrica. En cambio, si se habla de relaciones de contrapunto entre ambos textos, especialmente cuando las relaciones intertextuales se encuentren plasmadas en el texto visual de manera sutil, estas teóricas opinan que significan un desafío ciertamente más considerable para el lector.

Sumado a lo anterior, Nikolajeva y Scott diferencian dos tipos de intertextualidad: "**anagram and contamination**" (228). El primer tipo se refiere a aquellos álbumes que hacen referencia a historias tradicionales, las cuales pueden ser fácilmente reconocidas y "reconstruidas", así como el mensaje de un anagrama puede ser fácilmente decodificado. Particularmente, muchas de las historias del libro *The Stinky Cheese Man* son ejemplos de intertextualidad como anagrama. Por el contrario, intertextualidad por contaminación se refiere a aquellas relaciones intertextuales que no están manifiestas explícitamente; es decir, esto ocurre cuando una historia contiene elementos o personajes de otros cuentos, pero no se los menciona expresamente.

Otro autor que emplea la taxonomía de la transtextualidad de Genette en el campo de la literatura para niños es Jesús Díaz Armas en su artículo "Aspectos de la Transtextualidad en la Literatura Infantil". Este autor comenta que "Tanto la *intertextualidad* como la *hipertextualidad* son muy comunes en la Literatura infantil y juvenil, pero, además, la posibilidad de aparición de nuevas evocaciones y reestructuraciones de los hipotextos se multiplica con la presencia de la ilustración." (62). De acuerdo con Díaz Armas, en ambos lenguajes (el verbal y el de la ilustración) pueden establecerse otros tipos de relaciones transtextuales, pero insiste que, para poder entenderlas, será necesario tener en cuenta el punto de vista del lector infantil,

así como también la intencionalidad del autor (sus concepciones de infancia y del rol de la literatura infantil).

En su artículo, el autor expone tres grandes categorías “hipotextos determinados”, “hipotextos indeterminados (architextos)”, e “hipotextos fingidos”, cada uno con sub-categorías correspondientes. El siguiente cuadro representa su taxonomía:

1. Hipotextos determinados
 - 1.1. Hipotextos legibles (o leídos)
 - 1.2. Hipotextos reconocibles
 - 1.3. Hipotextos de difícil reconocimiento
2. Hipotextos indeterminados (architextos)
 - 2.1. Géneros o subgéneros literarios
 - 2.2. Géneros de lectura
 - 2.3. Apreciación de la literariedad
 - 2.4. Libros irreconocibles o no marcados
3. Hipotextos fingidos

Dentro de la primera categoría, los hipotextos leídos o legibles son aquellos que pertenecen a la literatura para niños y que “puede haber leído o puede leer porque es accesible, *a priori*, a sus capacidades.” (65). Estos también pueden pertenecer a otro medio semiótico: la imagen, el cine, o los cómics. Los hipotextos reconocibles son aquellos que teóricamente no podrían ser leídos por un lector pequeño porque “no pertenece[n] a su experiencia lectora”, ni “están al alcance de sus capacidades comprensivas o de su experiencia receptiva.” (65). En general, los hipotextos reconocibles son referencias culturales relacionadas con otras obras literarias y/o artísticas (pueden pertenecer al mundo de la literatura para adultos o no). En cambio, el hipotexto de difícil reconocimiento se produce cuando “la alusión, referencia o reescritura pretende ser autónoma, es decir, leída sin un necesario conocimiento del hipotexto, o si está excesivamente oscurecida” (66). De acuerdo con Díaz Armas, hay múltiples causas para un hipotexto de difícil reconocimiento; entre ellas, enumera:

pérdida de referentes por parte del público lector (...), homenaje inconsciente, gesto de amistad o reconocimiento entre autor e ilustrador, *clave* dirigida a algunos lectores amigos (...), previsión de la existencia

de un lector adulto (...), propuesta dirigida al adulto mediador-animador a la lectura o, quizá, por qué no, falta de destreza. (73)

Este tipo de textos siempre representan una dificultad para los pequeños lectores; sin embargo, también los ayuda a ser más ávidos a la hora de identificar relaciones “especialmente si llaman la atención sobre la existencia de una posible clave interpretativa mediante alguna marca o aviso.” (73). Como bien lo observa Díaz Armas, “aunque existan estrategias que subrayen la presencia de un hipotexto, mediante, por ejemplo, la redundancia o la insistencia, no siempre podrán llegar a movilizar por sí solos los saberes con que cuenta el lector infantil.” (75).

Como lo mencionábamos anteriormente, la architextualidad “es un tipo de relación transtextual que una obra establece no con otra que la antecede, sino con un grupo de ellas, habitualmente un género” (Genette en Díaz Armas, 77). Este tipo de relación, según nos comenta Díaz Armas, puede aludir también “al texto en cuanto tal, es decir, a los rasgos del texto literario (...), a la condición literaria del texto, a la literariedad (...).” (77-78).

Como sabemos, en la literatura para niños, las referencias sobre la lectura suelen ser muy usuales y de varios tipos: “adoctrinadora, satírica, burlesca, metafictiva.” (78). Además, pueden existir comentarios sobre géneros literarios o gustos en la lectura. Las referencias a libros o a la lectura pueden darse en el lenguaje literario o en el pictórico, “pero su presencia es un pretexto para presentar a personajes que leen o para reflexionar sobre la necesidad de la lectura.” (82).

Ahora bien, tanto en el texto verbal como en el visual abundan los libros no reconocibles y “los escritores tienen mucho cuidado, en ocasiones, para no mencionar un libro concreto cuando escriben acerca de la lectura y los libros.” (82). Cuando se evita el nombramiento de un libro específico, la historia se vuelve autosuficiente; sin embargo, lo que se pretende es la “auto-reflexión”, el comentario sobre leer, por ejemplo, a través de un hipotexto falso, o cuando el libro que se está leyendo es el mismo que el lector tiene en sus manos. En este último caso, el proceso de lectura se vuelve metaficcional ya que tanto el personaje en el libro que lee el mismo libro que el lector “real” quedan “situados en el mismo nivel de la realidad” (83). Cuando Díaz Armas habla de hipotextos fingidos, se refiere a aquellos ejemplos en los que “los personajes de ficción se leen o se citan unos a otros, dando a entender que participan de otro mundo, más allá del nuestro, en el que habitan los seres

imaginarios.” (84). También son ejemplos aquellos libros en los que el personaje principal entra en un mundo aparte, donde se encuentra con personajes imaginarios de cuentos tradicionales. Para el autor, “la entrada en ese mundo es una metáfora de la lectura.” (85).

A modo de conclusión, todas estas clasificaciones de transtextualidad en la literatura infantil y juvenil “son necesarias teniendo en cuenta que la función fundamental de los textos literarios dirigidos a la infancia es estimular la competencia literaria y activar y reforzar el intertexto lector.” (85). Como también lo indica el autor, es necesario que los libros para niños cuenten con marcas o referencias claves que “le[s] permitan activar sus competencias, por lo que la perspectiva del receptor es crucial”. (85).

CAPÍTULO 5: LA PARODIA EN LA LIJ

Parody is the mark of a gameful but productive relationship with the past which nevertheless demonstrates the persistence of critical distance into the high art of the present

(Dentith, 157)

Historia y evolución del término:

A través de la parodia, una obra puede imitar, burlarse o hacer un comentario sobre otra pieza anterior. Ya sea que el foco esté en la temática, el estilo, el autor, o en algún otro detalle, esto se logra a través de la imitación satírica o irónica. En palabras de Simon Dentith, un especialista en parodia:

The relevant range of cultural practices could conveniently be arranged as a spectrum, according to the evaluations that differing forms make of the texts that they cite, with reverential citation at one end of the scale (...), to hostile parody at the other end, and passing through a multitude of cultural forms on the way. Thus the spectrum would include imitation, pastiche, mock-heroic, burlesque, travesty, spoof, and parody itself. (6)

Es decir que la parodia se podría graduar en un espectro de menos agresiva a totalmente sarcástica. Dentith la define como: “any cultural practice which provides a relatively polemical allusive imitation of another cultural production or practice.” (9). En sus orígenes, y en términos de Aristóteles en *La Poética*, el primer autor que utilizó la parodia fue Hegemón de Taso (5), el cuál modificó palabras en poemas muy reconocidos, ridiculizando así lo sublime. Asimismo, en la antigua literatura griega se llamaba parodia a poemas narrativos: “of moderate length, in the meter and

vocabulary of epic poems, but treating a light, satirical, or mock-heroic subject (...)" (Dentith, 10). Además, los antiguos griegos escribieron obras satíricas que imitaban a las tragedias y en donde el personaje principal era un sátiro.

La primera vez que se citó la palabra parodia en *The Oxford English Dictionary* se lo hizo en relación con la obra *Every Man in his Humour* (1598) de Ben Jonson, la cual es una parodia de las obras de teatro influenciadas por la iglesia del Medioevo. En 1693, John Dryden comentó que la parodia era de común uso en esa época y que se utilizaba para mofarse o recrear una obra. En el siglo XX, la parodia se convirtió en el recurso artístico más notable para innovar y experimentar con el pasado. Su representante más notorio en la literatura inglesa fue T. S. Eliot con su poema "*The Waste Land*", en el cual recontextualiza e incorpora varios textos antiguos (entre ellos, *La Divina Comedia* de Dante Alighieri). Otro ejemplo notable es la reescritura de *La Odisea* de Homero en *Ulises* de James Joyce (en este último caso, la historia se recontextualiza en la Irlanda del s. XX).

En el Modernismo, hubo una gran vuelta a textos primigenios a manera de reverenciar el pasado y los clásicos. Esto es, la parodia moderna no se utilizó tanto para atacar las obras anteriores, sino para criticar un aspecto de la vida contemporánea. El *pastiche* se puede decir que es una forma de parodia en la que los personajes, el escenario o el estilo de un autor pertenecientes a una obra A se utilizan de manera irónica o irreverente en una obra B, para crear un efecto humorístico o glorificar un movimiento literario, entre otros propósitos. Ejemplos de esta tendencia del posmodernismo son *Possession* de A. Byatt, *The French Lieutenant's Woman* de John Fowles, o *Rosencrantz and Guildenstern Are Dead* de Tom Stoppard.

Ahora bien, a lo largo de la historia, existen textos paródicos que adquirieron mayor preponderancia que los propios textos originales. En este sentido, podemos mencionar el *Don Quijote* de Cervantes, obra en la que se parodian los textos de caballeros del Medioevo; como sabemos, el Quijote se hizo mucho más famoso que la novela en la que se inspiró –*Amadis de Gaula*–. Algo similar ocurrió con *Alice's Adventures in Wonderland* de Lewis Carroll, obra que contiene versos que parodian nanas antiguas utilizadas para instruir a los niños desde una perspectiva muy

religiosa; es decir, parodian el didacticismo extremo del Victorianismo. Justamente, Carroll utilizó el sinsentido para crear una literatura para niños liberadora y sin ataduras, una opción alternativa al didacticismo que prevalecía en la época Victoriana.

De acuerdo con Linda Hutcheon, en su artículo “La política de la parodia posmoderna” (1991, trad. 1993): “La parodia —a menudo llamada cita irónica, pastiche, apropiación, o simplemente intertextualidad— es considerada comúnmente un fenómeno que se halla en el centro del posmodernismo, tanto por los detractores como por los defensores de este último” (1). Cabe la aclaración de que, si bien la parodia no es un recurso literario privativo del posmodernismo, es precisamente en esta época cuando su significado y su alcance crecen exponencialmente. Hutcheon sostiene que “a través de un doble proceso de instalación e ironización”, este recurso enfatiza la manera en que las representaciones de hoy derivan de aquellas del pasado y de “las consecuencias ideológicas” que se desprenden “tanto de la continuidad como de la diferencia” (1).

En definitiva, la función principal de la parodia es la de imitar, burlarse o hacer un comentario sobre un texto original o hipotexto (en palabras de Genette), sobre su autor, su temática, su estilo de escritura o alguna otra característica, por medio de la imitación irónica o satírica. Es decir que, a través de este recurso, como así también con cualquier otro tipo de reproducción (Benjamin 1969, en Hutcheon), se cuestiona la idea de originalidad.

De qué hablamos cuando hablamos de parodia:

En el capítulo 2 de su libro *A Theory of Parody. The Teachings of Twentieth-Century Art Forms* (2000), Hutcheon hace un recuento de cómo el término **parodia** ha ido evolucionando a lo largo de la historia. La autora señala que su mecanismo retórico principal es la ironía, mecanismo que se utiliza para activar la conciencia de esta dramatización en el lector. Hutcheon revisita el origen del concepto y expone

que muchos críticos a lo largo de los años han ignorado el verdadero significado de esta palabra griega o al menos una parte de este, asociándolo solamente con el propósito de la burla o el ridículo. Como se explicó anteriormente, Hutcheons señala que el término griego parodia significa “canción que relata”, pero su análisis revela más: *odos* alude al carácter textual de la parodia, mientras que *para* implica no solo oposición, como suele destacarse, sino también cercanía. Así, la parodia se define por su relación contrastiva y discursiva con otros textos.

A partir de este significado etimológico, surge la concepción de parodia como medio para ridiculizar o mofarse, en el sentido de que “un texto se opone a otro con el intento de burlarse de él o de ridiculizarlo” (Hutcheon, 31). Paralelamente, el prefijo: “*para* en griego también puede significar “al lado de”, y por lo tanto sugiere acuerdo o relación estrecha en lugar de contraste.” (31). Este es este otro significado, usualmente olvidado por los críticos, el cual amplifica y extiende “el alcance pragmático de la parodia” (31). Así, Hutcheon concluye que esta misma naturaleza dual del prefijo demanda un tratamiento más neutral de la parodia; ejemplifica este punto mencionando que no hay nada específicamente en el concepto que incite a pensar en que se trata de una técnica literaria para burlarse o mofarse de otra obra literaria, como sí está explícito en el término *burlesque*. La especialista sostiene, entonces, que el término puede interpretarse como imitación o “repetición con diferencia” (32) considerando que hay una distancia crítica entre el texto “parodiado” y la nueva creación, y que la ironía se incorpora como medio para marcar esa distancia. Sin embargo, Hutcheon aclara:

esta ironía puede ser lúdica tanto como despectiva; puede ser críticamente constructiva tanto como destructiva. El placer de la ironía de la parodia no procede en particular del humor sino del grado de compromiso del lector con el ‘vaivén’ intertextual (para usar el conocido término de E. N. Forster) que se da entre la complicidad y la distancia” (32)

Así como para la intertextualidad, la identificación estructural de la parodia es necesaria tanto en el proceso de decodificación (reconocimiento e interpretación) como en el de codificación. Según Hutcheon, si se analiza la parodia desde una perspectiva formal, es decir, “prestando atención sólo a las relaciones textuales” (Genette en Hutcheon, 33), se perderá gran parte de la complejidad de este recurso. Esto también ocurrirá si se realiza un estudio meramente hermenéutico, ya que esta perspectiva considera a la parodia como un fenómeno creado por “lectores y críticos, no por los mismos textos literarios” (Dane en Hutcheon, 33). Esta autora explica que

la parodia no sólo implica una comparación textual, sino que “el contexto enunciativo en su totalidad está involucrado en la producción y la recepción del tipo de parodia que usa la ironía como el medio principal para la acentuación o, incluso, para la instauración del contraste paródico.” (33). Ambas formas de expresión (la ironía y la parodia) funcionan en dos niveles: uno superficial o en un primer plano, y otro más profundo o secundario, en un segundo plano; en el reconocimiento de esta superposición de niveles reside precisamente el significado final de la ironía o la parodia. Si bien Hutcheon no se centra en el rol de la parodia en la LIJ, estas conceptualizaciones pueden bien aplicarse a este campo literario. Hutcheon concluye: “*parody, in the broad sense of any ‘revisiting’ or ‘recontextualizing’ of previous works of art, is a characteristic shared by all the arts in the postmodern world.*” (Hutcheon citada en Beckett 2010, 83).

La parodia en la LIJ:

La literatura, en general, ha avanzado y se ha complejizado lo que ha traído como consecuencia cambios en los libros álbum también. Al respecto, Beckett (2010) comenta: “*unconventional and innovative works by picturebook artists challenge habitual thinking about the picturebook and explore and develop the potential of the genre as its own unique art form, one in which allusion and metadiscourse on art play a significant role.*” (83). Es decir que los libros álbum se complejizan cada vez más al explorar el enorme potencial de los dos medios semióticos que cohabitan en estas obras; nos referimos a la sinergia entre palabras e ilustraciones. Es por ello que los álbumes tienen un gran potencial lúdico que sobrepasa toda investigación que se haya hecho sobre la parodia, la intertextualidad/ intervisualidad y la metaficción. (Kümmerling-Meibauer 1999; Beckett 2001, Nikolajeva, 2008).

Como bien lo expone Nikolajeva en su capítulo “*Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks*” (2008), el concepto de posmodernismo no está tan ligado a un momento histórico como sí, a una estética particular y a un estado del arte; es así que no sería apropiado decir que los álbumes posmodernos emergieron en los años noventa. Es un hecho que, hoy en día, casi no se publican álbumes con características posmodernas. Entonces, la presente investigación se restringe a un campo muy reducido de libros álbum. Al respecto, Nikolajeva comenta: “*In discussing*

postmodern picturebooks we are then talking about an infinitesimal part of the global picturebook production and primarily about Western Europe and North America.” (55).

Por su parte, Gail Bouslough en su artículo *“Playing with Parody in Three Picture Book Favorites”* (2014) define a la parodia como *“one of many self-referencing elements of postmodernism, which plays with literary and cultural codes and conventions in both verbal and visual texts to undermine expectations and to focus on ‘the fictional nature of fiction.’”* (Pantaleo citado en Bouslough, 56). Además de vulnerar las expectativas de los lectores, y de focalizarse en la naturaleza ficcional de las narraciones, otra de las funciones de la parodia que Bouslough menciona es la de enfatizar en la construcción de los cuentos posmodernos. Es por esto que los pequeños lectores *“are now forced by the parody to critically examine a book’s multiple purposes and the sometimes unsettling effects that are woven throughout the narrative or are evident in the visual elements.”* (56-57). Citando a McGillis, Bouslough reflexiona: *“Since readers must be actively alert to both the literary texts and to their own responses in reading parody (...) of familiar books, ‘children receive one of their first lessons in literary criticism and critical detachment’, even as they are intrigued by parody’s playfulness.”* (57).

También Rebecca Lukens en su libro *A Critical Handbook of Children’s Literature* (2007) admite que la parodia, al reconsiderar lo familiar de los cuentos tradicionales, *“gives fresh pleasure by duplicating form that contrasts to new and humorous meaning.”* (219). Asimismo, otras funciones de la parodia, de acuerdo con Valéria Brisolará Salomon en su artículo *“The claim of postmodern parody”* (2006), es *“[to] problematize traditional conceptions of authorship”* (69) como así también para permitir que los autores contemporáneos puedan reconciliarse con el pasado (71). Paralelamente, citando a Mallon, Brisolará Salomon habla de dos tipos de apropiación en la parodia: *“one that re-invents and rearranges and indeed often depends on the audience’s recognition of the earlier material that has been transmuted’ and another ‘that hopes, beyond all else, for the original material to remain unrecognized as such”* (70).

En su ponencia: *“Parodic Play with Paintings in Picture Books”*, Sandra Beckett (2001) explica que: *“the functions of parody can range from respectful homage to biting ridicule, from serious criticism to playful mockery, but authors and illustrators who use parody in children’s literature tend to do so in a playful manner.”* (175). Esta autora defiende la interpretación de Linda Hutcheon respecto a la parodia,

ya que expresa que su concepción es más amplia, puesto que contempla el contexto pragmático que incluiría: *“the author’s (or text’s) intent, the effect upon the reader, the competence involved in encoding and the decoding of parody, the contextual elements that mediate or determine the comprehension of parodic modes.”* (Hutcheon citada in Beckett, 175).

Beckett admite que varios críticos han percibido el carácter elitista de la parodia, especialmente cuando los niños son los lectores reales de las obras. Sin embargo, hay modos con los que los autores de álbumes se las arreglan para poder emplear la parodia, modos que se detallan en el artículo del 2010 de Beckett. La primera posibilidad que menciona tiene que ver con parodiar estilos o movimientos artísticos, *“What several critics have referred to as the ‘scavenging’ of styles”* (Nodelman citado en Beckett, 84). En este caso, las ilustraciones de un álbum pueden homenajear (o ridiculizar) un movimiento artístico en específico. Esto les permite a los ilustradores evocar cierta atmósfera o escenario para su historia. Asimismo, un autor puede decidir representar un collage de estilos. La autora sugiere que en el mundo de los libros álbum entre los favoritos están el impresionismo y el surrealismo. El segundo modo que menciona Beckett está ligado a reflejar la *‘oeuvre’* de un mismo autor. Esto les permite a los artistas utilizar motivos o imágenes específicas para, de alguna manera, “glorificar” o mofarse del estilo particular de un reconocido pintor lo que, a su vez, logra un *“intertextual play (...) [that] is sophisticated and sometimes perplexing even for critics.”* (85). Otra alternativa puede ser la de emplear el estilo característico de un artista para retratar su vida y su obra. Pero si el artista no es muy conocido, puede que los lectores no logren reconocerlo, especialmente si se utiliza la técnica de *mise en abyme*. También se puede incluir la parodia en álbumes para niños recuperando obras de artes específicas e icónicas. En relación con este modo, Beckett argumenta: *“Children are more apt to decode allusions to specific works of art or parts of them than general allusions to an artistic movement or an artist’s style, so it is not surprising that the former are most common in picturebooks.”* (86). En general, este tipo de intervenciones tienen una función lúdica o picaresca, que puede recontextualizar elementos de obras reconocidas para lograr un efecto humorístico; es un tipo de guiño cultural al pequeño lector. Sea cual sea el modo en que se logra la parodia, *“When illustrators use what René Payant refers to as ‘citation’ (quotation) in painting (citado en Beckett), the choice is seldom random. (...) paintings evoke a multitude of intertextual associations dependent upon the viewer’s experience.”* (89).

Ahora bien, dado el limitado bagaje cultural de los niños, uno pensaría que *“unlike other forms of intertextuality, artistic allusions would seem to be inaccessible to most children”* (94). Sin embargo, los ilustradores de álbumes continúan incluyendo referencias y creando estilos únicos para que los niños puedan decodificarlos. Esto se debe a ciertas razones que Beckett enumera. La primera hace referencia a que los niños de hoy en día no son como antaño. Beckett se autocita en su artículo *“Parodic Play with Paintings in Picture Books”* (2001) donde expone que los pequeños de la generación de los *Simpsons* son más hábiles en la decodificación de la parodia que los niños del *‘baby boom’* (95). Si se eligen pinturas icónicas en la literatura infantil, los artistas pueden asegurarse la complicidad de los niños. Además, la autora comenta que otra razón podría ser hacerle un guiño al adulto mediador o a los críticos que evaluarán libros álbum. Aun así, muchos adultos también se pierden ciertas referencias o alusiones sutiles. Otro motivo puede ser la venganza de los artistas de libros álbum hacia pintores reconocidos que ganan mucho dinero por sus obras: *“Perhaps parodic allusions are a form of revenge on ‘fine artists’ who do ‘real art’ and are paid as much for one painting as an illustrator might obtain for the entire print-run of a successful picturebook.”* (95). O tal vez el uso de la parodia sea una invitación a percibir el arte en los álbumes, así como el arte “fino”, para darle la importancia que tienen las obras que son parodiadas en sus libros. Sea cual sea el motivo detrás de la utilización de la parodia por estos ilustradores, Beckett concluye: *“[they] have created a new brand of sophisticated picturebooks that target all ages, a trend that has been identified as one of the survival techniques of children’s books in the electronic age.”* (96).

Otra autora que habla de la parodia (hipertextualidad en términos de Genette) es Ana Díaz-Plaja (2002). Ella incluye como “géneros hipertextuales [a] la parodia, la imitación, o la recreación de un texto preexistente.” (239). Asimismo, se ocupa de diferentes tipos de hipotextos, similares a los descritos por Beckett. Cuando el hipotexto es un cuadro, “La ilustración imita o rinde homenaje al estilo del pintor” (231) o a partes o temáticas de la obra en particular. Cuando el hipotexto es un pintor específico, “es la vida del propio artista la que suministra los datos narrativos para construir una historia que nos permita conocer el conjunto de su obra y su significación en la Historia del Arte.” (233). Esto no se realiza con el objetivo de detallar una biografía detallada del autor, sino que se utilizan ciertos datos o eventos de su vida para crear una ficción alrededor de ellos. El objetivo es “acercarse a su producción artística.” (233). Otro tipo de hipotexto puede ser el que parodia o imita un movimiento artístico. En este caso, el hipertexto no es una obra concreta o un

artista en específico, sino un movimiento; el objetivo puede ser el de explorar las características estéticas de una manera implícita a través de una historia (de misterio o humorística, por ejemplo). Finalmente, otro tipo de hipotexto puede tomar lugar en un museo, es decir, “a partir de un conjunto de cuadros que pueden responder o no a un museo real. La creación del relato reside en conjugar la presencia e interacción de un personaje protagonista con la pintura.” (234).

La autora, además, describe ciertos procedimientos constructivos para desarrollar un hipertexto. Al primero lo llama **travestimiento** y lo define como “la utilización de animales humanizados para presentar a los personajes.” (236). El objetivo detrás de esta estrategia es lograr “un acercamiento a primeros lectores, ya que aseguran la identificación afectiva o humorística y, al mismo tiempo, el distanciamiento necesario.” (236). La segunda estrategia es la **amplificación**: “a partir del tema de un cuadro -que es siempre una situación, una escena, una ‘secuencia’ determinada de una historia real o posible- el autor desarrolla un argumento que lo complete.” (236-237). La tercera es de **reducción**, esto es, “la selección de un elemento y la condensación de significado de todo el cuadro en una sola palabra. Es un procedimiento extraordinariamente evocativo y, al mismo tiempo, muy lírico.” (237).

La autora también crea clasificaciones a partir de cómo los autores se aproximan al tema: (1) **desde la realidad histórica**: aproximación que puede ser parcial o total, pero “se mantiene el texto y la ambientación en la época del cuadro al que se hace referencia” (237); y (2) **desde la realidad actual**: “Un personaje de la actualidad se relaciona con el momento histórico en que se desarrolla la escena del cuadro o la época del pintor (...) o bien trasladándose a través del tiempo y del espacio” (237). Otro **enfoque** puede ser el **fantástico**: “la narración puede conducirse por los parámetros fantásticos, (...) desafiando espacio o tiempo. Otra alternativa es crear la narrativa rompiendo con el límite entre el mundo real y el ficcional, vulnerando así “los límites entre representación estática (...) y la vida dinámica exterior” (238).

El autor Jesús Díaz Armas en su capítulo “Aspectos de la Transtextualidad en la Literatura Infantil” coincide con Díaz-Plaja en que: “La parodia es un tipo de relación hipertextual” (63). Un aspecto relevante en el empleo de la parodia en libros infantiles es que el niño lector pueda reconocer el hipotexto, ya sea “una parodia o una reelaboración” (Mendoza Fillola, 2001; Díaz-Plaja, 2002; Díaz Armas, 2003). Es

por esta razón que la mayoría de los “hipotextos citados en la Literatura infantil pertenecen a la experiencia lectora posible en un niño: fábula, cuento popular” (Colomer, 1998: 276; 1999: 130-1; 2002: 173; Díaz Armas, 2003: 64); también se recuperan aquellas historias de condición “fundacional”, es decir, aquellas que sirvieron de inspiración para infinidad de escritores e ilustradores (Lluch, 1998: 127; Díaz Armas, 2003: 64).

En su artículo *“Parody, Prior Knowledge and Picture Books”*, Dominic Cheetham expone que la parodia en la literatura occidental es mucho más común que en la oriental. Tanto es así que muchos niños aprenden íconos de la cultura a través de parodias y no a través de los cuentos “originales”. Es por esto, que el autor comenta: *“English language writers/ authors are (...) happy to provide parodic texts which are probably not accessible to many children as parodies.”* (17). Una posible explicación que el autor provee ante esta situación es el hecho de que los libros álbum, en general, se leen junto a un adulto mediador. Ante la presencia de un mayor y ante su reacción al reconocer la parodia, los niños posiblemente pregunten y puedan comprender cómo funciona este recurso. Pero esta hipótesis presupone que el adulto deba reconocer la instancia paródica en primer lugar.

Beckett, en su artículo del 2001, contempla la posibilidad de no reconocimiento de la parodia por parte de muchos niños y lo atribuye a la falta de conocimiento previo. También propone la explicación de los dobles lectores (adulto/ niño). Otra hipótesis que instaaura Cheetham es que, si el/la niño/a es lo suficientemente grande y maduro/a como lector/a, entonces podrá buscar los referentes él/ella mismo/a, ya sea preguntándoles a sus padres, a alguien que lo cuide, o buscando en su celular y/ o en la computadora. Por supuesto que la explicación de la doble audiencia puede ser una razón, pero esto no clarifica la popularidad de estos libros con características posmodernas y propuestas de lecturas tan innovadoras como complejas. La explicación que el autor ofrece tiene que ver con su hipótesis del potencial de comprensión (*“understanding potential”*, 13). Cheetham sostiene: *“Even excluding parodic texts, children commonly come across references to knowledge or experience which they do not yet have. This is a basic condition of being a person with a still very limited store of general knowledge.”* (13). Ante esta situación, es común que los niños quieran averiguar los referentes que no conocen o que los noten al volver a leer el texto. Desde su perspectiva: *“The recognition of a potential for understanding enables the reader to treat the text in a more interactive, playful way, and can lead to greater enjoyment of the text.”* (14). En

otras palabras, el autor explica que, aunque los pequeños lectores no puedan reconocer la parodia, sí podrán reconocer cierto grado de incongruencia (ya sea por la incoherencia del contenido del texto en sí mismo, por la reacción de algún co-lector más experimentado, o por la repetición de referentes en diversos textos). Cheetham agrega:

If a text is recognized as referential, this sets up a potential for later understanding of the reference. If the potential for understanding is realised some time in the future (...) then the parody can be appreciated, either retrospectively through a rearrangement of memory, or sequentially by a repeated experience of the parodic text. (14-15)

Se sabe que los niños pequeños aman releer sus cuentos y, especialmente, si no entendieron uno seguramente volverán a él cuando ganen más experiencia lectora. El autor concluye que, al visitar el texto paródico anteriormente leído, el niño experimenta un gran placer y puede prolongar *“the life of the text so that it can be enjoyed up to a higher age than a picture book which does not employ techniques designed to create a potential for understanding.”* (15).

CAPÍTULO 6: LA METAFICCIÓN Y LA LIJ

*“The simple notion that language passively
Reflects a coherent, meaningful and ‘objective’
World is no longer tenable.*

(Waugh, 3)

Historia y evolución del término:

El término metalenguaje surge desde el ámbito de la lingüística gracias al trabajo de Roman Jakobson (1959), quien se ocupa de las funciones del lenguaje reconociendo que, justamente, en una de ellas se utiliza “el lenguaje para hablar del lenguaje”; esta noción se fue aplicando entre otros al campo literario y por ello surgen conceptos como, por ejemplo: “metaliteratura”, por Roland Barthes en 1959; o “metateatro”, por Lionel Abel en 1963. Probablemente, el término metaficción se empleó por primera vez antes de 1970 por William Gass, un novelista, ensayista y crítico americano. Como lo explica en su artículo en línea “*Metafiction*” Jerome Klinkowitz:

The moment for this insight came in 1960, during the “death of the novel” controversy in which critics were complaining that the novel, an eighteenth-century form, might no longer be adequate to express the transformed nature of reality. The transformations in mind were scientific and philosophical, involving such ideas as relativity in physics, uncertainty in scientific method, and any number of philosophies that challenged the centrality of human intellect in the world's doings. (s/p)

Nuevos enfoques generaban formas inéditas de percibir el mundo y necesitaban una manera original de expresarlas, no sólo a nivel de las ideas sino también de las estructuras. En un contexto de reflexividad, el pensamiento y las artes contemporáneas también fueron propiciando la aparición de términos similares en campos más amplios (metapolítica, metacomunicación, metadiscurso, metarretórica,

metanarración, metarrelato, metatexto) y aquellos relacionados a la literatura y el arte en general (la metapoésía, la metanovela, el metacuento, el metateatro, la metapintura, el metacine, entre otros). Todos estos conceptos, en palabras de Waugh, “are a reminder of what has been, since the 1960s, a more general cultural interest in the problem of how human beings reflect, construct, and mediate their experience of the world.” (3). Asimismo, estos términos se complementan con otros que contienen o especifican diferentes matices como novela autorreferencial, novela narcisista, novela autoconsciente, *surfiction*, ficción crítica, ficción teórica, fabulación, antinovela, etc. Los críticos literarios también comenzaron a expresar sus objeciones.

En estos contextos, a principios de los sesenta, surgieron las primeras prácticas críticas del deconstruccionismo. Como lo indica Klinkowitz: “*Popularized in France with social and cultural essays written by Roland Barthes and literary analyses drawn by Jacques Derrida, deconstruction examines the unstated assumptions that stand behind conventional beliefs.*” (s/p) La novela tradicional no podía pasar la prueba del análisis deconstructivista. Al respecto Klinkowitz comenta:

Deconstruction's favorite target is conventional fiction's totalizing effect, its assurance (to readers who have willingly suspended their disbelief) that the world it depicts is sufficiently manageable to be contained in a narrative under the author's absolute control. Such conditions are essential for the illusionistic novel to do its job, but these are the very assumptions most easily deconstructed. For Barthes in particular, classic fiction would prove especially illustrative of the novel's power to deceive.
(s/p)

Es con el deconstruccionismo que tanto los críticos como los autores comienzan a cuestionarse el pacto ficcional con el lector y a complejizar modos de narración que luego romperían todas las convenciones narrativas posibles. Por estos años, se comienza a arribar al concepto de literatura autorreferencial. El trabajo de Roland Barthes se focaliza en aquella literatura que es consciente de sí misma y que se hace objeto de sí misma. Otro autor que contribuyó al desarrollo de la literatura autorreferencial fue Lucien Dällenbach, un ensayista suizo quien, en un trabajo posterior orientado a la *espejularidad narrativa*, acuñaría el término *mise-en-abyme*, término tomado de la heráldica (el escudo dentro del escudo). Este recurso comprende la inserción en el texto de otra historia (que a veces emerge de una fotografía o de un cuadro) que contiene en sí misma el origen del relato principal. En su libro *El relato espejular*, el autor muestra que este procedimiento se asocia

asimismo con la noción de infinito debido a su circularidad y recursividad. *Mise-en-abyme*, entonces, se refiere a la ruptura de la lógica formal de los diferentes niveles narrativos y al encajamiento de unos sobre otros. Este concepto ha sido utilizado tanto en la pintura como en la literatura. Otros conceptos similares son: *Chinese-box structures or stories*, *metalepsis* y *frame-breaking*.

En 1970, Robert Scholes publica su ensayo titulado “*Metafiction*”. Este autor ya había publicado otros trabajos relacionados con el concepto de fabulación. En este ensayo comenta:

Metafiction assimilates all the perspectives of criticism into the fictional process itself. It may emphasize structural, formal, behavioral, or philosophical qualities, but most writers of metafiction are thoroughly aware of all these possibilities and are likely to have experimented with all of them. (106-107)

En 1975, Robert Alter, en su libro *Partial Magic: The Novel as a Self-Conscious Genre*, estableció una definición del término que resultaría icónica: “*A self-conscious novel, briefly, is a novel that systematically flaunts its own condition of artifice and that by so doing probes into the problematic relationship between real-seeming artifice and reality*” (Alter, 1975, X).

Ya en la década del 80, el especialista Steven Kellman propone otra definición sobre el relato autogenerado (*self-beggetting novel*) en cuanto: “*the self-beggetting novel projects the illusion of art creating itself. It is an account, usually first-person, of the development of a character to the point at which he is able to take up his pen and to compose the novel we have just finished reading.*” (119). Por su parte, Linda Hutcheon (1980), quien introdujo el término “narrativa narcisista”, define a la metaficción como “*fiction about fiction – that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and/ or linguistic identity.*” (1).

En relación con ello, el crítico francés Gérard Genette se ocupa del concepto de *metalepsis*, entendido inicialmente como la transgresión de los niveles narrativos. Cabe la aclaración de que, en su trabajo publicado en 2004, *Metalepsis: de la figura a la ficción*, utiliza este término como sinónimo de la propia metaficción, clasificándola en dos tipos: la de autor y la de régimen fantástico (o antimetalepsis); esta última se refiere a la transgresión, por parte del autor, el narrador o los personajes, a sus respectivos universos narrativos.

Por todo lo anterior, podemos decir que el concepto metaficción se presenta desde su tradición interna como un término abierto y dinámico, sujeto a una constante crítica y revisión por parte de teóricos y críticos del arte y la literatura. Como resultado, una variada y extensa gama de clasificaciones tipológicas han surgido en torno a las diferentes formas o modelos de metaficción y mecanismos *metafictivos*. Una de las más conocidas responde a la propuesta por Linda Hutcheon desde el campo de la literatura, quien divide en dos grandes grupos la “novela narcisista”: entre aquella que es consciente de sí misma en el plano diegético (es decir, en el de la historia) y la que lo es en el plano lingüístico. A su vez, incluye una subdivisión dentro de cada uno de estos grupos en textos (propriadamente) autoconscientes, que serían aquellos que muestran abiertamente su carácter narcisista o metafictivo, y textos autorreflexivos, en los cuáles no se pretende hacer explícita su metaficcionalidad, sino que ésta aparece encubierta.

Por su parte, Patricia Waugh en su libro *Metafiction* (2001) describe cómo los autores se han formado mucho más en crítica literaria, lo que ha traído aparejado novelas que tienden a explorar aspectos de autorreferencialidad. La especialista sostiene que: “*Metafictional novels tend to be constructed on the principle of a fundamental and sustained opposition: the construction of a fictional illusion (as in traditional realism) and the laying bare of that illusion.*” (6). Además, en su capítulo 3, la autora redefine el concepto de metaficción en la posmodernidad diciendo que se trata de un estilo narrativo circunscripto a un contexto cultural mucho más amplio al que se denomina posmodernismo. En este mismo capítulo, Waugh señala ciertos recursos o estrategias metaficcionales presentes en obras posmodernas:

critical discussions of the story within the story”; “over-obstrusive, visibly inventing narrator”; “explicit dramatization of the reader”; “infinite regress”; “Ostentatious typographic experiment”; “self-reflexive images” (mirrors, mazes); “systematic undermining of fictional conventions”; “Chinese-box structures”; “breakdown of spatial or temporal organization of the narrative (dislocated chronology); “incantatory and absurd lists”; “over-systematized and overtly arbitrarily arranged structural devices”; y “explicit parody of previous texts whether literary or non-literary” (21-22)

Por supuesto que no todas estas estrategias están presentes en cada historia; algunas pueden incluir ciertos recursos y no, otros. Por su parte, Klinkowitz manifiesta: “*Playfulness on the page is a frequent feature of metafiction, serving as a*

friendly reminder that this new type of novel is less a representation of reality to be projected in the reader's mind than it is an event happening on the page.” (s/p)

De acuerdo con la crítica Patricia Waugh, en su libro *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*, la metaficción “*is a term given to fictional writing which self-consciously and systematically draws attention to its status as an artefact in order to pose questions about the relationship between fiction and reality.*” (Waugh, 2). Este recurso convoca a una exploración y reflexión sobre ciertos aspectos ligados al proceso de escritura (el rol del autor/lector, la relación entre el narrador y el lector, cómo se estructuran los finales o los comienzos, cómo se construye la narrativa, y cómo se crean los personajes o cómo se deconstruyen, etc.), aspectos íntimamente ligados al avance de la crítica literaria y a cuestiones teóricas sobre cómo se construye una historia. Asimismo, en los últimos años los escritores se han vuelto más conscientes acerca de los aspectos teóricos relacionados con la escritura ficcional; como resultado, sus novelas exhiben más características metaficcionales.

Estos avances también han tenido una significativa repercusión en los libros infantiles y juveniles. Como lo expresa Cecilia Silva-Díaz en su tesis de Maestría: *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*, para los pequeños lectores este tipo de ficción se vuelve más compleja ya que les cuesta reconocer que los personajes o las historias pertenecen a niveles ontológicos distintos. Además, les cuesta disociar la ilusión creada por la historia (lo que sería el formato tradicional de una ficción realista) y el quiebre con los otros niveles. A través de este tipo de ficción, los artistas discuten temas como el estado de la cuestión del arte y las estrategias que pertenecen a la escritura en sí misma. Por ello, muchos críticos se refieren a este género como una literatura autorreferencial. De manera reflexiva y autoconsciente, los autores les advierten a sus lectores que están ante un texto ficcional, por lo que juegan y problematizan junto con ellos sobre las fronteras entre realidad e ilusión. Ahora bien, tanto estas fronteras como el pacto del lector se ven resquebrajados; así, el texto enfatiza por un lado en su condición de artefacto y por otro en su naturaleza ficcional.

En relación con la posmodernidad, la narrativa metaficcional se encuentra muy ligada a la misma, como época, y al posmodernismo como categoría estético-artística, ya que aquella se establece como un vehículo ideal para representar los valores y concepciones característicos como son la relativización de la realidad, el

escepticismo ante el lenguaje como intérprete de la racionalidad, la crisis del sujeto como un todo completo y definible, o la pérdida de la delimitación del continuo espacio-temporal.

Todos estos teóricos se refieren a la metaficción en el género de la novela ya que es uno de los géneros más estudiados. Pero ¿qué pasa con la metaficción en la literatura infantil y juvenil?

La metaficción en la LIJ:

Una pregunta razonable que muchos autores se han hecho es si la metaficción es apropiada para los niños. El especialista Geoff Moss argumenta dos razones por las que él considera que la metaficción debe incluirse en la LIJ. En primera medida, Moss sostiene que a los niños les atrae este tipo de libros e incluso los encuentran encantadores. El segundo motivo que aporta el autor es que este tipo de historias: *“may well have the function of providing an active criticism of more mainstream texts, of defining the limits of poetics; and finally because children’s literature, like any form of literature, will inevitably build on, toy with and perhaps even destroy conventional forms as it develops.”* (51). Para Moss es tan importante provocar a los niños desde la experimentación como satisfacerlos.

Sheila Egoff (citada por Moss) observa que la literatura para niños significa una doble paradoja considerando la actual producción de libros álbum. Egoff mantiene que, por una parte, *“the picture book, which appears to be the cosiest and most gente of genres, actually produces the greatest social and aesthetic tensions in the whole field of children’s literature”* (51). Por otra parte, la especialista opina que *“the genre which seems to be the simplest actually is the most complex, deploying two art forms, the pictorial and the literary, to engage the interest of two audiences (child and adult)”* (51). Es interesante considerar estos opuestos al definir el formato del libro álbum contemporáneo, especialmente si se agregan características metaficcionales a la ecuación. Sumado a lo ya dicho, otra autora que alza su voz para caracterizar al libro álbum actual es Margaret Meek, quien sostiene que los álbumes dirigidos a niños pueden ser un espacio de innovación radical; además la autora señala que estos libros incluyen: *“plenty of artistic and iconic intrigue, imaginative verve in texts and pictures, and inventive formats”* (citada en Moss, 51).

Por su parte, Bettina Kümmerling-Meibauer en su ensayo "*Metafiction and Interpictoriality*" define a la metaficción como "*an umbrella term that designates self-reflexive assertions, that is, comments referring to the discourse rather than the story.*"

(1). La especialista Cecilia Silva-Díaz en *La metaficción como un juego de niños: una introducción a los álbumes metaficcionales* sostiene que:

las historias metaficcionales colocan a los lectores en una posición distanciada, en la que no pueden 'sumergirse' puesto que no se les permite perder de vista el carácter artificial y convencional del texto y al problematizar la lectura, como veremos, les hacen conscientes de que están activamente implicados en la construcción de sentido. (4)

La especialista coincide con Meek en que el libro álbum es tierra fértil para la experimentación y la innovación. Al tratarse de dos medios semióticos diferentes pero interrelacionados en el proceso de construcción de significados, los álbumes desarrollan "un tipo de narrativa con unas características propias que son intrínsecamente afines a la experimentación metaficcional." (11). Las características que la autora menciona son: "dialogismo" (dos medios de significación diferentes que presentan, al menos, dos puntos de vista diversos), "discontinuidad" (al tener dos tipos de textos –el visual y el escrito– el lector debe "oscilar de uno a otro" para poder interpretar lo que lee, haciendo el proceso de lectura discontinuo) y "simultaneidad" (en libros álbum posmodernos es posible observar dos o más historias paralelas que desafían la linealidad de la lectura). Es por esta naturaleza dual de los álbumes que Silva-Díaz sostiene que "La discontinuidad narrativa, la tendencia a incorporar más de una perspectiva y la multiplicación de historias son estrategias que suelen utilizar las obras metaficcionales." (13). Asimismo, la autora señala que la audiencia en álbumes con "complejidad interpretativa" suelen ser adolescentes o lectores más competentes. Entre las características o recursos metaficcionales que la autora menciona se encuentran cuatro "principios-efectos" que pueden actuar solos o en combinación: "**Indeterminación**: se percibe cuando la variación metaficcional genera imprecisiones, ambigüedades, o contradicciones en el texto" (14); "**reverberación**: se produce cuando la historia trae ecos de otras historias o materiales. (...) parece estar compuesta por retazos de otras historias a la manera de un collage" (14); "**cortocircuito**: se percibe cuando la variación metaficcional ocasiona un 'salto' entre los elementos narrativos que en las narraciones canónicas se mantienen en un lugar determinado, trastocándose las jerarquías y los planos de la comunicación narrativa" (14); y "**juego**: ocurre cuando la variación metaficcional genera una estructura en la

que es más importante el disfrute del significante que los significados, o cuando se trata de obras construidas explícitamente sobre la base de considerar al lector un jugador” (15). Estos principios-efecto, entonces, actúan paralelamente con estrategias metaficcionales específicas que hacen que el lector infantil, de alguna manera, se distancie del texto que está leyendo. Al respecto, Silva-Díaz comenta que este procedimiento de distanciamiento de lo familiar o de lo conocido, se denomina “desfamiliarización”: “Gracias a la desfamiliarización se hacen visibles las costuras de la ficción, es decir, las técnicas que crean la sensación de completitud y de ‘realidad’” (2005, 62) A su vez, Silva-Días desarrolla una metáfora o imagen visual de lo que hace la metaficción en la literatura para niños:

la metaficción impulsa al lector a levantarse de su butaca de terciopelo rojo desde la que, absorto, contemplaba el drama; lo guía para que se mueva tras bambalinas y observe la tramoya y demás parapetos que rodean la escena, distanciándolo de este modo de la representación. (2005, 62)

Muchos autores insisten en que la metaficción, al complejizar la lectura, debería ser un estilo de escritura para adultos únicamente. Sin embargo, si los niños no tienen contacto con recursos como estos se perderían la función real de la metaficción en la LIJ, función básicamente “lúdica” y “didáctica”; como lo expresa Silva-Díaz, “su ánimo es involucrar al lector en el juego con las convenciones del texto mostrándole cómo funcionan las historias, mediante el descubrimiento de los mecanismos que operan en ellas” (2005, 60).

Cabe la aclaración de que, en la presente investigación, además de las categorías de Patricia Waugh, se anexarán otras inspiradas en las lecturas previas y que se considerarán como estrategias metaficcionales. Estos recursos servirán de categorías de análisis en los libros seleccionados. Nos referimos a: narrador intrusivo que claramente inventa; experimentos tipográficos; explícita dramatización del lector; estructuras de cajas chinas; listas absurdas a modo de mantra; recursos estructurales sobresistematizados o abiertamente arbitrarios; total ruptura de la organización espacio-temporal de la narrativa; deshumanización del personaje, dobles paródicos o inclusión de nombres propios relacionados con la ficción; imágenes que se reflejan a sí mismas; discusiones críticas de la historia dentro de la historia; vulnerabilidad sistemática de las convenciones ficcionales; utilización de géneros populares; y parodia explícita de textos literarios y no literarios. A lo que se le agregará: construcción y/o deconstrucción de mundos narrativos; desaparición

narrativa (o visual); finales múltiples; saturación intertextual; y personajes en búsqueda de un autor.

CAPÍTULO 7: ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS LIBROS SELECCIONADOS

En este capítulo se presentará el análisis de los libros de Jon Scieszka, teniendo en cuenta la relación texto-imagen como “de afuera hacia adentro”. Comenzaremos por los elementos paratextuales y seguiremos por los aspectos formales como son el marco espacio-temporal (o *setting*), personajes, perspectiva narrativa, tiempo de lectura y movimiento, tipos de representaciones y modalidad, el lenguaje figurativo. Luego, se focalizará el análisis en los puntos neurales de este trabajo, esto es, en las estrategias posmodernas por excelencia: intertextualidad, parodia y metaficción.

a) Análisis de *The Stinky Cheese Man*:

The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales es un libro álbum posmoderno escrito por Jon Scieszka e ilustrado por Lane Smith publicado por primera vez por la editorial *Viking*, en 1992. Este álbum ganó el premio *The New York Times* al Mejor Libro Ilustrado; además se convirtió en un *Caldecott Honor* al año siguiente de su publicación, y ha ganado muchos premios en otros países también. *The Stinky Cheese Man* es una colección de versiones paródicas, divertidas, pero retorcidas de famosos cuentos de hadas. Hoy en día, es un clásico en Estados Unidos entre niños y adultos por igual, debido a sus características desopilantes y posmodernas. La historia principal es narrada por Jack, de “Jack y las Habichuelas Mágicas”, quien trata todo el tiempo de ensamblar un libro formado por historias subsidiarias. Estos cuentos, a su vez, parodian a los clásicos, como: “*Chicken Licken*” (a “*Chicken Little*”), “*The Princess and the Bowling Ball*” (a “La Princesa y el guisante”), “*The Really Ugly Duckling*” (al “Patito Feo”), “*The Other Frog Prince*” (al “Príncipe Sapo”), “*Little Red Running Shorts*” (a “Caperucita Roja”), “*Jack’s Bean Problem*”, “*Giant Story*”, y “*Jack’s Story*” (inspirados en el cuento “Jack y las Habichuelas Mágicas”), “*Cinderumptiltskin*” (que parodia a “Cenicienta” combinado con “*Rumpeltitskin*”), “*The Tortoise and the Hair*” (que parodia a la fábula “La Tortuga y la Liebre”) y “*The Stinky Cheese Man*” (que parodia a “El Hombrecito de Jengibre”). Además, de tanto en tanto el personaje de la Gallinita

Roja interrumpe la narración para ver quién la ayuda a plantar el grano para hacer el pan y para poder contar su historia.

En el caso de este álbum, las dinámicas entre imagen y texto verbal se presentan en complementariedad ya que tanto las palabras como las imágenes llenan los huecos que las otras dejan. Además, existen instancias de contrapunto, sobre las que nos ocuparemos más adelante.

En este álbum, se crea un balance extraordinario entre el trabajo artístico extravagante pero notable y un estilo de prosa único. Raramente se superpone lo narrado en las imágenes con lo narrado en el texto escrito, sino que ambos medios semióticos trabajan juntos para fortalecer la obra hasta el último detalle. En la mayoría de las historias, las ilustraciones funcionan como medio narrativo que cuenta la historia; a su vez, estas imágenes contienen detalles que el texto verbal no revela. La mayoría de las historias ensambladas se presentan en una sola página doble (*"The Princess and the Bowling Ball"*, *"The Other Frog Prince"*, *"Jack's Bean Problem"*, *"Giant Story"*, *"Jack's Story"* y *"Cinderumplestiltskin"*), aunque en el caso de la historia principal, *"The Stinky Cheese Man"*, ésta ocupa cuatro páginas dobles. *"Chicken Licken"* ocupa tres páginas dobles, *"The Tortoise and the Hair"* y *"The Really Ugly Duckling"* utilizan dos páginas dobles, y *"Little Red Running Shorts"* se cuenta en una doble página y media.

En cuanto a los elementos paratextuales, con un formato de libro vertical, el álbum contiene cincuenta y cuatro páginas. Este libro no pertenece a ninguna colección o serie. La tipografía del título ocupa casi todo el espacio de la portada [ver Apéndice 1]. Cabe la aclaración de que el título de alguna manera resume la naturaleza del libro a partir de dos juegos de palabras. La primera parte, *'The Stinky Cheese Man'*, conforma una parodia al cuento clásico "El Hombrecillo de Jengibre"; la segunda parte, *'and Other Fairly Stupid Tales'*, juega con las palabras inglesas *'fairy tales'* que quieren decir "cuentos de hadas". Ahora bien, al recuperar precisamente los cuentos de hadas, con algún cambio significativo en la historia puede alcanzarse un resultado mordaz como lo indica el título: *"Stupid Tales"*.

Con respecto al diseño tipográfico, en la disposición de la portada Lane Smith decidió utilizar diferentes tipos de letras, tamaños y configuraciones para el título, lo cual refuerza la naturaleza lúdica del libro y sus historias. La portada también presenta un tipo de índice con algunas de las historias que los lectores encontrarán en la obra; de algún modo, este índice colisiona con el efecto sorpresa [ver Apéndice 1]. En el caso de las guardas, éstas reflejan relaciones endógenas o peritextuales (Duran y Bosch, 124) ya que interactúan con las historias del libro; específicamente, con la historia principal que le da título al álbum, “The Stinky Cheese Man” [ver Apéndice 2].

Dentro de las categorías que han establecido Duran y Bosch en su artículo, en este libro, las guardas frontales están compuestas por cuatro carillas. La primera hace alusión a los autores y sus colaboraciones previas, por lo que puede considerarse como una referencia exógena (epitextual) a las publicaciones previas del escritor y el ilustrador (esta información está plasmada en un fondo blanco). En la segunda carilla comienza la guarda con el patrón de líneas sinuosas amarillas y celestes grisáceas, líneas que aluden a la temática de la historia principal que pueden ser interpretadas como el hedor que el apestoso hombre queso desprende. En la tercera carilla el lector encuentra a dos personajes discutiendo: el narrador, Jack, y la Gallinita Roja (ella quiere contar su historia y Jack la corrige explicándole que esa es la guarda y que el libro aún no ha empezado) [ver Apéndice 3].

La página del título en este libro álbum contiene las palabras “*Title Page*” en letras muy grandes y debajo entre paréntesis y con letras mucho más pequeñas se lee “(for *The Stinky Cheese Man & Other Fairly Stupid Tales*)”. Luego figura la leyenda con la compañía de publicación “*Viking*” [ver Apéndice 4]. No hay ninguna imagen en la página de títulos. Seguidamente, continúa una página de dedicatorias en donde los nombres del autor y el ilustrador están presentes. Un dato a destacar de esta parte es que las palabras usadas están invertidas, lo que obliga a dar vuelta el libro para poder leerlas [ver Apéndice 5]. Es más, el narrador les habla directamente a los lectores explicándoles el porqué: “*I know. I know. The page is upside down. I meant to do that. Who ever looks at that dedication stuff anyhow? If you really want to read it – you can always stand on your head.*”. Jack les sugiere a los lectores que si quieren leerla siempre pueden ponerse de cabeza, reforzando el

espíritu interactivo de esta obra. Además, se puede apreciar cómo Jack toma la página y al costado se ve una escena rural que adelanta el escenario de varias de las historias que vendrán. En este caso, aun cuando las dedicatorias pueden parecer extrañas en libros para niños, es esta página la que provee importante información visual a diferencia de la página del título (Nikolajeva, 251).

A la página de dedicatorias le sigue una introducción en la que comienza la narrativa, por medio de la presentación de uno de los personajes principales; en esta parte, el narrador, Jack (que vive en el Bosque de los Cuentos de Hadas), condiciona la interpretación de las historias venideras anticipando el argumento general del libro [ver Apéndice 6]. Al final de la introducción, hay un “aviso de seguridad” que advierte que los cuentos que vienen son nocivos para la salud de los lectores. La historia tanto visual como verbal continúa en la primera doble página después de la introducción.

Por otro lado, la guarda posterior, como bien lo exponen Duran y Bosch, hace un uso ingenioso de los recursos metaficcionales: “*the appearance of the final endpaper well before the story confuses the characters [and readers] and gives rise to a number jokes because of a supposedly deliberate ‘mistake’*” (136). Cuando la historia del hombre queso termina, se puede ver una parte de las guardas posteriores (dos carillas específicamente) con el patrón sinuoso. Sin embargo, al dar vuelta la página, Jack confiesa que movió las guardas allí para lograr que se durmiera el Gigante y de ese modo pensase que el libro ya terminó [ver Apéndice 7]. De esta manera, no podrá comérselo. Podríamos decir, entonces, que esta primera sección de las guardas posteriores actúa como un epílogo de la historia (Duran y Bosch).

En la página de detalles de publicación, aparece una leyenda en letras pequeñas en la que se lee: “*The moral right of the author and illustrator has been asserted*” y otra en la que se aclara: “*The illustrations are rendered in oil and vinegar*” [ver Apéndice 8]. La primera se relaciona con una leyenda en la introducción del libro que advierte que la lectura de los cuentos puede resultar nociva para la salud del lector; de este modo, se aseguran de que el derecho moral de los autores quede intacto. La segunda leyenda se relaciona con un doble sentido

de las palabras 'render' y 'oil'. Cuando se interpreta "oil and vinegar" como un binomio, la leyenda se puede interpretar como que las imágenes del libro han sido condimentadas, aliñadas o embellecidas con aceite y vinagre. Pero 'oil' también significa óleo y 'render' en este caso significa que las ilustraciones han sido representadas en óleo y vinagre, por lo que se produciría una incongruencia. Estos términos enfatizan el tono irónico y juguetón del libro, en general.

Hacia el final del libro, se encuentran las dos últimas carillas de las guardas posteriores, las cuales reflejan tanto el patrón sinuoso como un fondo blanco. En la portada posterior se ve a uno de los personajes principales de la historia, la Gallinita Roja, interactuando con el ISBN. Ella se pregunta: "*What is this doing here? This is ugly! Who is this ISBN guy?*". A su vez, la Gallinita está señalando el código de barras. Como explica Fleta en su artículo sobre códigos de barra ilustrados en libros álbum, algunos artistas utilizan uno de sus personajes o elementos de la historia para interactuar activamente con este código, hablándole, mirándolo o haciéndole gestos [ver Apéndice 9]. En este caso, tanto el ISBN como el código de barras constituyen un juego paratextual que evidencia partes a las que los niños (y muchos lectores) quizás no les prestan tanta atención por medio de la interacción con la Gallinita.

En relación con la disposición de los medios semióticos (texto e imagen) y las páginas dobles, en la mayoría de las historias, los autores colocan el texto en el verso y las ilustraciones en el recto; sin embargo, hay excepciones. Las páginas 12 y 13 corresponden a una página doble en donde termina el cuento de "*Chicken Licken*" [ver Apéndice 10]. Otra página doble se encuentra en el cuento "*The Other Frog Prince*" (páginas 20 y 21) [ver Apéndice 11]. En estas ilustraciones se mezclan modos de representar (*collage*, óleo) y se pueden ver en la lengua del Príncipe Sapo diversos recortes de insectos como si un entomólogo los hubiese coleccionado. En las páginas 28 y 29, se incluye la historia del Gigante [ver Apéndice 12], formada por recortes de frases recuperadas de diversos cuentos de hadas. En la imagen se muestra a un personaje hecho por medio de *collage*, el cual representa a varios cuentos de hadas: los enanos y la manzana de "Blancanieves", la nariz de "Pinocho", la mano de *Struwpeter*, la rosa de "La Bella y la Bestia", el hombrecito de jengibre, el "Gato con Botas", el arpa dorada y un huevo de oro de "Jack y las Habichuelas Mágicas", la zapatilla de cristal de "Cenicienta", una imagen

de Esopo, la lámpara de “Aladino”, una representación de una bruja, entre otras alusiones. En las páginas 30 y 31, la historia de Jack es circular y parece no tener fin, ya que está compuesta por nueve oraciones que se repiten una y otra vez. En este cuento, Jack repite tanto su historia que la letra comienza a achicarse hasta que casi se escapa del libro [ver Apéndice 13]. En la ilustración que acompaña a esta historia, también hay una composición circular ya que las líneas en su mayoría son curvas por lo que se forman círculos casi completos (la cabeza del gigante, uno de sus ojos, y los brazos del Gigante).

Como podemos inferir, la relación entre ambos medios semióticos es de ampliación en la mayoría de las historias, pero en otras es de contrapunto. En el caso de las historias del Príncipe Sapo, la del Gigante y la de Jack (coincidentalmente la mayoría de las páginas dobles), la relación entre imagen y palabras es de contrapunto ya que la imagen comunica mucha más información que las palabras mismas. Estas ilustraciones no representan lo narrado en palabras, es decir, no habría una relación mimética, sino simbólica y polisémica. De hecho, la mayoría de las ilustraciones en este álbum representan un estilo artístico más conceptual y simbólico que mimético.

Sobre su trabajo en colaboración con Scieszka, Smith comenta que optó por una paleta de colores intensos y profundos, evocando los cuentos de hadas de antaño. Según él, usar tonos más claros o un estilo caricaturesco habría suavizado el tono mordaz de Scieszka, cargado de sátira y doble sentido. También confiesa que le gusta improvisar con la técnica del *collage* incluyendo recortes para desarticular sus ilustraciones y de ese modo agregar diferentes texturas; a muchas de las letras Smith las obtiene de las producciones de niños de sus clases de Plástica. Si bien considera que muchas veces el trabajo del ilustrador en la computadora termina siendo frío, él utiliza la tecnología para realizar *collages*:

I first paint my textures the traditional way —usually in oils. I then scan them into the computer and take it from there. The beauty of certain computer programs is that everything is on separate layers, so you can actually see where you've been and delete previous layers that you're not so excited about. (Silvey, p. 422).

También admite que el elemento de humor más importante lo aporta su diseño, particularmente en este libro: *“At one point the title character’s malodorous vapor drifts up from the illustration to the text, resulting in type that actually wilts on the page.”* (Silvey, p. 422).

En relación a su estilo, se puede decir que Smith experimenta entre lo abstracto y lo caricaturesco. En relación a la paleta de colores que Smith utilizó en *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales*, el artista dijo en una entrevista:

For the fairy tale books I’ve illustrated with Jon Scieszka, the palette had to be one of rich oil colors, the palette of the original fairy tales. If I had gone too light and cartoony, I would have taken the satiric edge off Jon’s sly text. (en Silvey, p. 421)

Se puede deducir entonces que su intención era la de remontar al lector a la estética de las pinturas en óleo del siglo XVIII, estética mayormente compuesta por colores arena y, en general, con poca luminosidad y mucha saturación. Recordemos que estos cuentos, si bien aquí aparecen reinventados de la mano de Scieszka, inicialmente se recolectaron de la tradición oral de historias europeas de ese mismo siglo.

En relación con el marco espacio-temporal, en la mayoría de las historias de *The Stinky Cheese Man*, este marco no se precisa con palabras, sino a través de las imágenes. Además, en este álbum, las ilustraciones no se encuentran enmarcadas, sino que éstas utilizan páginas dobles o toda el área de una página; de acuerdo con Nikolajeva y Scott esto invita al lector a “zambullirse” en las ilustraciones. En la mayoría de los cuentos, el marco espacio-temporal es ‘*backdrop*’ o no relevante, ya que las historias se focalizan más en la acción para que el lector no pierda el hilo de la trama. En el caso de *“Chicken Licken”*, en el texto verbal no se especifica ni tiempo ni lugar, pero por las ilustraciones se advierte que se trata de un espacio al aire libre ya que se observan aviones y nubes. El momento del día no está explicitado o el lugar específico donde ocurre la acción. Esto se asemeja a los cuentos de hadas que ocurren en tierras muy, muy lejanas en un tiempo indeterminado (“Había una vez”). En la historia *“The Princess and the*

Bowling Ball”, en el texto escrito se menciona que los reyes rechazaban a todas las princesas durante tres años y la acción principal ocurría de noche. En la imagen se ve un fondo oscuro, reforzando así la simetría de la relación texto-imagen [ver Apéndice 14]. Los colores oscuros, a la vez, contribuyen a la atmósfera general del relato. En el caso del cuento que alude al “Patito Feo”, no hay referencia textual del marco espacio-temporal y tampoco se alude en las imágenes. Sólo hay una instancia de ‘*close-up*’ o acercamiento de la misma imagen para enfatizar los rasgos del personaje principal de la historia (el hecho de que era muy, muy feo) [ver Apéndice 15]. En “*The Other Frog Prince*”, el contexto donde toma lugar la historia se especifica en palabras y en la ilustración. Se puede ver al sapo sentado sobre un nenúfar en un estanque [ver Apéndice 11]. En el texto verbal, hay una sola referencia a tiempo: “*The princess thought about this for a second*”, pero en la ilustración no hay referencias. En el caso del marco espacial, la sinergia texto-imagen es simétrica. En cuanto a la historia “*Little Red Running Shorts*”, en el texto verbal se menciona la casa de la abuela, pero no hay referencia a tiempo. Sin embargo, en la ilustración se ve que la acción ocurre de noche en el bosque, lo que tal vez contribuya con la atmósfera del cuento [ver Apéndice 16]. En “*Jack’s Bean Problem*”, hay referencias verbales espaciales de arriba y abajo del tallo gigante de habichuelas; también, alusiones al tiempo en: “*I’ll be up in a few minutes (...)*”. En la ilustración se ve un tallo enorme y arriba un pie mayúsculo (del Gigante). Ahora bien, en las ilustraciones no hay referencias espacio-temporales explícitas [ver Apéndice 17]. Del mismo modo, en la historia “*Giant Story*”, no hay referencias textuales ni visuales claras en relación con el tiempo o espacio ya que este marco resulta ‘*backdrop*’ [ver Apéndice 12]. En el caso de “*Jack’s Story*”, como se explicitó anteriormente, se trata de una historia circular en la que no se especifica ni el lugar ni el tiempo con ninguno de los dos medios semióticos (palabras, imágenes). Nuevamente, el marco espacio-temporal es *backdrop* o irrelevante [ver Apéndice 13]. En el relato en el que se mezcla la historia de “Cenicienta” con “*Rumpelstiltskin*”, no hay alusión explícita en el texto escrito al tiempo, más que ciertos días que se mencionan: “*every day*” y “*One day*”. En relación con lugares, se alude a la casa de “Cenicienta” y al castillo del príncipe. En la imagen, se ve una ventana que muestra el afuera; por ende, Cenicienta y *Rumpelstiltskin* están adentro [ver Apéndice 18]. Hacia el exterior, se ve como si fuera de día (contrario a la expectativa de que el baile ocurra de noche). En “*The Tortoise and the Hair*”, las palabras hacen referencia al día de la carrera, pero no al lugar específico. En las ilustraciones, a través de un ejemplo de sucesión simultánea se ve a la tortuga portando varios relojes con más de una hora y media de diferencia entre reloj y

reloj, indicando que se mueve muy lentamente [ver Apéndice 19]. Por su parte, el pelo de la liebre crece mucho, tanto que hasta invade el próximo cuento. En “*The Stinky Cheese Man*” hay sinergia entre texto e imagen al mostrar la pequeña casa en que vivían los abuelos. La casita se menciona en el texto escrito y se muestra en una ilustración enmarcada por el texto, enfatizando su tamaño pequeño. Además, aparece un *close-up* del personaje principal cocinándose en el horno [ver Apéndice 20]. En la segunda página doble del cuento se ve al Apestoso Hombre de Queso corriendo por el campo y precisamente el campo se menciona en el texto verbal por lo que la sinergia texto-imagen continúa siendo simétrica. No hay referencias temporales claras ni en el texto visual ni en las palabras [ver Apéndice 21]. En la tercera doble página del cuento, se menciona en el texto escrito una escuela y en la ilustración se ve a lo lejos una escuela. No hay referencias al tiempo en palabras, pero se ve que es la tarde en la imagen [ver Apéndice 22]. En la cuarta doble página de la historia, se menciona un río en el texto verbal que al parecer trae mucha agua, pero en la imagen se ve sólo un poco de agua. No hay referencias temporales ni en el texto verbal ni en el visual [ver Apéndice 23]. En la última página del cuento, se menciona al Apestoso Hombre Queso deshaciéndose en el río. En la imagen se ven sus ojitos de aceitunas y su boquita de tocino flotando en el agua, por medio de una ilustración enmarcada por el texto nuevamente como la primera imagen del cuento [ver Apéndice 24].

En cuanto a los elementos de la narración, este libro álbum tiene tres personajes principales que parecen estar dentro del marco narrativo de la historia principal; ellos son Jack, el narrador, la Gallinita Roja y el Gigante. En múltiples ocasiones aparece Jack como narrador, por lo que se encuentra en un nivel extradiegético de las historias secundarias. Por ejemplo, en la página dedicatoria se lo ve agarrando la página y hablándole al lector directamente [ver Apéndice 5], cuando corrige a la Gallinita, quien quiere comenzar a contar su historia en una de las guardas [ver Apéndice 3]; cuando firma la introducción al libro o cuando al final hace callar a los lectores para que no despierten al Gigante [ver Apéndices 6 y 7]. Por su parte, la Gallinita Roja parece estar al mismo nivel extradiegético que Jack ya que se pregunta quién la ayudará a contar su historia y cuestiona: “*Why is that page in blank? Is that my page? (...) Where is that lazy narrator? Where is that lazy illustrator? Where is that lazy author?*” [ver Apéndice 25]. El Gigante discute todo el tiempo con Jack y amenaza con comerlo porque quiere contar su historia. De hecho, utiliza recortes e interrumpe la historia “*Jack’s Bean Problem*” para poder

contar la suya [ver Apéndices 17 y 12]. Los demás personajes parecen estar en un nivel intradieético con respecto a las historias secundarias; sin embargo, algunos discuten con el narrador. Por ejemplo, cuando Jack interrumpe la historia para advertirles que se olvidó de agregar el índice, *Chicken Licken* lo reprende diciendo: “*Hey, you’re not in this story*” [ver Apéndice 26]; o cuando *Little Red Running Shorts* y el lobo se enojan y se van, abandonando la historia [ver Apéndice 16]. La mayoría de los personajes están visualmente caracterizados de manera caricaturesca tanto los animales y objetos antropomorfos (ya que algunos hablan o visten ropa) como los personajes humanos. Es por esto que son las imágenes las que aportan en mayor medida a la caracterización. En el caso del personaje principal de la historia que le da título al libro, *The Stinky Cheese Man*, si bien este posee rasgos reminiscentes de la forma humana, se encuentra distorsionado por su cabeza estilo horma de queso. Esto se puede ver en primer plano en posición central que ocupa toda una página al principio de la historia; como sostienen Nikolajeva y Scott: “*The central position in a page emphasizes the character’s central role in the story.*” (83). Esto se suma al estilo de humor irreverente de Scieszka en tanto, a pesar de varias provocaciones a distintos personajes, nadie lo persigue por su olor fétido [ver Apéndices 20, 21, 22, 23 y 24]. Complementariamente, Smith emplea un estilo entre absurdo y grotesco que combina muy bien con el tono desopilante del libro. Los colores utilizados y la tipografía también resaltan las personalidades fuertes de algunos personajes. En el caso de la Gallinita Roja, la tipografía grande y roja remarca su carácter intempestivo y dominante [ver Apéndices 3, 9, 25 y 27].

Con respecto a la perspectiva narrativa, es Jack de “Jack y las Habichuelas Mágicas” el narrador de la historia o el punto de vista literal y perceptivo. Los eventos se presentan a través de su mirada, pero también existen otros dos personajes que están a su mismo nivel y quieren contar su historia por lo que irrumpen en las historias de otros personajes; estos son la Gallinita Roja y el Gigante. La perspectiva figurativa o conceptual es paródica tanto en el texto verbal como en el visual ya que los cuentos están reinventados desde un punto de vista irónico y humorístico. La misma cosmovisión se transmite en ambos medios semióticos. El enfoque deseado, o cómo el narrador se beneficia por el modo en que cuenta la historia, es también paródico e irónico ya que las historias tienen un efecto cómico y sorprendente. Algunas narraciones tienen elementos metaficcionales que enfatizan la parodia y hacen que el pequeño lector aprecie el libro como artificio. Por ejemplo, la página del título que refuerza la idea del libro

como objeto [ver Apéndice 4] y la dedicatoria que está al revés para que los lectores deben voltear el libro y escribir su nombre allí (hay un espacio para eso) [ver Apéndice 5]. Asimismo, debajo de la introducción, el aviso del médico sobre los peligros de leer un libro como este. De alguna manera este aviso enfatiza el contenido de la introducción puesto que Jack no dice nada a pesar de que se ve un texto extenso [ver Apéndice 6]. Los tres puntos de vista son fijos excepto en las instancias que tanto la Gallinita como el Gigante interrumpen el flujo de la narración de Jack para poder contar sus historias. Este álbum está repleto de instancias de textos intraicónicos, es decir, aquellas palabras que aparecen en las ilustraciones y que comentan y/o contradicen lo expresado en el texto verbal principal. Para ilustrar, la página doble donde cae el índice sobre los personajes en la historia de “*Chicken Licken*” muestra a las historias en desorden y aparece en el texto una historia que no está en el libro “*The Boy Who Cried Cow Patty*”. Otro ejemplo de texto intraicónico aparece en la historia “*The Other Frog Prince*”, donde se encuentran palabras del campo de la ciencia que aportan seriedad al tono como contrapunto. Algunas de estas palabras corresponden con conceptos técnicos de insectos, pero la palabra mosca (en inglés *fly*) se utiliza para este insecto en particular. Tal vez, se utiliza su nombre vulgar ya que se trata de un insecto muy común. Tanto el marco espacio-temporal como los personajes se elaboran a través del texto visual principalmente, mientras que el texto escrito está focalizado externamente ya que sigue el punto de vista de un personaje; en este caso, Jack.

Tanto Jack como la Gallinita son ejemplos de “*intrusive visual narrators*” ya que en varias oportunidades miran directamente al lector y le hablan [ver Apéndices 5, 7, 9 y 25]. Este álbum es un caso de aquellos mencionados en el capítulo 2, en el que se encuentran diferentes niveles diegéticos y el narrador es intradieético y homodieético (por medio de la voz de un niño), especialmente en el texto escrito. Sin embargo, la perspectiva visual es ambivalente ya que Jack luce como un adulto en miniatura; esto crea una distancia entre lo que se lee y lo que se ve. Además, cuando Jack “cuenta” las historias se vuelve como un narrador omnisciente ya que desaparece de escena y la perspectiva se focaliza en lo que hacen los personajes de cada historia. Esto ocurre en todas las historias, excepto en la de “*Little Red Running Shorts*” donde se lo ve a Jack junto a los personajes [ver Apéndice 16]. También Jack aparece en sus dos historias y en la del Gigante [ver Apéndices 12, 13 y 17]. La mayoría de las imágenes muestran una perspectiva visual omnisciente que no siempre coincide con la narrativa verbal en primera persona de Jack. Esta

perspectiva narrativa doble refuerza la idea de que el álbum se dirige a dos audiencias paralelamente: el niño lector y el adulto co-lector.

Como se expuso anteriormente en el capítulo 4, Gerard Genette redefine el término de intertextualidad de una manera más global y la llama transtextualidad, entendida como: “*all that sets [a] text in a relationship, whether obvious or concealed, with other texts*” (Genette en Allen, 101). En palabras de Allen, esto implicaría la trascendencia de un texto determinado. Tomando en cuenta la definición de transtextualidad de Genette, en *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales*, Scieszka y Smith crean una gran red de relaciones textuales que, de acuerdo con la teoría del crítico francés, devienen en cinco categorías: la *intertextualidad* (que engloba tres tipos de relaciones textuales: la cita, el plagio y la alusión), la paratextualidad, la metatextualidad, la architextualidad (de acuerdo con su calidad genérica) y la hipertextualidad. En el caso de la intertextualidad en este libro álbum, la referencia textual más evocada corresponde a la de la alusión que hacen tanto autor como ilustrador a los cuentos fantásticos o “de hadas” (en inglés *fairy tales*). Ya desde el título se puede apreciar una alusión y, a la vez, un juego de palabras: si bien remite a los tradicionales *fairy tales*, en este caso se trata de *fairly stupid tales*. En este libro la intertextualidad trabaja simétricamente tanto en el texto visual como en el verbal. De acuerdo con las categorías de Nikolajeva y Scott, estos cuentos serían de tipo “anagrama”, ya que las re-escrituras de los mismos se pueden reconocer fácilmente y reconstruirse. La colección entera de cuentos contenidos en esta obra hace alusión a los cuentos tradicionales recolectados en el siglo XVIII por los hermanos Grimm, pero con una transformación (en términos genetteanos) tanto en su argumento como en sus títulos. Por ejemplo, el cuento “*Chicken Licken*” hace referencia a “*Chicken Little*”, “*The Princess and the Bowling Ball*” alude a “La princesa y el guisante”, o tanto las tres historias: “*Jack’s Bean Problem*”, “*Giant Story*” y “*Jack’s Story*” se vinculan a “Jack y los frijoles mágicos”. Otros cuentos aludidos son “El Patito Feo”, “Caperucita Roja”, la fábula de “La Tortuga y la Liebre”, “Cenicienta” y “Rumpelstiltskin”, y “El Hombrecito de Jengibre”. En relación con la clasificación de Díaz Armas, las historias incluídas son “hipotextos legibles” o “leídos” ya que estos son accesibles porque el niño lector puede haberlos conocido o al menos tiene la capacidad de hacerlo. Siguiendo la teoría de Genette, la intertextualidad sólo es un ejemplo puntual de las múltiples y complejas relaciones *transtextuales* que se establecen entre diversos textos.

El segundo tipo de relaciones es de naturaleza *paratextual*. En este tipo, se debe considerar la relación que el “texto propiamente dicho mantiene con (...) su paratexto: título, subtítulo, (...) prefacios, epílogos, advertencias, prólogos, etc.; notas al margen, a pie de página, finales; epígrafes; ilustraciones; fajas, sobrecubierta, y muchos otros tipos de señales accesorias” (Genette, 11). Si bien muchas de estas características ya se analizaron desde la teoría de Nikolajeva y Scott anteriormente y en detalle en conexión con la relación texto-imagen, se mencionan nuevamente las más relevantes para entender el uso de la paratextualidad en este álbum. De hecho, Nikolajeva *et al.* consideran a este libro como uno de los álbumes posmodernos por excelencia en relación con este aspecto. Desde el comienzo, se puede advertir cómo los autores juegan con los elementos paratextuales de la obra, rompiendo con las normas convencionales más típicas. Tradicionalmente, los libros adoptan una organización externa e interna. La estructura externa de un libro se compone de la tapa, la contratapa y el lomo. El título del libro, el nombre del autor e ilustrador y una ilustración usualmente integran la mayoría de las tapas de los libros álbumes. Sin embargo, en la tapa de *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* se observa la presencia del índice. En este sentido, Scieszka y Smith rompen con la forma convencional de organizar el libro ya que normalmente este elemento paratextual se coloca en el interior del mismo, luego de la página de dedicatorias. En relación con el título, como anteriormente se señaló, el autor juega con las palabras “*fairy*” y “*fairly stupid*”; verdaderamente este dato es muy relevante para el lector atento porque lo predispone a reírse con los cuentos que van a seguir, desde la portada misma.

A modo de guía de lectura, el libro comienza en una de las guardas con un diálogo entre un personaje de los cuentos y el narrador. En esta instancia, Jack (el narrador) se enoja con la Gallinita Roja ya que esta se apresuró y comenzó a hablar en la guarda antes de la página del título [ver Apéndice 3]; en esta página se lee en letras enormes: “*Title Page*” y más abajo en letra más pequeña y entre paréntesis, como aclaración para el lector: “(for *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales*)” [ver Apéndice 4]. En la página siguiente, se puede apreciar la dedicatoria escrita al revés, y de nuevo, a Jack aclarándole al lector: “*I know. I know. The page is upside down. I meant to do that. Who ever looks at that dedication stuff anyhow?*”

If you really want to read it– you can always stand on your head.” [ver Apéndice 5]. Además, luego de la dedicatoria que dice: “*This book is dedicated to our close, personal, special friend.*”; hay un espacio y entre paréntesis: “*(your name here)*” invitando al lector a escribir su nombre. Asimismo, en la introducción [ver Apéndice 6], Jack habla del contenido del libro y comienza a contar un cuento para ejemplificar por qué estos no son ‘*fairy tales*’ sino que son ‘*fairly stupid tales*’. También, le recomienda al lector no leer las historias ya que más abajo aparece un mensaje estilo sello que dice: “*Surgeon General’s Warning: It has been determined that these tales are fairly stupid and probably dangerous to your health*”. Este aviso, similar al que aparece en los paquetes de cigarrillos advirtiendo sobre los daños que éstos provocan a la salud, previene a los lectores sobre las historias. Luego, el libro comienza con la primera historia: “*Chicken Licken*”, la cual es interrumpida por el índice que cae del cielo aplastando a los personajes [ver Apéndice 10]. Hacia el final del libro las guardas posteriores son adelantadas por Jack para que el Gigante piense que terminó el libro y así no pueda comerlo. En la página con detalles de publicación, las dos leyendas en letras pequeñas [ver Apéndice 8] agregan al goce paratextual (como se explicó anteriormente). Finalmente, en la portada posterior, la Gallinita Roja interactúa con el ISBN y el código de barras (también explicado anteriormente) [ver Apéndice 9], lo que enfatiza la naturaleza jocosa del álbum. De esta manera, se puede observar cómo los autores experimentan con la organización tanto externa como interna del libro y juegan con el horizonte de expectativas de sus lectores en relación con su conocimiento previo sobre cómo se estructura un libro y el paratexto. Por todo lo dicho, se advierte cómo los juegos peritextuales figuran de principio a fin del álbum. Como lo exponen Nikolajeva y Scott: “*Like all postmodern games, the book presupposes that the reader is familiar with the way paratexts normally function in a book.*” (254). Esto es verdad ya que, aunque el lector no sepa el nombre de las guardas, el frontispicio, etc., o su función, los niños saben por experiencia con otros libros dónde se ubican cada elemento paratextual por lo que estos juegos se interpretan como un guiño cómplice del autor y/o ilustrador.

El tercer tipo de relación textual es lo que Genette denomina *metatextualidad*. Se define metatextualidad como la relación crítica por excelencia, es decir, el comentario crítico de un texto sobre otro. Si bien en este apartado se analiza un solo texto, dentro del mismo se puede identificar discursivamente la reflexión crítica. Para ilustrar, en la introducción [ver Apéndice 6] como se especificó

anteriormente, el narrador evalúa los cuentos de este libro álbum como 'bastante estúpidos'. Además, mientras cuenta algunas historias, el narrador agrega comentarios críticos como, por ejemplo, en el cuento "*Giant Story*", Jack se queja de que la historia del Gigante no es un cuento 'bastante estúpido' sino que es increíblemente estúpido, es decir, que adhiere un discurso que puede interpretarse como comentario crítico [ver Apéndice 12]. Similarmente, después del cuento "*The Stinky Cheese Man*" y en la contratapa del libro, la Gallinita Roja critica al narrador y a los otros personajes porque no le han cedido espacio para contar su propia historia; comenta que este libro es una colección de sinsentidos y que ella sólo aparece en tres páginas [ver Apéndice 9]. Más allá de la crítica mordaz que provee Jack internamente, también existen una cantidad de artículos y publicaciones que comentan este libro y que lo catalogan como el libro posmoderno por excelencia.

Sumado a lo anterior, en este álbum se puede identificar otro tipo de trascendencia textual que Genette designa como *architextualidad*. En este caso, se trata de la relación de un texto con su "cualidad genérica", es decir, el "estatuto genérico" al cual pertenece (Genette, 13) ya sea si dicha obra es un poema, un ensayo, una novela, un libro álbum, etc. En este sentido, el que es objeto de análisis aquí tiene las características de un libro álbum, puesto que responde a lo que Fanuel Hanán Díaz identifica como tal: "el libro álbum se reconoce porque las imágenes ocupan un espacio importante en la superficie de la página" (92). A su vez, existe una interdependencia entre el código verbal y el código visual, ya que la imagen añade información que no está contenida en el texto. Es así que, de acuerdo con Hanán Díaz, esta obra no puede ser entendida sin el texto visual; de ese modo, las imágenes perderían sentido si se leen separadas del texto verbal. Como resultado, este álbum "reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de descodificación." (95). A su vez, de una manera más específica, cada cuento en este libro corresponde al género literario de los cuentos maravillosos o cuentos de hadas, esto es, cuentos que fueron recolectados de la tradición oral alrededor del s. XVII por Charles Perrault en Francia y en el siglo XIX por los hermanos Grimm en Alemania. Si bien se pueden conectar algunas de estas versiones al Renacimiento por algunos escritores italianos, las más conocidas son las recolectadas por los autores recién mencionados. Recordemos que estos cuentos se contaban a manera de advertencia, ya que en esa época no existía la radio o la televisión para prevenir a las jóvenes doncellas de los peligros que

habitaban los “bosques”. Otro dato interesante a analizar en relación con la architextualidad es la portada, ya que los autores presentan el índice a manera de una propaganda: “*Chicken Licken*”, “*The Really Ugly Duckling*”, “*The Tortoise and the Hair*”, “*Cinderumpelstiltskin*”, “*Little Red Running Shorts*”, “*Jack’s Bean Problem*” and much, much more!”. Como bien lo exponen Sylvia Pantaleo y Lawrence Sipe en su artículo “*Diverse Narrative Structures in Contemporary Picturebooks: Opportunities for Children’s Meaning-Making*” (2012), sumado al discurso de la publicidad, “*The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* (Scieszka, 1992) includes numerous types of language or discourse such as colloquial, storybook, fairy tale, and expository (e.g., labels on the frog’s tongue and the Surgeon General’s Warning” (8). A manera de síntesis, se puede observar que en la versión de Scieszka y Smith, los autores han transformado estos cuentos maravillosos para crear algo sumamente experimental y picaresco. Esta transformación implica el siguiente y último tipo de relación textual que Genette propone que es la *hipertextualidad*.

La hipertextualidad es una relación de un texto “original”, o anterior (en palabras de Genette), al que se le denomina *hipotexto* y un texto posterior al que llama *hipertexto*. En otras palabras, como dice el crítico francés, el hipertexto está relacionado al hipotexto en una relación que no es la del comentario crítico (como se aprecia en la metatextualidad) sino que es una “operación transformadora” (p. 15); al respecto, señala que existen dos tipos de transformaciones: la simple o directa que implica la modificación, no importa de qué manera, de cualquiera de sus componentes (argumento, marco espacio-temporal, alguno de los personajes, etc), y la más compleja o indirecta que involucra un proceso de transformación más intrincado ya que exige la identificación de un modelo o género y supone la creación de una obra diferente imitando el estilo del hipotexto. Ahora bien, tomando esta clasificación como punto de partida, se puede inferir que *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales* supone ambos procesos de imitación o transformación. Por un lado, los cuentos relatados en este libro se pueden considerar como transformación simple o directa ya que las versiones creadas por Scieszka comprenden una modificación de algunos elementos de los cuentos tradicionales. Para ilustrar esto, en el cuento “*The Princess and the Bowling Ball*”, el segundo elemento del título es modificado ya que en la historia “original” o hipotexto, los reyes deducen que la muchacha es una princesa porque ella duerme sobre una pelota de boliche en vez de un guisante. En otra historia, “*The Really,*

Ugly Duckling”, la trama es modificada, particularmente el final. En esta historia el patito feo crece para convertirse en un pato muy, muy feo. Por otro lado, la obra completa puede ser considerada como una operación transformadora más compleja o indirecta ya que los cuentos si bien contienen elementos modificados, también siguen la estructura genérica de los cuentos tradicionales: varios comienzan con la frase típica “*Once upon a time*”, la mayoría de los personajes son los mismos pero actúan de manera diferente o tienen finales distintos, y, en general, la obra completa puede ser interpretada como una gran parodia no sólo de los cuentos tradicionales sino del libro objeto en sí mismo. Tanto es así que en *The Essential Guide to Children’s Books and Their Creators*, Anita Silvey comenta que “*Jon Scieszka has entered classic fairy tales, turned them upside down, and exited with a smirk. What remains is hilarious buffoonery within his energetic yet sophisticated parodies.*” (p. 401). Y es que precisamente cuando Genette habla de hipertextualidad, en realidad, él se refiere a la parodia. A continuación, se analizará este aspecto en profundidad conectado con la obra en cuestión.

La parodia en *The Stinky Cheese Man* es mucho más compleja ya que no sólo pone en jaque el contenido de las historias (cambiando el punto de vista, detalles en la narración) sino que también parodia convenciones narrativas y editoriales, especialmente aquellas paratextuales. La parodia hacia los cuentos maravillosos y cómo se modifican sus nombres ya ha sido explicada anteriormente. Además, también se expuso cómo han sido cambiadas las narraciones en el análisis de la relación entre texto-imagen y en el análisis de la intertextualidad, ahora nos centraremos en analizarla focalizándonos en las convenciones narrativas y editoriales.

En primer lugar, en este álbum se parodia la función de la página de títulos, ya que, en vez de mostrar el título, aparece la función de la página [ver Apéndice 4]. En segundo lugar, se cuestiona la función de la página dedicatoria puesto que la misma se encuentra invertida (como ya se dijo, para que el lector pueda leerla debe dar vuelta el libro). Así lo explica Jack: “*I know. I know. The page is upside down. I meant to do that. Who ever looks at that dedication stuff anyhow? If you really want to read it – you can always stand on your head.*” [ver Apéndice 5]. En tercer lugar, se caricaturiza a través de la parodia la convención narrativa de la

función de las introducciones a los libros ya que, en este álbum, la introducción no tiene una función significativa [ver Apéndice 6]. En ella Jack expresa:

In fact, you should definitely go read the stories now, because the rest of this introduction just kind of goes on and on and doesn't really say anything. I just stuck it on the end here so it looks like I really know what I was talking about. So stop now. I mean it. Quit reading.

Como se puede advertir, esta introducción no cumple la función que debería (introducir el libro y las historias contenidas) puesto que advierte al lector el sinsentido de leer esas palabras ya que nada le aportarán sobre las páginas siguientes del libro (*stupid introduction*, podríamos decir, parafraseando el título del álbum). En la misma página, aparece un aviso previniendo a los lectores sobre las historias que vienen a continuación ya que pueden ser “peligrosas” para su salud. Este aviso parodia a los que aparecen en las cajetillas de cigarrillos. Después de que termina el primer cuento “*Chicken Licken*”, aparece el índice [ver Apéndice 10]. Aquí se está parodiando la ubicación de los mismos en un libro ya que, en general, aparecen al principio o al final; es decir, antes de la primera historia y no después. A su vez se parodia la utilidad del índice: en lugar de un listado que incluye todas las historias del libro, al haber caído tan fuerte, se salió la última historia: “*The Boy Who Cried Cow Patty*” y por ello falta ese título. Por último, al incluir una tabla de contenidos paginada (lo esperado), se pone en cuestión el hecho de que los libros álbum no cuenten con paginación. Además, se cuestiona la idea de que todas las páginas en un libro deberían utilizarse: en el cuento “*Little Red Running Shorts*” aparece una página en blanco ya que los personajes abandonaron la historia [ver Apéndices 16 y 25]. También se parodia la postura que sostiene que las páginas de un libro, para vender bien, deban ser legibles y lógicas. En este sentido, en “*Jack's story*”, la historia se repite una y otra vez, y va haciéndose cada vez más pequeña al punto de ser ilegible [ver Apéndice 13]. Se pone en cuestión, asimismo, la convención de que las guardas posteriores deban aparecer al final del libro; si bien aparecen después del cuento “*The Stinky Cheese Man*”, la narración principal continúa después de las guardas [ver Apéndices 28 y 29]. Igualmente, se parodia la información que se encuentra en la página con detalles de publicación en letra chica. Allí aparecen comentarios tales como: “*The moral right of the author and illustrator has been asserted*”, “*Filmset in Bodoni*” (pero no es una película), y “*The illustrations are rendered in oil and vinegar*” [ver Apéndice 8]. Se supone que esta

información, en esta página en particular, debería ser seria y fidedigna. Sin embargo, como se explicó anteriormente, juegan con el diseño del libro como objeto. Finalmente, en la cubierta posterior se llama la atención sobre la convención de incluir el ISBN, que es un número de identificación de todos los libros, con uno de los personajes en la portada posterior interactuando con esta información: “*What is this doing here? This is ugly! Who is this ISBN guy?*”.

Asimismo, también hay convenciones narrativas que se vulneran. Los personajes pelean y se quejan con el narrador sobre cuántas páginas debería ocupar su historia o sobre quién debería contarla (la Gallinita Roja). Las historias, también, se superponen con personajes que entran y salen, de manera intempestiva e incoherente, a veces hasta interrumpiendo y terminando las historias. En cuanto a los finales, en la mayoría de los cuentos son abiertos o incongruentes. Por ejemplo, en la historia de “*Cinderumpelstiltskin*”, la Cenicienta se niega a decirle el nombre del hombrecillo porque “ella no habla con extraños”. Este final incongruente también pone de manifiesto cómo se pone en cuestión la frase de seguridad que usualmente los padres les inculcan a sus hijos (“no hables con extraños”).

Con respecto a las categorías de Becket y Díaz-Plaja, *The Stinky Cheese Man* no parece parodiar a ningún pintor, movimiento, cuadro, etc. En relación con los procesos constructivos de la hipertextualidad (parodia), hay personajes que son animales humanizados que actúan como personajes “reales”; como bien lo aclara Díaz-Plaja, este recurso constituye uno de los mecanismos para incursionar en lo fantástico. Por ejemplo: *Chicken Licken* y los demás personajes intervinientes en ese cuento [ver Apéndice 26], la rana en “*The Other Frog Prince*” [ver Apéndice 11], el lobo en “*Little Red Running Shorts*” [ver Apéndice 16], la Gallinita Roja [ver Apéndice 25], la tortuga y la liebre [ver Apéndice 30], el Apestoso Hombre de Queso [ver Apéndice 20] que, si bien no es un animal humanizado, se trata de una criatura antropomórfica hecha de queso, que se comporta como un ser humano (habla, corre, piensa, etc.); también, la vaca y el zorro en “*The Stinky Cheese Man*” [ver Apéndices 22 y 23 respectivamente]. Además, siguiendo la teoría de Díaz-Plaja, la narración de Jack sirve como “unión del mundo ficcional”; sus irrupciones para comunicarse con el lector rompen los límites del mundo “real” y del ficcional.

En relación con la categorización de Patricia Waugh sobre los recursos metaficcionales, estos se relacionarán con los principios-efecto que, como asevera Silva-Díaz, pueden funcionar solos o en conjunto con otros recursos. En el caso de *The Stinky Cheese Man*, existen varias instancias de discusión crítica de la historia dentro de la historia. Por ejemplo, esto ocurre en la introducción cuando Jack, el narrador, evalúa los cuentos incluidos: "...almost Fairy Tales. But not quite. The stories in this book are Fairly Stupid Tales" [ver Apéndice 6]. También, cuando Jack valora la historia del Gigante diciendo: "You've got to be kidding. That's not a Fairly Stupid Tale. That's an Incredibly Stupid Tale. That's an Unbelievably Stupid Tale. That is the Most Stupid Tale I Ever – awwwk!" [ver Apéndice 12]. En el caso de este recurso, hay dos principios-efecto que operan simultáneamente: el de cortocircuito (porque el narrador es un personaje dentro de la historia, pero es como si diera un "salto" fuera de la historia y se convirtiera en crítico, elevándose a otro nivel ontogénico de la historia) y el de indeterminación (precisamente por estos saltos de niveles, el lector puede estar confundido al momento de interpretar la historia).

En el caso del narrador intrusivo que inventa, hay tres personajes que parecen estar en un nivel superior respecto del resto: Jack, el Gigante y la Gallinita Roja. En este sentido, encontramos múltiples casos en los que Jack interrumpe la narración para advertirles algo a los personajes (el caso de "*Chicken Licken*" que se mencionó anteriormente) [ver Apéndice 26]; en el caso que emula a Caperucita Roja donde se adelanta a contar la historia sin esperar a los personajes, por lo que éstos últimos se enojan y se van [ver Apéndice 16] y en la historia del Gigante cuando presenta su valoración sobre el cuento [ver Apéndice 12]. En el caso del Gigante, este personaje sólo interrumpe la historia en "*Jack's Bean Problem*" porque quiere contar su propia historia y de ese modo intenta lograr que Jack no lo engañe más [ver Apéndice 17]. Por su parte, la Gallinita Roja interrumpe las historias tratando de buscar a alguien que la ayude a hacer el pan y a contar su historia [ver Apéndices 3, 25 y 27]. En el uso de este recurso, el principio-efecto más relevante es el de cortocircuito (ya que estas interrupciones violentan los niveles de la comunicación narrativa, situando lo narrado en diferentes niveles ontológicos) y, en menor medida, el de indeterminación (puede que el lector se confunda sobre quién es el narrador principal debido a tantas interrupciones).

Conectadas a la estrategia metaficcional de dramatización explícita, encontramos varias instancias en las que el narrador principal, Jack, se dirige al lector para hacerlo parte de la historia. En el caso de la página dedicatoria, Jack le pide al lector que escriba su nombre ya que el libro está dedicado a él/ella. Además, la página está invertida y el narrador admite que lo hizo a propósito puesto que habitualmente nadie mira esta página: *"If you really want to read it – you can always stand on your head."* Al utilizar el pronombre de la segunda persona, está dirigiéndose directamente al lector e involucrándolo en la historia [ver Apéndice 5]. Asimismo, en la introducción (como ya se explicó anteriormente en relación con otros recursos), Jack dramatiza la presencia del lector hablándole directamente en varias instancias. Ejemplos de estas intervenciones son: *"I mean, what else would you call a story like 'Goldilocks and the Three Elephants'?"*, *"And if you don't think that's fairly stupid, you should read 'Little Red Running Shorts' or maybe 'The Stinky Cheese Man.'"*, *"In fact, you should definitely go read the stories now ..."*, o *"So stop now. I mean it. Quit reading. Turn the page. If you read this last sentence, it won't tell you anything."* En todos estos ejemplos, el narrador no sólo interpela al lector para que acuerde con él, sino que también le da órdenes diciendo que no lea más esa parte y que vaya a leer las historias ya que no vale la pena leer la introducción [ver Apéndice 6]. Otro ejemplo aparece al final del cuento *"The Stinky Cheese Man"*, después de las guardas posteriores en donde le pide al lector que haga silencio para no despertar al Gigante: *"Shhhhh. Be very quite. I moved the endpaper here so the Giant would think the book is over. The big lug is finally asleep. Now I can sneak out of here. Just turn the page very quietly and that will be The ..."* [ver Apéndice 7]. Con esta estrategia hay dos principios-efectos ejerciendo control. Primero, el de cortocircuito: al hacer que un personaje ficcional interactúe con alguien real (el lector), el escritor está vulnerando las fronteras entre la realidad y la ficción. Segundo, el principio-efecto del juego, ya que tal como lo revela Patricia Waugh: *"The same set of actions performed in a 'play' context will not denote what they signify in a non-play context."* (35). En el caso de Jack, un narrador bastante autoritario y demandante, probablemente el lector no se sienta ofendido con su actitud ya que todo forma parte del juego literario.

Con respecto al recurso de la regresión infinita, éste aparece en la obra en el cuento de Jack donde la misma historia se cuenta una y otra vez, formando de esa manera un bucle que no termina. Además, esta estrategia está combinada con otra: la experimentación tipográfica ostentosa lo que enfatiza más el bucle que no

finaliza [ver Apéndice 13]. En este caso se trata de un recurso metaficcional conectado con dos principios-efectos nuevamente: en primer lugar, el de la indeterminación, ya que esa repetición infinita introduce la ambigüedad a los elementos que componen la narración; en segundo lugar, dado que se experimenta con nuevas formas narrativas que ciertamente afectan la lectura del receptor, el principio-efecto del juego también es importante.

Otros ejemplos de experimentación tipográfica ostentosa se observan al principio de la obra cuando la Gallinita Roja discute con Jack en la guarda anterior porque quiere que alguien la ayude a plantar el grano para hacer el pan y que alguien la asista para contar su historia. Nørgaard (2009) define a la tipografía como “el aspecto visual del lenguaje verbal impreso” (p. 141) que explícitamente manipula cómo leer un texto. Si bien es posible observar una amplia variedad de tipos de fuentes, tamaños y colores a lo largo de todas las historias de este libro, se analizarán las características más sobresalientes que incluye el análisis de peso, y expansión. En relación con el estudio de la categoría “peso”, se pueden clasificar a las fuentes en “regular” o negrita. El acto de engrosar el trazo de una determinada fuente es usualmente utilizado para destacar cierta información, aunque también se puede usar con el objetivo de comunicar significados que marquen relaciones interpersonales o componentes ideológicos. En este álbum, se puede observar la presencia de letras “regulares” y en negrita. Las “regulares” constituyen la mayor parte del cuerpo narrativo de las historias, en las que el narrador decide contar una serie de eventos, sin destacar ninguna parte específicamente. Sumado a ello, se observan fuentes en negrita para expresar la situación de enfado de algunos de los personajes. Por ejemplo, la historia de la Gallinita Roja funciona como hilo conductor a través de todas las demás: cada vez que este personaje participa, se utiliza una fuente en negrita indicando que está hablando en un tono de voz más elevado que el narrador, pidiendo insistentemente que se cuente su propia historia. Además, para dar voz a la Gallinita se usa el color rojo lo que enfatiza el carácter del personaje (demandante y gritona) acentuando el tono de voz como elevado [ver Apéndices 3, 9, 25 y 27]. Asimismo, la utilización de letra negrita en tamaño grande para la página del título pone de manifiesto la materialidad del libro y sus partes. En este caso la página del título llama la atención de los lectores cuando regularmente es una página ignorada [ver Apéndice 4]. Igualmente, se observa la presencia de letras en negrita cuando el narrador decide resaltar alguna parte de la información, o darle mayor preponderancia. Ejemplo de ello encontramos en la página

dedicatoria donde se lee: “*This book is dedicated to our close, personal friend:*”, puesto que el autor resalta esta información, utilizando una fuente en negrita, de mayor tamaño y al revés [ver Apéndice 5]. El principal objetivo es lograr que la audiencia preste atención a esta sección del libro que es usualmente ignorada para que el lector complete el espacio en blanco con su nombre. En este caso, además de recurrir a la manipulación tipográfica como recurso de énfasis, los artistas recurren a la llamada “iconicidad performativa” que implica que el lector tenga que llevar a cabo la acción de girar el libro para poder leer la información que está al revés. Del mismo modo, algunas historias están narradas con letra en negrita o alguna sección de la historia; por ejemplo “*The Ugly Duckling*” [ver Apéndice 15], inclusive las palabras “*The end*” están pintadas de otro color. En relación con la categoría “expansión”, las fuentes se pueden clasificar en “estrechas” o “anchas”. Mientras que la utilización de fuentes comprimidas genera la idea de espacio limitado y economía; la expansión de las fuentes produce la sensación de libertad. En este álbum, a lo largo de las narrativas, se observa que la expansión de las letras es más bien ‘ancha’, otorgándole un efecto de fluidez al suceso de eventos y generando la sensación de espacio para respirar y moverse. Sumado a ello, se observa la utilización de una fuente ‘estrecha’ en el comienzo del cuento “*Jack’s Bean Problem*”. Debido a que el Gigante no quiere que Jack cuente su historia, éste decide aplastarla con su pie. El espacio reducido que se destina a los elementos verbales de esta página y el amontonamiento de las palabras entre sí generan en el lector una sensación de restricción de movimiento, encierro y opresión [ver Apéndice 17]. Otro ejemplo de experimentación tipográfica ostentosa aparece en la historia del Gigante; este relato se compone de recortes de papel con diferentes fuentes y peso (algunas son “regulares” y otras, negritas). En este caso, la historia se combina bien con el collage de imágenes que aparecen en el recto de la doble página [ver Apéndice 12]. Otras historias que se narran en negrita son “*The Tortoise and the Hair*” [ver Apéndices 19 y 30] y la primera parte y la última de “*The Stinky Cheese Man*” [ver Apéndices 20, 23 y 24]. Además, en todas las historias las frases “*Once upon a time*” y “*The end*” están coloreadas de diferente forma; como remiten a frases formulaicas que, en general, no revisten mucho interés en la lectura precisamente por ser reiterativas, en este caso aparecen remarcadas con negrita para llamar la atención del lector. Ahora bien, en el caso de la historia principal, “*The Stinky Cheese Man*”, el ilustrador decidió experimentar un poco más con la tipografía; así, a la frase que da comienzo, “*Once upon a time*”, la conecta con la historia anterior ya que la “O” se compone del pelo de la liebre, en formato cursiva [ver Apéndice 20]; también, cuando el hombrecito de queso comienza a escapar, al

pasar cerca del texto verbal, este comienza a derretirse por el hedor que despiden [ver Apéndice 21]. En el caso de estos experimentos con la tipografía, el principio-efecto más activo es el del juego ya que los signos lingüísticos, las palabras y las letras, están siendo alterados de forma innovadora para producir un efecto en el lector. Como lo expone Waugh: "*The most important feature shared by fiction and play is the construction of an alternative reality by manipulating the relation between a set of signs (whether linguistic or non-linguistic) as 'message' and the context or frame of that message.*" (35). Por supuesto que el contexto de estos juegos de tipografía contribuye con la interpretación, indicando hacia dónde centrar la atención; por ejemplo, el tipo de letra puede enfatizar en las características personales de un personaje, o puede hacer énfasis en una sección de la historia que es usualmente pasada por alto, o crear cierta atmósfera en el cuento. Además, en el juego lingüístico se hace evidente la arbitrariedad del lenguaje.

En el caso de imágenes auto-reflexivas, en el cuento de "*Cinderumpelstinski*" se puede ver una ventana que, si bien no representa una imagen auto-reflexiva, por ella se pueden apreciar eventos relacionados con el cuento anterior. A través de la misma, se lo ve a Jack siendo aplastado por el Gigante y se ve al Gigante bostezando (anticipándose al hecho de que Jack hará dormir con su cuento infinito a su molesto antagonista, para no morir siendo comido para él) [ver Apéndice 18]. Esta imagen funciona como una puesta en escena de la historia anterior y también como antesala de lo que vendrá más adelante [ver Apéndice 7]. Al usar este recurso, el principio-efecto más relevante es el de juego ya que, a través de una estrategia como es la puesta en escena, se conectan las historias subsidiarias a la historia principal, lo que significa un pequeño guiño al lector que no todos podrán notar, pero que causará mucha gracia a aquellos que lo perciban.

En cuanto a la vulneración sistemática de convenciones ficcionales y la sobresistematización y arreglo arbitrario de los elementos estructurales, todas aquellas relaciones mencionadas (paratextualidad, intertextualidad, parodia) forman parte de experimentos metaficcionales ya que rompen con la linealidad de la lectura y sorprenden al lector, ubicándolo en otro lugar o quebrantando las reglas habituales generando, así, placer. En este sentido, podemos decir que los textos metaficcionales para niños invitan a jugar con las formas convencionales antes que

adoptarlas. En *The Stinky Cheese Man and other Fairly Stupid Tales*, Scieszka y Smith guían la mirada del lector hacia secciones del libro que usualmente pasan desapercibidos como, por ejemplo, la página del título [ver Apéndice 4] o la página de dedicatorias [ver Apéndice 5]. Aquí los principios-efectos asociados con esta estrategia corresponden a la indeterminación (cuando no se puede precisar si un elemento debe ocupar ese lugar o si pertenece a otra historia), al juego (ya que estas experimentaciones usualmente producen risa y placer en el lector) o cortocircuito (si es que esta estrategia activa en el lector la tendencia a priorizar o jerarquizar los elementos narrativos).

Sumado a lo anterior, en diálogo con la estrategia metaficcional de sobresistematización y arreglo arbitrario de los elementos estructurales, en *The Stinky Cheese Man* se puede observar una “saturación intertextual” (Waugh) cuando se sobrecodifican algunas partes de la narración (la exposición, el desenlace) haciendo estallar las formas convencionales que adoptan estas secciones. En este caso, el principio-efecto que se percibe es el de reverberación. Otro ejemplo extremo es el cuento del Gigante que vulnera todas las convenciones sobre los elementos estructurales de un cuento [ver Apéndice 12]. Además de la ruptura en la lógica causal, se puede percibir que tanto las frases formulaicas para comenzar y finalizar una historia se encuentran invertidas. En comparación con un cuento tradicional (particularmente aquellos que pertenecen a la LIJ) donde los componentes de la trama están muy codificados y se suelen suceder en el orden de inicio, clímax y desenlace, esto sorprende al lector y lo descoloca. Aquí el principio-efecto que prevalece es el de la indeterminación, ya que esta inusual sinergia de cadáver exquisito y pastiche altera el ordenamiento de las partes causando un gran impacto en el lector.

Por lo que respecta a las historias de caja china, en *The Stinky Cheese Man*, encontramos una macrohistoria narrada por Jack, a veces interrumpida tanto por la Gallinita Roja como por el Gigante; en un nivel ontológico inferior están las historias subsidiarias que son las que cuenta Jack para completar el libro. Aquí hay tres principios-efectos que activamente ejercen control sobre este recurso. Primero que nada, el principio-efecto de cortocircuito ya que se puede distinguir una historia (o varias) dentro de otra historia. Segundo, el principio-efecto de reverberación dado que las historias subsidiarias son parodias de cuentos tradicionales (La

Caperucita Roja, Jack y las Habichuelas Mágicas, El Patito Feo, Cenicienta y Rumpelstiltskin, El Hombrecito de Jengibre, etc.). Tercero y en menor medida, el principio-efecto de indeterminación ya que no todos los lectores están preparados para entender que las historias no están en el mismo nivel ontológico que la historia principal, por lo que se necesita a un lector ávido y entrenado para poder percibir estas sutilezas.

En conexión con la vulneración de la organización temporal y espacial de la narrativa, de acuerdo con Silva-Díaz, existen cinco estrategias que vulneran el “espacio codificado de las narraciones canónicas”, pero de ellas sólo dos se reflejan en *The Stinky Cheese Man* (177). La primera involucra emplear la página como espacio narrativo (ya sea al referir el hecho de que la historia ocurre en ella o que la página aparezca explícitamente ilustrada enfatizando la materialidad del libro-objeto). Según Silva-Díaz, “ambas modalidades de la misma estrategia suponen un salto de nivel, que se contempla en el principio-efecto del cortocircuito.” (177-178). En este álbum, cuando el narrador le pide a *Little Red Running Shorts* y al lobo que no se vayan, que su historia tomará tres páginas, está aludiendo precisamente al hecho de que la narración ocupa tres páginas en este caso [ver Apéndice 16]. Con respecto a la página dibujada, hay dos instancias en donde la página aparece siendo sostenida por el narrador: en la dedicatoria [ver Apéndice 5] y en la historia del Gigante [ver Apéndice 12]. Además, se aprecia la materialidad de la hoja siendo vulnerada, cuando cae la tabla de contenidos o índice [ver Apéndice 10]. Las partes del libro pueden ser otro espacio metaficcional donde puede acontecer la narración, provocando un efecto similar. Esta estrategia se puede ver cuando la Gallinita Roja comienza a relatar su cuento en las guardas anteriores, a lo que el narrador le responde: “*Wait a minute. Hold everything. You can't tell your story right here. This is the endpaper. The book hasn't even started yet.*”.

En el caso de la organización temporal (*dislocated chronology*), la historia sufre muchas interrupciones que dispersan la atención del lector. Por ejemplo, cuando Jack interrumpe la narración de “*Chicken Licken*” para avisar que está cayendo el índice [ver Apéndice 26]. Además, de cierto modo, podemos decir que todas las intervenciones de la Gallinita Roja se vuelven hasta molestas para un lector que no se identifique con ese personaje [ver Apéndices 3, 9, 25 y 27]. Por ende, el principio-efecto que gobierna a estas dislocaciones temporales es también

el del cortocircuito ya que el lector del mundo real se enoja con el personaje ficcional.

Por lo que se refiere a listas de conjuros y absurdas, podemos decir que a partir de la utilización de nombres propios que aluden a la ficción, uso de géneros populares (el cuento tradicional o “de hadas”) y la parodia explícita de textos previos, ya sean literarios o no, el cuento del Gigante funciona como un ejemplo de esta estrategia metaficcional. La historia se lee: “*The End / of the evil Stepmother / said “I’ll HUFF and SNUFF and / give you three wishes.” / The beast changed into / seven dwarves / Happily Ever After / for a spell had been cast by a Wicked Witch / Once upon a time*” [ver Apéndice 12]. Este cuento parece una lista de partes de cuentos tradicionales sin sentido y absurdas, por lo que el principio-efecto asociado a esta estrategia es el de reverberación ya que, en sí, la parodia reverbera textos anteriores: y además la parodia de las historias subsidiarias a cuentos tradicionales “*Chicken Licken*” a “*Chicken Little*”, “*The Princess and the Bowling Ball*” a “*The Princess and the Pea*”, “*The Really, Ugly Duckling*” a “*The Ugly Duckling*”, “*The Other Frog Prince*” a “*The Frog Prince*”; otros cuentos que se parodian son: “Caperucita Roja”, “Jack y las Habichuelas Mágicas”, “Cenicienta”, “Rumpelstiltskin”, la fábula de “La Tortuga y la Liebre”, y “El Hombrecito de Jengibre”.

Con respecto a las categorías metaficcionales agregadas de la lista provista por Waugh (construcción y/o deconstrucción de mundos narrativos; desaparición narrativa (o visual); finales múltiples y personajes en búsqueda de un autor), no se observan en esta obra.

b) Análisis de *The Book That Jack Wrote*:

Este libro álbum fue escrito por Jon Scieszka e ilustrado por Daniel Adel. En él, Scieszka presenta una conocida canción infantil (*nursery rhyme*) con un giro disparatado, pues detalla todo el caos que se puede desatar cuando las canciones

de cuna se tuercen. Este libro es una variación descabellada de la canción infantil acumulativa que comienza cuando Jack se decide a escribir un libro y continúa con versos populares que incluyen giros divertidísimos. En esta obra se pueden apreciar alusiones a grandes clásicos como “*The House that Jack Built*”, *Alice’s Adventures in Wonderland* y *Los Cuentos de Mamá Oca (Mother Goose nursery rhymes)*.

Con respecto a la relación palabra-imagen, este álbum presenta una relación de expansión (*enhancement*), ya que las ilustraciones “*do not really provide a counterpoint to the words, but rather ‘expand’ (Rhedin) or ‘enhance’ (Golden) the words.*” (citados en Nikolajeva et al., 17). Todo el libro está organizado con la siguiente disposición: el texto escrito, en el verso y el texto visual, en el recto. La sinergia entre las palabras y las ilustraciones es del tipo mimética. Sin embargo, el estilo visual del sinsentido (*nonsense*) expande aquello que no se dice con palabras.

En relación a los elementos paratextuales, el formato del libro es vertical; contiene treinta y seis páginas. Este álbum no pertenece a ninguna colección o serie. La tipografía del título ocupa la parte superior de la portada acompañada de una imagen que no aparece en el interior del libro. Allí se puede observar a un hombre sosteniendo una pluma y a algunos de los personajes que luego aparecerán en la historia [ver Apéndice 31]. En relación con el título, “*The practice of having the protagonist’s name in the title is, at least in children’s literature, a didactic narrative device, giving the young reader some direct and honest information about the content of the book, its genre (...), and [sometimes] its audience.*” (Nikolajeva y Scott, 243). En *The Book that Jack Wrote*, “*a nominal title can also contain the central object of the story*” (243). Es decir que, como lectores, a los niños se les presenta la creación de Jack: el libro. Así que este hecho se vuelve metaficcional en el sentido de que llama la atención el libro como artefacto; ocasionando así lo que Waugh refiere como “*systematic undermining of fictional conventions*” (22). El título no se centra, entonces, en los personajes sino en el objeto libro dentro de la historia, que provoca toda la acción. En este título se acrecienta la importancia del objeto y decrece la de los personajes.

Como ya lo hemos referido, las portadas son importantes en el proceso de diseñar un libro álbum; especialmente “*a cover picture that is repeated, even with a slight variation, inside the book*” (Nikolajeva y Scott, 245). En el caso de esta obra, la portada puede anticipar a los personajes y el desarrollo de la trama ya que cada página presenta a un nuevo personaje en el que se centrará [ver Apéndice 31]. Esto es enfatizado por la repetición *in crescendo* del texto verbal propio de las nanas infantiles (*nursery rhymes*). De acuerdo con Nikolajeva *et al.*, “*framing creates a sense of detachment, and together with the title and the author’s [and illustrator’s] name[s] on the cover, it emphasizes the existence of the book as an artifact.*” (247). En el caso de este libro, la portada está enmarcada. Con respecto a las guardas, en *The Book that Jack Wrote*, éstas parecen tener un rol meramente decorativo. Reflejan un patrón de plumas distorsionado en blanco y gris [ver Apéndice 32], patrón que puede remitir a relaciones endógenas o peritextuales ya que se conectan con la temática de la historia principal (un cuento acumulativo que roza el sinsentido). Entonces, ese patrón distorsionado y confuso puede relacionarse con la temática del sinsentido desarrollado en la historia.

La página del título en este libro álbum contiene el nombre del autor, del ilustrador y el nombre de la compañía editorial: “*Puffin Books*”. Esta página también incluye una pequeña ilustración que representa a uno de los personajes del libro (posiblemente Jack, ya que aparece con una pluma) [ver Apéndice 33]. La imagen también está enmarcada y de alguna manera anticipa la trama pero, al mismo tiempo, está presentando el personaje principal en vez de utilizar frases introductorias como por ejemplo “*Here is ...*”, o “*Meet ...*” (Nikolajeva *et al.*, 250). Esta ilustración comienza la narrativa ya que al lector se le presenta el protagonista, y la historia verbal y visual continúa en la primera página doble. En este álbum no hay página dedicatoria, como en el álbum antes analizado.

En cuanto al tiempo de lectura y disposición de las páginas, este álbum utiliza muy bien la tensión entre el verso y el recto. En el verso de cada página doble se encuentra el texto verbal y en el recto se ubica el texto visual [ver Apéndices 34, 35, 36 y 37]. La relación entre ambos textos como se aclaró anteriormente es de “*enhancement*”, ya que las ilustraciones aportan más detalles de los descriptos por las palabras, y es por esto que la mayoría de las vueltas de página son visuales. La duración del texto verbal es de resumen (*summary*) ya que

el tiempo de la historia es más largo que el tiempo del discurso. Sin embargo, la duración del texto visual corresponde al patrón de una pausa visual, ya que el lector debe detenerse para apreciar aquellos detalles que no están incluidos en las palabras. La elipsis verbal en este álbum es indefinida e implícita al igual que que la elipsis visual. Como se puede notar, los patrones de duración verbal y visual discrepan, lo que produce una combinación temporal más común de acuerdo con Nikolajeva y Scott: “*verbal summary (story time longer than discourse time) and visual pause (story time zero, discourse time indefinitely long)*.” (160).

La modalidad en esta obra es de tipo mimética, ya que el lector interpreta la comunicación recibida como fidedigna (Nikolajeva). En este caso, se habla de una modalidad indicativa ya que los eventos pueden entenderse como reales. Asimismo, este libro álbum se categoriza como indicativo simétrico, por el hecho de que tanto la narrativa verbal como la visual presentan los eventos desde una perspectiva realista. Esto no excluye la presencia de elementos fantásticos en la historia; sin embargo, el pacto implícito entre el lector y el escritor sugiere que estos elementos fantásticos son plausibles y creíbles dentro del mundo ficcional creado por el autor, especialmente desde la perspectiva del niño lector.

Con respecto al marco espacio-temporal, en este libro se puede decir que el texto visual “compite” con el breve texto verbal, especialmente al principio de la nana (*nursery rhyme*) [ver Apéndices 34, 35, 36 y 37]. A su vez, el uso irónico y metaficcional de las ilustraciones le hacen un guiño al público adulto (usualmente los co-lectores); además, algunos elementos en las imágenes son adicionales ya que no se relacionan con la trama de la “historia”, sino que amplifican o complementan lo dicho en el texto. Desde una mirada analítica general, podemos decir que en la mayoría de las páginas no hay referencia al marco espacio-temporal por medio del texto escrito ya que se lo considera como “*backdrop*”, es decir que no es tan relevante en esta historia como otros elementos. Esto genera una lectura rápida de página en página para que el lector no pierda el foco en la acción *in crescendo* de la nana [ver Apéndices 34, 35, 36, 37, 38 y 39]. Todas las imágenes están localizadas en el recto y están enmarcadas.

En este álbum sobreabundan los encuadres lo que resulta, según Nikolajeva *et al.*, en un alejamiento entre la imagen y el lector. Describiremos a continuación estos encuadres, tomando como referencia cada página doble. En el caso de la primera página doble no hay referencias espacio-temporales en las palabras, pero en la ilustración se puede percibir el piso blanco y negro de una casa dentro del marco [ver Apéndice 34] y eso significaría una referencia visual que indica adonde ocurre la acción principal (un libro está aplastando a una persona). En la segunda, la referencia espacio-temporal se realiza visualmente (ya que como se aclaró anteriormente no hay ninguna referencia de este tipo en las palabras). En la ilustración aparece un paisaje nocturno que está dibujado en el libro abierto sobre el piso de una casa; todo esto dentro del marco [ver Apéndice 35]. Asimismo, en la tercera página doble, en la imagen aparece una rata que se superpone al paisaje nocturno y al libro dentro del marco [ver Apéndice 36]. En la cuarta, se hace un acercamiento (*close-up*) a un gato que tiene el paisaje nocturno de fondo [ver Apéndice 37]. En la quinta página doble, se mueve el foco hacia un perro que aparentemente persigue al gato (ya que se ve en un borde su cola erizada), imagen en la que se puede apreciar nuevamente el cielo estrellado y el paisaje nocturno de fondo [ver Apéndice 38]. En la sexta, se puede ver parte de una vaca volando sobre la luna junto con el perro asustado mirando esa escena, con un fondo de cielo nocturno y paisaje. Todo esto dentro de un marco en forma de "T". [ver Apéndice 39]. En la séptima página doble, se ve dentro del marco a un bebé lanzando a una vaca con un pastel de sombrero. Nuevamente se puede contemplar el cielo nocturno y el paisaje de fondo [ver Apéndice 40]. En la octava, se ve un pastel saliéndose del marco que está por estrellarse contra el bebé. El paisaje y el cielo nocturno continúan de fondo [ver Apéndice 41]. En la siguiente página doble, se menciona en el texto verbal una feria y en la imagen, enmarcada nuevamente, se ve al pastelero asustado por algo que no se puede divisar aún y eso causa que lance el pastel. El cielo nocturno y, esta vez, una feria aparecen de fondo [ver Apéndice 42]. En la décima página doble, se ve a un huevo antropomórfico cayendo casi sobre el pastelero. Esta es la razón de su sobresalto en la página doble anterior. Y nuevamente el cielo nocturno y la feria se contemplan de fondo. También, en el texto verbal se menciona una pared que no se puede observar en la imagen [ver Apéndice 43]. En la undécima, se menciona un pasillo y una pared en el texto verbal y en la ilustración se ve a un hombre tropezando y empujando a un huevo antropomórfico que está sentado al borde de una ventana. Además, se puede observar el mismo piso a cuadros blancos y negros del principio de la historia. Muy al fondo de la ventana se puede percibir el cielo nocturno [ver

Apéndice 44]. En la duodécima, hay un acercamiento hacia un insecto antropomorfo que está rompiendo la alfombra con la que tropezó el hombre en la página anterior. Los retazos de la alfombra se escapan del marco y nuevamente se ve el piso blanco y negro de fondo [ver Apéndice 45]. En la decimotercera, no hay referencias a tiempo o a lugar en el texto verbal; en el texto visual se ve a un hombre con el traje deshilachado pisando el insecto de páginas anteriores. Se encuentra al otro extremo del pasillo (del hombrecillo que empujó al huevo) ya que se nota que es el otro borde de la alfombra sobre el mismo piso blanco y negro [ver Apéndice 46]. En la siguiente doble página, se puede ver un libro fuera del marco que viene cayendo sobre el hombre y también se puede apreciar el piso blanco y negro. En las palabras no hay ninguna referencia al marco espacio-temporal, pero se puede advertir que ha pasado el tiempo [ver Apéndice 47]. En la decimoquinta, se puede ver el libro de las páginas anteriores que finalmente cayó aplastando al hombre con el traje deshilachado. Esta es la misma imagen de la primera página doble; sin embargo, esta vez el marco que contiene las ilustraciones está destrozado. Aquí la imagen ocupa toda la página (ya no hay espacio negativo o blanco alrededor de la ilustración). Esto puede provocar en el lector la sensación de encontrarse más cerca del libro que está leyendo en sus manos. Nuevamente, no hay referencias espacio-temporales en el texto verbal; sólo, el piso blanco y negro en las imágenes [ver Apéndice 48].

En cuanto al análisis de personajes, en *The Book that Jack Wrote*, parecen conformarse como resultado de un mundo ilógico y extraño que creó el autor a través de versos sin sentido. La acción surge tanto de la cadencia caprichosa como de la acumulación de eventos en la nana parodiada. Los rasgos de estos personajes son aportados por medio de las ilustraciones, ya sea por el dibujo de sus gestos, las expresiones faciales, el lenguaje corporal, entre otras referencias. Por ejemplo, en el Apéndice 36 parece que la rata fuese ciega, ya que lleva unos lentes oscuros y un bastón. Asimismo, en el apéndice 37 el gato es antropomorfo. De hecho, luce una sonrisa que parece humana y que hace ecos de la sonrisa del gato de *Cheshire* de *Alicia en el País de las Maravillas*. En sus gestos faciales se puede ver la satisfacción de haberse comido a la rata (su cola sobresale de los dientes del gato). Sumado a ello, en la siguiente página doble, se puede apreciar al perro persiguiendo al gato con gestos de desprecio. El canino, vestido con un traje que parece de una guardia real, lleva una coronita [ver Apéndice 38]. En la sexta página, el perro aparece nuevamente con cara desconcertada ya que observa a

una vaca volar por los aires [ver Apéndice 39]. En la séptima, aparece un bebé que aparentemente está molesto (tanto anteriormente como con posterioridad en el orden de la narración, se advierte que lo han golpeado con un pastel en la cabeza). A modo de liberar ese enojo, el pequeño arroja una vaca por los aires [ver Apéndice 40]. En la octava página doble, se ve al bebé disfrutando mientras toca el piano sin advertir que un pastel venía como misil directo hacia él [ver Apéndice 41]. En la siguiente página doble, se puede observar al pastelero con sorpresa en su rostro. Sin embargo, el lector aún no puede percibir el motivo de su asombro [ver Apéndice 42]. Recién en la décima el lector descubrirá el motivo de la conmoción del pastelero, pues un huevo gigante y antropomorfo está cayendo del cielo [ver Apéndice 43]. En la siguiente página doble, se puede ver a un hombrecillo tropezando; en sus gestos se advierte sobresalto y estupor [ver Apéndice 44]. En la undécima doble página, se ve a un insecto antropomorfo con una copa de vino en una patita y un cigarrillo en otra. En su rostro se puede contemplar el gusto por la buena vida y la satisfacción de tenerlo todo, hasta una alfombra para poder roer [ver Apéndice 45]. En la duodécima, se puede ver al hombre del traje a rayas deshilachado pisando al insecto con todas sus fuerzas. En su cara se aprecia la bronca con que lo hace. Este hombre tiene una pluma en su espalda. Por ese diminuto detalle, el lector podría pensar que se trata de Jack, el autor del libro [ver Apéndice 46]. En la decimotercera página doble, se ve al hombre con cara de satisfacción al haber matado al molesto insecto, pero no alcanza a advertir que un libro viene cayendo justo arriba de su cabeza [ver Apéndice 47]. En la siguiente página doble, sólo se pueden apreciar los pies del hombre de traje deshilachado ya que el libro lo ha aplastado completamente [ver Apéndice 48]. Como lo exponen Nikolajeva *et al.* (hablando de otro álbum, aunque aplicable también a éste): “*the sense of exaggeration and caricature in the pictorial images (...) make an almost ironic contrast*” (88) con la musicalidad rítmica de los versos. A pesar de la cadencia hipnótica, las palabras son “*humorous comments on the pictures, while the pictures themselves carry most of the imaginative play*” (90). La absurda acumulación de sucesos sumado al estilo del sinsentido que se puede ver en las ilustraciones sienta el tono de esta maravillosa obra.

En conexión con la perspectiva narrativa y específicamente con el punto de vista literal o perceptivo, el narrador adoptado es omnisciente (tercera persona). La perspectiva figurativa o conceptual es paródica en términos de ambos textos: el verbal y el visual. Las palabras parodian la canción infantil (*nursery rhyme*) “*The*

House that Jack Built”, canción que es una obra similar a un poema acumulativo. En las ilustraciones, el estilo resulta de una mezcla de sinsentido y arte renacentista (particularmente, de retratos). En relación con el enfoque transferido o de interés (cómo el narrador se beneficia al contar la historia), la parodia que se crea de la reescritura de la canción infantil tiene un efecto humorístico; al mismo tiempo, el texto visual se vuelve metaficcional ya que se evoca la idea del libro como objeto. Podemos decir entonces que, en el caso de este álbum, estos tres puntos de vista se mantienen a lo largo de la historia. No hay ninguna instancia de texto intraicónico en las ilustraciones, excepto por el título del libro que cae sobre el hombre del traje deshilachado al final o la palabra “*pies*” en el puesto del pastelero y el texto “*in this style 05/5*” en la imagen del hombrecillo que tropieza. Estos ejemplos de texto intraicónico no parecen contradictorios, sino que comentan o agregan significados a las imágenes.

Dada la naturaleza del texto primario, no hay comentarios del narrador acerca del escenario temporal o espacial (sólo unas pocas referencias ya mencionadas), o sobre los personajes. Sin embargo, encontramos comentarios sobre las acciones de los personajes y sobre eventos particularmente en el texto verbal. Las ilustraciones amplían los significados creados en cada una de las oraciones. Al texto escrito se lo puede denominar no focalizado (perspectiva omnisciente y omnipresente). Además, en la decimotercera página doble se puede decir que hay una instancia de narrador visual intrusivo, ya que el hombre observa directamente al lector haciendo como un gesto de fuerza, mirando con gesto de satisfacción.

En lo concerniente a relaciones intertextuales, este álbum tiene un hipotexto muy conocido y amado por los niños, *Mother Goose*, junto con una famosa canción infantil: “*The House that Jack Built*”. De acuerdo con la clasificación de Nikolajeva y Scott, en *The Book that Jack Wrote*, la intertextualidad se produce en contrapunto ya que, en el caso de “*The House that Jack Built*”, la vinculación sólo se refleja a nivel de palabras, mientras que las alusiones a *Alicia en el País de las Maravillas* y a la obra *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí* (1871) se producen intervisualmente. A su vez, el tipo de intertextualidad puede definirse como de contaminación dado que la historia contiene elementos y personajes de *Los Cuentos de la Madre Oca* (*Mother Goose*), sin nombrar el origen

explícitamente, por lo que el pequeño lector debe conocer las historias originales para apreciar la conexión intertextual y la parodia (este punto se discutirá más adelante). Podemos decir que estas relaciones intertextuales se producen con hipotextos que pertenecen a la tradición literaria occidental y que, de acuerdo con Díaz Armas, son legibles y/o reconocibles. Probablemente, la referencia a John Tenniel (el dibujante de la versión original de *Alicia en el País de las Maravillas*) se pueda reconsiderar para un niño del siglo XXI, ya que en este caso se trataría de un hipotexto de difícil reconocimiento [ver Apéndice 50]. Otros hipotextos difíciles de advertir por un joven lector pueden ser los retratos renacentistas en óleo y los marcos de madera pintados en negro o dorado; sólo podrán considerarse estas relaciones intertextuales más sutiles a nivel visual.

Con respecto a la teoría de la transtextualidad de Genette, la intertextualidad se ve reflejada en el pre-texto de *Mother Goose*. Muchos de los personajes de *Los Cuentos de Mamá Oca* aparecen en esta rima acumulativa y causativa: la rata, el gato, el perro, la vaca y el pastelero. Sin embargo, otros han sido agregados del mundo literario; por ejemplo, los guiños al gato de *Cheshire*, el perro que parece parte de la corte de la Reina de Corazones y el Sombrerero Loco de *Alicia en el País de las Maravillas*. Además, aparece *Humpty Dumpty* que es parte del folclore inglés (también, de una canción infantil que luego fue retomada por Lewis Carroll en *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*). En el caso de la vaca de *Mamá Oca*, ella también salta sobre la luna (“*over the moon*”) pero en esta nueva versión es arrojada por el bebé. El Sombrerero Loco empuja a *Humpty Dumpty* por una ventana que cae sobre el pastelero quien, al asustarse, avienta un pastel a la cabeza del pequeño. Todo esto en la historia sucede en una acumulación de eventos secuenciados inversamente. No queda claro por qué estos personajes aparecen y no otros, ni cuál es la relación de uno con el otro; será el lector quien deba deducir estas cuestiones basándose tanto en sus conocimientos previos de los mundos ficcionales que los personajes traen consigo, como en las escasas “pistas” que deja el ilustrador.

Concerniente a la paratextualidad en *The Book that Jack Wrote*, como ya se explicó anteriormente en el análisis del texto verbal y visual, los paratextos como son el título, la portada y la página de título refuerzan la temática del libro como artefacto cultural [ver Apéndices 31 y 33]. A su vez, comparativamente con *The*

Stinky Cheese Man, este libro no experimenta tanto a nivel paratextual. Sin embargo, se puede notar la utilización de marcos en casi todas las páginas dobles. Estos marcos parecen ser de madera, tridimensionales, pintados de dorado, muy propio de los retratos renacentistas a los que el ilustrador les hace un guiño. Recuadros como estos delimitan la narrativa en el nivel visual y representan un límite externo que marca los bordes de lo que se puede conocer del mundo de Jack, pero también, un límite interno que simboliza el mundo dentro del libro que el propio Jack escribió. Los marcos se convierten, entonces, en un elemento metaficcional que separa el mundo “real” del ficticio. Esto se hace más evidente cuando el marco aparentemente se rompe [ver Apéndice 48] dejando el espacio virtual de la historia a merced del espacio real del lector. Así, el lector puede acceder al espacio visual virtual al que antes no podía, debido al marco y al espacio en blanco (negativo) de la página. Este mecanismo puede generar dudas en el lector sobre lo que es real y lo que no. Es más: la vulneración de los marcos aparentemente denotaría que son ficcionales tanto el libro álbum como su propio espacio real. A modo de síntesis de este análisis, podemos decir que en esta historia, es el mismísimo libro que escribió Jack el que rompe el marco destruyendo la superficie plana externa e “inviolable” del espacio visual virtual, dejando así al descubierto el mundo interior de la obra.

En relación con la metatextualidad, en este libro no hay ejemplos evidentes. Sin embargo, con respecto a la architextualidad, este álbum no declara su “cualidad genérica”, probablemente, para evitar rotulaciones innecesarias. A pesar de ello, al comenzar a leer, el lector puede deducir el “estatuto genérico” de la obra y a partir de esta deducción catalogarla como parte de las nanas infantiles (*nursery rhymes*). Esta información, como lo afirma el crítico francés, puede ayudar a encauzar y delimitar el “horizonte de expectativas” del lector, influyendo en la recepción del álbum (Genette, 14). Acerca de la hipertextualidad o parodia, esta relación textual se discutirá a continuación.

La parodia en *The Book that Jack Wrote* se realiza sobre un texto base que es “*The House that Jack Built*”; como se advierte, el título se encuentra ligeramente cambiado con foco en el objeto descrito: la casa se cambia por el libro y la acción asimismo cambia (construyó por escribió). Esto se encuentra enfatizado a partir de la inclusión de letras pequeñas, con detalles de la publicación, donde los autores

proveen un resumen del libro: “*Summary: a mad cap variation of the cumulative nursery rhymes, this time beginning when Jack writes a book.*” [ver Apéndice 49]. No es extraño que hayan pensado en la palabra “*madcap*” para definir estas nanas ya que si se analizan las palabras por separado se pueden relacionar con el Sombrero Loco de *Alicia en el País de las Maravillas*. También se parodian algunos personajes de las nanas de *La Madre Oca (Mother Goose)*. A su vez, muchos de los personajes evocan a *Alicia en el País de las Maravillas*, especialmente, a nivel visual. Por ejemplo, el hombrecillo que tropieza se parece mucho a la imagen del Sombrero Loco que dibujó en las primeras ediciones John Tenniel [ver Apéndice 50]. Igualmente, el gato que aparece luce una sonrisa antropomorfa (parece una boca con dientes humanos), la cual es reminiscente a su vez de la sonrisa del gato de *Cheshire* [ver Apéndice 37]. Además, la rata que se muestra en la tercera página doble está parodiando al cuento “Tres Ratones Ciegos”. Los personajes del gato, el perro, el pastelero, *Humpty Dumpty* y la vaca que vuela sobre la luna pertenecen al mundo de *La Madre Oca*.

En relación con las categorías que ofrece Díaz-Plaja sobre la parodia, las ilustraciones de este álbum parecen evocar los retratos renacentistas no sólo en los marcos de madera, pintados de dorado, que incluyó Adel, sino también en la paleta de colores (tostados, arena, pero en tonalidades oscuras) [ver Apéndice 51]. Podemos decir también que el enfoque de las ilustraciones es fantástico ya que las mismas desafían el espacio y el tiempo. Además, el ilustrador incursiona en lo fantástico al utilizar, como ya dijimos, animales antropomórficos (la rata, el gato, el perro y la mosca) [ver Apéndices 36, 37, 38, 39 y 45]. Asimismo, en este libro se desdibuja el límite entre el mundo “real” y el ficticio, mundos que luego se “unen” al romperse el marco en las últimas páginas.

Con respecto a la categorización de Patricia Waugh sobre recursos metaficticiales, en este análisis se los relaciona con los principios-efectos que, como afirma Silva-Díaz, pueden funcionar solos o en conjunto con otros recursos. En el caso de *The Book that Jack Wrote* no existen instancias de discusión crítica de la historia dentro de la historia, de narrador intrusivo que inventa, de experimentos tipográficos ostentosos o de historias en cajas chinas o metalepsis. Por lo que se refiere a la dramatización explícita del lector, hay un ejemplo donde se puede ver al hombre del traje deshilachado mirando a la audiencia, orgulloso de

haber pisado al insecto [ver Apéndice 47]. Si bien no le está hablando directamente, de forma visual el lector se siente observado e interpelado. Esta estrategia está ligada a dos principios-efectos. Primero, el de cortocircuito, ya que al hacer que un personaje ficcional interactúe con alguien real (en este caso desde el plano visual) el escritor está violentando los niveles de la comunicación narrativa, situando en un mismo plano elementos (o personas) de niveles diferentes. Segundo, el principio-efecto del juego, puesto que la narrativa del juego se estructura en torno a la conexión directa entre el lector implícito y su rol como jugador.

Acerca de la regresión infinita, en la obra se puede observar este recurso en el medio visual, dado que la historia en un punto forma un bucle, por lo que se vuelve una historia circular. En la decimocuarta página doble, se repite la imagen de la primera página doble [ver Apéndices 48 y 34]. Aquí hay repetición con un pequeño cambio, puesto que los marcos de la pintura están hechos trizas. En el texto verbal también se puede notar una historia circular:

This is the Book that Jack wrote, That squashed the Man in the tattered coat, That stomped the Bug, that frayed the rug, That tripled the Hatter in the hall, That knocked the Egg falling off the wall, That startled the Pieman at the fair, That flung the Pie flying through the air, That beaned the Baby humming the tune, That tossed the Cow sailing over the moon, That spooked the Dog, That chased the Cat, That ate the Rat, That fell in the Picture.../ That lay in the Book that Jack wrote.

Es como si la misma historia se contara una y otra vez formando un bucle que parecería no terminar [ver Apéndices 47 y 48]. Dos principios-efectos nuevamente están conectados con este recurso metaficcional: el de la indeterminación, en primera medida, ya que esa repetición infinita introduce ambigüedad a los elementos que componen la narración; y el de principio-efecto del juego, en segunda medida, puesto que se experimenta con nuevas formas narrativas que ciertamente afectarán la lectura por parte del receptor. Como participantes activos, los lectores recorren paso a paso la trama; así, la posición del lector-jugador se convierte en un prisma a través del cual se teje la historia.

En el caso de imágenes auto-reflexivas, a medida que avanza la historia se pueden ver en el plano visual unos cuadros que presentan escenas del álbum. Por ejemplo, en la décima página doble, cuando el Sombrero se tropieza en un pasillo, en la pared se puede contemplar un pequeño cuadro con la imagen de la primera página doble [ver Apéndice 44]. En la duodécima, se advierte al hombre con el saco deshilachado pisando al insecto y detrás de él se divisa la pintura de la primera página nuevamente [ver Apéndice 46]. En la siguiente página doble, aparece el mismo cuadro detrás del hombre mientras que un libro gigante viene cayendo sobre su cabeza [ver Apéndice 47]. Todas estas imágenes actúan como una puesta en escena de la historia en sí y del libro que Jack escribió. Por medio de este recurso, los principios-efectos más relevantes son el de cortocircuito y el de juego. En general, en las historias canónicas el soporte no tiene una función narrativa, mientras que éste adopta dicho rol en la variación. En este caso, consiste en representar físicamente el soporte de la narración (el libro). Este tipo de variación resulta en efecto de cortocircuito al chocar la materialidad evidente con la ficcionalidad del cuento. Asimismo, mediante la puesta en escena, se invita al lector a convertirse en un jugador activo. Como si estuviera en un escenario literario, el lector debe explorar el texto visual para descubrir estos pequeños guiños.

En cuanto a la vulneración de la organización temporal y espacial de la narrativa, en *The Book that Jack Wrote*, sólo se transgrede lo temporal ya que se produce una ruptura de la causalidad entre el tiempo del enunciado y el de la enunciación. Generalmente, la enunciación ocurre simultáneamente con el enunciado o bien después de este. Esta estrategia implica desafiar la relación temporal, por lo que se introduciría una paradoja: las marcas lingüísticas parecen anticipar eventos futuros o existir antes de ser creadas por el narrador. En esta nana se puede observar cómo los eventos se acumulan, pero en orden causativo reverso. Por ejemplo, en la séptima página doble, las palabras relatan: “*This is the Pie flying through the air, That beamed the Baby humming the tune, That tossed the Cow sailing over the moon, That spooked the Dog, That chased the Cat, That ate the Rat, That fell in the Picture... / That lay in the Book that Jack wrote.*” [ver Apéndice 41]. A pesar de estar ordenadas de esta manera, al final del libro, el lector se da cuenta de que el pastel que se estrella en la cabeza del bebé se debe a que el pastelero lo aventó, que la vaca vuela a través de la luna porque el bebé lo tiró en venganza por el pastel que lo golpeó, que el perro se asustó debido a la vaca “voladora”, que al gato lo siguió el perro, etc. Es decir que los eventos están

organizados con una lógica inversa que el lector sólo comprende después de leer todo el libro, ya que los eventos aparentemente suceden antes de ser narrados por el narrador. Este tipo de contradicción se relaciona con el principio-efecto de la indeterminación, por lo que esta variación metaficcional introduce ambigüedad en los eventos que componen la narración.

En relación con listas de conjuros y sinsentido, con el uso de géneros populares (el cuento tradicional y las nanas infantiles) y la parodia explícita de textos previos ya sean literarios o no, la historia completa parece una lista absurda de eventos que parecen no tener relación alguna unos con otros [ver Apéndice 47 y 48]. Los principios-efectos que se asocian con este recurso metaficcional son el de la indeterminación e, indirectamente, el de la reverberación. El primero ocurre cuando, ante una lógica contradictoria, el lector no puede determinar con absoluta certeza cuál es el orden más lógico que explica el texto. Colateralmente, se puede identificar el segundo principio-efecto sí y sólo sí el lector logra reconocer los personajes tanto en el texto verbal como en el visual de *Mother Goose*, *Alicia en el País de las Maravillas* y si logra reconocer la parodia con la nana “*The House that Jack Built*”.

En lo concerniente a las estrategias metaficcionales como vulneración sistemática de convenciones ficcionales, sobresistematización y arreglo arbitrario de los elementos estructurales, en *The Book that Jack Wrote* se puede observar un “saturación intertextual” (Waugh) cuando se sobrecodifican algunas partes de la narración (la exposición, el desenlace) haciendo estallar las formas convencionales que adoptan estas secciones. Siendo una historia circular sin un claro principio y sin un claro final, el principio-efecto que se percibe es el de la indeterminación. En contraste con un cuento tradicional, especialmente aquellos que pertenecen a la LIJ, donde los componentes de la trama están claramente estructurados en un orden de inicio, clímax y desenlace, este recurso sorprende al lector y lo desorienta. Además, existen otros tipos de variaciones relacionadas con el uso del código (ya sea lingüístico o visual). Otro ejemplo de saturación intertextual tiene que ver con los préstamos que se realizan con respecto al lector implícito. Este álbum es un ejemplo contundente ya que toda la obra está construida sobre la base de alusiones a las nanas infantiles (“*The House that Jack Built*” y “*Mother Goose*”) y a clásicos (“*Alicia en el País de las Maravillas*” y “*A través del espejo y lo que Alicia encontró*”).

allí). Estas obras son hipotextos, en términos de Díaz Armas reconocibles y/o legibles por lo que es muy probable que el lector implícito los identifique.

La parodia también es un modo de transcodificación con fines humorísticos. En esta obra, se parodia específicamente el código lingüístico y los personajes. En el primer caso, se cuestiona el código lingüístico utilizado en la nana infantil que sirve de base para esta nueva resignificación. Asimismo, se parodian a los personajes de *Mother Goose* conectándolos de modos inusuales y resignificándolos. A su vez, desde el plano visual también se llama la atención sobre ciertos personajes, creando resonancias pictóricas con el mundo de *Alicia en el País de las Maravillas* (el Sombrero, el gato de *Cheshire*, el sabueso de la Reina de Corazones y *Humpty Dumpty*) [ver Apéndices 44, 37, 38 y 39, 43 y 44 respectivamente]. Al mismo tiempo, el juego lingüístico se puede considerar un recurso metaficcional que provoca una alteración de la relación canónica entre significado y significante al privilegiar al significado. Podemos decir, entonces, que en este libro álbum prima la sonoridad del sinsentido y la vacuidad de significados que se asocian con el principio-efecto de la reverberancia y el juego. Estas variaciones metaficcionales sobre el código implican “el desbordamiento de algunos elementos” y de personajes creando relaciones intertextuales. A su vez, también producen “una estructura en la que es más importante el disfrute del significante que los significados” (Silva-Díaz, 172).

En cuanto a las categorías metaficcionales agregadas de la lista provista por Waugh (construcción y/o deconstrucción de mundos narrativos; desaparición narrativa (o visual); finales múltiples y personajes en búsqueda de un autor), no se encontraron ejemplos significativos en esta obra.

**CAPÍTULO 8: LOS LECTORES IMPLÍCITOS EN LOS LIBROS ÁLBUMES
POSMODERNOS**

*(...) no author, who understands the just
boundaries of decorum and good-breeding,
would presume to think all: The truest
respect which you can pay to the reader's
understanding, is to halve this matter amicably,
and leave him something to imagine, in his turn,
as well as yourself.*

(Stern en Iser, 275)

Para el abordaje de qué tipo de lector implícito requieren estos álbumes experimentales, se utilizarán el concepto de “lector implícito” de Wolfgang Iser y el marco teórico de la Respuesta del Lector de Louise Rosenblatt. Estas líneas teóricas ayudarán a determinar cuál es la concepción de lectura de la cual se parte, y qué tipo de lector el texto requiere para el proceso de construcción de significados.

Para Iser, el proceso de interpretación de un texto focalizado en la búsqueda de un significado único tradicionalmente apuntaba a *instruir* al lector, lo que, a su vez, implicaba dejar de lado tanto las características del texto como evento, como la experiencia del lector activada por ese mismo evento. Sin embargo, para este autor lo central en la lectura de textos literarios es la interacción entre la estructura de los mismos y sus lectores. En su libro *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett* (1978), Iser provee un modelo de los procesos que experimenta un lector en el proceso de lectura de textos literarios. Si bien el autor se concentra en la escritura ficcional en general, se pretende utilizar este modelo para arribar a la conclusión de qué lector implícito se espera de los libros álbumes. Esta información por supuesto será complementada con otros autores que han utilizado el mencionado concepto para analizar LIJ y otros autores que emplean su teoría para el análisis de álbumes específicamente. En este mismo trabajo, Iser propone que, desde un análisis fenomenológico, se debe considerar

cómo cada oración se relaciona con las que le preceden. Esto es muy importante especialmente en un texto ficcional donde las oraciones no corresponden a una “realidad objetiva” fuera de ellas. En el texto literario se establecen varias perspectivas a través del uso especial del lenguaje que, en este campo artístico, siempre apunta a decir más de lo que dice. Es esta naturaleza única del tipo de lenguaje que se emplea en los textos lo que les da su calidad de literarios. A su vez, la imaginación del lector debe estar presente en el proceso de interpretación ya que ésta le dará forma a la interacción de las oraciones correlativas que se encuentran anticipadas en la estructura de la secuencia de dichas oraciones. Es a través de estas correlaciones que los lectores van formando expectativas de lo que va a venir en el texto. En este sentido podemos agregar que en los textos literarios de alta calidad las expectativas no siempre se cumplen, sino que, en cambio, experimentan un proceso constante de transformación y ajuste. A medida que las expectativas despiertan la curiosidad sobre lo que está por venir, las continuas modificaciones nos invitan a reflexionar sobre lo que ya hemos leído. Así lo describe Iser: “*Whatever we have read sinks into our memory and is foreshortened. It may later be evoked again and set against a different background with the result that the reader is enabled to develop hitherto unforeseeable connections.*” (278). Entonces, el texto irá revelando su potencial para establecer múltiples conexiones y, mientras tanto, el lector irá interrelacionando lo que leyó, lo que lee y lo que leerá.

En sintonía con esta perspectiva, podemos decir que los lectores resultan afectados por la ‘realidad’ del texto de diferentes maneras, lo que evidencia hasta qué punto los textos literarios transforman la lectura: lejos de considerarse como un acto de mera decodificación, leer se concibe como un proceso meramente creativo. El resultado de este proceso constituiría lo que se denomina la dimensión virtual del texto. Por lo tanto, para recrear el mundo que el libro propone, el texto literario activa el repertorio y las experiencias previas del lector. La dimensión virtual del texto se origina en la fusión entre las palabras escritas y la imaginación. Es en este espacio donde las letras cobran vida y los mundos imaginarios se despliegan ante nuestros ojos.

Como bien lo explica Iser, el lenguaje literario enfrenta constantemente cambios y reveses, así como frustración de expectativas. Muchas veces se produce un bloqueo en el fluir del pensamiento ya que una oración puede no tener conexión concreta con lo que se ha leído. Este momento puede relacionarse con un tipo de sorpresa activa o un enojo. Será necesario, entonces, superar este bloqueo si se

desea continuar con la lectura. A partir de interrupciones como estas (una oración que parece no tener vinculación concreta con lo anterior), al lector se le da la oportunidad de poner en práctica su habilidad de establecer conexiones debido a que debe llenar los espacios en blanco (o 'gaps') que el texto va dejando. Ahora bien, estas brechas de información pueden llenarse de diversas maneras. De acuerdo con el autor alemán, los textos contemporáneos aprovechan la inexhaustibilidad del texto deliberadamente; ya que estos textos suelen ser más fragmentarios, la atención del lector se dispone a unir esos fragmentos constantemente. El objetivo de estos textos no es complicarle la lectura al lector, sino concientizarlo de la capacidad inagotable de la mente humana de establecer conexiones, pues los textos literarios tienen la capacidad de producir múltiples significados y su dimensión virtual es infinitamente más rica que la de cualquier otro texto. Esto se puede comprobar cuando se lee una obra literaria por segunda vez; seguramente se la apreciará de manera diferente a la anterior. La razón de ello radica en el cambio de circunstancias del lector (repertorio y experiencia lectora). En una segunda lectura (o tercera, cuarta, etc.), eventos familiares se aprecian desde una nueva perspectiva; algunas veces se corrigen interpretaciones y otras se enriquecen. El lector entonces establece la dimensión virtual del texto al concretizar una nueva secuencia de lectura. De ese modo, una las diversas facetas del texto en un continuo proceso de anticipación y retrospectiva que apunta a la formación de la dimensión virtual, la cual transforma al texto en una experiencia lectora. El modo en que se gana este tipo de experiencia es muy similar a aquel con el que se adquiere experiencia de vida. Y así, "*the 'reality' of the reading experience can illuminate basic patterns of real experience*" (281). Entonces, podemos decir, existe un continuo entrecruzamiento activo entre la anticipación y la retrospectiva, durante el proceso lector, que en una segunda lectura se podría convertir en retrospectiva avanzada. Este proceso por supuesto varía de persona a persona; sin embargo, está siempre sujeto a los límites impuestos por el texto escrito (no, por las brechas de información).

Justamente, lo no explicitado en el texto es lo que permite al lector recrear imágenes, ideas, por medio de la imaginación ('*picturing*'); "*So the act of picturing [something] (...) presupposes its absence [in the text]*" (283). La visualización que se realiza en la imaginación del lector es sólo uno de los procesos a través del cual se forma el '*gestalt*' de una obra literaria. Es en este proceso de anticipación y retrospectiva en el que se unen distintos aspectos del texto para lograr consistencias: "*While expectations may be continually modified, and images continually expanded, the reader will still strive, even if unconsciously, to fit everything together in a*

consistent pattern." (283). El 'gestalt' del texto, entonces, emerge de "the meeting between the text and the individual mind of the reader with its own particular history of experience, its own consciousness, its own outlook." (284). En otras palabras, el 'gestalt' resulta de la convergencia entre texto y lector, y esto precisamente le proporciona existencia a la obra literaria.

Ahora bien, cuando Iser habla de 'gestalt' no se refiere al verdadero significado del texto sino al significado configurativo. Según el especialista, la comprensión no puede separarse de las expectativas lectoras y es allí donde aparece la ilusión. Sin la creación de ilusiones, el mundo desconocido del texto permanecerá precisamente desconocido. Por ello, podemos decir, a través de las ilusiones la experiencia textual se torna accesible al lector. Concretamente, cuando hablamos de ilusiones, nos referimos a sus múltiples niveles de consistencia, niveles que culminan en una experiencia "legible". Cuando el lector no logra encontrar consistencias, eventualmente dejará la lectura a un lado. Este proceso es el que virtualmente se denomina hermenéutica. Entonces, para la comprensión de una experiencia desconocida es primordial un significado configurativo y consistente.

En el proceso de comprensión también surgen "alien associations", las cuales no encajan con las ilusiones previamente formadas. En la teoría de Iser, las asociaciones desconocidas se refieren a los espacios vacíos o lagunas presentes en un texto literario. El autor destaca la importancia de estos vacíos, ya que son precisamente estos espacios abiertos los que permiten la participación activa del lector en la construcción del significado. Al llenar estos espacios con sus conocimientos, sus expectativas y su experiencia previa, el lector completa el proceso interpretativo y experimenta el efecto estético. De acuerdo con Iser: "In the oscillation between consistency and 'alien associations', between involvement in and observation of the illusion, the reader is bound to conduct his own balancing operation, and it is this that forms the aesthetic experience offered by the literary text." (286).

Podemos decir que el placer de la lectura se genera a partir de la sorpresa y, a su vez, de la frustración de las expectativas del lector. La frustración bloquea o interrumpe para verificar la actividad mientras que la sorpresa causa un cese temporal de la fase exploratoria de la experiencia y se reencausa en contemplación plena o escrutinio.

De acuerdo con Iser toda experiencia estética se compone de una interacción continua entre operaciones deductivas e inductivas; y es esta interacción la que da origen al significado configurativo del texto. La interacción no se manifiesta exclusivamente en el texto escrito, sino que emerge durante el propio proceso de lectura. En este contexto, el lector, al enfrentarse a los espacios vacíos o indefinidos en el texto, formula y construye significados que representan su intención y comprensión. Estos significados adicionales, no explícitos en el texto original, enriquecen la experiencia literaria y contribuyen al efecto estético. Como lo explica Iser: *“Thus, by reading we uncover the unformulated part of the text, and this very indeterminacy is the force that drives us to work out a configurative meaning while at the same time giving us the necessary degree of freedom to do so.”* (287).

Es decir que, en el proceso de lectura, desentrañamos la parte no definida del texto; esta misma ambigüedad nos motiva a construir un significado configurativo al tiempo que nos brinda la libertad necesaria para hacerlo. Es como si la indeterminación misma fuera un motor creativo que nos impulsa a interpretar y dar sentido a la obra literaria de manera única. A medida que desciframos un patrón consistente en el texto literario, nos enfrentamos a la amenaza de otras posibles interpretaciones, lo que a su vez genera nuevas áreas de indeterminancia. Sin embargo, el lector no es plenamente consciente del proceso en el que está constantemente tomando decisiones que excluyen a esas probables interpretaciones.

Como ya dijimos, durante la lectura, alternamos entre construcción y ruptura de ilusiones. Paralelamente, se organiza y reorganiza la información que provee el texto en un proceso de prueba y error. Como lo explica John Dewey (en Iser), un lector debe crear su propia experiencia; sin este acto de recreación el texto no puede percibirse como una obra de arte. Ahora bien, la recreación no es un proceso lineal y continuo, sino que depende de interrupciones para poder ser eficaz:

We look forward, we look back, we decide, we change our decisions, we form expectations, we are shocked by their nonfulfillment, we question, we muse, we accept, we reject; this is the dynamic process of recreation. This process is steered by two main structural components within the text: first, a repertoire of familiar literary patterns and recurrent literary themes, together with allusions to familiar social and historical contexts; second, techniques or strategies used to set the familiar against the unfamiliar. (Iser, 288)

En resumen, estos componentes interactúan para dar forma a la experiencia de lectura, permitiendo que lo conocido y lo inesperado se entrelacen en la interpretación del texto. En este sentido, Iser considera que *“the study of a literary work should concern not only the actual text but also, and in equal measure, the actions involved in responding to that text.”* (*The Act of Reading*, 20-21). Desde su perspectiva, toda obra literaria tiene dos aspectos a tener en cuenta: el artístico y el estético. El primer aspecto constituye el texto del autor y el segundo implica la interpretación del lector.

En su libro *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response* (1980), el teórico postula que, al momento de escribir, todo autor tiene un lector particular en mente que está representado en su texto pero que, a su vez, no siempre coincide con el lector “real”. El concepto del “lector implícito” sería:

a textual structure anticipating the presence of a recipient without necessarily defining him: this concept prestructures the role to be assumed by each recipient, and this holds true even when texts deliberately appear to ignore their possible recipient or actively exclude him. (35)

Para el crítico alemán, esta noción parte del texto mismo que es el que preconfigura qué tipo de lector necesita. El autor aclara que, aun cuando un texto literario pareciera ignorar a su lector o excluirlo, se pueden encontrar características específicas que condicionan el rol que se debe tomar en la lectura. Ahora bien, Iser diferencia dos roles principales en el lector implícito: *“the reader’s role as a textual structure, and the reader’s role as a structured act.”* (35). La estructura textual haría referencia a la perspectiva del lector que subyace en el texto. Esta postura multifacética ofrece distintas posibilidades a través del narrador, la trama, los personajes y el lector implícito. Además, este rol se determina por *“the different perspectives represented in the text, the vantage point from which he joins them together, and the meeting place where they converge.”* (36). Precisamente, es el rol del lector que subyace en el texto el que se moldea a través de todos estos componentes. Con respecto al rol del lector como ‘acto estructurado’, este se relaciona con la manera en la que las estructuras del texto se integran en su imaginación. Es decir que el lector interpreta y da vida a esas estructuras textuales cada vez que lee un texto.

Estos dos roles son importantes ya que el lector “real” no siempre asume ese rol “impuesto” por el texto, sino que este experimenta la tensión entre su bagaje socio, histórico, cultural y la decisión de aceptar o no dicho rol. Iser explica que el concepto de lector implícito, entendido como el rol que propone el texto, no es en absoluto una abstracción basada en un lector real, sino la fuerza que condiciona una cierta tensión específica que surge cuando el lector real asume dicho papel. Entonces, es a partir de esta tensión entre el lector real y el lector implícito que emergen distintas lecturas e interpretaciones. Este concepto es interesante ya que, como Iser sostiene, involucra un acto de transformación o *resignificación* mediante el cual las estructuras de un texto se trasladan al ámbito de la experiencia del lector, a través de los actos de representación.

Asimismo, y a modo de ofrecer un análisis más completo en cuanto a la respuesta del lector, el modelo de lectura propuesto por Louise Rosenblatt postula una transacción de significados entre texto y lector (Rosenblatt 1960; 1988; 1994). Tradicionalmente, la lectura se veía como una interacción de significados, pero para la especialista esta concepción no refleja lo que realmente sucede en el acto de leer. La autora explica que la palabra “interacción” está asociada a una filosofía dualista cartesiana o newtoniana, filosofía que considera a las entidades involucradas en la lectura como separadas y estáticas, de modo que simplemente interactúan la una sobre la otra. Se puede derivar entonces de esta explicación que concebir a la lectura como interacción conlleva que ni el lector es afectado por el texto, ni el texto es afectado por el lector. Contrariamente, lo que Rosenblatt propone como un nuevo paradigma de lectura es una relación de transacción entre lector y texto ya que este término implica que “(...) *each element conditions and is conditioned by the other in a mutually-constituted situation*” (“*Writing and Reading: The Transactional Theory*”, 2). Es decir que el lector es afectado y es cambiado por el texto, así como el texto se ve cambiado y afectado por el lector.

Al concepto de transacción, Rosenblatt lo deriva del trabajo de John Dewey y Arthur Bentley (1988; 1994). Y a la conjunción del lector y el texto, Rosenblatt la llama ‘poema’. “*The poem’ comes into being in the live circuit set up between the reader and ‘the text’*. (14). La especialista compara el proceso de lectura con un circuito donde cada componente es necesario para que el mismo funcione. De manera similar a los componentes de un circuito eléctrico, cada parte del proceso de lectura depende de las otras para funcionar. Un lector particular y un texto particular

en un momento y lugar determinados: si cambias cualquiera de estos elementos, se crea un circuito distinto, un evento distinto, un poema distinto.

De esta manera, la autora propone varios aspectos inherentes del proceso de lectura. Primero, que dos lectores diferentes leyendo un mismo texto pueden tener respuestas diferentes al mismo ya que *“The reader brings to the text his past experiences and present personality.”* (12). Siendo dos personas diferentes con experiencias diferentes, la respuesta (el poema) será diferente. En este aspecto, la inclusión de los sentimientos, memorias y asociaciones en el proceso de lectura resulta coincidente con la visión de Iser. Segundo, que un mismo lector, leyendo un mismo texto en momentos distintos de su vida, puede también tener dos respuestas diversas ya que las circunstancias que rodean a este lector en estos dos momentos diferentes varían.

A su vez, en su teoría transaccional, la autora distingue dos tipos de lectura la “estética” o la no-estética (o “eferente”), que efectúan diversas actividades durante uno u otro tipo de lectura:

The contrast derives primarily from the difference in the reader’s focus of attention during the reading event. In nonaesthetic reading, the reader’s attention is focused primarily on what will remain as the residue after the reading – the information to be acquired, the logical solution to a problem, the actions to be carried out. (23)

La diferencia de modos de lectura radica, entonces, en el foco de atención del lector al momento de leer o podríamos decir en la intencionalidad (para qué lee el texto). En un tipo de lectura no estética, el lector se concentra en lo que necesita extraer del texto para hacer algo luego; es decir, retener algún tipo de información que necesita, ideas que debe comprobar o pasos a seguir para realizar alguna acción específica. A este tipo de lectura, Rosenblatt le llama “eferente”, y lo explica así: *“To designate this type of [nonaesthetic] Reading, in which the primary concern of the reader is with what he will carry away from the reading, I have chosen the term ‘efferent’, derived from the Latin, ‘effere’, ‘to carry away’”* (24). En cambio, cuando la autora habla de la lectura estética, el foco de atención está puesto en lo que el lector experimenta mientras lee: *“In aesthetic reading, in contrast, the reader’s primary concern is with what happens during the actual reading event.”* (24). Rosenblatt explica más en detalle lo que el lector realiza mientras aplica una lectura de este tipo en los siguientes términos:

(...) the reader (...) must decipher the images or concepts or assertions that the words point to, he also pays attention to the associations, feelings, attitudes, and ideas that these words and their referents arouse within him. (...) In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationship with that particular text. (24-25)

El modo de lectura estético es más afectivo en el sentido de que no sólo involucra el modo en que una historia se cuenta sino cómo ese lenguaje afecta al lector en el proceso. Es un tipo de lectura, a la vez, más experiencial ya que el foco se encuentra en lo que el lector siente y experimenta durante la lectura. Lo importante de esta teoría, según la autora, es que estos tipos de lectura se perciben como un continuo en el que un lector al sumergirse en un texto (ya sea literario o no) puede experimentar ambos modos de lectura: *"the same text may be read either efferently or aesthetically."* (25). Sumado a ello, lo importante de esta teoría es que, coincidentemente con la teoría de Iser, el texto actúa como un croquis que va guiando el proceso de lectura en un modo autocorrectivo de acuerdo con lo que está escrito en la página. Similarmente, Iser considera que el texto mismo es el que guía el proceso de interpretación.

El concepto de lector implícito en la LIJ:

En su libro *The Pleasures of Children's Literature*, Nodelman y Reimer (2003) manifiestan que todos los textos tienen un lector implícito determinado. En este sentido, ellos afirman que los textos *"suggest in their subject and their style the characteristics of the reader best equipped to understand and respond to them."* (16). Ahora bien, esto es promovido por los textos a partir de tres modos distintos. Primero, un texto capta la atención de los intereses y los gustos del lector. Esto no significa que los lectores implícitos sean estereotipos, sino que ellos simbolizan un conjunto de gustos e intereses que a los mismos lectores reales se les solicita compartir. Segundo, un texto asume que los lectores poseen un repertorio de conocimiento (factual, cultural, histórico y literario) de la literatura y del mundo en general. Y es este conocimiento el que les permite a los lectores reales entender e interpretar el texto. Asimismo, este repertorio literario evoca una tercera característica del lector implícito. Todos los textos tienen el potencial de existir una vez que los lectores los lean, lo que en términos de Louise Rosenblatt es *"a lived-through process"* (citado en Nodelman

y Reimer, 17). Entonces, para poder atravesar la experiencia de lectura y responder a un texto literario, el lector debe poseer estrategias para hacerlo posible, un modo de responder al texto e involucrarse con él, para hacerlo significativo o al menos entendible como lenguaje en uso. Los autores concluyen diciendo que *“the implied reader is not merely a quality of texts. It is a role a text implies and invites a reader to take on.”* (17).

Similarmente, Iser sugiere que el concepto del lector implícito incluye tanto la pre-estructuración del significado potencial del texto como así también la materialización de este potencial en el lector por medio del proceso de lectura (*The Implied Reader*, xii). Es decir, de alguna manera el texto invita al lector real a convertirse en el lector implícito. Sin embargo, de acuerdo con el especialista alemán, la predisposición del lector está siempre latente; justamente esto es lo que hace que dos lectores lean un mismo texto y que lo interpreten de manera diferente. Serán las experiencias que cada uno trae consigo (o el repertorio) lo que afectará el proceso de lectura en un caso y otro.

Aun así, el concepto del lector implícito presenta un conjunto de limitaciones a la hora de interpretar un texto. En primera medida, los textos no son tan abiertos como para hacerlos decir lo que sea. En segunda medida, los textos no poseen un único significado universal. Para poder interpretarlos, los lectores deben acceder a sus experiencias previas para ocupar los roles que el texto les ofrece. Es decir: *“If readers are to make what they read meaningful to themselves – to incorporate it into their sense of who they are and what their world means – they need to be aware of the ways in which they drew on themselves to make a literary experience happen.”* (Nodelman y Reimer, 18).

Los mencionados autores aportan otro aspecto importante en la ecuación de la experiencia literaria: el placer de la lectura. De acuerdo con la teoría de Barthes (citado en Nodelman y Reimer), existen dos tipos de placer: *“one he calls ‘plaisir’ (or pleasure); the other he calls ‘jouissance’ (or bliss).”* (23). Estos tipos para Barthes se ven representados, a la vez, en dos tipos de textos:

Text of pleasure: the text that contents, fills, grants euphoria; the text that comes from culture and does not break with it, is linked to a comfortable practice of reading. Text of bliss: the text that imposes a state of loss, the text that discomforts (perhaps to the point of a certain boredom), unsettles reader’s historical, cultural, psychological assumptions, the consistency of

his tastes, values, memories, brings to a crisis his relation with language.
(23-24)

Es decir que los primeros tipos de textos son aquellos que resultan familiares, que representan lo que el lector espera y disfruta. El segundo tipo de textos implica el placer de lo extraño, aquello que sorprende y que a veces desconcierta, pues movilizan las expectativas del lector al alejarlo de lo que es familiar (ya sea en lo lingüístico, en lo literario, en temáticas o en recursos y/o estilos). Como explican los autores, suele pensarse que en la LIJ sobreabundan los textos literarios del primer tipo, ya que: “*Texts of bliss’ tend to be noticeably anarchic, weird, innovative in structure and content. (...) these are not texts most adults would identify as comprehensible by children.*” (24). Este último tipo de textos corresponde a los que presentan disrupciones inesperadas por lo que pueden provocar resistencia en algunos lectores.

Aidan Chambers, por su parte, en la disertación titulada “El lector en el Libro” (2001), propone buscar un método crítico que revele a los lectores en un libro. Este especialista en lectura sugiere que, si se considera que la literatura es un modo de expresar algo, entonces abordar una obra literaria demanda necesariamente un lector que complete su función. Desde esta perspectiva, podemos decir que, cuando escriben, los autores tienen a un lector específico en mente, lo que nos lleva nuevamente al concepto del lector implícito. Citando a Langman, Chambers expone:

(...) la obra lleva implícita en sí el tipo de lector a quien está dirigida, y éste puede o no coincidir con la visión privada que el autor tenga de su público. Lo que le interesa al crítico literario es reconocer la clase de lector implícito que la obra misma señala. No sólo un buen entendimiento sino también una evaluación crítica depende principalmente de un reconocimiento acertado del lector implícito.” (2)

Además, cita a Wayne Booth para explicar que cuando un autor escribe va creando una imagen de sí mismo y otra del lector; como si fuese un segundo yo. Booth (citado en Chambers), en este sentido, concluye “La lectura más exitosa es aquella en que estos seres creados, el autor y el lector, pueden lograr un acuerdo total.” (3). Es ese segundo yo del lector lo que Chambers denomina como “el lector” en su libro (el que nos compete). Este lector recibe una serie de atributos y una personalidad específica, construida mediante técnicas y mecanismos que dan forma a la narrativa. Así, esta “persona narrativa” será guiada por el autor hacia las posibles interpretaciones y significados del libro. Es como si el lector se convirtiera en un

cómplice creativo en la construcción de la experiencia literaria. En palabras de Booth: “Sólo mientras leo me convierto en el ser cuyas creencias coinciden mejor con las del autor. A pesar de mis verdaderas creencias y prácticas, debo subordinar mi mente y mi corazón al libro, si quiero disfrutarlo plenamente.” (citado en Chambers, 3).

Ahora bien, lo que Booth plantea aquí es materia conocida para un lector experimentado; es necesario estar dispuesto a sumergirse completamente en el libro, para lograr una lectura plena. Este proceso requiere un aprendizaje activo, en el sentido de que el lector debe aprender a dejar de lado sus propios prejuicios y, al mismo tiempo, asumir los prejuicios y perspectivas presentes en el texto. Es decir, al entrar en el libro, el lector se convertirá en parte de su mundo literario, pero sin perder su propia identidad. Sin embargo, los niños por lo general no dominan completamente la habilidad de ajustar el mecanismo de su personalidad según las sugerencias que el libro les presenta. No han descubierto cómo cambiar su enfoque mental para sumergirse plenamente en la experiencia literaria y, al mismo tiempo, mantener su propia identidad. Es decir, “son lectores que aún no se entregan. Quieren que el libro se adapte a ellos” (4). A los fines de esta investigación, entonces, y de acuerdo con lo expuesto por Chambers, es muy importante analizar las obras literarias de manera que se pueda concebir el lector implícito en ellas.

Siguiendo al autor británico, podemos decir que existen diversas técnicas mediante las cuales un escritor puede generar determinado tono para su obra (lo que refleja la relación con su lector ideal). Estas técnicas influyen en cómo el lector percibe y se involucra con el texto, permitiendo que acepte el papel que la obra literaria le propone. El estilo, el punto de vista y los espacios para la interpretación son algunas de las técnicas que le permiten al escritor establecer su tono. El modo en que un autor utiliza el lenguaje para crear su segundo yo y a su lector implícito es lo que se denomina estilo. No sólo es cuestión de aspectos lingüísticos, sino también del uso de la imagen, de la inclusión de alusiones (conscientes o inconscientes), lo que cree que el lector podrá comprender sin mucha explicación o descripción, y su postura hacia creencias, costumbres y personajes. Todo esto se evidencia en la manera en que escribe sobre esos aspectos.

Otra manera de crear el tono en una obra se vincula con la elección del punto de vista. Si la obra está dirigida a niños, usualmente el escritor utilizará la perspectiva de un niño para contar su historia. En este sentido, el tono de voz y la perspectiva empleada establecerán la relación entre autor y lector, y ayudarán a

constituir la imagen del lector implícito. Si se parte de la premisa que la LIJ pretende “explorar, recrear y buscar significados en la experiencia humana” (Richard Hoggart citado en Chambers, 9), entonces para que ésta sea significativa es fundamental que el autor se sumerja en la esencia de la niñez y explore los matices que la caracterizan. Al expresar estos matices en su obra, el autor puede ofrecer una visión más rica y auténtica de la infancia, permitiendo que los lectores se conecten de manera profunda con el texto literario y tomen voluntariamente el rol del lector implícito. Adoptando el punto de vista de un niño, el autor logrará que el pequeño lector encuentre en el libro “un autor implícito que maneja su mismo lenguaje y [alguien] con quien puede entablar una amistad.” (9). El hecho es lograr que el lector esté del lado del escritor, que tome partido y que a su vez el autor conspire con su lector implícito. Al respecto, Chambers sostiene: “Cuando un autor establece una alianza y maneja un punto de vista que atrapa al niño, puede manipular esa alianza como recurso para guiar al lector hacia los significados que pretende revelar.” (13). Al manipular las expectativas, alianzas y deseos de los lectores, el autor provoca que el lector implícito se convierta en lector implicado. Es decir, el lector se entrega intelectual y afectivamente al libro, se involucra con su argumento y sus personajes, así como también con los significados posibles con los que el escritor invita a su lector. “Es un lector totalmente involucrado que no desea de ninguna manera interrumpir la lectura, sino que (...) está dispuesto a aprovechar al máximo todo lo que el libro tiene que ofrecer.” (13).

En última instancia, el lector comienza a involucrarse activamente en la construcción de significados y adquiere una conciencia aguda de los espacios propicios para la interpretación. Estos espacios (‘gaps’ o brechas de información en términos de Iser) representan otra manera posible con que un autor crea el tono en su obra. En este sentido, se puede decir que un escritor competente deberá dejar guiños que estructuren su narrativa “bajo un patrón dramático que logre conducir al lector hacia los posibles significados.” (14). Estos espacios pueden ser de dos tipos. Primero, los espacios en el texto están intrínsecamente vinculados a las suposiciones que el autor, ya sea consciente o no, hace sobre sus lectores. El estilo del escritor expone sus concepciones sobre la habilidad del lector implícito para comprender su lenguaje y estructura sintáctica. Además, las alusiones que un autor incluye en su obra también dejan entrever lo que éste piensa acerca de las creencias, la posición política y la manera de conducirse socialmente del lector implícito. Si la brecha referencial se agranda, el texto puede parecerle más alienante a un lector. Segundo, se trata de incentivar al lector para que intervenga activamente en la construcción de

significados. En el contexto de la lectura literaria, la construcción de significados es un concepto esencial. Entonces, uno de los desafíos más grandes que tiene un autor infantil es justamente expresarse de una manera con que los niños puedan saber cómo leer y cómo aprehender los significados del libro. El concepto del lector implícito se vuelve relevante ya que “plantea un enfoque crítico menos concentrado en los temas tratados en un libro, y más cercano al estudio de los mecanismos a través de los cuales el lector es puesto en contacto con la ‘realidad literaria’ presentada por un autor.” (16). Este método permite determinar si una obra literaria es para niños o no, qué tipo de libro es y qué tipo de lector implícito demanda. A través de la palabra “tono”, Chambers implica la relación que se establece entre lector y autor, y es a través de las técnicas que este último emplea que revela lo que espera de los lectores y el tipo de vínculo que quiere entablar con ellos.

Ahora bien, hasta aquí se ha discutido sobre el lector implícito en la LIJ, mayormente en textos escritos. Pero, ¿qué pasa con los lectores implícitos en un libro álbum donde imagen y palabra crean una multiplicidad de significados? Como lo indica Díaz Armas en su artículo: “La imagen en pugna con la palabra” (2008), la inclusión de ilustraciones, así como la colaboración entre ambos lenguajes en los álbumes, constituyen aspectos particularmente notables y vanguardistas que la literatura infantil ha aportado a la cultura contemporánea. Además, el autor comenta que el concepto del álbum, como una novedad, merece una atención especial, ya que difiere significativamente en su concepción, resultado e implicaciones para la interacción con el lector en comparación con lo que representaba la ilustración en los libros infantiles hasta bien avanzado el siglo XX. Citando a Teresa Colomer, Díaz Armas expone:

El efecto que busca el álbum es la percepción global, completa, por parte del lector. La mirada del lector tiende, además, a observar la imagen antes que el texto, y a interrumpir la lectura de éste para amplificar la información o para comprender mejor la imagen visual que captó antes (45).

Es decir que el lector implícito de un álbum se detiene primero a mirar la imagen y luego oscila entre texto e imagen para completar su interpretación o enriquecer lo que observó anteriormente. Entonces, si consideramos que el álbum es una combinación de texto e ilustración diseñada para facilitar la lectura infantil, podemos ubicarlo cómodamente dentro del género narrativo. En este contexto, el álbum no solo enriquece la experiencia de lectura, sino que también establece un

diálogo único entre palabras e imágenes, invitando a los niños a explorar y disfrutar de la narrativa de manera única.

Ya sea con texto o sin él, los álbumes cuentan una historia que se desarrolla a lo largo del tiempo. A menudo, todos los elementos típicos de una narración están presentes, aunque las imágenes desempeñen un papel fundamental. Elementos como el cronotopo (ya que un álbum establece un contexto temporal en el que se desarrolla la historia), introducción del personaje principal y otros personajes (alrededor de los cuales gira toda la acción), progresión de los eventos principales de la historia usualmente organizados de forma lineal (lo que incluye el planteamiento, el nudo –donde se intensifica el conflicto– y el desenlace). Finalmente, las imágenes también nos muestran cómo se resuelve el conflicto central de la historia. Puede ser un final feliz, triste o ambiguo. En resumen, las ilustraciones en los álbumes ilustrados no sólo complementan el texto, sino que también son una parte esencial para construir significado y sumergir al lector en la narrativa.

A su vez, Díaz Armas comenta que el libro álbum es una alternativa ideal para compensar las carencias de competencia literaria de los pequeños lectores o como expresa Peter Hunt en *An Introduction to Children's Literature*, “from a literary point of view, (...) children as ‘developing’ readers.” (5). Citando a Colomer el autor explica:

la imagen ha brindado una buena solución al dilema de ofrecer historias escritas a niños y niñas capaces ya de entender historias bastante complejas si las oyen, pero aún sin habilidad de lectura suficiente para comprenderlas a través del escrito. Si una parte de la información puede darse a través de la ilustración, el texto queda aligerado y pueden conseguirse buenas historias, a la altura de los pequeños, con textos breves y limitados recursos literarios (46).

En otras palabras, las imágenes no sólo representan un gran apoyo hacia la interpretación, sino que también, al añadir en la ilustración detalles que no estarán presentes en el texto escrito, su función principal puede ser la de economía lingüística. La ilustración desempeña un papel preponderante, particularmente en los álbumes, no sólo porque asiste a las palabras mediante diversos recursos que, a su vez, se conectan con el contrato de lectura, sino porque también conduce al extrañamiento que es una de las características de la literariedad del texto en cuestión. En palabras de Díaz Armas: “De esta manera, los libros para niños prevén,

por un lado, la falta de competencia del lector al que van dirigidos, pero, por otro, les ofrecen un texto artístico complejo, plurisignificativo y rico, pidiendo de su lector un esfuerzo interpretativo.” (55). Y esto resulta de la complejidad con la que se relacionan palabra e imagen.

Margaret Meek (citada en Coles y Hall) distingue que algunos libros les enseñan a sus lectores cómo abordarlos; son textos que están diseñados para ofrecer y fomentar una lectura lineal. Pero ¿qué pasa con aquellos álbumes que no son lineales en sus tramas o con aquellos que ofrecen a los pequeños lectores no “textos breves y limitados [en] recursos literarios” (Colomer citada en Díaz Armas, 46) sino estructuras narrativas complejas y no lineales con recursos literarios complicados? ¿Cómo es su lector implícito y cómo se beneficia de dichas estructuras narrativas innovadoras? Coles y Hall señalan que

There is, though, a more fundamental breaking of the line which occurs in texts which children encounter – one that demands far more of the reader than the simple need to change the order in which different parts of a text are read. It is one where the possibility of multiple pathways through a text means that readers often have to work hard to construct the narrative, and need the confidence to assert their own meanings.
(111)

Es decir que los libros álbum posmodernos ofrecen múltiples maneras de leerlos y una mirada de interpretaciones como resultado de esos caminos lectores. En los textos contemporáneos se rompe la linealidad y se fomentan lecturas que rechazan una sola interpretación puesto que coexisten múltiples miradas. Por ejemplo, los álbumes metaficticiales incluyen varias tramas paralelas y voces narrativas diversas. En palabras de O’Neill (citado en Pantaleo et al..) “*the most important and most effective means of elaborating and enriching narratives (...) is not by making the story itself more complex but by complicating and elaborating its discursive presentation*” (8). Las técnicas que incrementan la complejidad de la estructura narrativa y las que generan textos metafictivos se entrelazan. Así, los dispositivos metafictivos comparten características con las que dan forma a estructuras narrativas diversas.

Pantaleo y Sipe en su artículo enumeran algunas de los aspectos que crean estructuras narrativas variadas tanto en el texto visual como en el texto verbal: *“multiple narratives, multiple narrators (multiple points of view), indeterminacy, abandonment of linear chronology, narrative discontinuities, multiple diegetic levels, metaleptic disruptions, intrusive and/or obtrusive narrators and/or characters, eclecticism, and dissolution of genre boundaries.”* (9).

En el contexto de narrativas experimentales, es especialmente esencial explorar la ruptura o exposición de las convenciones literarias y de cómo éstas desafían las expectativas del lector y ofrecen una experiencia de lectura novedosa para la cual el niño lector esté probablemente preparado debido a estar inmerso en la cultura posmoderna. Citando a Richard Beach en su tesis doctoral, Silva-Díaz comenta que sin duda la literatura contemporánea demanda otro tipo de respuestas a lo que Beach denomina “convenciones posmodernas” (84); para Silva-Díaz esto resulta contradictorio ya que el posmodernismo promueve justamente transgredir esas convenciones. En otras palabras, quienes se sumergen en estas narrativas experimentales deben cultivar la tolerancia hacia la ambigüedad, participar activamente en el juego literario, estar dispuestos a explorar la parodia de las convenciones tradicionales y ser conscientes de los mecanismos que dan forma al significado. Así, podrán apreciar plenamente la experiencia de lectura que ofrece la cultura posmoderna.

En este punto del análisis, podríamos preguntarnos: ¿qué pasa con los textos que poseen intertextualidad y parodia? No se puede negar que la intertextualidad o transtextualidad (la conexión entre un texto y otro) es un elemento distintivo de la literatura (Kristeva, 1980; Bakhtin, 1984; Barthes, 1975/6; Genette, 1989; Iser, 1980). Los textos literarios se entrelazan con referencias, alusiones y diálogos con otras obras, creando una red de significados compartidos. Como bien lo explica Amo (2005):

Cualquier texto se halla entreverado de numerosas citas y referencias a otros textos o discursos. Esta peculiar disposición textual reclama una participación activa del receptor consistente en establecer actividades de identificación, asociación y conexión que le permitan reconstruir el sentido de la obra. (63)

Este rol activo del lector también sobresale en la Teoría de la Recepción, perspectiva desde la cual la condición intertextual de las obras literarias se concibe desde una nueva mirada haciendo foco en el modo en que un lector reconoce cómo se vincula un texto con otro. Sin embargo, el lector debe ser capaz de reconocer las señales intertextuales incluidas en un texto para que así se vincule tanto el intertexto de la obra como el receptor. Como lo explica Tabernerero (2005): “Así el intertexto discursivo confluye con el intertexto lector en el desarrollo de la competencia literaria” (99), de modo que el repertorio del lector va acomodándose al rol del lector implícito que el texto demanda. Por tanto, el intertexto lector es aquel que activa y contextualiza el contenido de la competencia literaria que emerge a partir del conjunto de lecturas y referencias almacenadas en la experiencia cognitiva, principalmente a través de actividades y experiencias de lectura (Cantero y Mendoza, 2003). De este modo, el intertexto lector permite conectar la obra que se está leyendo con aquellas que la precedieron y, a través de estas conexiones, se construye el significado del texto, enriqueciéndolo con capas de referencias y resonancias literarias.

Desde un poco más de dos décadas, el especialista Antonio Mendoza Fillola (2001) se ha abocado a estudiar el intertexto; lo define así:

El intertexto lector es un componente básico de la competencia literaria; en el espacio de la competencia literaria, integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüístico-culturales para facilitar la lectura de textos literarios. Los distintos elementos que lo componen se activan en la recepción, en la interacción entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias re-creadas entre textos diversos, a la vez que potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural (citado en Mendoza, 2008b, s/p)

Es decir que para que el intertexto lector pueda activarse, el receptor debe tener las competencias literarias que la obra demanda. Sin estos conocimientos, el reconocimiento de alusiones, citas y referencias será muy difícil (especialmente, para el niño). Dicho de otro modo, si el intertexto del lector carece de información para

determinar la relación y nivel de correlación, esto influirá en la interpretación de la obra. En tales circunstancias, es probable que la interpretación difiera de la intención original del autor o del texto, incluso si existen pistas e indicios dentro del propio texto (Mendoza, 1998).

Tal como lo venimos mencionando, el lector de una obra literaria debe ser capaz de identificar los hipotextos a los que se hace referencia en el texto. Esto le permite comprender la intención del autor detrás de la inclusión de esos referentes, como así también comprender cómo contribuyen al significado general de la obra, pues, como sabemos, en la literatura infantil y juvenil contemporánea se producen cada vez más relaciones intertextuales (Mendoza, 2008a; Tabernero, 2005a, 2005b) debido a la influencia del Posmodernismo (Colomer, 1999). En el ámbito de la LIJ, esta perspectiva intertextual se desarrolla sobre todo alrededor de los cuentos tradicionales, cuyas reescrituras son una práctica común y recurrente (Díaz-Plaja, 2002; Díaz Armas, 2003, 2005; Amo, 2005). Es a través de ellas que los autores reinterpretan y transforman los elementos clásicos, generando nuevas narrativas que dialogan con las historias previas. Así, se crea un tejido literario en el que las conexiones entre textos enriquecen la experiencia de lectura y permiten al lector ser capaz de reconocer esas referencias.

Como se dijo anteriormente, en estas reescrituras se emplean diversas técnicas y estilos, tales como el collage, múltiples líneas narrativas, cambios en el final de las historias, etc. (Díaz-Plaja, 2002). Otras operaciones que son comunes en la reescritura de los cuentos tradicionales, según Colomer (1999):

La individualización de los personajes; la concreción y modernización del contexto, situándolo en la época actual; la desmistificación del héroe y del adversario; La utilización de estructuras narrativas complejas ...; la disminución de la perspectiva omnisciente a favor de la utilización de perspectivas internas y variables; la autorreferencia literaria explícita. (80)

Sin embargo, Colomer aclara que estas historias reformuladas no han llegado para reemplazar a las originales, sino que “exige[n] siempre que el lector mantenga en mente la versión tradicional para notar la diferencia con la moderna, para leer desde la distancia y la tensión intertextual creada entre ambas.” (79). Como

parte de la LIJ, el libro álbum aborda la intertextualidad de este modo y va un paso más allá haciéndolo más complejo por tener doble código: el pictórico y el verbal. Es por esto que este “género” es el más propicio para aproximarse al fenómeno intertextual. Como lo expresa Amo, “hay textos que juegan deliberadamente con el horizonte de expectativas del lector, con el objetivo de que éste lo reestructure en forma lúdica y vaya ampliando su *mosaico de citas y referencias*.” (65). Dicho autor no sólo reconoce en el álbum posmoderno la capacidad de formar y guiar en el proceso de lectura al pequeño lector, sino que también lo considera como apropiado para desarrollar su formación literaria. En relación con ello, comenta que cada vez son más “las voces que reivindican el papel del álbum actual como instrumento eficaz que pauta y organiza la manera en que los niños construyen su competencia literaria.” (65).

Respecto a la parodia, podemos decir que este es el método empleado con mayor frecuencia en la reescritura de cuentos populares dentro del contexto de la literatura hipertextual (Wilkie, 1996; Lluch, 1998; Amo, 2008). A través de este recurso, los autores reinterpretan y subvierten los elementos tradicionales, creando una nueva capa de significado y estableciendo un diálogo crítico con las narrativas previas. La utilización de la misma junto con la intertextualidad en la reescritura de cuentos populares afecta directamente la forma en que los lectores interpretan y reciben la obra:

as well as assuming familiarity with an ‘already read’ intertext, the [rewriting of fairy tales] ... are at the same time foregrounding their own authenticity; that is, they purport to be more authoritative than the texts they are quoting and are thereby undermining the ‘truth’ of their pre-texts. They cleverly destabilise the security of their readers by positioning them ambivalently in relation to (1) what they think they know already about fairy tales and (2) the story they are now reading. (182).

A nivel discursivo, los textos citados no se limitan a simples alusiones; más bien, desafían las ideas preconcebidas en los lectores sobre un narrador confiable, al referirse nuevamente a la historia y afirmar que todo fue una “mentira”. No obstante, la desestabilización de la seguridad del lector, así como su comprensión y capacidad para interpretar adecuadamente, dependen en gran medida del conocimiento que posea sobre los hipotextos de la nueva creación. Si no se

encuentra familiarizado con las referencias intertextuales, el intertexto lector no podrá activarse. Como resultado, dificultará la identificación de las transformaciones que se experimentan en la nueva obra y se perderá la intencionalidad del autor, lo cual es crucial para construir el significado global de la obra.

De acuerdo con Mendoza Fillola (2008b), en el receptor, la activación del intertexto lector significa establecer “asociaciones de diversos tipos (esencialmente de tipo metaliterario e intertextual), durante la recepción literaria”, identificar las referencias compartidas entre autor/texto/lector, puesto que los distintos elementos que componen el intertexto lector se activan en la cooperación entre emisor/receptor y en la apreciación de las correspondencias que aparecen *recreadas* entre textos diversos”; por último, observar, constatar e identificar “la presencia de las relaciones, alusiones, semejanzas, contrastes, influencias, etc. entre el texto que se está leyendo y otros textos ya leídos” (s/p). Sin embargo, si el lector real no puede tomar el rol del lector implícito ya que carece de conocimientos previos necesarios para establecer las conexiones que el texto requiere, entonces sólo realizará una lectura superficial; esto es, no experimentará una lectura profunda que conduzca al goce estético, mediante la ruptura cognitiva y la modificación de esquemas.

Las obras hipertextuales implican una lectura fragmentada y no lineal. Sin embargo, esta experiencia se verá limitada en casos de que el lector carezca de los conocimientos previos necesarios para establecer las conexiones requeridas. En tal situación, la comprensión plena de la obra se verá afectada. Como lo sostiene Wilkies: “*It is the essence of this kind of reading to deny readers an opportunity for linear reading as they move in and out of the text to make connections between it and the intertext(s).*” (186). Es decir que tanto la parodia como la intertextualidad interactúan en los textos y afectan al lector de tal manera que este debe entrar y salir del texto durante el proceso (provocando una lectura no lineal e interrumpida) para poder llegar a una interpretación acabada de la obra. Sintetizando, en este juego que se crea en los álbumes posmodernos entre *palabras e imágenes*, el lector se convierte en un navegante activo, tejiendo significados a través de saltos, retornos, y entrelazamientos.

A modo de resumen de todo lo expuesto en este capítulo, podemos expresar que los libros álbumes pueden ser parte de las primeras experiencias lectoras y, por esta razón, pueden transformarse en herramientas que guíen y estructuren la forma en que los niños desarrollan su competencia literaria, especialmente en lo que respecta a su capacidad para relacionar e interpretar textos intertextuales (Amo, 2005). Es por eso que el cuento tradicional se convierte en el medio perfecto para activar el intertexto lector de los pequeños lectores. En palabras de Teresa Colomer:

La manipulación de los cuentos populares muestra también los nuevos límites establecidos en la literatura infantil en función de lo que a los adultos les parece comprensible o moralmente asimilable por parte de los niños. En efecto, la literatura infantil reciente se ha caracterizado por una etapa de experimentalidad que ha conllevado una fuerte discusión sobre sus fronteras. (80)

En este contexto, los autores han explorado nuevas formas narrativas y han desafiado las convenciones tradicionales, con el objetivo de enriquecer la experiencia lectora de niños y jóvenes. A la vez, se han desdibujado los límites de lo que un niño puede asimilar moralmente o entender. Al estar influenciada por la estética posmoderna, la LIJ amplifica aún más el fenómeno intertextual (Mendoza Fillola, 2008a; Tabernerero, 2005a, 2005b) y tiene entre sus objetivos los siguientes: potenciar, a modo de juego, el conjunto de citas y alusiones del lector (Amo, 2005) facilitando la creación de un canon apropiado para su formación como lectores (Tabernerero, 2005b); incitar a los lectores a explorar las obras originales, es decir, los hipotextos que se citan, aluden o se referencian (Díaz Armas, 2003) y, sumado a lo anterior, invitar al lector a colaborar activamente, animándolo a interactuar con el texto desarrollando expectativas e identificando la intencionalidad de cada nueva obra (Iser, 1978; Mendoza Fillola, 2001; Amo, 2003; Díaz Armas, 2005).

En este capítulo se ha tratado de recolectar, desde las investigaciones de especialistas, evidencia sobre cómo el niño lector procesa un texto de LIJ, particularmente un libro álbum con características posmodernas. Además, se ha intentado dilucidar cómo la intertextualidad, la parodia y la metaficción afectan a los lectores mientras leen.

CONCLUSIÓN:

En el presente trabajo se ha intentado abordar el análisis descriptivo e interpretativo de dos libros álbum *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* y *The Book that Jack Wrote*, ambos escritos por Jon Scieszka en colaboración con Lane Smith y David Adel, respectivamente. El análisis de estas obras se abordó desde categorías propias del posmodernismo: intertextualidad, parodia y metaficción, así como desde la sinergia que emerge del texto verbal en combinación con el texto visual. La idea principal ha consistido en comprender cómo funcionan estos textos para identificar qué tipo de lector implícito se requiere en ellos y qué competencias o estrategias necesitan los lectores para poder aproximarse desde su interpretación. Todo este desarrollo ha sido motivado por mi rol como docente de literatura y, específicamente, docente de LIJ, y por el interés que suscita en mí este tipo de producciones.

El análisis realizado en los capítulos anteriores permite aseverar que las obras, en mayor o menor medida, pueden considerarse producciones posmodernas dado que las dos corresponden a hipertextos discursivos y paródicos escritos sobre la base de cuentos tradicionales, fábulas y nanas infantiles. En cuanto al álbum *The Stinky Cheese Man*, algunos de los hipotextos aludidos (como ya se refirió en el análisis) son “*Chicken Little*”, “La Princesa y el guisante”, “El Patito Feo”, “El Príncipe Sapo”, “Caperucita Roja”, “Jack y las Habichuelas Mágicas”, “Cenicienta”, “*Rumpelstiltskin*”, la fábula de “La Tortuga y la Liebre” y “El Hombrecito de Jengibre”. Con respecto a *The Book that Jack Wrote*, el hipotexto aludido es la canción infantil “*The House that Jack Built*” aunque hay instancias de interpictorialidad con *Alicia en el País de las Maravillas* y *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*, junto con referencias más camufladas desde lo verbal hacia *Los Cuentos de la Madre Oca*. En ambos casos, los hipotextos incluidos sufren variaciones y resignificaciones importantes que contribuyen a dotar a los álbumes de nuevos significados. Como resultado, es posible observar diferentes alteraciones, tales como cambios de narración y focalización, experimentación paratextual, interrupciones metalépticas, utilización de la parodia y sus diversas técnicas, y de recursos metaficticiales (por ejemplo, narrador intrusivo que evidentemente inventa), experimentos tipográficos, explícita dramatización del lector, estructuras de cajas chinas, listas encantatorias y sinsentidos, sobresistematización o arreglo arbitrario de los elementos estructurales,

total ruptura de la organización espacio-temporal de la narrativa, imágenes autorreflexivas, discusiones críticas de la historia dentro de la historia, continua vulneración de las convenciones de la narrativa, uso de los géneros populares, y parodia explícita de textos literarios y no literarios. Todos estos recursos ocurren a nivel textual y a nivel visual.

De esta manera, con el análisis de las obras desarrollado en el capítulo 7, se detalló cómo funcionan estos álbumes y, a partir de este estudio, se puede prever qué características deberá poseer el lector implícito en estos textos. Una de esos aspectos puede ser contar con una competencia literaria que le permita reconocer los referentes citados. Además, deberá ser capaz de establecer relaciones, asociar, comparar, contrastar, matizar y establecer correlaciones y dependencias a través de su intertexto lector (Mendoza, 2010) entre dicho conocimiento y la nueva forma en que se presenta. Es decir, el lector de este tipo de obras posmodernas deberá poder reconocer los hipotextos y determinar las variaciones que han sufrido las mismas mediante la lectura del texto visual, verbal y los elementos paratextuales, a modo de poder realizar un diálogo crítico con el texto que le posibilite cuestionar las funciones, las intenciones y los significados de las distintas instancias intertextuales, paródicas y metaficcionales. Como sostienen Pantaleo y Sipe (2012), "*one of the most prominent features of postmodern picturebooks is the extensive use of metafictional devices.*" (8). En el caso de *The Stinky Cheese Man*, los juegos metaficcionales son mucho más evidentes y variados desde lo paratextual, por ejemplo. No obstante, a nivel de parodia, *The Book that Jack Wrote*, es mucho más desafiante ya que tanto la parodia como la intertextualidad funcionan por contaminación (Nikolajeva et al.), es decir, sin nombrar los hipotextos explícitamente, por lo que el pequeño lector deberá conocer las historias originales para apreciar la conexión intertextual y lo paródico. Por su parte, Lewis asegura que el propósito de estas narrativas experimentales es el de "*undermining expectations or (...) exposing the fictional nature of fictions*" (94). Por lo que se refiere a poner en jaque las expectativas de los lectores, se puede aseverar que ambas obras lo consiguen, pero por diversos motivos que ya se abordaron en detalle en el análisis de las mismas.

Por consiguiente, los álbumes que incurren en este tipo de innovaciones deben transformarse en una ocasión para formar a los niños y en una oportunidad para que adquieran un conocimiento literario que los invite a entrar al imaginario colectivo, que es una de las principales funciones de la LIJ (Colomer, 1999). Así, estos lectores podrán asociar los nuevos textos a lo ya leído y, a su vez, colaborar

con el texto en la construcción de significados, adoptando el rol del lector implícito que ese texto requiere. En particular, la metaficción le permite a un lector prestar atención sobre cómo está construido el texto y sobre cómo se crean los significados a través de diversos recursos, como: la intertextualidad, las narraciones múltiples, la parodia, el pastiche, así como también el juego, el abandono de la linealidad, la ruptura de límites y el énfasis en la construcción de los textos. Conviene subrayar que todos estos aspectos están presentes, especialmente en el caso de *The Stinky Cheese Man*; la intertextualidad, las narraciones múltiples, la parodia y el pastiche, el juego y el abandono de la linealidad se ven desde lo visual y lo narrativo. En cuanto a la ruptura de límites y el énfasis en la construcción de las historias se refleja particularmente en el juego paratextual propuesto por los autores. En relación a *The Book that Jack Wrote*, los recursos más relevantes son la intertextualidad, la parodia y el pastiche, lo lúdico, y el abandono de la linealidad ya que desde lo visual y lo verbal se propone como una historia cíclica. En este mismo aspecto radica su énfasis en la construcción del libro al ser una historia que comienza donde termina nuevamente desde ambos medios semióticos. La ruptura de los límites se observa específicamente desde lo visual ya que, como se explicó en el análisis, hay un quiebre entre los límites de lo real y lo ficcional. Sin embargo, se puede notar una diferencia entre los álbumes analizados; los trabajos, artículos de revista y tesis de maestría y/o doctorales sobreaman en el caso de *The Stinky Cheese Man* y no es de extrañar ya que este libro realmente rompe con cuantiosas convenciones literarias y editoriales, y ha servido como inspiración para muchas otras obras que le sucedieron. En el caso de *The Book that Jack Wrote*, Scieszka probablemente no se animó a experimentar tanto en formato y contenido; sumado a que era su primera y única colaboración con Daniel Adel hasta ese momento. El carácter más disruptivo (en términos metaficcionales) de *The Stinky Cheese Man* también puede ser una de las explicaciones por las que esta obra ha recibido esta abundancia de miradas analíticas en el campo de la crítica literaria.

Un propósito fundamental al exponer a los niños a este tipo de obras (intertextuales, paródicas y metaficcionales) se vincula con el posible desarrollo en ellos de la competencia narrativa; en palabras de Prince, la capacidad de entender y producir narraciones. La frecuentación de álbumes no sólo los enriquecerá para habilitar su percepción sobre cómo se estructuran las historias sino también sobre el conocimiento de cómo funcionan, es decir, su competencia literaria (Culler, 1980). Los libros que contienen características posmodernas son un ejemplo de lo que Barthes solía llamar "*writerly texts*", los cuales convocan al lector a co-escribir

activamente la obra. Chambers, además, habla de técnicas que un autor puede poner a disposición del lector para así poder reflejar la relación que quiere establecer con su lector implícito. Por supuesto la co-autoría es opcional, pero en algunos textos se vuelve obligatoria si el lector quiere interpretarlo. En el caso de ambos álbumes, la relación que se establece con sus lectores es una de juego y complicidad. Si bien el tipo de narrador en ambas producciones es diferente, la actitud hacia el lector y hacia lo relatado es sumamente lúdica y de implicación cómplice. En cuanto a la metaficcionalidad se observó en ambas obras que el principio-efecto de juego era uno de los más evocados. Este principio-efecto organiza la narración vinculando de manera evidente al lector implícito mediante su rol como jugador. El lector debe, entonces, involucrarse en la recreación de la historia desde una perspectiva lúdica. Además, este principio-efecto enfatiza en las narraciones “el placer del texto” y deja de lado “la preocupación por transmitir un mensaje” (Moss citada en Silva-Díaz, 2015a) Estos libros son especiales para ese tipo de lectores, cuya participación irá más allá de lo que Rosenblatt explica cuando habla de una lectura transaccional. Para los críticos de la teoría de la Respuesta del Lector, los lectores desarrollan un tipo de catarsis con cierto tipo de personajes y, además, comprenden eferentemente el texto al combinar experiencias personales con la información incluida en él. Es decir, utilizando el marco narrativo del autor, los conocimientos particulares del lector apoyan, enriquecen y construyen significados. Como lo sugiere Barthes (1974), el objetivo es convertir al lector en un creador de sentidos y no un mero consumidor (vaya si el abordaje de libros álbum así lo logra).

Sumado a lo dicho, la naturaleza lúdica e innovadora de estas historias atrae a los lectores; hay estudios que demuestran que los niños se sienten intrigados cuando escuchan relatos con contradicciones internas, con una diversidad de narradores, numerosas referencias a la intertextualidad y tramas que requieren cierto desentrañamiento para cobrar sentido (Pantaleo y Sipe, 2012). Sin embargo, el entretenimiento y lo nuevo no son suficientes. También hay evidencias (Pantaleo, 2008; Sipe, 2008) sobre cómo los niños emplean habilidades de pensamiento a un nivel muy avanzado, como predicciones sofisticadas y creación de inferencias a un nivel superior, cuando interactúan con libros álbum que presentan una diversidad en sus estructuras narrativas. De acuerdo con Pantaleo y Sipe (2012):

What becomes a playful game, a challenging puzzle, may turn out to have much more profound implications for a whole range of understandings, making children more tolerant of multiple points of view as well as more

critical of their own initial thinking, thus increasing their appreciation and understanding of the complexities of the social world in which we live. (14)

En otras palabras, estas variaciones en las narrativas (intertextualidad, parodia y metaficción) contribuyen a desarrollar cierta apertura en los niños hacia diversas perspectivas desde la interpretación y, simultáneamente, a que sean más analíticos respecto de sus primeras impresiones. De esta manera, se incrementa su valoración y entendimiento de las intrincadas realidades del entorno social en el que se desenvuelven.

A modo de síntesis analítica, podemos referir que en los dos álbumes de Scieszka se puede apreciar una ambivalencia que desestabiliza el vínculo autor-lector con el niño. Esta circunstancia se “agrava” cuando surge una discrepancia entre la perspectiva narrativa (los libros aparentan estar orientados a niños) y unas estrategias narrativas que exigen al lector tomar distancia de las tramas para analizarlas de manera lógica. Se trata de un tipo de implicación impulsada por la curiosidad y el disfrute, implicación que intenta descifrar los mecanismos por los cuales la narración desafía las expectativas del lector o por comprender cómo la literatura utiliza las convenciones y su ruptura; también, por cómo una narración establece un diálogo constructivo a un nivel muy sofisticado con otras que la antecedieron. Es decir que, para poder abordar este tipo de textos, los pequeños lectores deben haber desarrollado cierta competencia lingüística, competencia literaria, competencia narrativa, como también así estar visualmente alfabetizados para poder leer los significados simbólicos en las imágenes, para relacionarlos con el texto verbal; a su vez, estar alertas ante posibles instancias paródicas, pistas intertextuales y variaciones metaficcionales.

En relación con las nuevas concepciones acerca de la experiencia lectora de este tipo de discursos literarios (intertextuales, paródicos y metaficcionales) se pueden mencionar varios puntos interesantes. En primer lugar, los álbumes posmodernos y experimentales promueven la construcción de múltiples significados ya que el valor de éstos reside en crear espacios de interpretación entre la imagen y el texto, lo que fomenta la generación de interpretaciones variadas en los lectores. Especialmente en el caso de álbumes donde el contrapunto entre imagen y palabras se hace evidente; en concreto, el ejemplo de *The Book that Jack Wrote*. En segundo lugar, estas obras fomentan el desarrollo de competencias socio-emocionales y de literacidad crítica, ya que fomentan capacidades cognitivas y afectivas (la conciencia

y la gestión emocional, y la habilidad de vincularse con otros y de proyectarse hacia la sociedad), asistiendo a los lectores para que comprendan y examinen el contenido de manera más profunda. En ambas producciones se desarrolla una perspectiva crítica al experimentar en el diseño y creación de estos álbumes. A su vez, los lectores deben desplegar capacidades cognitivas y afectivas ya que, al ser tan desafiantes, estas obras no son para todos los lectores. En efecto, en las obras metaficcionales se genera un cuestionamiento de los elementos que conforman el mundo ficcional, con el objetivo de revelar el artificio y desmantelar la ilusión de realidad, por lo que el lector debe involucrarse no sólo cognitivamente sino también afectivamente en el proceso de lectura. Además, este tipo de textos genera vínculos más simétricos entre mediadores y lectores, en tanto los facilitadores pueden servir de guía para los lectores inexpertos en la búsqueda y comprensión de referencias intertextuales, en el reconocimiento del gesto paródico y sus potenciales intencionalidades, y en la identificación de recursos metaficcionales y sus efectos en el proceso de lectura. Sumado a lo anterior, estas obras innovadoras permiten el dominio de diversas convenciones literarias; a medida que los lectores interactúan con el libro álbum, van adquiriendo un mayor control sobre las normas literarias, lo que les facilita la comprensión y explicación de la sinergia entre palabras e ilustraciones. Esto es fácilmente identificable en ambas producciones, dado que, para discernir cómo se vulneran las convenciones, el lector debe primero estar familiarizado con estas normas, y es esta familiaridad la que le permite posteriormente reconocer las alteraciones. De igual manera, al desarrollar la competencia específica de este campo artístico, los lectores pueden analizar y apreciar a la literatura de una manera más enriquecedora. En este sentido, podemos decir que la competencia literaria y la competencia visual son destrezas fundamentales que permite a los lectores dejarse interpelar de forma eficaz por los textos literarios. Asimismo, los libros álbum pueden considerarse como una ventana para entender el mundo, por medio del planteo de temas e historias que representan la realidad de una forma singular. Del mismo modo, estos textos promueven una experiencia cultural e intertextual permitiendo a los lectores relacionar el contenido de un hipertexto con sus lecturas previas (literarias o no) y con aspectos estéticos y culturales. A partir del análisis de ambos textos, se puede deducir que éstos proveen a sus lectores de una vivencia cultural, artística, e intertextual. Por supuesto, el desarrollo de estas competencias a través de los libros álbum posmodernos podría variar dependiendo de cómo se trabajan y el contexto circundante a la experiencia lectora. Asimismo, otras implicaciones relevantes para el ámbito de la didáctica incluyen la cuestión de si niños de diversas culturas, o aquellos que leen este tipo de

obras como segunda lengua o lengua extranjera, pueden captar las referencias aludidas, especialmente cuando estas provienen de culturas más distantes o diferentes. Aunque este tema resulta atractivo para la investigación en el campo de LIJ, el objetivo de este estudio no es profundizar en aspectos didáctico-pedagógicos.

Entonces, en los libros álbum posmodernos y experimentales, se espera que el lector implícito esté dispuesto a participar de manera activa y creativa en la interpretación del texto e imágenes. De este tipo de lector se supone que entable una interacción creativa con el libro objeto, al explorar y experimentar con las diversas formas y estructuras narrativas, combinando texto e imagen de maneras no convencionales. Asimismo, se considera que la imaginación y la interpretación deben estar muy activas en este lector: éste debe utilizar su imaginación para llenar los vacíos (*gaps*) y conectar los elementos de la historia, interpretando el significado de las imágenes y del texto de manera holística. Así también, se requiere una actitud flexible y adaptable, puesto que el libro puede no seguir una narrativa lineal tradicional haciendo que la interpretación sea múltiple y abierta. En el caso de las obras seleccionadas, se puede apreciar experimentaciones a nivel narrativo pero diferentes entre un texto y otro. *The Stinky Cheese Man* involucra múltiples líneas narrativas mientras que *The Book that Jack Wrote* incluye una narrativa cíclica desde lo visual y lo verbal. Sumada a una interacción creativa, se espera que el lector implícito se desenvuelva activamente en el proceso de lectura; es decir, que se involucre no sólo recibiendo información sino también construyendo los significados a partir de su transacción con la historia. De la misma manera, se supone que este lector tendrá una notable sensibilidad estética, ya que deberá desarrollar una apreciación por el trabajo artístico y el diseño, valorando cómo los elementos visuales y textuales trabajan juntos para crear una experiencia de lectura única. En resumen, se espera que el lector implícito de los libros álbum experimentales sea alguien que disfrute del desafío y la creatividad, capaz de interactuar profundamente con el contenido y el formato del libro.

Al enfrentarse a este tipo de libros tan innovadores y disruptivos, los lectores deberán contar con diversas estrategias para abordar estos textos tan complejos y poco convencionales. Primero que nada, flexibilidad interpretativa ya que deben estar abiertos a interpretaciones múltiples y no lineales debido a que estos libros a menudo desafían las convenciones narrativas tradicionales. Segundo, tener desarrollada la alfabetización visual para tomarse el tiempo para explorar y examinar detenidamente las ilustraciones y diseño del libro, reconociendo su importancia en la narración.

Además, debe participar activamente en la construcción del significado, conectando elementos visuales y textuales para crear una comprensión coherente. Asimismo, deben poder identificar referencias intertextuales: los lectores de estas obras deben estar atentos a referencias y conexiones intertextuales con otros textos o contextos culturales, lo que puede enriquecer la comprensión del libro álbum como un todo. A su vez, deben poseer creatividad y perderle miedo a la innovación: los pequeños lectores deben estar dispuestos a experimentar con diferentes formas de lectura y a abrazar la creatividad al interpretar y responder el contenido del libro. Del mismo modo, se supone que deben desarrollar su pensamiento crítico para reflexionar críticamente sobre las elecciones estéticas y narrativas del autor e ilustrador, considerando cómo contribuyen a la experiencia de lectura global de la obra. Y, sobre todo, deben poseer una consciencia del proceso de lectura, es decir, ser conscientes de su propio proceso de lectura y cómo sus interpretaciones pueden evolucionar (siendo confirmadas o reformuladas) a medida que avanzan en el álbum. En general, se puede concluir que los lectores de libros álbum posmodernos necesitarán adoptar un enfoque activo, participativo y creativo, así como también desarrollar competencias específicas relacionadas con la interpretación visual, la flexibilidad interpretativa y la conciencia intertextual. Estas nuevas concepciones de lector y competencias son fundamentales para involucrarse plenamente con la complejidad y la riqueza de estas propuestas innovadoras que efectivamente se ven fomentadas por ambas obras de Scieszka.

Luego de todo lo analizado, podemos concluir la presente investigación enfatizando en su naturaleza abierta, en el sentido de que dejamos las puertas abiertas para que puedan proyectarse otro tipo de estudios que se relacionen con la misma, pero que consideren otros aspectos aquí no contemplados; por ejemplo, aspectos didácticos/pedagógicos. Siendo este trabajo de corte cualitativo-descriptivo, esta posibilidad adquiere relevancia en cuanto es esencial comprobar la potencialidad didáctica de los libros álbum experimentales. Sería fundamental poder llevar a cabo una investigación empírica para poder analizar cómo estas obras contribuyen al desarrollo de la competencia lecto-literaria de los pequeños lectores.

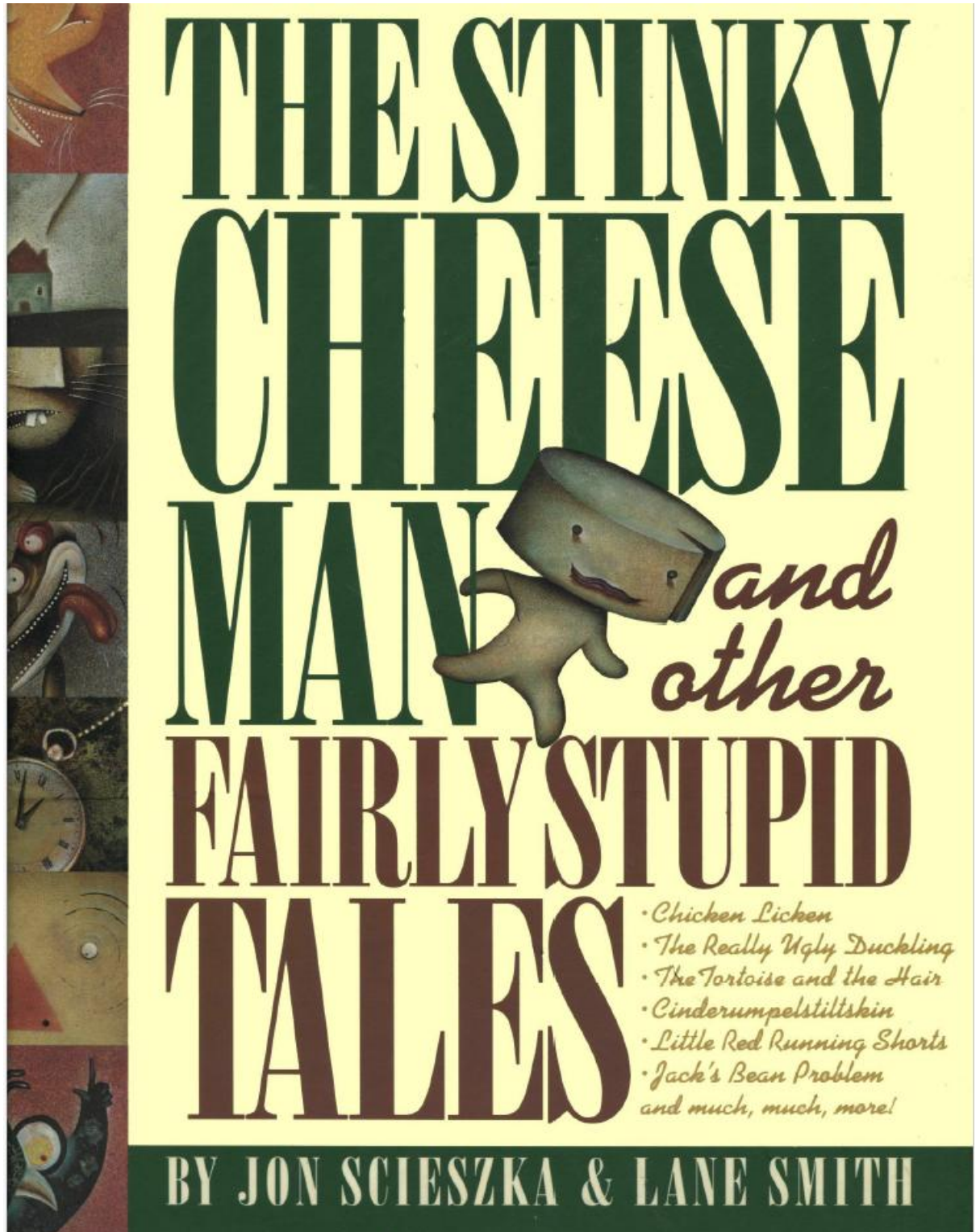
Además, este tipo de investigación podría tener un enfoque más cualitativo, examinando las respuestas de los estudiantes a la lectura metaliteraria, sus reacciones, sus contribuciones, sus desafíos y/o necesidades ante tales variaciones en estos textos. Particularmente, se podría hacer foco en estudios que indaguen de qué manera interpretan los niños lectores estos álbumes con características

hipertextuales, paródicas y metaficciones, cómo son afectados los lectores por este tipo de textos, qué beneficios trae aparejado este tipo de obras y de qué manera se pueden implementar estos álbumes en el aula.

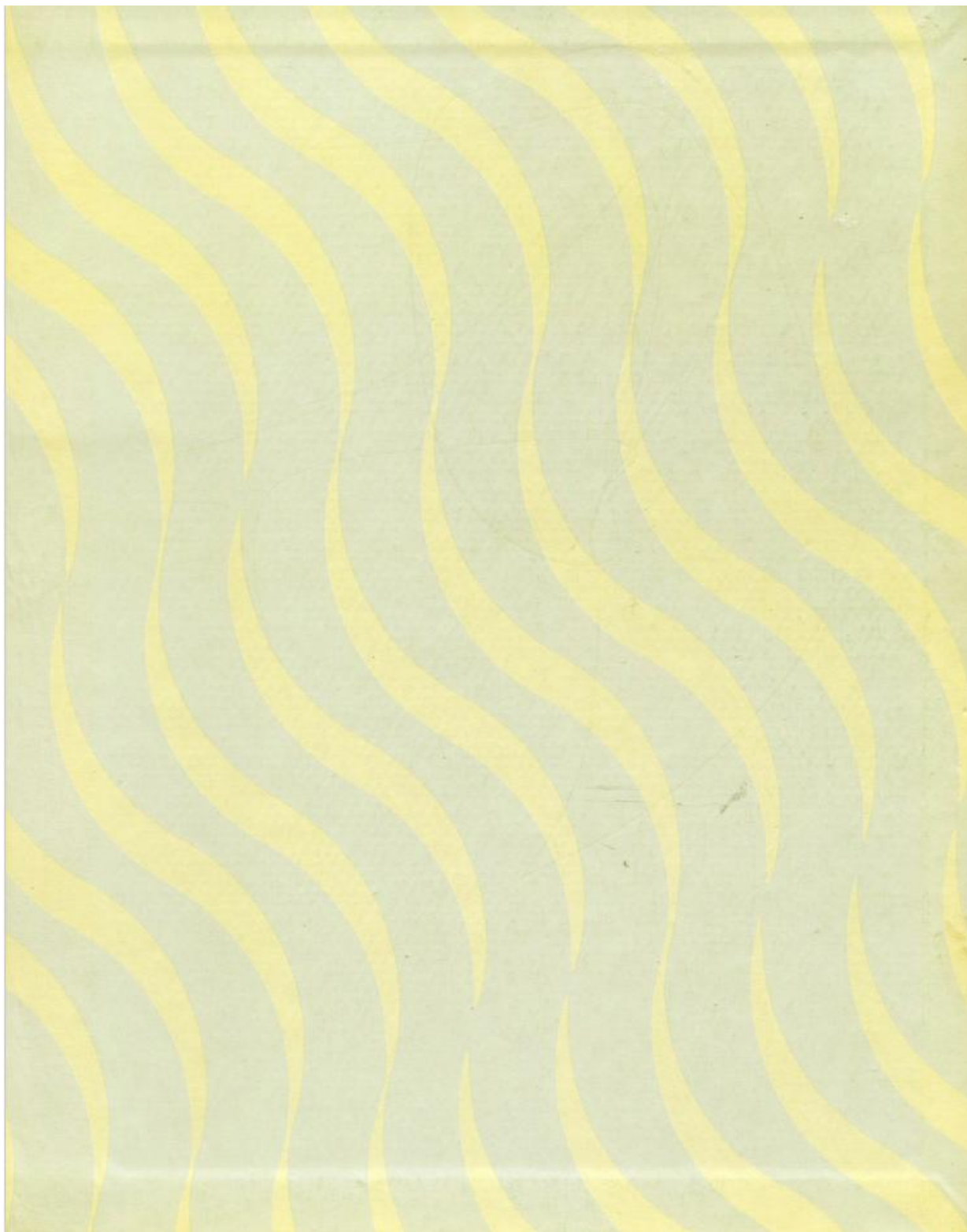
Todas estas cuestiones pueden ser posibles líneas de investigación futuras. Como así también la exploración de cómo los álbumes se pueden emplear como instrumento didáctico-literario para estimular la interpretación y fortalecer su comprensión lectora; o cómo los libros álbum experimentales se pueden utilizar como herramientas de mediación en la educación, y cómo pueden ayudar a los niños a comprenderse a sí mismos, tolerar ambigüedades y leer a su entorno desde lo afectivo, lo estético, el goce y el placer por la literatura. Además, siendo una formadora en este campo de estudio, se podría estar investigando sobre la formación de los futuros docentes en relación con este tipo de libros experimentales y en relación con sus posibilidades de abordaje.

APÉNDICES:

APÉNDICE 1



APÉNDICE 2



“I have found a kernel of wheat,” said the Little Red Hen. **“Now who will help me plant this wheat? Where is that lazy dog? Where is that lazy cat? Where is that lazy mouse?”**

“Wait a minute. Hold everything. You can’t tell your story right here. This is the endpaper. The book hasn’t even started yet.”

“Who are you? Will you help me plant the wheat?”

“I’m Jack. I’m the narrator. And no, I can’t help you plant the wheat. I’m a very busy guy trying to put a book together. Now why don’t you just disappear for a few pages. I’ll call when I need you.”

“But who will help me tell my story? Who will help me draw a picture of the wheat? Who will help me spell ‘the wheat’?”

“Listen Hen— forget the wheat. Here comes the Title Page!”



Title Page.

(for The Stinky
Cheese Man & Other
Fairly Stupid Tales)



—J.S. & L.S.
(your name here)

This book is
dedicated to our
close, personal,
special friend:

I know. I know.
The page is upside down.
I meant to do that.
Who ever looks at that
dedication stuff anyhow?
If you really want to read
it—you can always stand
on your head.



INTRODUCTION

A long time ago, people used to tell magical stories of wonder and enchantment. Those stories were called Fairy Tales.

Those stories are not in this book. The stories in this book are almost Fairy Tales. But not quite.

The stories in this book are Fairly Stupid Tales.

I mean, what else would you call a story like “Goldilocks and the Three Elephants”? This girl walking through the woods smells Peanut Porridge cooking. She decides to break into the Elephants’ house, eat the porridge, sit in the chairs, and sleep in the beds. But when she gets in the house she can’t climb up on Baby Elephant’s chair because it’s too big. She can’t climb up on Mama Elephant’s chair because it’s much too big. And she can’t climb up on Papa Elephant’s chair because it’s much much too big. So she goes home. The End.

And if you don’t think that’s fairly stupid, you should read “Little Red Running Shorts” or maybe “The Stinky Cheese Man.”

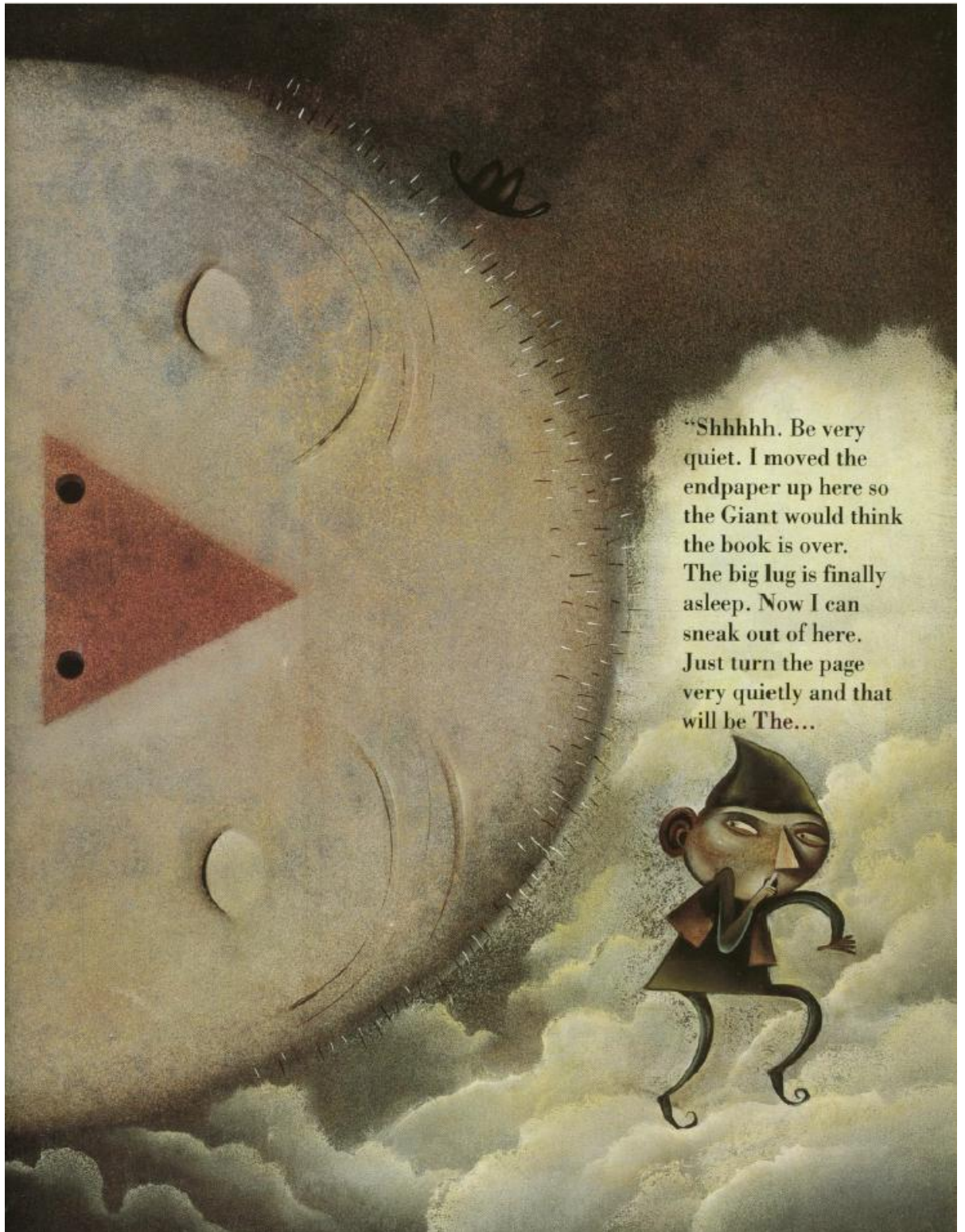
In fact, you should definitely go read the stories now, because the rest of this introduction just kind of goes on and on and doesn’t really say anything. I stuck it on to the end here so it would fill up the page and make it look like I really knew what I was talking about. So stop now. I mean it. Quit reading. Turn the page. If you read this last sentence, it won’t tell you anything.

JACK

Up the Hill
Fairy Tale Forest
1992

SURGEON GENERAL'S WARNING: It has been determined that these tales are fairly stupid and probably dangerous to your health.

APÉNDICE 7



“Shhhhh. Be very quiet. I moved the endpaper up here so the Giant would think the book is over. The big lug is finally asleep. Now I can sneak out of here. Just turn the page very quietly and that will be The...

APÉNDICE 8

PUFFIN BOOKS

Published by the Penguin Group

Penguin Books Ltd, 80 Strand, London WC2R 0RL, England
Penguin Group (USA), Inc., 375 Hudson Street, New York, New York 10014, USA
Penguin Books Australia Ltd, 707 Collins Street, Melbourne, Victoria 3008, Australia
Penguin Books Canada Ltd, 10 Alcorn Avenue, Toronto, Ontario, Canada M4V 3B2
Penguin Books India (P) Ltd, 11 Community Centre, Panchsheel Park, New Delhi - 110 017, India
Penguin Group (NZ), cnr Airborne and Rosedale Roads, Albany, Auckland 1310, New Zealand
Penguin Books (South Africa) (Pty) Ltd, 24 Sturdee Avenue, Rosebank 2196, South Africa

Penguin Books Ltd, Registered Offices: 80 Strand, London WC2R 0RL, England

puffinbooks.com

First published in the United States of America by Viking Penguin,
a division of Penguin Putnam Inc. 1992

First published in Great Britain in Picture Puffins 1993

033

Text copyright © Jon Scieszka, 1992

Illustrations copyright © Lane Smith, 1992

All rights reserved

The moral right of the author and illustrator has been asserted

Filmset in Bodoni

Printed and bound in China by South China Printing Co. Ltd

The illustrations are rendered in oil and vinegar

Except in the United States of America, this book is sold subject to the condition that it shall not, by way of trade or otherwise, be resold, re-sold, hired out, or otherwise circulated without the publisher's prior consent in any form of binding or cover other than that in which it is published and without a similar condition including this condition being imposed on the subsequent purchaser

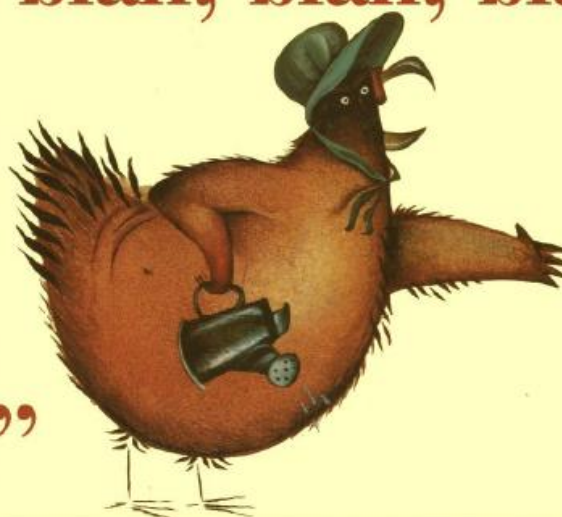
Design: Molly Leach, New York, New York

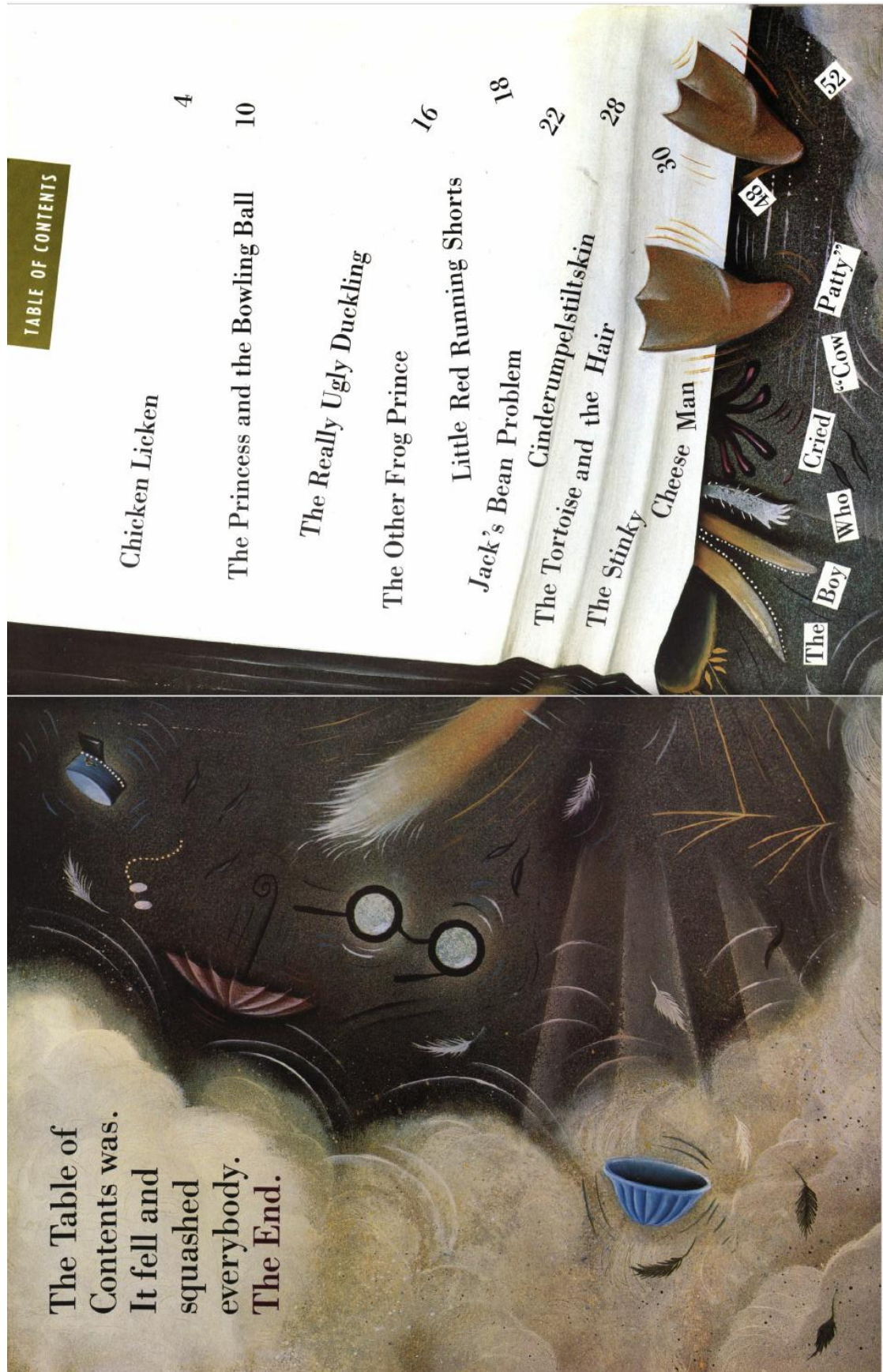
British Library Cataloguing in Publication Data
A CIP catalogue record for this book is available from the British Library

ISBN-13: 978-0-14054-896-9



**“What is this doing here?
This is ugly! Who is this
ISBN guy? Who will buy this
book anyway? Over fifty
pages of nonsense and I’m
only in three of them. Blah,
blah, blah, blah, blah,
blah, blah, blah, blah, blah,
blah, blah,
blah, blah,
blah, blah,
blah, blah.”**







THE PRINCESS AND THE BOWLING BALL

Once upon a time there was a Prince. And this Prince's dad and mom (the King and Queen) somehow got it into their royal heads that no Princess would be good enough for their boy unless she could feel a pea through one hundred mattresses.

So it should come as no surprise that the Prince had a very hard time finding a Princess. Every time he met a nice girl, his mom and dad would pile one hundred mattresses on top of a pea and then invite her to sleep over.

When the Princess came down for breakfast, the Queen would ask, "How did you sleep, dear?"

"The Princess would politely say, "Fine, thank you."

And the King would show her the door.

Now this went on for three years. And of course nobody ever felt the pea under one hundred mattresses. Then one day the Prince met the girl of his dreams. He decided he better do something about it.

That night, before the Princess went to bed, the Prince slipped his bowling ball under the one hundred mattresses.

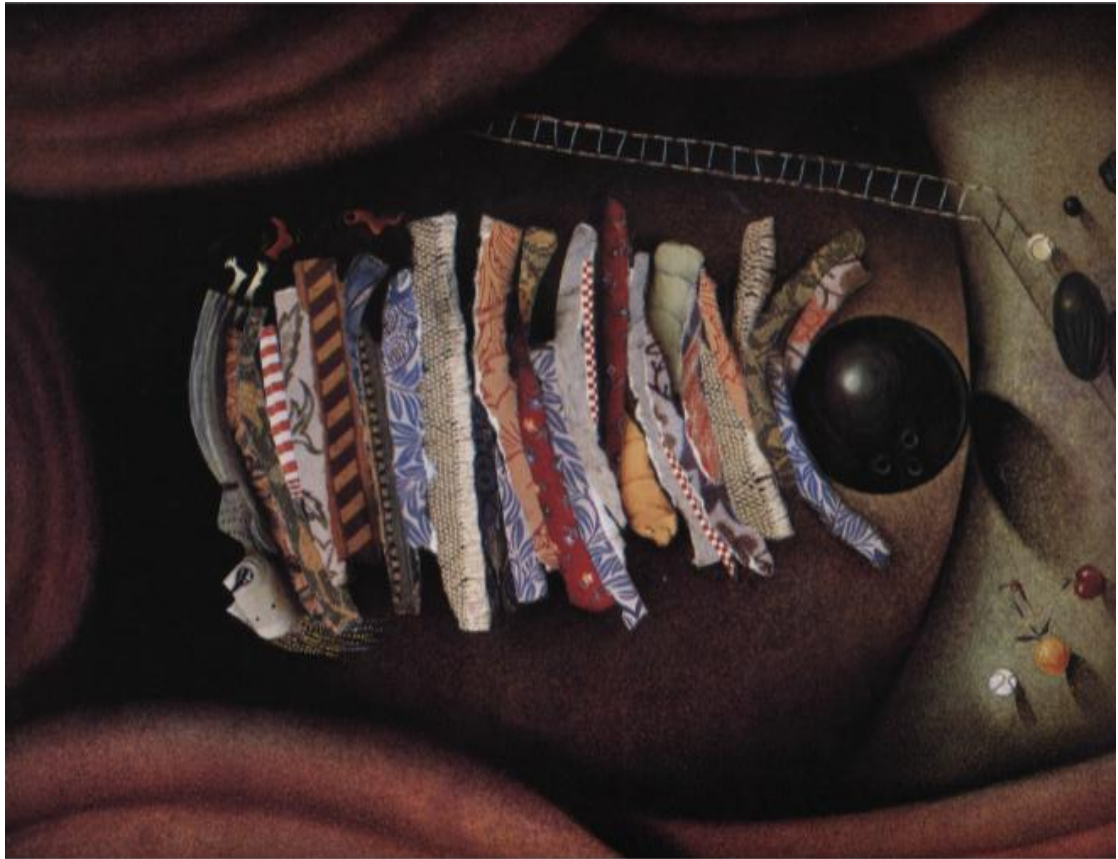
When the Princess came down for breakfast the next morning, the Queen asked, "How did you sleep, dear?"

"This might sound odd," said the Princess. "But I think you need another mattress. I felt like I was sleeping on a lump as big as a bowling ball."

The King and Queen were satisfied.

The Prince and Princess were married.

And everyone lived happily, though maybe not completely honestly, ever after. **The End.**





Well, as it
turned out, he
was just a really
ugly duckling.
And he grew
up to be just a
really ugly duck.
The End.

LITTLE RED RUNNING SHORTS

“Okay, I’ve got things running smoothly now,” said Jack the Narrator. “And this next story is even better than the last three. See, it’s about this girl who runs very fast and always wears red running shorts. That’s where her name comes from, get it? So anyway, this girl is running to her granny’s house when she meets a wolf. He tricks her into taking the long way while he takes the shortcut. Now this is the good part because Red runs so fast that she beats the wolf to granny’s house. He knocks on the door. Red answers it. And guess what she says? ‘My, what slow feet you have.’ And that’s it. *The End*. Is that great or what? So sit back, relax, and enjoy—‘Little Red Running Shorts.’”

“And now, like I already said—‘Little Red Running Shorts.’”

“You just told the whole story,” says Little Red Running Shorts. “We’re not going to tell it again.”

“You can’t say that,” says Jack. “You have to start with ‘Once upon a time.’”

“No way,” says the wolf. “You blew it.”

“But you guys are next. Look at the title at the top of the page—‘Little Red Running Shorts.’ That’s you.”



“Let’s go, Wolf.

We’re out of here.”

“Wait. You can’t do this.

Your story is supposed

to be three pages long.

What do I do when we

turn the page?”





“I’LL GRIND YOUR BONES TO MAKE MY BREAD.”

“I knew you’d understand. And there’s another little thing that’s been bugging me. Could you please stop talking in uppercase letters? It really messes up the page.”

“I WILL READ MY STORY NOW.”

said the Giant. And he did.



JACK'S BEAN PROBLEM

“Don’t forget that **HEN**.”

Now it’s time for the best story in the whole book—my story. Because Once Upon a Time I traded our last cow for three magic beans and... hey, Giant. What are you doing down here? You’re wrecking my whole story.”

“I DON’T LIKE THAT STORY,” said the Giant.

“YOU ALWAYS TRICK ME.”

“That’s the best part,” said Jack.

“FEE FIFUM FORY. I HAVE MADE MY OWN STORY.”

“Great rhyme, Giant. And

I’m sure your story is just as good. But there’s no room for it. So why don’t you climb back up the beanstalk. I’ll be up in a few minutes to steal your gold and your singing harp.”



CINDERUMPELTILTSKIN
OR THE GIRL WHO REALLY BLEW IT

Once upon a time there was a beautiful girl named Cinderella who lived with her wicked stepmother and two ugly stepsisters. These steprelatives were not only wicked and ugly—they also made Cinderella clean the house every day.

One day the local prince announced that he was holding a fabulous ball at his castle. Everyone was invited.

The stepmother and stepsisters got all dressed up to go. But, as usual, they made Cinderella clean the house, so she didn't have time to get ready. After the stepmother and stepsisters left for the ball, Cinderella sat down and began to cry.

Just then a little man appeared.

"Please don't cry," he said. "I can help you spin straw into gold."

"I don't think that will do me much good," said Cinderella. "I need a fancy dress, glass slippers, and a coach."

"Would you like to try to guess my name?" said the clever little man.

Cinderella looked at him. "No. Not really."

"Come on. Do you think it's 'Chester'?"

"If you don't have a dress, it doesn't really matter."

"Oh, just guess a name, any name."

"I'm not supposed to talk to strangers," said Cinderella. Then she closed the door and left the little man standing outside screaming,

"RUMPELTILTSKIN! RUMPELTILTSKIN! RUMPELTILTSKIN!"

When the stepmother and stepsisters got home from the ball,

Cinderella told them about the strange little man. They still made her clean the house. And meaner still, they changed her name to

Cinderumpeltiltskin. *The End.*



Tortoise ran. Rabbit grew
his hair. Tortoise ran.
Rabbit grew his hair.
Tortoise ran. Rabbit grew
his hair. Tortoise ran.
Rabbit grew his hair.
Tortoise ran. Rabbit grew
his hair. Tortoise ran.
Rabbit grew his hair.
Tortoise is still running.
Rabbit is still growing
his hair. *Not* The End.

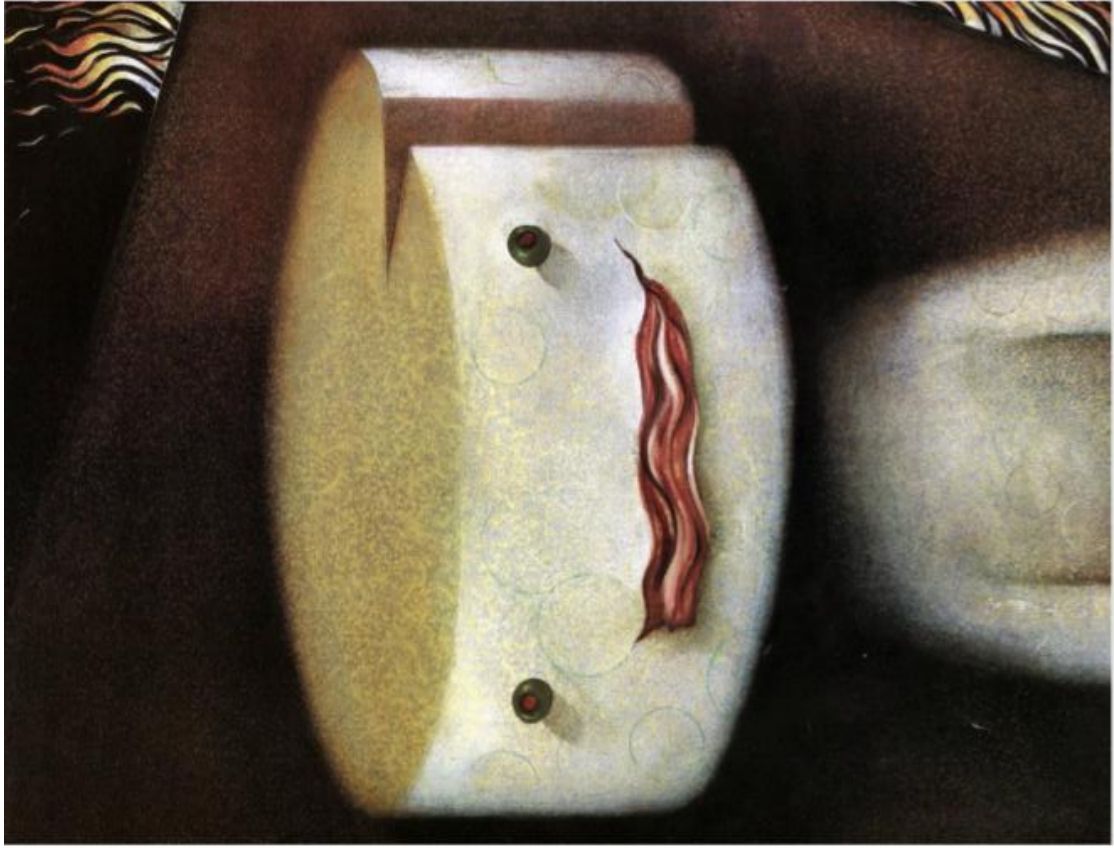
THE STINKY CHEESE MAN

Once upon a time there was a little old woman and a little old man who lived together in a little old house.

They were lonely.
So the little old lady decided to make a man out of stinky cheese.



She gave him a piece of bacon for a mouth and two olives for eyes and put him in the oven to cook.



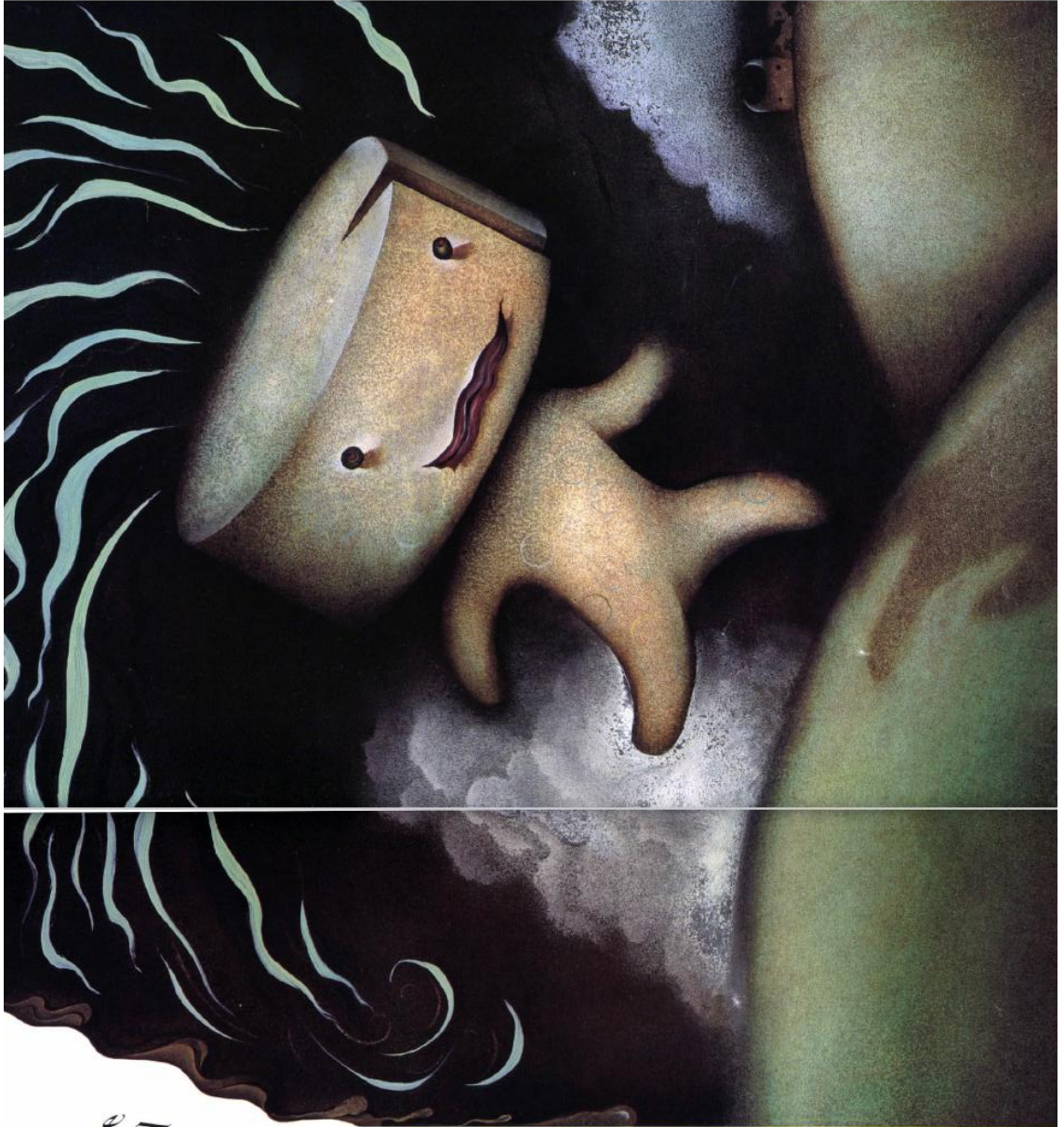
When she opened the oven to see if he was done, the smell knocked her back. "Phew! What is that terrible smell?" she cried. The

Stinky Cheese Man hopped out of the oven and ran out the door calling, "Run run run as fast as you can. You can't catch me. I'm the Stinky Cheese Man!"

The little old lady and the little old man sniffed the air.

"I'm not really very hungry," said the little old man.

"I'm not really all that lonely," said the little old lady. So they didn't chase the Stinky Cheese Man. The Stinky Cheese Man ran and ran until he met a cow eating grass in a field. "Wow! What's that awful smell?" said the cow.



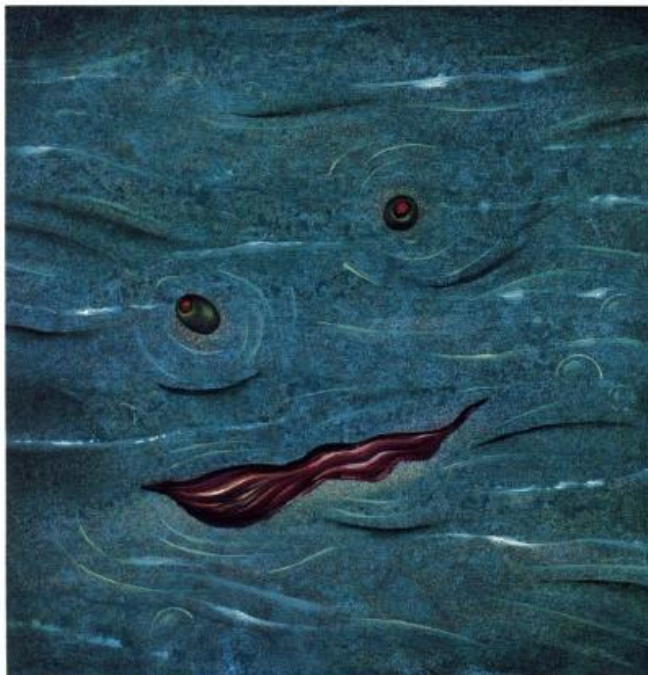


The Stinky Cheese Man said,
“I’ve run away from a little old lady
and a little old man and I can run
away from you too I can. Run run run
as fast as you can. You can’t catch me.
I’m the Stinky Cheese Man!”
The cow gave another sniff and said,
“I’ll bet you could give someone
two or three stomachaches.
I think I’ll just eat weeds.”
So the cow didn’t chase
the Stinky Cheese Man either.
The Stinky Cheese Man ran and ran
until he met some kids playing
outside school.
“Gross,” said a little girl.
“What’s that nasty smell?”
“I’ve run away from a little old lady,
and a little old man, and a cow, and
I can run away from you too I can.
Run run run as fast as you can.
You can’t catch me.
I’m the Stinky Cheese Man!”
A little boy looked up, sniffed the
air and said, “If we catch him, our
teacher will probably make us eat
him. Let’s get out of here.”
So the kids didn’t chase
the Stinky Cheese Man either.

By and by the Stinky Cheese Man came to a river with no bridge. “How will I ever cross this river? It’s too big to jump, and if I try to swim across I’ll probably fall apart,” said You-Know-Who. Just then the sly fox (who shows up in a lot of stories like these) poked his head out of the bushes. “Why, just hop on my back and I’ll carry you across, Stinky Cheese Man.” “How do I know you won’t eat me?” “Trust me,” said the fox. So the Stinky Cheese Man hopped on the fox’s back. The fox swam to the middle of the river and said, “Oh man! What is that funky smell?”



The fox coughed,
gagged, and sneezed,
and the Stinky Cheese
Man flew off his back
and into the river



where
he fell
apart.
The
End.

“I planted the wheat. I watered the wheat. I harvested the wheat. Now do I get to tell my story?” said the Little Red Hen. “Say, what’s going on here? Why is that page blank? Is that my page? Where is that lazy dog? Where is that lazy cat? Where is that lazy mouse? How do they expect me to tell the whole story by myself?”

Where is that lazy narrator?

Where is that lazy illustrator?

Where is that lazy author?”



“Wait a minute! Wait a minute!” cried Jack the Narrator. “I forgot the Table of Contents! I forgot the Table of Contents!”

“Hey, you’re not in this story,” said Chicken Licken.

“I know,” said Jack the Narrator. “But I came to warn you. The Table of Contents is—”

“The sky is falling! The sky is falling!” clucked Chicken Licken. “We must tell the President!”

So Chicken Licken, Ducky Lucky, Goosey Loosey, and Cocky Locky ignored Jack the Narrator and ran off to catch a plane to Washington.

Just outside the airport they met Foxy Loxy.

“Foxy Loxy! Foxy Loxy! The sky is falling! The sky is falling! We must tell the President!” yelled Chicken Licken, Ducky Lucky, Goosey Loosey, and Cocky Locky.

“Well, come with me,” said Foxy Loxy.

“I know a shortcut to the airport.”

Foxy Loxy led Chicken Licken, Ducky Lucky, Goosey Loosey, and Cocky Locky to his cave. He didn’t get to eat them though, because Chicken Licken was almost right.

The sky wasn’t falling.

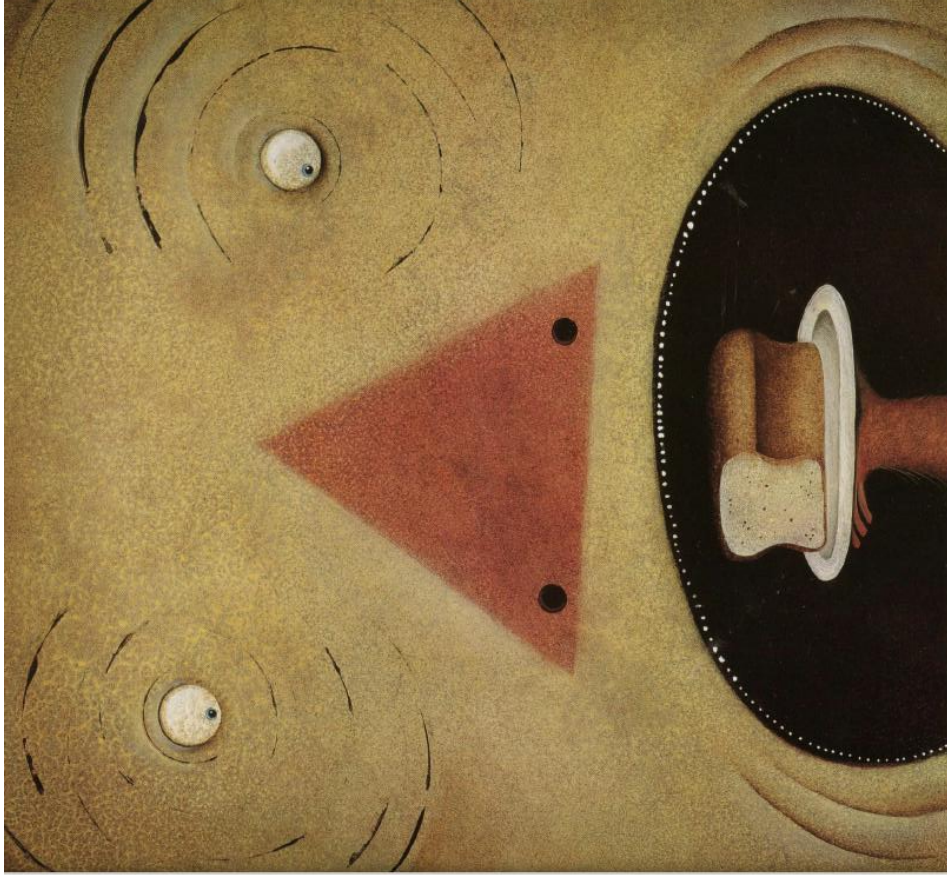


**“I found the wheat.
I planted the wheat. I grew
the wheat. I harvested the
wheat. I ground the wheat.
I made the dough. I baked
the bread,”** said the Little

Red Hen. **“And did anyone
help me? Did anyone
save space for my story?”**

So now,” said the Little

Red Hen, **“who
thinks they’re
going to help
me EAT the
BREAD?”**



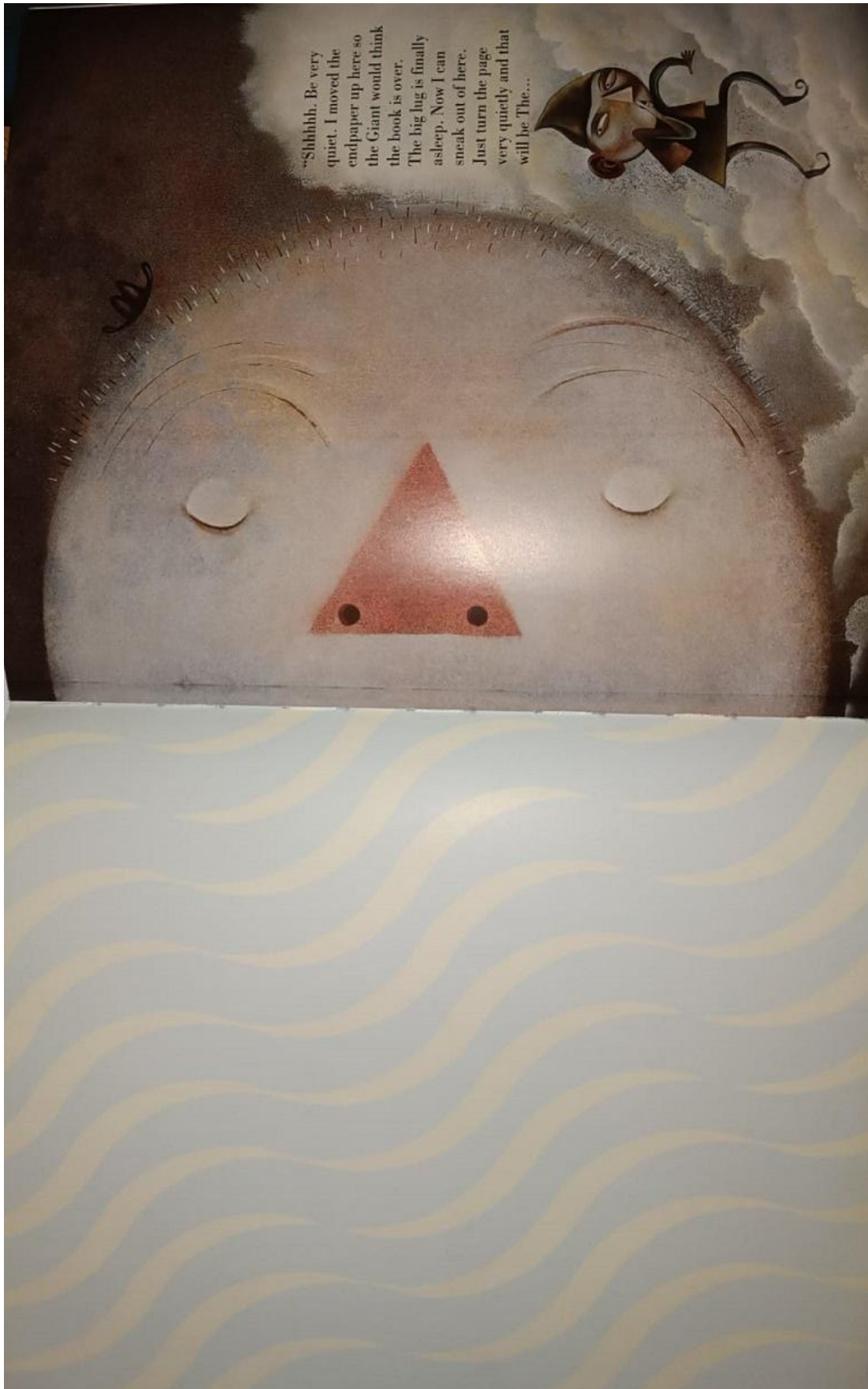
“BREAD?” said the Giant.
“EAT?” said the Giant.

The fox coughed,
gagged, and sneezed,
and the Stinky Cheese
Man flew off his back
and into the river



where
he fell
apart.
The
End.

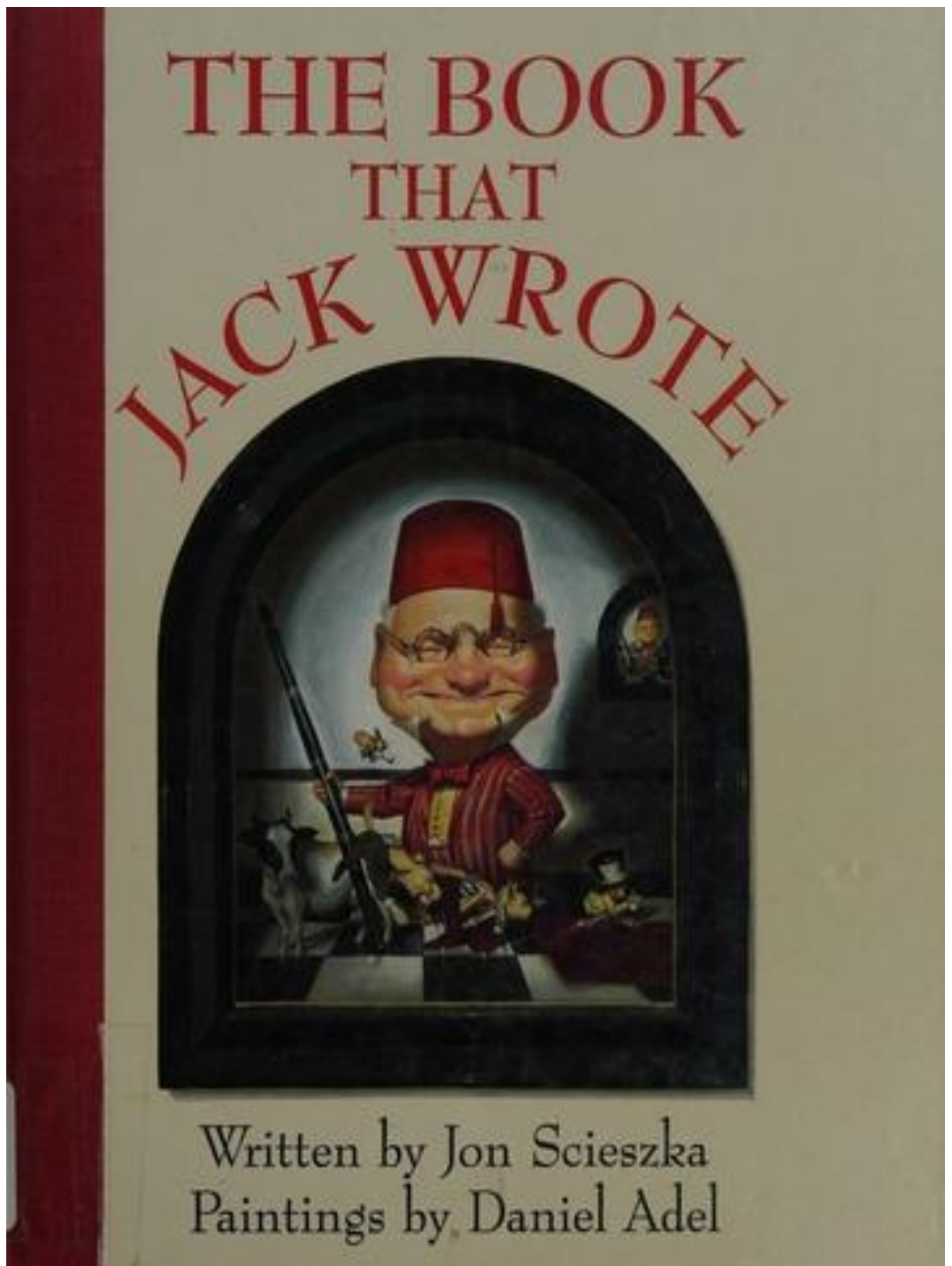
APÉNDICE 29



THE TORTOISE AND THE HAIR

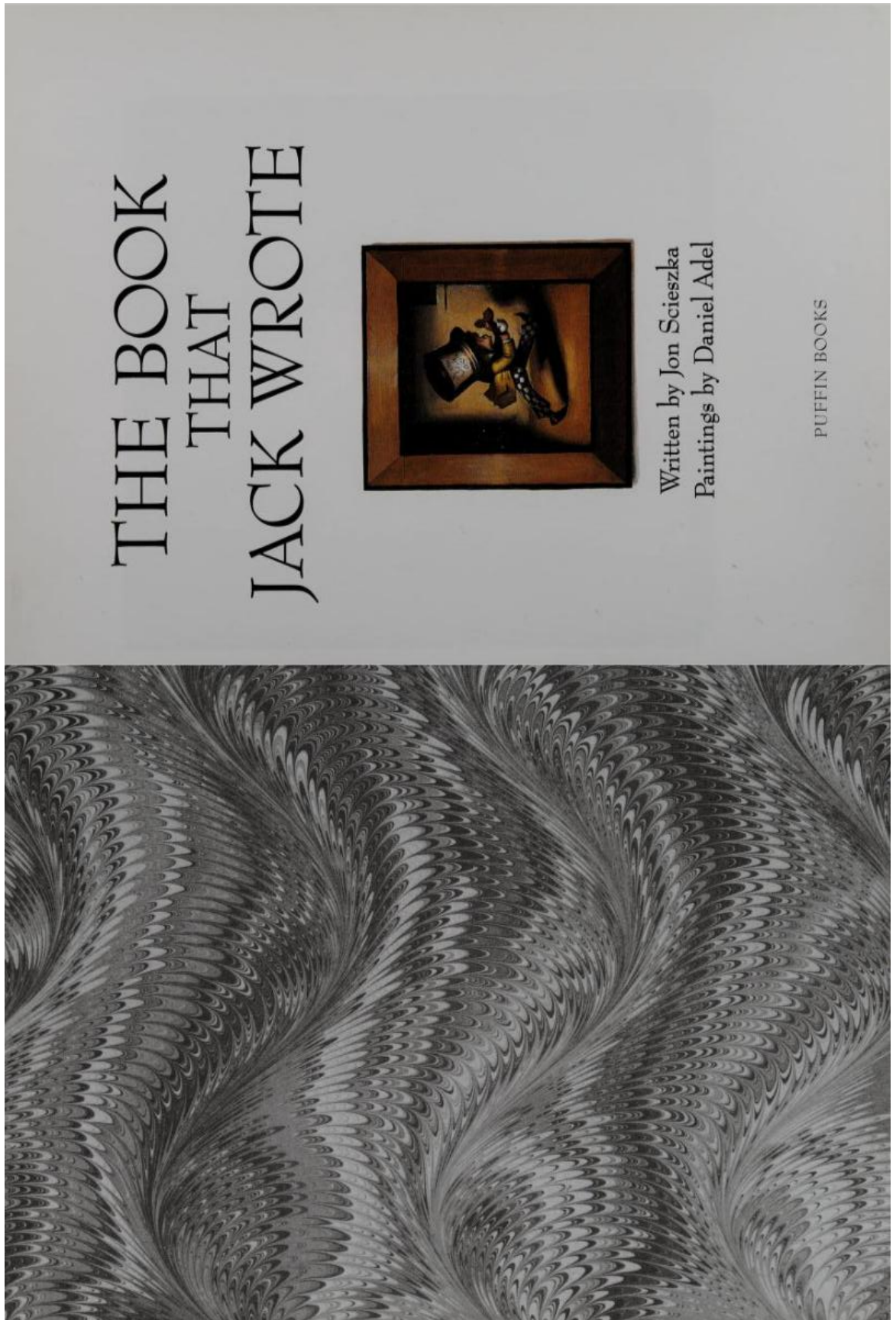
Once upon a time there was a Tortoise who was very slow but very dependable. He would always get where he set out to go. It just took him longer than most people. One day Rabbit saw Tortoise walking slowly but surely down the road and said, "Tortoise, you are so slow. I could probably grow hair faster than you run." "Oh yeah?" said Tortoise slowly. "Yeah," said Rabbit. So they decided to race. On the day of the big race Tortoise and Rabbit lined up at the starting line. Owl said, "On your mark. Get set. Grow!" Tortoise started to run. Rabbit started to grow his hair.





APÉNDICE 32





APÉNDICE 34



This is the Book that Jack wrote.

APÉNDICE 35



This is the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.



This is the Rat,
That fell in the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.

This is the Cat,
That ate the Rat,
That fell in the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.





This is the Dog,

That chased the Cat,

That ate the Rat,

That fell in the Picture

That lay in the Book that Jack wrote.

This is the Cow sailing over the moon,
That spooked the Dog,
That chased the Cat,
That ate the Rat,
That fell in the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.



This is the Baby humming the tune,
That tossed the Cow sailing over the moon,
That spooked the Dog,
That chased the Cat,
That ate the Rat,
That fell in the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.



This is the Pie flying through the air,
That beaned the Baby humming the tune,
That tossed the Cow sailing over the moon,
That spooked the Dog,
That chased the Cat,
That ate the Rat,
That fell in the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.



This is the Pieman at the fair,
That flung the Pie flying through the air,
That beaned the Baby humming the tune,
That tossed the Cow sailing over the moon,
That spooked the Dog,
That chased the Cat,
That ate the Rat,
That fell in the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.



This is the Egg falling off the wall,
That startled the Pieman at the fair,
That flung the Pie flying through the air,
That beaned the Baby humming the tune,
That tossed the Cow sailing over the moon,
That spooked the Dog,
That chased the Cat,
That ate the Rat,
That fell in the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.



This is the Hatter in the hall,
That knocked the Egg falling off the wall,
That startled the Pieman at the fair,
That flung the Pie flying through the air,
That beaned the Baby humming the tune,
That tossed the Cow sailing over the moon,
That spooked the Dog,
That chased the Cat,
That ate the Rat,
That fell in the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.



This is the Bug, that frayed the rug,
That tripped the Hatter in the hall,
That knocked the Egg falling off the wall,
That startled the Pieman at the fair,
That flung the Pie flying through the air,
That beaned the Baby humming the tune,
That tossed the Cow sailing over the moon,
That spooked the Dog,
That chased the Cat,
That ate the Rat,
That fell in the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.

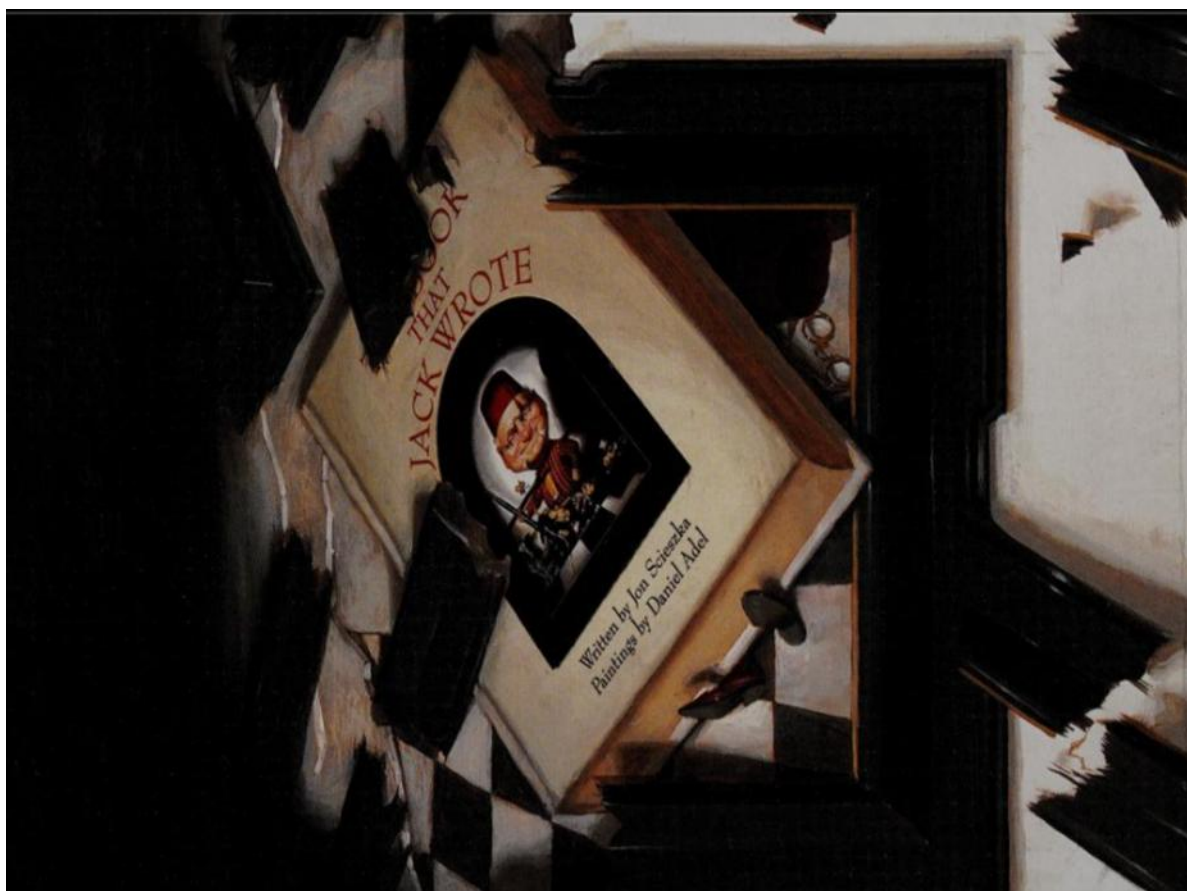


This is the Man in the tattered coat,
That stomped the Bug, that frayed the rug,
That tripped the Hatter in the hall,
That knocked the Egg falling off the wall,
That startled the Pieman at the fair,
That flung the Pie flying through the air,
That beaned the Baby humming the tune,
That tossed the Cow sailing over the moon,
That spooked the Dog,
That chased the Cat,
That ate the Rat,
That fell in the Picture
That lay in the Book that Jack wrote.



This is the Book that Jack wrote,
That squashed the Man in the tattered coat,
That stomped the Bug, that frayed the rug,
That tripped the Hatter in the hall,
That knocked the Egg falling off the wall,
That startled the Pieman at the fair,
That flung the Pie flying through the air,
That beaned the Baby humming the tune,
That tossed the Cow sailing over the moon,
That spooked the Dog,
That chased the Cat,
That ate the Rat,
That fell in the Picture...





That lay in the Book that Jack wrote.

To Regina Hayes
J.S.

To Ninotchka and the Parkenheimer
D.Q.A.

VIKING

Published by the Penguin Group

Penguin Books USA Inc., 325 Hudson Street, New York, New York 10014, U.S.A.

Penguin Books Ltd, 27 Wrights Lane, London W8 5TZ, England

Penguin Books Australia Ltd, Ringwood, Victoria, Australia

Penguin Books Canada Ltd, 10 Alcorn Avenue, Toronto, Ontario, Canada M4V 3B2

Penguin Books (N.Z.) Ltd, 182-190 Waiann Road, Auckland 10, New Zealand

Penguin Books Ltd, Registered Office: Harmondsworth, Middlesex, England

First published by Viking, a division of Penguin Books USA Inc., 1994

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Text copyright © Jon Scieszka, 1994

Illustrations copyright © Daniel Adel, 1994

All rights reserved

LIBRARY OF CONGRESS CATALOGING-IN-PUBLICATION DATA

Scieszka, Jon.

The book that Jack wrote/Jon Scieszka,

illustrated by Daniel Adel. p. cm.

Summary: a madcap variation of the cumulative

nursery rhyme, this time beginning when Jack writes a book.

ISBN 0-670-84330-X

1. Nursery rhymes. 2. Children's poetry. [I. Nursery rhymes.]

I. Adel, Daniel. II. House that Jack built. III. Title.

PZ8.S5347B6 1994

811'.54-dc20 94-10932 CIP AC

Printed in the U.S.A.

Set in Bemhart

Without limiting the rights under copyright reserved above, no part
of this publication may be reproduced, stored in or introduced
into a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means
(electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise),
without the prior written permission of both the copyright owner
and the above publisher of this book.

Printed on recycled paper.

Book Design: Jon Hansen, New York, New York

Marbled Design © Mimi Edelbacher, 1994

Waverly, North Carolina



APÉNDICE 50



Imagen del Sombrero Loco de John Tenniel

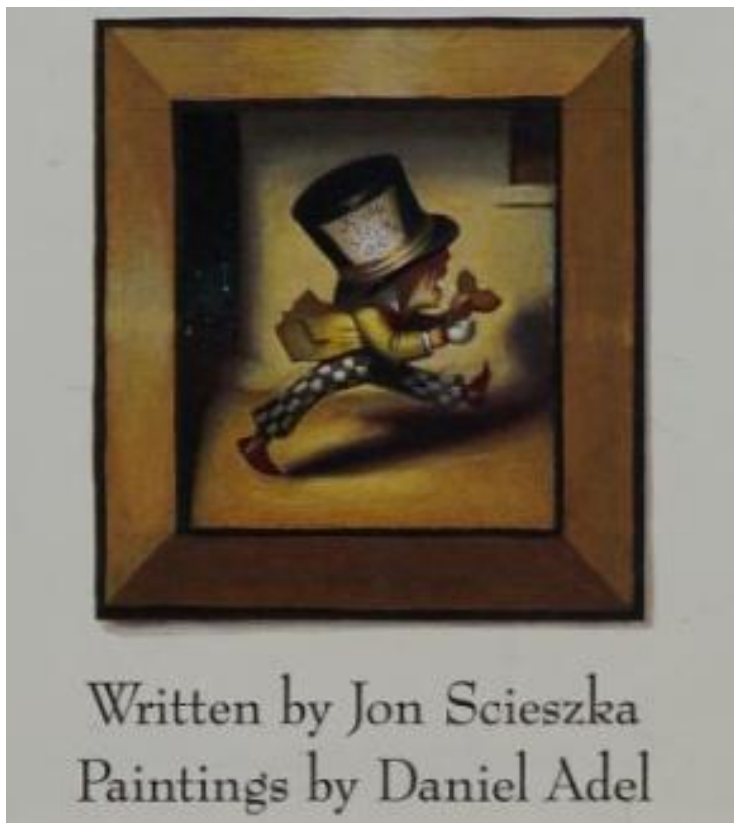
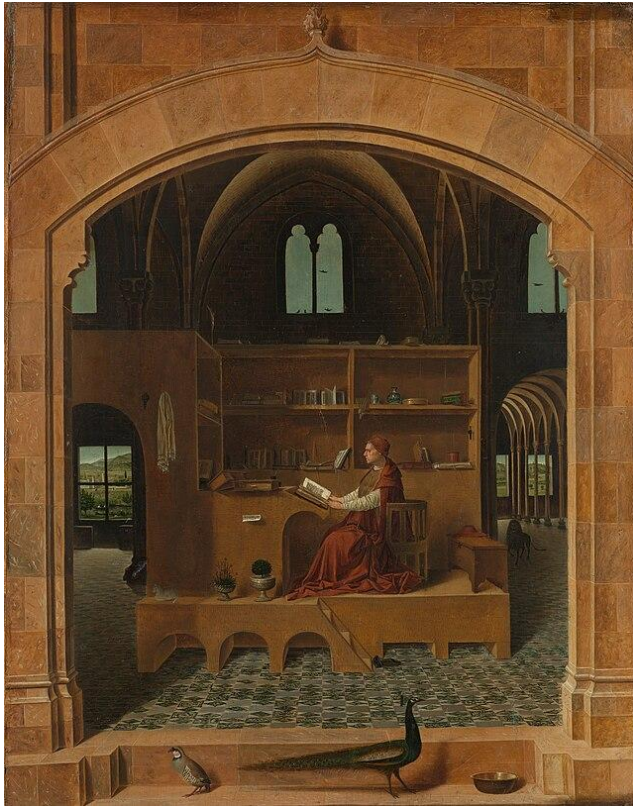


Imagen de la página del título de Scieszka y Adel.

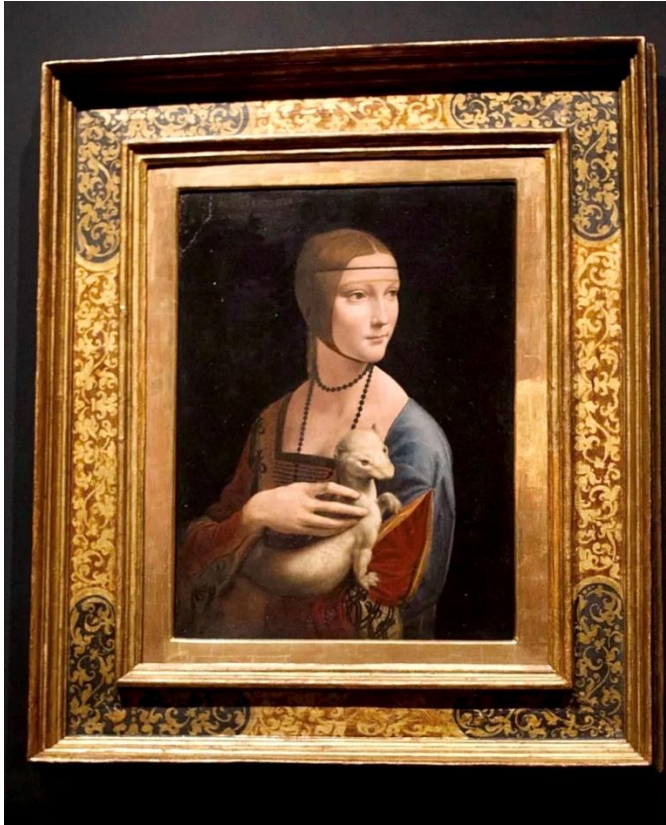
APÉNDICE 51



San Jerónimo en su estudio (de Antonello da Messina - 1474)



La Virgen de las Rocas (de Leonardo Da Vinci- 1483–1486)



La Dama de Armiño (de Leonardo Da Vinci - 1489–1491)



Los Desposorios de la Virgen (de Rafael – 1504)

BIBLIOGRAFÍA GENERAL:

- Allen, G. *Intertextuality*. Nueva York: Routledge. 2003.
- Alter, R. *Partial Magic: The Novel as a Self-Conscious Genre*. Berkeley: University of California Press, 1975.
- Amo, J.M. de. *Literatura infantil. Claves para la formación de la competencia literaria*. Archidona: Aljibe. 2003.
- . “El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector”. *Campo Abierto*, 28. 2005: 61-80.
- . “Los recursos metaficcionales en la literatura juvenil: el caso de *Dónde crees que vas* y quién te crees que eres de Benjamín Prado”. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 6, 2010: 21-34.
- Aristóteles. *La Poética*. Disponible en: https://www.ugr.es/~encinas/Docencia/Aristoteles_Poetica.pdf
- Arizpe, E. y Styles, M. *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. Méjico: Fondo de Cultura Económica. 2004.
- Bader, B. *American Picturebooks from “Noah’s Ark” to “The Beast Within.”* Nueva York: Macmillan. 1976.
- Bandermann, E. *Engagement with Text Though Social Interaction*. University of Toronto. EdD Dissertation. 1997. Disponible en: <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/10844/1/NQ27762.pdf>
- Barrena Medel, D. *El álbum como hipertexto textual: Análisis de facetas que intervienen en su recepción*. Universidad de Barcelona. MA. 2010. Disponible en: https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/16782/1/Daniela_Barrena_Medel_version_definitiva%5B1%5D.pdf
- Barthes, R. (1970/1975) *S/Z*, trans. R. Miller, Londres: Cape.
- . (1975/1976) *The Pleasure of the Text*, trans. R. Miller, Londres: Cape.
- Beckett, S. “Parodic Play with Paintings in Picture Books.” *Children’s Literature* 29.1 (2001): 175–195.
- . “Artistic Allusions in Picturebooks” en Teresa Colomer, B. Kümmerling-Meibauer y Cecilia Silva-Díaz (Ed.). *New Directions in Picturebook Research*. Nueva York: Routledge. 2010.

- Bosch, E. «Hacia una definición de álbum». *AILIJ. Anuario de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil*. Vol. 5, pp. 25-45. Universidad de Vigo. 2007.
- Boulding, K. *The Meaning of the Twentieth Century: The Great Transition*. Londres: Routledge. 1964.
- Bouslough, G. "Playing with Parody in Three Picture Book Favorites". *The Dragon Lode*. 32.2. Spring, 2014. 56- 64.
- Brisolara Salomon, V. "The claim of postmodern parody". *Textura*, n° 13. Jan./ jun., 2006. 69- 74.
- Brooke-Rose, C. *A Rhetoric of the Unreal: Studies in Narrative and Structure, Especially of the Fantastic*. Cambridge: Cambridge University Press. 1981.
- Cantero, F. y Mendoza Fillola, A. "Conceptos básicos en Didáctica de la lengua y la literatura". En A. Mendoza Fillola (coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall-Pearson. 2003. 37-38.
- Chambers, Aidan. "El lector en el Libro". En materiales del "Máster en Libros y Literatura para Niños y Jóvenes". 2001.
- Cheetham, D. "Parody, Prior Knowledge and Picture Books". Sophia University, Bunka Koushou Kenkyu,1. 2013: 1-19. Disponible en: https://www.academia.edu/4547964/Parody_Prior_Knowledge_and_Picture_Books
- Coles, M. y C. Hall. "Breaking the Line: New Literacies, Postmodernism and the Teaching of Printed Texts." *Reading: Literacy and Language* 35.3 2001: 111–114.
- Colomer, T. *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruizpérez. 1998.
- . *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis. 1999.
- . (Dir.) *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruizpérez. 2002.
- Costa, I., A. M. Ramos y E. R. Brondo. "Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto". En *Acta poética*, vol. 42, núm. 1, 202. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas. ene./jun. 2021. Doi: <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2021.1.886>
- Culler, J. *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*, Londres: Routledge and Kegan Paul. 1975.
- . Literary competence. In J. Tompkins (Ed.), *Reader-response criticism: From formalism to poststructuralism* (pp. 101-117). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press. 1980.
- . *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*, Londres: Routledge and Kegan Paul. 1981.

- . *Literary Theory: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press, 2000: 62-63.
- Dällenbach, L. *El relato especular*. Trad. Ramón Buenaventura. España: Antonio Machado. 1991.
- de Onis, F. *Antología de la poesía española e hispanoamericana (1882 – 1932)*. Sevilla: Editorial Renacimiento. 2012.
- Dentith, S. *Parody*. Londres: Routledge. 2000.
- Díaz Armas, J. "Aspectos de la Transtextualidad en la Literatura Infantil". En *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, editado por Antonio Mendoza Fillola y Pedro Cerrillo Torremocha. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha, 2003: 61- 97.
- . "La imagen en pugna con la palabra". *Saber (e) Educar*, 13. Pp. 43-57. 2008.
- Díaz-Plaja, A. "Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer", en Mendoza Fillola, A. (Ed.) *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: MCDE. 219-252. 2002.
- Doonan, J. *Looking at Pictures in Picture Books*. Stroud: The Thimble Press. 1993.
- Dresang, E. *Radical Change: Books for Youth in a Digital Age*. Nueva York: The H.W. Wilson Company. 1999.
- Durán, T. y E. Bosch. "Before and After the Picturebook Frame: A Typology of Endpapers." *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17:2, 122-143. 2015.
- Eccleshare, J. "From Alice to Toad Rage..." in *Literature Matters*, issue N° 31. The British Council. 2002.
- Fitts, D. *Anthology of Contemporary Latin-American Poetry*. Norfolk, Conn.: New Directions. 1942.
- Fiedler, L. A. "The New Mutants." En *The Collected Essays of Leslie Fiedler*. Vol. 2. Nueva York: *Stein and Day*, 379-400. 1965.
- . "Cross the Border – Close the Gap: Post Modernism." En M. Cunliffe, ed., 344-366; rpt. in Pütz & Freese, eds., 151-166. Indiana: Indiana University Press. 1972.
- Fleta, M.T. "Illustrated Barcodes of Picturebooks: Artistic Peritextual Elements with Pedagogical Applicability." *Child Lit Educ* 53, 251–272 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10583-021-09452-x>
- Flieger, J. *The Purloined Punch Line: Freud's Comic Theory and the Postmodern Text*. Baltimore, MD: The John Hopkins University Press, 1991.
- Gamble, N. and S. Yates. *Exploring Children's Literature: Teaching the Language and Reading of Fiction*. Londres: Paul Chapman Publishing. 2002.
- Gardner, J. *On Moral Fiction*. New York: Basic Books. 1978.

- G nette, G. *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, Alfaguara.1989.
- Giorgis, C., Johnson, N.J., Bonomo, A., Colbert, C., Conner, A., Kauffman, G. y Kulesza, D. 'Children's Books: Visual Literacy', *The Reading Teacher*, 53 (2): 146–53. 1999.
- Goldstone, B. P. "Ordering the Chaos: Teaching Metafictional Characteristics of Children's Books." *Journal of Children's Literature* 24.2 1998: 48–55.
- . "Whaz Up with Our Books? Changing Picture Book Codes and Teaching Implications." *The Reading Teacher* 55.4. 2001/2002: 362–370.
- Gombrich, E. H. "The Visual Image." *Scientific American*. Sept. 1972: 82-94.
- Grieve, A. "Postmodernism in Picturebooks." *Papers: Explorations into Children's Literature* 4.3 1993: 15–25.
- Han n Díaz, F. *Leer y mirar el libro  lbum:  un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma. 2007.
- Hassan, I. *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*. [Columbus]: Ohio State University Press. 1987.
- . *The Right Promethean Fire: Imagination, Science, and Cultural Change*. Urbana y Londres: University of Illinois Press. 1980.
- . "The Question of Postmodernism". *Performing Arts Journal*, Vol. 6, No. 1, pp. 30-37 (8 páginas). 1981.
- Holquist, M. *Dialogism: Bakhtin and his World*. Nueva York: Routledge, 1990.
- Howe, I. *Decline of the New*. California: Harcourt Trade Publishers. 1970.
- Hunt, P. *An Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press. 1994.
- . *Children's Literature*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Inc., 2001.
- . *Literature for children: contemporary criticism*. Londres/ Nueva York: Routledge, 2003.
- Hutcheon, L. *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. Ontario, Canada: Wilfrid Laurier University Press. 1980.
- . *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. Nueva York: Routledge, 1988.
- . *A Theory of Parody: The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*. (Trad.) Ma. R. del Coto y O. Beker. Chicago: U of Illinois Press. 2000. Capítulo 2.
- Huyssen, A. *After the Great Divide: Modernism, Mass Culture, Postmodernism (Theories of Representation and Difference)*. Indiana: Indiana University Press. 1987.

- Iser, Wolfgang. *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. 1978.
- . *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. 1980.
- Keebaugh, C. J. *“Into the Woods”: Intertextuality in Children's and Young Adult Fantasy Texts*. University of Florida. PhD Dissertation. 2011. Disponible en: https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/04/31/52/00001/keebaugh_c.pdf
- Kellman, S. G. “The Self-Begetting Novel”. Salt Lake City: *Western Humanities Review*. Tomo 30, n° 2. Spring, 1976.
- Klinkowitz, J. “Metafiction”. 26 July 2017. doi: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190201098.013.546>
- Kress, G. *Literacy in the New Media Age*. Abingdon: Routledge. 2003.
- Kress, G. y T. van Leeuwen. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, 2nd ed. Londres: Routledge. 2006.
- Kristeva, J. *Semiótica 1*, trad. José Martín Arancibia, Madrid: Ed. Fundamentos. 2001.
- . *Revolution in Poetic Language*, trans. M. Waller, Nueva York: Columbia University Press. 1974/1984.
- . *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*, trans. T. Gora, A. Jardine and L. Roudiez, Oxford: Blackwell. 1980/1981.
- Kümmerling-Meibauer, B. “Metalinguistic Awareness and the Child’s Developing Concept of Irony: The Relationship between Pictures and Texts in Ironic Picturebooks.” *The Lion and the Unicorn*, 2. 1999. 157-183.
- . “*Metafiction and Interpictoriality*”. Ensayo parte de material de lectura del “Máster en libros y en literatura infantil y juvenil”, Universidad Autónoma de Barcelona. Cohorte: 2022-2023.
- . (Ed.) *The Routledge Companion to Picturebooks*. Nueva York: Routledge. 2018.
- Levin, H. *Refractions: Essays in Comparative Literature*. Nueva York: Oxford University Press. 1966.
- Lewis, D. *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. Nueva York: Routledge Falmer. 2001.
- Lluch, G. *El lector model en la narrativa per a infants i joves*. Barcelona: Universitat Autònoma–Universitat Jaume I–Universitat de València. 1998.
- . “Textos y paratextos en los libros infantiles”. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2009. Disponible en: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/textos-y-paratextos-en-los-libros-infantiles--0/>

- Lukens, R. *A Critical Handbook of Children's Literature* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon. 2006.
- Lyotard, J.-F. Trad. Bennington, Geoff and Brian Massumi. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press. 1984.
- McCallum, R. "Metafictions and Experimental Work." *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Edited by Peter Hunt. Nueva York: Routledge. 1996: 397–409.
- McHale, B. *Postmodernist Fiction*. Londres: Routledge. 1987.
- Rosenberg, B. y D. Manning White. *Mass Culture: The Popular Arts in America*. Free Press. 1957.
- Melot, M. *Breve historia de la imagen*. Madrid: Siruela. 2010.
- Mendoza Fillola, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro. 1998.
- . *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 2001.
- . "Textos e intertextos para la formación del lector". En A. Mendoza (coord.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-25). Barcelona: Horsori. 2008a.
- . *El intertexto lector*. [En línea]. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29581&portal=0> [Consulta: enero, febrero, marzo y abril 2019]. 2008b.
- . "La competencia literaria entre las competencias". *Lenguaje y Textos*. Nº 32, 2010: 21-34. Disponible en: https://www.sidll.org/sites/default/files/journal/la_competencia_literaria_entre_las_competencias_mendoza_a.pdf
- Nikolajeva, M. "Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks". En Lawrence R. Sipe y Sylvia Pantaleo (Ed.) *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. Nueva York/ Londres: Routledge. 2008.
- Nikolajeva, M. y C. Scott. *How Picturebooks Work (Children's Literature and Culture)*. Nueva York: Routledge. 2015.
- Nodelman, P. *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens, Georgia: University of Georgia Press. 1988.
- Nodelman, P. y M. Reimer. *The Pleasures of Children's Literature (Third Edition)*. Allyn & Bacon. Boston. 2003.
- Nørgaard, N. "The Semiotics of Typography in Literary Texts: A Multimodal Approach". *Orbis Litterarum; Blackwell Publishing*. 64:2 141–160. 2009.
- Orozco López, M. T. "El libro álbum: definición y peculiaridades". *Sincronía*. Dpto. de Literatura; Universidad de Guadalajara. Otoño 2009.

- Pantaleo, S. "Scieszka's subversive Little Red Hen: AKA 'One Annoying Chicken'". *Journal of Children's Literature*, v33 n1. Spr 2007: 22-32
- . *Exploring student response to contemporary picturebooks*. Toronto, ON: University of Toronto Press. 2008.
- . "Paratexts in Picturebooks" en *The Routledge Companion to Picturebooks*. Nueva York: Routledge. 2017.
- Pantaleo, S. y L. R. Sipe "Diverse Narrative Structures in Contemporary Picturebooks: Opportunities for Children's Meaning-Making". *Journal of Children's Literature*; v38, n1. Spr 2012: 6-15.
- . "Postmodernism and Picturebooks". En L. R. Sipe y S. Pantaleo (Eds.) *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-referentiality*. Nueva York: Taylor & Francis. 2008: 1-8.
- Peña, C. "Elementos para evaluar el ámbito formal de un libro-álbum" del material del seminario: "Crítica Literaria y Libros para Niños". Caracas: Banco del Libro. Noviembre, 2007.
- Prince, G. *Dictionary of narratology* (Revised ed.). Lincoln, NE: University of Nebraska Press. 2003.
- Rosenblatt, Louise. "Literature: the reader's role". *The English Journal*, Vol. 49, N° 5. (May, 1960), pp. 304-310+315-316.
- . "Writing and Reading: The Transactional Theory". En J. Mason (Ed.), *Reading and Writing Connections*. Newton, MA: Allyn and Bacon. 1988.
- . *The Reader, the Text, the Poem*. Illinois: Southern Illinois University Press. 1994.
- Scholes, R., "Metafiction", *The Iowa Review* 1(4), 1970: 100–115. doi: <https://doi.org/10.17077/0021-065X.1135>
- Schulevitz, U. *Writing with Pictures. How to Write and Illustrate Children's Books*. Nueva York: Watson-Guption Publications. 1997.
- "¿Qué es un libro álbum?" En Muñoz-Tebar, J. I.; Silva Díaz, M. C. (ed.) (1999). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. "Papapara Clave". Venezuela: Banco del Libro: 8-13.
- Scieszka, J. *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*. New York: Viking. 1992.
- Scieszka, J. *The Book that Jack Wrote*. New York: Viking. 1994.
- Seidenberg, R. *Post-historic man: An inquiry*. Carolina del Norte: University of North Carolina Press. 1950.
- Silva-Díaz, Ma. Cecilia. *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcional y conocimiento literario*. Universidad Autónoma de Barcelona. PhD Thesis. 2005a. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/4667/mcsdo1de1.pdf>

- . *La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficcionesales*. Caracas, Venezuela: Banco del Libro. 2005b.
- Silvey, A. *The Essential Guide to Children's Books and Their Creators*. Nueva York: Houghton Mifflin Company. 2002.
- Sipe, L. R. "How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships". *Children's Literature in Education* 29 (2). 1998: 97-108.
- . "Picturebooks as Aesthetic Objects". *Literacy Teaching and Learning*. Volume 6, Number 1. 2002: 23–42.
- . *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York, NY: Teachers College Press. 2008.
- Sipe, L. y C. McGuire. "Picturebook endpapers. Resources for literary and aesthetic interpretation." *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picturebooks*. Ed. J. Evans. Londres/ Nueva York: Routledge, 2009.
- Small, N. y J. Callow. "Using postmodern picture books to support upper primary students' text analyst skills". *The Australian Journal of Language and Literacy*. Volume 44, 2021: 6–21.
- Steiner, G. *In Bluebeard's Castle: Some Notes Toward the Redefinition of Culture*. New Haven y Londres: Yale University Press. 1974.
- Stevenson, D. "If you read this sentence, it won't tell you anything': Postmodernism, Self-referentiality, and *The Stinky Cheese Man*." *Children's Literature Association Quarterly* 19.1 (1994): 32–34.
- Swaggerty, E. "That just really knocks me out": Fourth grade students navigate postmodern picture books. *Journal of Language and Literacy Education* [Online], 5(1), 2009: 9-31.
- Taberero, R. *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. 2005a.
- . "Hasta casi cien bichos de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé. Observaciones sobre modelos en el discurso literario infantil y juvenil". *Campo Abierto*, 28, pp. 97-107. 2005b.
- Taberero Sala, R., E. Consejo Pano, V. Calvo Valios. "LIJ ilustrada: dificultades en la traducción de los conceptos que la definen", G. Bazzocchi, P. Capanaga, R. Tonin (eds.), *Perspectivas multifacéticas en el universo de la literatura infantil y juvenil*, mediAzioni 17, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>, ISSN 1974-4382. 2015.
- Toynbee, A. *A Study of History*. Oxford: Oxford University Press. 1987.
- Trilling, L. *Beyond Culture: Essays on Literature and Learning*. Nueva York y Londres: Harcourt Trade Publishers. 1965.
- Watson, K. "The Postmodern Picture Book in the Secondary Classroom." *English in Australia* 140 (2004): 55–57.

- Waugh, P. *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Londres: Routledge. 2001.
- Wilkie, C. "Relating Texts: Intertextuality", en P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's Literature*. Londres: Routledge. 2002.
- Wilkie, C. "Intertextuality". En P. Hunt (ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Londres: Routledge. pp.179- 190. 2004.
- Yearwood, S. "Popular Postmodernism for Young Adult Readers: *Walk Two Moons, Holes and Monster*." *The ALAN Review* 29.3. 2002: 50–53.
- Zipes, J., L. Paul, L. Vallone, P. Hunt, G. Avery. *The Norton Anthology of Children's Literature: The Traditions in English*. New York, London: W.W. Norton &Company. 2005.