

## LIBROS QUE LLEVAN A OTROS LIBROS: LA LITERATURA “ILUMINADA” EN LAS BIBLIOTECAS ESCOLARES

### BOOKS THAT SEND TO OTHER BOOKS: LITERATURE “ENLIGHTENED” IN SCHOOL LIBRARIES

*Rosa Tabernero*<sup>1</sup>

**RESUMEN:** La selección de fondos es uno de los ámbitos a los que hay que atender en lo que a Bibliotecas escolares respecta. El presente estudio profundiza en las posibilidades que ofrece el criterio de hipertextualidad en la selección de las obras que formen parte de una biblioteca escolar. Incidimos en los aspectos que caracterizan al lector en formación del siglo XXI y, de ese modo, establecemos una clasificación de las posibilidades que se muestran dentro de la “literatura iluminada”. En definitiva, se trata de encontrar aquellos “libros que llevan a otros libros”.

**PALABRAS CLAVE:** Lector en formación. Hipertextualidad. Literatura iluminada. Biblioteca escolar.

**ABSTRACT:** The selection of batches is one of the spheres to be kept in mind in regards to school libraries. The present study goes in depth into the chances that hipertextuality offers when selecting works to make up a school library. We insist on the aspects that characterize the twentieth-century reader in training and, in this way, we establish a classification of the chances that can be found in “illuminated literature”. In short, it has to do with finding those “books that lead to other books”.

**KEYWORDS:** Reader in training. Hipertextuality. Illuminated literature. School library.

<sup>1</sup> Doutora em Filologia Hispanica. Professora da Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciências Humanas y de la Educación. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales. E-mail: rostab@unizar.es

## De bibliotecas, lectores y pantallas

Varios son los retos a los que en estos momentos se enfrentan las bibliotecas escolares por razones tan obvias como las que auguran los tiempos actuales con las nuevas culturas que definen a las nuevas generaciones. La biblioteca escolar de un tiempo a esta parte se ha convertido, sin lugar a dudas, en el centro de la actividad educativa y debe responder a los nuevas necesidades que presentan los usuarios del siglo XXI, tal como explican D. Cassany (2010, p.13), R. Morduchowicz (2010) o Gemma Lluch (2010; 2012). A esta realidad obedecen los numerosos estudios que el tema ha suscitado, además de las guías de recursos que se han publicado con la intención de asesorar en la labor de mediación tan necesaria (*Vid.* A. Monte, 2012, pp. 54-63). Se trata de entender cuáles son las tareas del bibliotecario, cómo debe integrar la biblioteca los nuevos soportes que los lectores utilizan, de qué manera se puede articular un centro que se defina a través de la biblioteca como eje vertebrador, cuáles son las actividades que se planteen en este contexto y, sobre todo, cómo seleccionar los fondos que van a constituir, en última instancia, el caudal al que van a acceder los lectores. Las reflexiones teóricas han versado principalmente sobre las necesidades de un lector en formación en todas sus instancias. En este ámbito permítasenos destacar algunos estudios redactados a manera de ensayo que nos han parecido especialmente relevantes por su apego a la realidad. Nos referimos, en primer lugar, a *pero no imposible. Bitácora de la transformación de la biblioteca escolar y su entorno* de Claudia G. Nájera Trujillo (2008), obra en la que se relata en formato de diario lo que implica poner en marcha una biblioteca escolar. Por otra parte, y sobre todo, nos ha llamado la atención el libro de Geneviève Patte *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas* (2011) como ya lo hizo en su momento otra obra de la misma autora: *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas* (2008). En la primera obra que hemos mencionado G. Patte dedica un capítulo a la necesidad de establecer caminos que conduzcan hacia los clásicos, que aproximen al lector a obras de referencia:

“Ayúdame a encontrar un libro como éste”. “ayúdame a encontrar un libro que me conmueva tanto como el que acabo de leer y que me encantó”, me pide el niño. ¿Cómo estar a la altura de su confianza? Es una petición que nos sitúa frente a nuestras responsabilidades. Los niños de la biblioteca nos ayudan a responder si sabemos escucharlos y si tomamos el tiempo de leer en abundancia para buscar las pepitas de oro que los van a encantar. Solo entonces estaremos en posibilidad de ayudarlos a introducirse en el mundo de los “libros de verdad”, como ellos dice: esos libros posteriores al álbum, en los cuales la palabra escrita toma posesión de casi todo, libros que ya tienen para el placer de los lectores principiantes, capítulos e índice”.

G. Patte se refiere con estas palabras a la necesidad de seleccionar los fondos de una biblioteca escolar en virtud de las relaciones que se establecen entre las obras. Se trata de lo que nosotros denominaremos de ahora en adelante: libros que llevan a otros libros.

Partiendo del fragmento de G. Patte, hemos dedicado nuestro estudio a establecer una suerte de clasificación de obras con las que comenzar los itinerarios de formación de lectores. Para ello, tal como sugiere G. Patte, nos centramos en lo que hemos denominado “literatura iluminada” entendiéndolo que el discurso construido a través de imágenes y palabras presenta unas características muy adecuadas al lector que mencionamos, un lector multimedia y multimodal que se mueve con la mayor naturalidad entre imágenes, pantallas y enlaces digitales. En este sentido, nos ha resultado de especial relevancia el concepto de hipertexto, concepto inherente al discurso literario y muy oportuno para desarrollar las diferentes posibilidades virtuales del texto hipertextual.

Así pues, dedicaremos las líneas que siguen a profundizar en las posibilidades que ofrece el criterio hipertextual en la selección de las obras que formen parte de una biblioteca escolar. Incidimos en los aspectos que caracterizan al lectores formación del siglo XXI y, de ese modo, construimos una clasificación de las posibilidades que se muestran dentro de la “literatura iluminada”. En definitiva, se trata de encontrar aquellos “libros que llevan a otros libros”.

## De hipertextos, álbumes y libros ilustrados

Aunque pudiera parecerlo, en estos momentos en los que el ciberespacio está tan presente, el término hipertexto no es ajeno al discurso literario, más bien podríamos decir que es una de las características del mismo desde sus orígenes. Teóricos como Bajtin con la noción de dialogismo; Julia Kristeva, en la necesidad de entender que los textos se implican unos a otros en un tejido de redes; Roland Barthes con la noción de texto infinito, además de Genette (con su categorización de la transtextualidad, y el propio U. Eco (1981) quien vincula en su *Lector in fabula* la lectura de un texto a la experiencia que el lector tiene de otros textos, además de escritores como Carroll, Borges, Joyce, Cortázar, entre otros, han contribuido a sentar las bases del discurso literario que se explica a través de la hipertextualidad.

Varias, múltiples, son las acepciones del concepto de hipertexto, tal como muestra Laura Borrás (2005, pp. 34-38) de tal manera que pareciera existir cierto caos denominativo y conceptual, por así llamarlo. Aclarador en este sentido es el trabajo "Narrativas hipertextuales: hacia una redefinición del concepto de hipertexto" (<http://cultura.orpress.com/2011/02/11/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>), artículo en el que se recoge cómo han ido confluyendo las acepciones de la ingeniería informática, por una parte, y las de la teoría literaria, por otra, hasta coincidir en el momento en el que nos encontramos en el que la relación hipertexto/literatura, como señala Carlos Scolari (2000, p. 1), se muestra como uno de los campos de investigación más sugerentes ahora mismo. Y no se trata sólo de literatura sino de enseñanza de la literatura, puesto que la hipertextualidad posee una vertiente didáctica que incide y promueve las características de un lector activo en la construcción de sentidos sujeto, por supuesto, a todas las habilidades y estrategias de carácter cognitivo que implica el acto de leer (Cf. Mendoza, 1988a; 1988b; 2001; 2004; 2008). El acto de leer es complejo y el lector en formación necesita textos que vayan componiendo su "enciclopedia", en palabras de U. Eco (1981) o su intertexto lector (Mendoza, 2001), puesto que, para ser competente, deberá ejercitarse en las acciones de anticipar, formular expectativas, inferir y explicitar para comprender e interpretar.

Entre las distintas acepciones de hipertexto, resulta muy pertinente y aclaradora la distinción que expone U. Eco (2003) al diferenciar entre **hipertexto textual**, o sea el texto [literario] impreso que incluye referentes de otros textos; el **texto hipertextual**, que correspondería al despliegue del texto digitalizado que mediante el soporte electrónico o hipermedia da acceso a los textos u obras que son sus referentes [ ] y el **hipertexto sistémico**, que corresponde al espacio cibernético, de la red donde las posibilidades de enlaces alcanzan ya dimensiones casi inabarcables, con notorias repercusiones en las capacidades de lectura y de escritura hipertextual. (2010, pp. 145-146).

A estas clases de hipertexto, Mendoza (2010, p. 152) añade el **hipertexto didáctico o educativo**, tomado de Landow (2009, p. 341, cit. por Mendoza) por las posibilidades que ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el artículo referido, Mendoza incide en la opción de incorporar la hipertextualidad a la formación del lector literario como un pilar básico. Así el lector irá conformando su competencia literaria puesto que la obra literaria es un hipertexto textual y como tal la define U. Eco (2003).

Aunque las acepciones de hipertexto varíen, todos los estudiosos, desde su comienzo, han coincidido en que el hipertexto elimina la linealidad de la imprenta y con esto la idea de texto fijo que desaparece para dar paso a un nuevo concepto de autor y de lector ya que el receptor escoge sus itinerarios de lectura y, por ende, se convierte en autor. Y si esto se aplica al ámbito didáctico, nos encontramos ante una nueva definición de maestro y de estudiante, tal como señala Landow (2009, p. 345) (Cf. además: Borrás, 2005, Terrats, 2005; Pajares, 2006; Chico, 2005; Mendoza, 2011, Lamarca, 2004/2010 Leibbrandt, 2010; Romea, 2008).

Indudablemente el lector en formación de nuestros días reclama una nueva poética en función de los nuevos caminos de acceso y los ámbitos que los jóvenes frecuentan (Cf. Díaz – Plaja, 2002; G. Lluch, 2010, pp. 105-135; D. Cassany, 2010, pp. 12-29). Y es ahí donde el hipertexto se muestra

totalmente adecuado al lector en formación que solicita ese “libro como éste” del que hablábamos en un principio y para el que el aspecto hipertextual se define como elemento básico en el desarrollo de la competencia literaria (Culler, 1992, cit. por Mendoza, 2010) que todo mediador, bibliotecario, en este caso, debería tener en cuenta. Mendoza (2010, p. 149) insiste en la necesidad de investigar la vinculación entre hipertexto electrónico, discurso literario y formación del lector. Y si de literatura infantil y juvenil tratamos, existe en este ámbito un género que se ha mostrado vital en el desarrollo del discurso en este aspecto. Nos referimos al libro álbum y, por relación de continuidad, al libro ilustrado. Diversos y numerosos, por otra parte, son los estudios que a este género se han dedicado en busca de una poética que explicara la esencia de un tipo de obra que se define de inicio por la construcción de sentidos a través de dos códigos fundamentales, palabra e imagen.

Se insiste desde el punto de vista teórico en que en el álbum, texto e imagen no sólo se complementan sino que crean un juego de perspectivas, de alusiones metaartísticas, de tal modo que lo convierten, como señala Colomer (1998, p. 91), en el primer tipo de libro infantil que ha incorporado un cierto tipo de ruptura de las técnicas literarias habituales que corresponde a lo que se ha analizado por la crítica reciente en términos de *posmodernidad* por su componente pluridisciplinar.

Un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones: lo que en el mundo anglosajón se denomina *picture books* (Durán, 1999, p. 79).

Por otra parte, se entiende que las relaciones entre palabras e ilustraciones varían desde una relación de obvia congruencia hasta una de alta ironía (Nodelman, 2005; Nikolajeva, 2001; G. Lartitegui, 2006). Así en su mayor grado de experimentalidad, esas relaciones requieren de un alto nivel de tolerancia por parte del lector (Doonan 2005, p. 46), Lewis (1999, p. 86) menciona que la incesante interacción entre palabra e imagen es una de las dos razones por las que la forma de los libros-álbum tiene una extraordinaria apertura y sensibilidad. Se trata, por tanto, de una concepción en la que la imagen y el texto responden a la creación del discurso de tal modo que si desapareciera uno de los dos códigos, desaparecería también la obra. Se ha expuesto una y otra vez la importancia de la imagen en los libros de tal modo que, en algunos casos, se destaca la priorización de la misma sobre los textos, tal como hace M. Salisbury (2007, p. 7). Por otra parte, se insiste en que la especial interrelación que se produce en el discurso que nos ocupa entre texto e imagen justifica su grado de experimentalidad y su vinculación a la posmodernidad. Parece existir acuerdo además en que el receptor infantil acepta mejor que el adulto la experimentalidad por su menor enciclopedia o intertexto y, por tanto, como señala Doonan (1999, p. 35) es un receptor más abierto a nuevas propuestas.

Discurso polifónico, siguiendo las indicaciones de Bajtin; posmodernidad (Lewis, 1999, p. 87); metaficción (Silva-Díaz, 2005; Amo y Ruiz, 2010); alfabetización visual cuando la aproximación al álbum se produce desde la perspectiva de formación de receptores (Styles y Arizpe, 2004, pp. 73-93), tensión de Sipe (1998, pp. 101; cit. por Arizpe y Styles, 2004), contrapunto (Nikolajeva y Scott, 2006; Salisbury y Styles, 2012, p. 94), interanimación de Meek (cf. Arizpe y Styles, 2004, p. 177) o ambigüedad de Doonan (2005) son conceptos que se repiten en los estudios que desarrollan una aproximación al libro-álbum.

Coincido con Daniel Goldin (2006) en que una de las definiciones más convincentes del género del álbum la proporciona Bader (1976; cit. por Daniel Goldin, 2006):

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

Sea como fuere, los estudios sobre el libro álbum han caminado por los senderos de la recepción y de la posmodernidad puesto que uno de los aspectos más relevantes es, sin duda, la necesidad de definir el lector modelo de este tipo de obras como un lector activo, constructor de sentidos. Por otra parte, el género se está mostrando de tal vitalidad tanto en su definición como en su evolución (Cf. Van der Linden, 2007; Zaparaín y González, 2010; Ramos, 2010; AA. VV., 2010) y en su papel en la formación del lector que resulta complicado fijar las claves de su poética, que, adelantamos ya pueden residir, en parte, en su condición hipertextual o lo que es lo mismo, libros que llevan a otros libros, obras que pueden crear itinerarios para poder satisfacer la solicitud del usuario infantil y juvenil con la que hemos iniciado este atículo.

El libro álbum parece nacer vinculado a un lector en formación y es ahí donde residen varias de sus características. Sin embargo, en su evolución, ese lector ha ido compartiendo espacio con el lector adulto ya consolidado. Por otra parte, tanto el álbum como el libro ilustrado se desarrolla, en ocasiones, en líneas que pudieran parecer divergentes. Por un lado, se cuidan los peritextos hasta el extremo en la búsqueda experimental del discurso artístico, de ahí la pujanza del libro ilustrado y del *pop-up* que remiten al concepto artístico del libro como objeto (Cf. por su interés el núm. 4 de la revista *Hors Cadre[s]* dedicado al *pop-up*). Por el contrario, la animación ha sido otro de los vericuetos por el que álbumes y libros ilustrados se adentran en nuevos en los nuevos canales de transmisión y llegan a un receptor que se desenvuelve con naturalidad en los umbrales del siglo XXI entre pantallas, enlaces, webs, en definitiva, entre hipertextos textuales, textos hipertextuales y textos hipersistémicos, por utilizar la terminología mencionada más arriba. Valgan como ejemplos las animaciones de Jimmy Liao (<http://www.youtube.com/watch?v=WSs1W7mP29M>/<http://catalogo.artium.org/dossieres/4/cuentos-ilustrados-en-construccion/videos/la-sonrisa-del-pez-jimmy-liao>) o la propuesta sobre *Circus* de Ana Juan a manera de *book-trailer*, una de las modalidades que es necesario analizar si de hipertextualidad hablamos. En este sentido, quedan por desgranar las formas de narrar con las que estas propuestas virtuales se definen como instrumentos de promoción de la lectura válidos en sí mismos por su calidad artística, estableciendo puentes entre el libro-álbum y los cortos de animación. Nuevas formas de contar, por tanto, adecuadas a un nuevo lector tal como señalan D. Cassany (2008, p. 313) o R. Morduchowicz (2008, pp. 141-152; 2010, pp. 59-71) que se desenvuelve en una "cultura" de pantallas con la mayor naturalidad.

Así pues el álbum y el libro ilustrado se adecuan a las características de esos libros que llevan otros libros por los factores que lo definen en su componente hipertextual: lector activo, ruptura de la linealidad en la recepción, nuevo concepto de autor y nuevo concepto de lector. Landow (2009, p. 120) se refiere a una de las constantes de Derrida cuando reclamaba la inclusión de elementos visuales en la escritura con la ilusión de romper la linealidad. Así como más adelante se refiere a Ong para reclamar los paralelismos entre la cultura oral y la escrita (2009, p. 157) del mismo modo que los hipertextos textuales, por la imposibilidad de aprehender y fijar su lectura, se acercan a las propuestas de la literatura oral (Cerrillo, 2010; LLuch, 2010: 60). La combinación de imagen y palabra en el discurso abre muchas posibilidades a un lector que, de no ser por la ilustración, no podría acceder a discursos complejos. Por otra parte, la incorporación de la imagen asegura líneas experimentales impensables en otro tipo de discurso. De esta manera, el receptor en formación comparte espacio con el lector adulto que a su vez se define, en algunos casos, como mediador. Las claves hipertextuales, por tanto, deben intervenir en la selección de toda biblioteca para asegurar itinerarios y trazar puentes.

La teoría sobre el libro álbum ha insistido en el campo de lo experimental y, sobre todo en el ámbito de lo intertextual o lo metaficcional, categorías ambas que nos llevan al componente hipertextual. Así, estudios como los de (Silva-Díaz, 2005; J. Díaz Armas, 2003; Amo, 2005) han reparado en este aspecto vinculándolo a un lector en formación que requiere un discurso que lo guíe en el acto de leer. L. Sipe (2008, p. 182), por otra parte, destaca la categoría intertextual de las respuestas lectoras, en la línea de la discusión literaria de Chambers y de todos los teóricos que han sustentado la educación literaria a través del aprendizaje compartido. Pudiera parecer, y los estudios

así lo refieren, que los componentes transtextuales están vinculados a un lector en formación que necesita consolidar los referentes literarios paso a paso y, en el caso de los álbumes, sobre todo en el de los metaficciones, la hipertextualidad se define como eje constructor creador, por otra parte, de itinerarios lectores (Cf. Ruiz Domínguez, 2008, pp. 27-35; Amo y Ruiz Domínguez, 2010, pp. 57-67). Ejemplos metaficciones como *El cartero simpático o unas cartas especiales* de los Hermanos Ahlberg o *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* de J. Scieszka, *O personagem encajado* de Ángela Lago o *Le petit dessin avec une culotte sur la tête* de P. Rouillon, servirían para confirmar cómo en los álbumes metaficciones la construcción de sentidos requiere la realización de los enlaces propuestos, las búsquedas necesarias de información, la reflexión sobre el propio discurso. En suma, el receptor va creando con estas obras la enciclopedia en la que se activarán los conocimientos y las estrategias necesarias para convertirse en un lector competente.

El libro álbum ha ido evolucionando de tal modo en la línea de la posmodernidad que se ha convertido en un género de formación tanto para el lector infantil como para el juvenil y adulto. Se trata, como señala Lauro Zavala, (2005, pp. 29-30) de presentar una realidad textual en la que la autoridad se desplaza desde el autor hacia el lector en cada una de sus lecturas: “Esto significa que la naturaleza del texto se desplaza constantemente de una lógica secuencial o aleatoria a una lógica intertextual.”

Afirma Lauro Zavala que después de la posmodernidad sólo puede llegar el hipertexto:

Así ahora el hipertexto hace posible la concreción de una metáfora como la que sostiene que el lector es el autor último del sentido del texto o la metáfora que sostiene que el texto sobre la página es solo un *pre-texto* para los *paseos inferenciales* de cada lector cada vez que se asoma a ese abismo que llamamos texto. (ZAVALA, 2005, p. 30).

Y este es el devenir del álbum y, tras él, el del libro ilustrado: de la posmodernidad del hipertexto textual al texto hipertextual. Los *paseos inferenciales* de los que habla Lauro Zavala corresponden tanto a un lector en formación que necesitará crear las herramientas oportunas y los enlaces convenientes para convertirse en un lector competente como a un lector adulto que disfruta de los retos que el texto le depara. De tal modo es así, que podemos entender que el componente hipertextual, con sus diferentes categorías -intertexto, metaficción, metaliteratura, etc.- se muestra como fundamento constructor de los libros álbumes y, en alguna medida últimamente, del libro ilustrado. En una interesante exposición, Perry Nodelman (2010, pp. 18-32) se refiere a la dualidad que define a la literatura infantil y conviene taxativamente en que “la ilustración coloca firmemente al texto infantil en una cultura adulta”. El texto adopta un supuesto punto de vista infantil y la ilustración ofrece una perspectiva adulta desde una mayor complejidad, según Nodelman (2010, p. 25). Por tanto, esa hipertextualidad de la que hablábamos, por una parte, convierte al libro álbum y al libro ilustrado en un hipertexto didáctico de gran utilidad en la formación de lectores y, por otra, atrapa al lector adulto no sólo desde la perspectiva literaria sino también desde la perspectiva artística.

### **Libros que llevan a otros libros**

Si una de las referencias fundamentales en una biblioteca escolar es la selección de libros adecuados al lector en formación tal como señala T. Colomer (2005; 2008, p. 378), entendemos, y a ello dedicaremos las páginas siguientes, que unos de los criterios que deben ser tenidos en cuenta en la concepción de una biblioteca escolar es la necesidad de proponer obras que llevan a otras obras a través del componente hipertextual de manera inherente. Se trata de establecer caminos de lectura, itinerarios que vayan cultivando esa competencia literaria como clave para acceder a los mundos posibles que nos regala el discurso literario.

Estableceremos, por tanto, una suerte de clasificación de obras “iluminadas” que aseguren esta clase de itinerarios.

## Los clásicos populares

El relato clásico es una constante como hipotexto en los relatos posmodernos dirigidos presumiblemente a la infancia. Con ello se juega y con la dualidad en la que nos movemos, el lector necesita consolidar y reconocer las estructuras populares del relato con personajes e historias que la imagen presenta y que requiere activar otro tipo de enlaces en la tarea de construir sentidos.

Valgan como ejemplos de este tipo de hipertextualidad en el álbum, cuatro obras aparecidas en los dos últimos años.

**Los tres osos** de A. Browne se basa en el cuento tradicional de *Ricitos de Oro y los tres ositos*. El álbum se organiza en dos historias paralelas, una de ellas con palabras, la correspondiente a la historia tradicional ilustrada en tonos pastel, a la manera de A. Browne. Nada interrumpe ese intertexto literal focalizado en la figura del osito pequeño que se convierte en narrador. Mientras, en las páginas izquierdas se desarrolla una reescritura - utilizamos el término con la acepción que le confiere G. Genette (1989) - sin palabras a la manera de una novela gráfica, en blanco y negro, solo con un punto de color dado por el cabello rubio de una niña que sale con su madre, se despista por ir detrás de un globo y se pierde para terminar en la casa de los tres osos donde hará lo que cuenta la historia popular, mientras los osos pasean. Cuando los osos vuelven, la niña abandonará rápidamente la cama del osito para volver a la sensación de abandono del principio en la estética muda en blanco y negro hasta que el color y la luz amarilla vuelvan al espacio en blanco y negro con motivo del reencuentro entre madre e hija.



**Los tres osos** de A. Browne

Ejemplo éste, donde los haya, de relato posmoderno, basado en el hipertexto como eje constructor, en la categoría de intertextualidad. Ahora bien, además del *intertexto externo*, que en otro momento denominamos heterorreferencial (2007, pp. 53-62), en *Los tres osos* existe un *intertexto interno* (Cf. Ricardou, 1971) muy característico de Browne y adelantamos ya, de la evolución del libro álbum y libro ilustrado en los últimos años. Así en la página izquierda el hipotexto

nos lleva a obras del autor como *El túnel*, en caso en que activemos este enlace, nos conducirá a una intertextualidad – siempre de la mano de la imagen- propia de los clásicos, de la misma forma que la casa victoriana de los tres osos, nos recuerda a *Voces en el parque*. Como se podrá comprobar, es la imagen la que propone el paso de un hipertexto textual a un texto hipertextual por el que se podría “navegar” buscando en cada enlace una propuesta de itinerario lector por el que el lector se adiestra en los “paseos inferenciales” que forman lectores competentes. Como Browne, existe toda una serie de autores -coincide fundamentalmente cuando ilustrador y escritor son la misma persona- que tienden a presentar esa hipertextualidad autorreferencial como carta de identidad. Tal es el caso de Kitty Crowther (*La visite de la petite mort*).



Elle montre à la Mort tout ce qu'elle sait faire.

21

*La visite de la petite mort* de Kitty Crowther

***Una caperucita roja*** de Marjolaine Leray constituye una obra hipertextual sobre el hipotexto del cuento tradicional, del mismo modo que *La noche de la visita* de Benoît Jacques parte de una retahíla popular francesa.



*La noche de la visita* de Benoît Jacques



Y si de Caperucitas hablamos, mención aparte merece la reescritura que de Caperucita Roja realiza Kveta Pakovská, autora, por otra parte que ha trabajado en obras son un soporte virtual, tal es el caso de su *Abecedario*.

### **Los clásicos. El canon**

Otra de las líneas que se percibe en la literatura “iluminada<sup>2</sup>” es la de la hipertextualización de los clásicos juveniles. Tanto es así que quizá pudiera hablarse de la construcción de un itinerario de clásicos que constituyen el hipotexto de una obra reescrita a través de la imagen. Escogemos varias obras que pueden ejemplificar esta tendencia que, como hipertexto didáctico, es aplicable a la construcción de itinerarios lectores a través del canon.

Así el *Robinson Crusoe* de Ajubel toma como hipotexto la obra de Defoe y la reescribe en una secuenciación de imágenes no exentas de tintes cinematográficos. Por otra parte, la interpretación que hace Leonardo Padura en “Un hombre en una isla” trabaja la necesidad de reflexionar sobre el propio discurso, lo que convierte el artificio en una herramienta puramente metaliteraria. Se trata de un intertextualidad en todo caso obligatoria, en palabras de Riffaterre (1983), puesto que el lector debe conocer el hipotexto para poder acceder a la propuesta hipertextual. Indudablemente si pensáramos en un texto hipertextual por el que navegar, es obvio que los enlaces centrados en los dos personajes centrales – Robinson y Viernes - implicarían la posibilidad de un itinerario que nos llevaría vertebrar todo un curso sobre el mito del naufrago.



Robinson de Ajubel

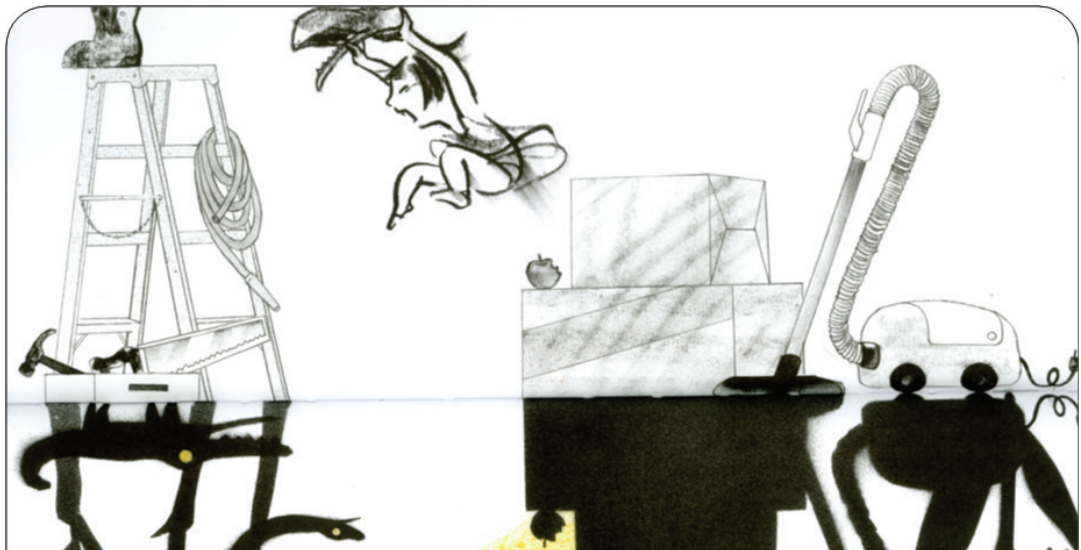
En el mismo caso, se encontraría *Alice in Wonderland* de Suzy Lee. Se trata de una reescritura de la obra de Carroll tanto de categoría intertextual como metaficcional. El hipertexto

<sup>2</sup> Utilizo esta denominación con el fin de destacar la doble lectura que implica el género del libro-álbum y, del algún modo, como consecuencia el libro ilustrado. Con este término aludimos a la estética de los códices en un trabajo que pretende, ante todo, hablar de presente y futuro.

textual resultante entraña un itinerario lector que nos conduce a través de propuestas pictóricas y teatrales desde el siglo XVII a nuestros días con Alicia como personaje conductor en los diferentes niveles ficcionales mediante diferentes recursos plásticos y pictóricos, siempre en blanco y negro. Esta Alicia de Suzy Lee transitará asimismo por las diferentes obras de la autora como personaje principal, convirtiéndose en ejemplo de la *intertextualidad restringida* de la que hablaba Ricardou, tan propia del álbum. Sirva como ejemplo *Sombras* de la misma autora, álbum en el que el personaje central es una suerte de Alicia que enlaza realidad y ficción. Por otra parte, Alicia será uno de los motivos más repetidos en muchas de las propuestas editoriales que cuenta con imágenes. Desde las diferentes versiones ilustradas a reescrituras totales como las de Silvia Nanclares y Miguel Brieua en *Al final*, muy aconsejables como hipertexto didáctico.



*Alice in Wonderland* de Suzy Lee



*Sombras* de Suzy Lee



Al final de S. Nanclares y M. Brieua

***El libro de las preguntas*** de Pablo Neruda, ilustrado por Isidro Ferrer, constituye una propuesta hipertextual que parte de la obra de Neruda del mismo título. El *Libro de las preguntas* resume el universo poético y vital del poeta chileno, en una descendencia directa de las lunerías de Federico García Lorca, de las greguerías de Ramón Gómez de la Serna o de los experimentos vanguardistas que salpican las imágenes en cada una de las interrogaciones. Propone el ilustrador un viaje por el imaginario de Pablo Neruda, con él presente porque es él quien cuestiona y así expresa su manera de entender el mundo. Así la imagen adentra al lector en el mundo del poeta chileno, en los motivos que lo explicaron, en las grandes inquietudes que justificaron su quehacer. Las imágenes que construyen este libro se erigen como metáforas, en una manera de aprehender la realidad, de explicarla y de transmitirla. Parte Isidro Ferrer de la tradición y desemboca en las vanguardias, con el juego como procedimiento de creación. La tradición se rompe al son de los ecos del futurismo, del dadaísmo, del surrealismo, del cubismo, al son de los presupuestos del constructivismo, experimentando con

los sentidos, para devolvernos una imagen en libertad, un poema visual, un poema, en definitiva. Las huellas de Brossa, Perec, R  ul, se unen al universo de la imagen entre líneas. Realmente la labor del ilustrador hipertextualiza la obra de Neruda de tal modo, que sería imaginable que el hipertexto textual se convirtiera, en un texto hipertextual con toda suerte de enlaces que remitieran desde la imagen, casi exclusivamente, a todos los elementos característicos del universo nerudiano. Podría ser una propuesta de digitalización con caminos hacia otras obras.



*Demeter* de Ana Juan vendría constituir un hipertexto textual por el que se puede acceder a la creación de un itinerario lector que terminaría en la obra de *Drácula* de Bram Stoker. El hipotexto de la obra no es otro que un pasaje de la historia de Stoker en el que se menciona el naufragio, en extrañas circunstancias, del Demeter, el bergantín que traslad   el at  ud de Drácula. Con la estructura de un cuaderno de bitácora, las palabras del capitán son contrastadas con las imágenes que lo impregnan todo y que incorporan el universo de Stoker, universo justamente ignorado por el texto del capitán. Múltiples perspectivas de narración que obligan al lector a construir los sentidos tomando, claro está, como referencia el hipotexto subyacente que, de algún modo, debe conocer. Obras que nos llevan a otras obras y que provocan al receptor la necesidad de "navegar" en otras historias. Se trata de releer a los clásicos, de encaminar al lector hacia un canon formativo y necesario (Cerrillo, 2007; 2010: 85-104). Es lo que propone, por ejemplo, editorial Media Vaca con la publicación de *El paseo de Buster Keaton* de Federico García Lorca, ilustrado por Manuel Flores.



*Demeter* de Ana Juan

No sería extraño analizar la presencia en el mercado de clásicos ilustrados, por otra parte, como una hipertextualización de obras que nos llevan a la lectura de otros clásicos también necesarios. Cómo no mencionar, en este sentido, labores como las de editoriales como *El zorro rojo: Los diarios de Adán y Eva* de Mark Twain ilustrados por Francisco Meléndez, *Cuentos de imaginación y misterio*, de E. A. Poe, ilustrados por Harry Clarke o *El horror de Dunwich* de Lovecraft.

### Los géneros literarios: la parodia y el intertexto

Sin duda, la parodia es uno de los procedimientos en los que la lectura en clave hipertextual es adecuada y sugerente en lo que concierne al hipertexto didáctico y fomento de la competencia literaria de un lector en formación. Gemma Lluch (2008: 93-122) en un espléndido estudio se refiere a la complejidad del procedimiento de construcción por el caudal de conocimientos que un lector debe activar con el fin de interpretar la propuesta del texto y por los condicionantes sociales tan propios de la literatura infantil y juvenil:

Pero la dificultat per utilitzar el joc paròdic no només rau en l'escassa competència cultural del lector sinó també en la capacitat de la societat que acull el text (o la classe social o política que representa l'autor) per a acceptar el somriure provocat per la possessada en qüestió dels valors o les normes proposades per les institucions [...]. (120)

En este mismo estudio, Lluch, (2008: 104) establece las características con las que la parodia se inserta en el discurso literario infantil y juvenil y se refiere a los géneros canónicos que requieren de ayudas tanto textuales como paratextuales para que el lector identifique los hipotextos necesarios en la construcción de sentidos.

En el caso del libro álbum y del libro ilustrado, son variadas las propuestas que se arriesgan con hipotextos canónicos que no obedecen a referentes compartidos, como podría ocurrir en el caso del hipotexto de cuentos populares, sino que implican un trabajo por parte del lector en la búsqueda de esos “enlaces” con los que “navegar” por la obra. La ilustración, la imagen es fundamental para poder adentrarse en este tipo de discurso. Indudable es, desde esta perspectiva, es la adecuación de este tipo de texto a un lector que se adiestra en la lectura literaria. Pensar en estos casos en un paso del hipertexto textual al texto hipertextual para asegurar un lector activo que puede observar cada uno de los enlaces como caminos de lectura con los que construir sus interpretaciones, supondría asegurar referentes desconocidos y emprender itinerarios lectores con las posibilidades didácticas que ello implica.

Genette (1989: 20 y ss) menciona la parodia como una de las formas de transtextualidad en la que se define el hecho literario como un diálogo continuo de un texto con los textos que lo preceden. Tanto Díaz-Plaja (2002, pp. 155-169) como Lluch (1998, pp. 123-149) estudian la parodia como un procedimiento hipertextual muy común en la literatura infantil y juvenil. La parodia denota un conocimiento de las leyes del género que actúa como base e implica, como ya hemos señalado anteriormente, a un lector emprendedor de nuevos caminos.

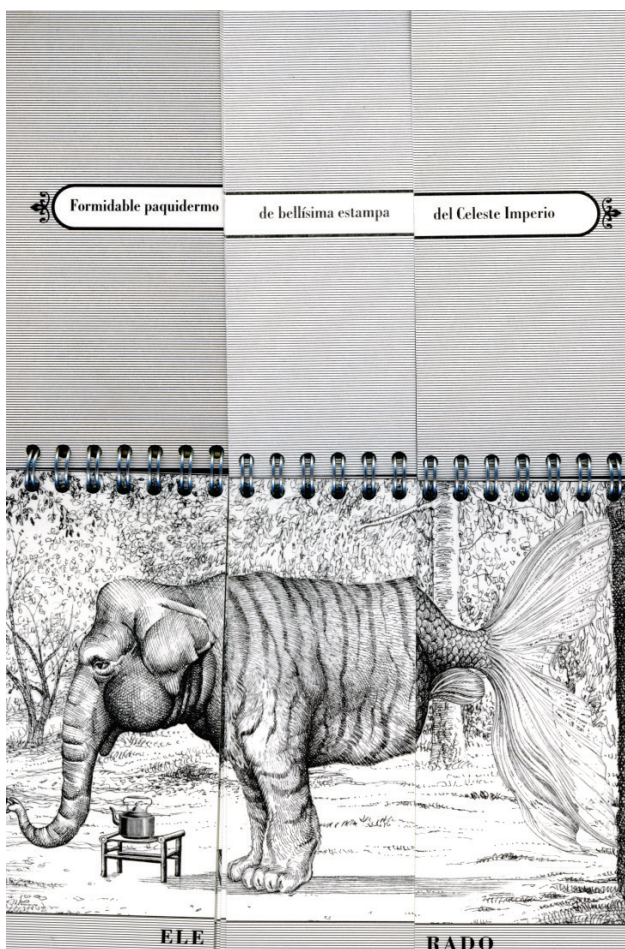
Escogemos en esta línea tres ejemplos de un mismo autor: *Los tres erizos*; *Animalario universal del profesor Revillod*; *Soñario o diccionario de sueños del Dr. Maravillas* de Javier Sáez Castán, ejemplos de libro álbum; y terminamos con el estudio de un libro ilustrado paradigmático en esta forma de hacer: *Hasta (casi) cien bichos* de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé (Cf. asimismo: Taberero, 2005: 97-107; 2007, pp. 53-62).

***Los tres erizos*; *Animalario universal del profesor Revillod*; *Soñario o diccionario de sueños del Dr. Maravillas*** de Javier Sáez Castán constituyen, cada uno en su estilo, hipertextos que utilizan la parodia de un género como fundamento constructor.

***Los tres erizos*** parten de la estructura de una pantomima -glosario incluido-. Por tanto, es lector deberá conocer el objeto parodiado para poder construir los sentidos que el texto va requiriendo.

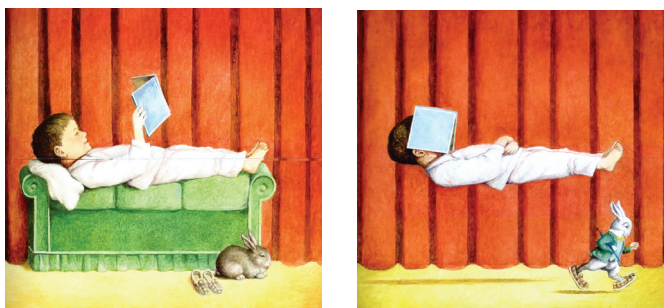
En el caso del ***Animalario***, la manera de romper con los límites de la realidad y la ficción de Borges y de jugar con el lector proponiéndole a manera de “cadáver exquisito” la construcción de su propio elenco de animales es fundamental. La figura de Revillod aparece entre las de Plinio, Linneo, Buffon y Cuvier con el fin antes señalado. Y solo es el comienzo.

Desde la tapa la estética del ***Animalario*** nos retrotrae también al siglo XIX, así como las ilustraciones (como la del Carfante con Revillod en su lomo agitando un banderín, a la manera de un conquistador), remedan los viejos grabados destinados a reproducir los dibujos realizados por los naturalistas en sus viajes de descubrimiento científico alrededor del globo (salvo por algunos detalles como el de la pava y la taza de té en la trompa del elefante, los dedos bajo las patas del armadillo, o las botellas de leche sobre las que descansa la vaca). (Marcela Carranza, 2004. <http://www.imaginaria.com.ar/13/8/animalario.htm>)



*Animalario universal del profesor Revillod de J. Sáez Castán*

El *Soñario* constituye la parodia del *Animalario*. Trabaja, por tanto, el concepto de intertexto interno o intertextualidad restringida de Ricardou (1971) antes señalado. Además, el *Soñario* juega también con el hipotexto de los clásicos literarios como Alicia, una constante en el autor, Pinocho y de los clásicos cinematográficos, como Los Hermanos Marx, por ejemplo. El itinerario lector que propone este hipertexto textual es evidente, desde los enlaces con los clásicos en la construcción de sentidos como los referentes culturales que abren caminos hacia otras artes.



*Soñario de J. Sáez Castán*

**Hasta (casi) cien bichos de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé<sup>3</sup>**

Uno de los ejemplos más representativos en la propuesta hipertextual de literatura juvenil es *Hasta (casi) cien bichos*. Daniel Nesquens, autor que parte de una concepción del discurso que solicita permanentemente la colaboración del receptor. El surrealismo humorístico característico de sus obras bebe en las fuentes de autores como Jardiel Poncela, Miguel Mihura, Tono, Gómez de la Serna, los hermanos Marx, Woody Allen, entre otros, todos ellos cultivadores de un humor inteligente que más que la risa suscita la sonrisa.

Característica del discurso de Nesquens es la presencia de la hipertextualidad a través de hipotextos, intertextos y categorías metaficcionales, aspectos que implican la colaboración extrema del receptor. Uno de los ejemplos más representativos de esta manera de escribir es *Hasta (casi) cien bichos*, narración que, a la postre, resulta ser una parodia de un bestiario medieval.

Así *Hasta (casi) cien bichos* recoge las características propias de un bestiario. Este género de raigambre medieval es de carácter didáctico y resulta fiel a la concepción que define al animal como lo impenetrable y lo extraño. Por esta razón, el hombre proyecta en él sus angustias y sus terrores infundados (Malaxecheberria 1986: 198-199).

El bestiario desarrolla el concepto totémico del animal ya que como indica Cassirer (cit. por Malaxecheberria 1986: 200) no existe sólo una coordinación entre el hombre y el animal sino una verdadera identificación. Los símbolos, los mitos, los emblemas se relacionan con este género en un entramado muy complejo de hilos perceptibles. De este modo, se alejan de la literatura animal puesto que los animales seleccionados no tienen que ver con las censurables características de los humanos. Así lo estudia Ana Margarida Ramos (2007:132-153).

Ya Marcela Carranza (2003: 2) destaca la faceta paródica de la obra, así como Pablo Cruz (2002: 83-84) insiste en este aspecto paródico, sobre todo cuando se refiere un género eminentemente didáctico tradicionalmente vinculado al receptor infantil. Tanto Nesquens como Arguilé demuestran conocer muy bien las leyes del género para poder extrañarlo después. El paratexto comienza haciendo gala del pseudocientifismo del género (Malaxecheverría 1986, p. 207):

El Nesquens. ¡Vaya pájaro! Igual anda que vuela que nada que te pide cien euros prestados. Una mañana de verano echó a correr, en bicicleta, cuesta abajo, con el aire a favor: Lo que le costó deshacer el camino. Menos mal que un automovilista (de la familia de los Renault) lo recogió.

El Nesquens, en contra de lo que pueda parecer, no habita en los campos de fútbol, habita en lugares cerrados. (...) Y, al igual que su paisano Goya, piensa que el sueño de la razón produce monstruos. (*Solapa de contracubierta*)

La Arguilé es uno de los animales del sexo femenino que mejor sabe dibujar animales de sexo masculino. (...) Se alimenta exclusivamente de lo que hay sobre la mesa o dentro del frigorífico. (...) Por último, mencionar que la Arguilé abomina a un bicho muy concreto. Un bicho con cuerda: el reloj de cuco." (*Solapa de contracubierta*)

La apariencia pseudocientífica que caracteriza el tono de los bestiarios es uno de las marcas más recurrente en el texto.

La abeja, como buen insecto que es, tiene tres regiones corporales características, a saber: cabeza, tórax y abdomen. Es como si España fuese sólo Andalucía, Cataluña y Galicia. (13)

Así, se combina la referencia al marco genérico en el que se encuadra el texto y la ruptura de sentido a la que lleva la deconstrucción de las definiciones.

<sup>3</sup> *Hasta (casi) cien bichos*, Madrid, Anaya, 2001. Con el ánimo de no ser recurrente, siempre que se realice una cita literal de esta obra, se referirá únicamente el número de la página de la que procede el texto.



El águila es un ave rapaz del tamaño de un águila, color de águila, cola de águila y pico dado al corrillo y a la charlatanería. (15)

No es difícil, por tanto, recoger en las palabras de Nesquens los ecos del didactismo de los bestiarios medievales, como se puede comprobar al leer el ejemplo que sigue extraído del bestiario de *Cambridge*:

Lincis, el linco, es llamado así porque se trata de un especie de lobo [...]. La bestia se caracteriza por una serie de manchas en el lomo, como las de un leopardo, pero tiene el aspecto de un lobo. Dicen que su orina se solidifica, convirtiéndose en una piedra preciosa llamada ligurius, y se ha comprobado que los propios lincis lo saben [...] (*Cambridge*, 22 cit. en Malaxecheverría 1986: 18)<sup>4</sup>.

No solo podemos retrotraernos a este bestiario sino que podemos caminar, por ejemplo y sobre todo al *Manual de zoología fantástica* de Borges o al *Bestiario* de Juan José Arreola.

De la misma manera, y todavía en lo que concierne a las leyes del género, las ilustraciones de Elisa Arguilé son fieles a la estética propia de los bestiarios, obras en las que la ilustración era necesaria como vía para caminar desde lo concreto a lo abstracto, en una sociedad en que muy pocos dominaban la escritura (Cf. Martínez Moro 2004, pp. 146-154). Arguilé, como muy bien señala Carranza (2003, p. 2), experimenta con los colores y se aleja de la paleta tradicional en el ámbito infantil para aproximarse a tonos muy bajos con los ecos de la ilustración propia de los códices medievales, tal como se puede apreciar en las imágenes que adjuntamos. El Beato de Liébana, las miniaturas hindúes y árabes, son además hipotextos por los que el lector puede navegar.

Daniel Nesquens

### León



Todo el mundo sabe que el rey de la selva es el león, así que no lo vamos a repetir.

El León es un mamífero carnívoro, pero que no lleva delantal blanco.

El león es un animal de majestuosas melenas que no ha ido en su vida a la peluquería.

Lo que más le gusta al león son los payasos, por eso siempre que vamos a un circo encontramos un león paseando de un lado para otro esperando encontrar un payaso para comérselo.

Para ganarse la vida, el león estudia cómo ser amaestrado y subir a la banqueta cuando el que actúa de domador diga arriba, o bajar de la banqueta cuando el domador diga abajo, o pasar por el aro. Hay mucha gente que también pasa por el aro, y se casa.

106 |



<sup>4</sup> Asimismo *El bestiario de Cristo* de Charbonneau-Lassay (1997), ofrece ejemplos muy aclaradores de la definición de un bestiario.

La ilustración se inserta en la línea del texto y observa su mismo tono paródico recurriendo manifiestamente, en ocasiones, al juego intertextual. Así en el capítulo dedicado a “El cerdo” se establece un juego de planos entre el texto y la imagen, de tal modo que, manteniendo el tono sentencioso propio del discurso informativo y formativo más riguroso, el mensaje deriva hacia lo absurdo dentro de una lógica extrema:

Actualmente se están haciendo estudios en el Museo del Prado para demostrar que, en el original de Las Meninas de Velázquez, quien estaba a los pies de la enana María Bárbola y el enano Nicolasillo Pertusato era un cerdo y no un perro. Pero Velázquez fue reprendido por el rey Felipe IV, quien le conminó a quitar el cerdo y dibujar un pavo real. Al final, ni una cosa ni otra: un mastín (42)

Contemplar la sorpresa de la menina dibujada por Arguilé suscita la buscada sonrisa del receptor que comparte con el personaje la extrañeza que se menciona en el texto. Se trata de romper la cuarta pared y establecer un diálogo con el receptor.

No es la primera vez que se hace referencia a intertextos pictóricos puesto que ya en la solapa, tal como se ha indicado más arriba, se alude a la obra de Goya “El sueño de la razón produce monstruos”, muy próximo, por cierto, al surrealismo que caracteriza a los autores de esta obra.

Se produce además un diálogo entre imagen y texto que raya, en ocasiones, en lo metaliterario, tal como ocurre en la secuencia dedicada al perezoso, secuencia en la que la imagen juega con el texto consiguiendo una caracterización conjunta del animal citado muy efectiva.

En ocasiones, texto e imagen se engarzan en un juego metaliterario que desborda los límites de cualquier género. De este modo, ocurre en el capítulo dedicado al ibis crestado:

Es tan difícil encontrar un ibis que el editor ha decidido que no haya dibujo de esta ave. A cambio ha optado porque aparezca una panorámica de su pueblo. (87)

*Hasta (casi) cien bichos* es una obra a través de cuyos intertextos se puede establecer un itinerario de lectura puesto que se combinan hipotextos compartidos y otros menos reconocibles. Así aparecen nombres como Estevenson (12) en clara alusión al autor de *La isla del tesoro*, *Alicia en el país de las maravillas* (20, 177), *Bambi*, (44), *Días de Reyes Magos* de Emilio Pascual (85)

En ocasiones, las alusiones caminan de la mano de los intertextos hacia el absurdo:

La araña y el gato se llevan de maravilla en el país de Alicia. Yo no sé cómo no los venden juntos: la araña, el gato y el cuento del reverendo Dogson (el gato no hace falta que sea de Cheshire). (20)

Los juegos paródicos con la tradición popular aparecen en cada una de las alusiones al imaginario colectivo:

La Rana es el animal batracio, sin pelo, que más se parece a la rana. La rana suele tener el lomo verde con unas manchas negras. Para asegurarnos de que, efectivamente, se trata de una rana tenemos que darle un beso. Si el batracio se transforma en un joven apuesto, con bigote y con gafas, no es una rana, es un príncipe. Y si se transforma en una especie de caballo con rayas blancas y negras se trata de una cebra. Y si no se transforma y hace croac, es una rana. (156)

La poesía popular ocupa un lugar destacado en la intertextualidad de esta obra posiblemente por constituir uno de los hipotextos que el lector infantil reconoce mejor. Así por ejemplo, es reseñable la presencia de varias referencias a la tradición en la secuencia dedicada al caracol:

El caracol tiene un sentido de la musicalidad muy perfeccionado. Muchos son los caracoles que han saltado a la fama como consecuencia de su talento musical: Los Caracoles, Juanito Caracol, The Caracols,

Julio Caracol, La Caracola, etc. Juanito Caracol consiguió ser número uno de los 40 Caracoles con la canción cuyo estribillo todos recordamos: *Caracol, col, col/saca los cuernos al sol, / que tu padre y...*(40)

El texto solicita el reconocimiento de la canción tradicional, por una parte, y ofrece, por otra, las claves humorísticas necesarias para reconocer a figuras de la popular como Manolo Caracol y Juanito Valderrama.

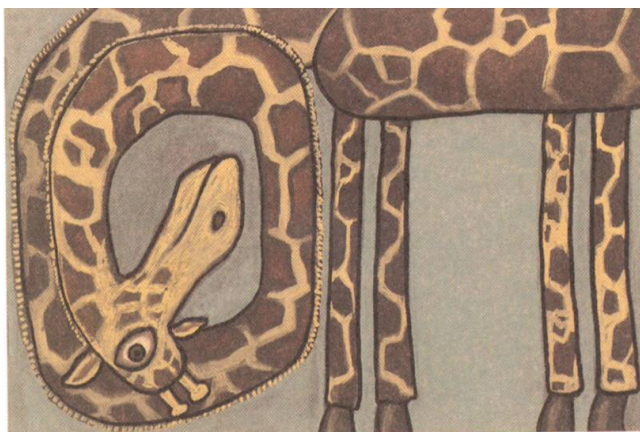
La presencia de intertextos pertenecientes a la literatura infantil facilita el reconocimiento del receptor y supone, en algunos momentos, propuestas de nuevas lecturas que van a ir formando un lector competente en la interpretación del hecho literario. En todo caso, se trata de obras que, de alguna manera, se insertan en las fuentes del texto. No es difícil reconocer de este modo la presencia de *Alicia en el país de las maravillas*, muy próxima en el nonsense a la técnica humorística de Nesquens y de Arguilé.

Existen referencias intertextuales a autores y obras que los receptores infantiles no han leído o sólo reconocen a través de los títulos. Así las alusiones a Fernández Flórez y a *El bosque animado* (25), Monterroso (57) *El gatopardo* de Lampedusa (159), *El Cid Campeador* (186) o Los versos de Acuña (188) muestran un itinerario de lectura y de interpretación que, sin duda, contribuirá a la formación de un canon más o menos dependiente del gusto de los autores.

La presencia de Monterroso es tanto implícita como explícita. En la secuencia dedicada a la jirafa escribe el narrador de *Hasta (casi) cien bichos*:

A la jirafa le gusta mirar por la ventana. Dice la leyenda que, en la región bantú del corazón del África occidental, la primera jirafa que habitó en la selva se perdió. Sin saber dónde dirigirse caminó y caminó sin poder encontrar el camino. Y tanto estiró su cuello buscando el sendero perdido que al final su cuello adquirió la longitud que tanto nos llama la atención (98)

Desde la ilustración que acompaña al texto, la jirafa hace alarde de las dimensiones de su cuello y lucha por ocupar el lugar que le corresponde en la imagen. Se trata de un rasgo metaficcional que protagoniza la imagen, claro está.



Monterroso, en su bestiario, refiere la historia de la jirafa en sus inicios como sigue:

Hace mucho tiempo, en un país muy lejano, vivía una jirafa de estatura regular pero tan descuidada que una vez se salió de la selva y se perdió.

Desorientada como siempre, se puso a caminar a tontas y a locas de aquí para allá, y por más que se agachaba para encontrar el camino no lo encontraba.

Así, deambulando, llegó a un desfiladero donde en ese momento tenía lugar una gran batalla. (2003: 202)

Por otra parte, el ingenio del escritor guatemalteco, sus microrrelatos, la posibilidad de fotografiar el instante con el fin de trascenderlo propio del estilo monterrosiano dejan huellas en la técnica de Nesquens quien, a su vez, se muestra como maestro de un género difícilmente aplicable a la literatura infantil en *Diecisiete cuentos y dos pingüinos* (Anaya, 2000) una de las mejores obras del panorama español de los últimos tiempos.

En ocasiones, incluso, aparecen textos en los que se proponen enigmas en juegos continuados con iniciales, tal como ocurre en la secuencia dedicada al ñandú (129) y al sapo (166).

El poeta preferido del ñandú es el nicaragüense F. R. G. S.. Más conocido como R. D. :

El ñandú en la sombra parece de nieve,

Su pico de ámbar, del alba al trasluz:

El suave crepúsculo que pasa tan breve

Las cándidas alas sonrosa de luz. (129)

Nenúfar (definición facilitada por Valle-Inclán): Planta acuática de las ninfeáceas que se cultiva en los estanques de los jardines y en los versos del nicaragüense F. R. G. S.. Más conocido como R. D. (166)

Las iniciales corresponden a Félix Rubén García Sarmiento (F.R.G.S.) y a Rubén Darío (R. D.). Del mismo modo, iniciales como L. C., F. G. L. o D. M. L. - Luis Cernuda, Federico García Lorca o Dulce M<sup>a</sup> Loynaz- esconden otras tantas alusiones a poetas y poetisas que salpican el texto y explican algunas de las características del mismo, además de implicar una propuesta de itinerario de lectura para el receptor.

En la contracubierta, es decir, en lo que corresponde al paratexto, la línea intertextual define el discurso del que se trata:

Arturo Uslar Braun escribió *Hasta cien hombres*. Daniel Nesquens, más modesto, se ha conformado con retratar a casi cien bichos. Este bestiario casi centenarío (advirtan la rima) trata de resolver sin conseguirlo, el eterno problema filosófico: ¿Es el hombre un lobo para el hombre? Con sus variedades no menos temporales: ¿Es el hombre un lobo para el lobo? ¿O quizá es que el hombre es un hombre para el hombre? Quien haya leído *Diecisiete cuentos y dos pingüinos* se asombrará y el que no, también.

Cómo no recordar cuando se lee el fragmento anterior el discurso del nonsense característico de la obra de Carroll. Y desde luego, otra vez la línea del intertexto interno de Ricardou.

Y continuando en el ámbito paratextual la declaración de Jardiel Poncela "El hombre es el animal que más se parece al hombre", que figura asimismo en la contracubierta es una declaración de intenciones fiel al espíritu del libro y de sus autores. Jardiel Poncela es, sin duda, uno de los referentes más importante de esta obra.

En definitiva, desde el punto de vista hipertextual, y sólo en lo que atañe al entramado puramente literario, la presencia de hipotextos legibles y reconocibles junto a los que el lector puede desconocer construye, como estrategia generadora de significados, un discurso que camina en la línea del desarrollo de la competencia literaria como uno de los factores indispensables en la formación del lector.

*Hasta (casi) cien bichos* propone, por una parte, un viaje literario que se inicia en los bestiarios antiguos y medievales y terminan en las obras de Cortázar, Borges o Monterroso, por citar a autores emblemáticos en el cultivo de este género. Y de la tradición popular generalmente reconocida por el lector infantil y por el adulto, se camina silenciosamente hasta la obra de Carroll, pasando por *Días de Reyes Magos* de Emilio Pascual, otra de las obras puramente intertextual, y recalando en *El oso que leía niños* de G. Moure, por señalar hitos característicos. De la misma forma, salpicando el texto, aquí y allá, desfilan Jardiel, Fernández Flórez, el Cid, La Biblia, Lampedusa o la Odisea. De un hipertexto textual sería imaginable una lectura arborescente de un texto hipertextual.

Diferentes intertextos e hipotextos laten bajo cada uno de los animales. Varios ejemplos

sustentan esta afirmación: E. Lear y sus limericks se adivinan bajo el capítulo dedicado al elefante, La Fontaine bajo el zorro, Fernández Florez detrás del bisonte, Arnold Lobel detrás de la hormiga, Jesús Moncada y su *Café de la rana* debajo de la rana, los *Cuentos de la selva* de Horacio Quiroga detrás del yak, Marco Denevi y Harper Lee detrás del topo,

Como se podrá apreciar, *Hasta (casi) cien bichos* representa uno de los mejores ejemplos de los nuevos modelos literarios y culturales basados en la recursividad y en el conocimiento de un nuevo lector, el del siglo XXI, acostumbrado a un discurso polifónico y que requiere que obras como ésta invadan las aulas. A través del juego con los intertextos, hipotextos e hipertextos el lector se ve obligado a aproximarse a otras lecturas que sustentan el texto y conformar así su propio caudal de lecturas.

### **Para concluir**

El libro álbum y el libro ilustrado, como prolongación del primero, se manifiestan en su definición como uno de las mejores propuestas para construir itinerarios que desarrollen y fomenten la formación del lector. La lectura en clave hipertextual de la literatura que incorpora texto e imagen se manifiesta como una de las características esenciales de un género que se define por una recepción dual y que encuentra en el hipertexto la ubicación adulta y uno de los principales resortes en su construcción posmoderna. Se trata de lecturas que llevan a otras lecturas y que, hipertextualizadas electrónicamente, pueden constituir un recurso didáctico imprescindible en el acto de leer de un lector del siglo XXI. La navegación por obras como las que hemos mencionado deparan múltiples itinerarios lectores que implican un lector activo que rompe espacios y tiempos secuenciales. Nos acercamos irremediamente a esa muerte del autor de la que hablaba Barthes (1968) de la mano de texto e imagen. Será el lector el que recoja toda la multiplicidad de redes interpretativas y en las aulas esa clave hipertextual constituirá un recurso de gran valor en la formación de lector literario. Tenía razón Italo Calvino (1980) cuando dijo que con Lewis Carroll se inauguraba una nueva raza de escritores. Añadimos nosotros: una nueva raza de escritores que nos han conducido del hipertexto literario al texto hipertextual, texto del que el libro-álbum y, en menor medida, el libro ilustrado constituyen ejemplos genéricos indispensables desde la perspectiva didáctica en la formación del lector literario, por su posibilidad de multiplicar los itinerarios lectores de tal modo que el lector es el verdadero productor del texto, como recordara R. Barthes.

Sin duda, hemos entendido que es esta una de las mejores maneras de responder a esa solicitud con la que iniciábamos nuestro estudio y que procedía del texto de G. Patte: "Ayúdame a encontrar un libro como éste".

### **BIBLIOGRAFÍA**

- AA. VV. *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Barcelona: Grettel/Banco del Libro, 2010.
- AMO, J. M. de. El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto*, n. 2, pp. 61-80, 2005.
- AMO, J.M. DE Y RUIZ, M. M. Metatextualidad: estrategias de creación en la obra de J. Scieszka. A. MENDOZA Y C. ROMEA (coord.). *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona: Horsori. Pp. 57-67, 2010.
- ARIZPE, E. Y STYLES, M. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- BARTHES, R. La muerte del autor. *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós. Pp. 75-83, 2009.
- BORRÁS, L. *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC, 2005.

CALVINO, I. *Una pietra sopra - discorssi di Letteratura e società*. Torino: Einaudi, 1980.

CARRANZA, M. *Hasta (casi) cien bichos, Imaginaria*, n. 98, pp.1-5, 2003.

CASSANY, D. Después de internet. *Textos*, n. 57, pp.12-22, 2010.

CASSANY, D. Bibliotecas en la era digital. BONILLA, E., GOLDIN, D. Y R. SALABERRÍA. Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Óceano, pp. 311-337, 2008.

CERRILLO, P. Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. G. LLUCH (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 85-104, 2010.

CERRILLO, P. Clásicos literarios y canon escolar de lecturas. *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro, pp. 63-81, 2007.

CHICO, F. Teoría retórica como teoría del texto y narración digital como narración hipertextual <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/literaturaelectronica/04708407577917506754480/p0000001.htm>, 2005. (Consultado, agosto 2011).

COLOMER, T. *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

COLOMER, T. *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

COLOMER, T. La constitución de acervos. BONILLA, E., GOLDIN, D. Y R. SALABERRÍA. *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Óceano, pp. 378-405, 2008.

CULTURA MEDIÁTICA. Weblog sobre Medios Contemporáneos: "Narrativas hipertextuales: hacia una redefinición del concepto de hipertexto" (<http://cultura.orpress.com/2011/02/11/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>) (consultado julio 2011).

CRUZ, P. Entrevista a Daniel Nesquens. *Educación y Biblioteca*, n. 129, pp.83-84, 2002.

DÍAZ ARMAS, J. Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil. A. MENDOZA FILLOLA Y P. CERRILLO (Coord.). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 61-97, 2003.

DÍAZ-PLAJA, A. Leer palabras, leer imágenes. Arte para leer. A. MENDOZA (ed.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. MECD: Madrid, pp. 219-252, 2002.

DOONAN, J. El libro-álbum moderno. AA. VV. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, pp. 46-65, 1999.

DURÁN, T. *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*, Barcelona: Octaedro, 2009.

ECO, U. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen, 1982.

ECO, U. Vegetal and mineral memory. The future of books, Discurso de inauguración de la Biblioteca de Alejandría. 1/02/2003. <http://www.scriptor.org/2003/II/eco.html> [http://edicionesdelsur.com/articulo\\_97.htm](http://edicionesdelsur.com/articulo_97.htm). (Consultado en julio de 2011), 2003.

GENETTE, G. *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.

GONZÁLEZ LARTITEGUI, A. La mirada consciente. Cómo descubrir el valor de la imagen en los libros para niños. R. TABERNERO, J. D. DUEÑAS Y J. L. JIMÉNEZ CERESO (coord.). *Contar en Aragón. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil*, Zaragoza: Prensas Universitarias, pp. 130-152, 2006.

- LAMARCA, M. J. *Hipertexto. El nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. [http://www.hipertexto.info/documentos/text\\_hipertex.htm](http://www.hipertexto.info/documentos/text_hipertex.htm) 2004/1010. (Consultado julio, 2011).
- LANDOW, G. P. *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós, 2009.
- LEIBRANDT, I. (2010). "Leer y escribir en nuestro mundo hipertextual". A. MENDOZA Y C. ROMEA (coords): *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona: Horsori, pp. 137-142, 2010.
- LEWIS, D. La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. AA. VV. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, Caracas: Banco del Libro, pp. 77-88, 1999.
- LLUCH, G. De la ironía imposible a la imprescindible paròdia. En AA. VV. *El bricolatge literari. De la paròdia al pastix en la literatura catalana contemporània*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 93-122, 2008.
- LLUCH, G. Las nuevas lecturas deslocalizadas en las escuela. G. LLUCH (ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona: Anthropos, pp. 105-135, 2010.
- LLUCH, G. *Cómo seleccionar libros infantiles y juveniles. Los comités de valoración en las bibliotecas públicas y escolares*. Gijón: Ediciones Trea, 2010.
- LLUCH, G. *La lectura al centre. LLegir (i escriure) llibres, pantalles i documents en el Pla de Lectura del Centre*. Alzira: Edicions Bromera.
- MALAXECHEVERRÍA, I. (ed.). *Bestiario medieval*. Madrid: Siruela, 1986.
- MARTÍNEZ MORO, J. *La ilustración como categoría*. Dirección General del Libro: Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura, 2004.
- MENDOZA, A. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro, 1998a.
- MENDOZA, A. El proceso de recepción lectora. A. MENDOZA (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL./ICE. Universitat de Barcelona/ Horsori, pp. 169-190, 1998b.
- MENDOZA A. *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2001.
- MENDOZA, A. Y P. CERRILLO (Eds.) *Intertextos. Los componentes del intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha, 2003.
- MENDOZA, A. Introducción: Textos e intertextos para la formación del lector. A. MENDOZA (coord.). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona. Horsori, pp. 11- 26, 2008.
- MENDOZA, A. La lectura del hipertexto literario. El despliegue de referentes, conexiones e hipervínculos en la formación del lector. A. MENDOZA Y C. ROMEA (coords). *El lector ante la obra hipertextual*, Barcelona: Horsori, pp. 143-174, 2010.
- MONTE, A. Guía de recursos sobre lectura, escritura y bibliotecas escolares. *Textos*, n. 60, abril 2012, pp. 54-63.
- NIKOLAJEVA, M. *How Picturebooks Work*. Londres: Garland, 2006.
- NODELMAN, P. Pistas y secretos: cómo funcionan los libros-álbum. AA. VV. (2005). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, Caracas: Banco del Libro, pp. 134-148, 2005.
- MORDUCHOWICZ, R. "La generación multimedia". G. LLUCH (Ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector*

para un nuevo siglo. Barcelona: Anthropos, pp. 59-71, 2010.

NODELMAN, P. Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En AA. VV. (2010). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*, Barcelona: Gretel/Banco del Libro, pp. 18-32, 2010.

ORTOLANO, M. Narrativas hipertextuales: hacia una redefinición del concepto de hipertexto (<http://cultura.wordpress.com/2011/10/20/hacia-una-redefinicion-del-concepto-de-hipertexto/>), 2009. Consultado en octubre de 2011.

PAJARES, S. (2006). ¿Convergencia hipertexto literatura? El caso James Joyce. VILARIÑO N. T Y ALBUÍN, A. *La literatura en la era electrónica*. Madrid: Arco Libros, pp. 121-150.

PATTE, G. *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

PATTE, G. *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México, Fondo de Cultura Económica, 2011.

RAMOS, A. M. *Livros de Palmo e Meio*, Lisboa: Caminho, 2007.

RAMOS, A. M. *Literatura para a Infância e ilustração. Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias Companhia, 2010.

RICARDOU, J. *Pour une théorie du nouveau roman*, Paris: Seuil, 1971.

RIFFATERRE, M. *Sémiotique de la poésie*. Paris: Seuil, 1983.

ROMEA, C. ¿Cómo leemos en la era de Bill Gates? A. MENDOZA (coord.) *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector*. Barcelona: Horsori, pp. 11- 26, 2008.

SALISBURY, M. *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de los libros infantiles*, Barcelona: Gustavo Gili, 2007.

SALISBURY, M. *El arte de ilustrar libros infantiles. Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona. Art. Blume, 2012.

SCOLARI, C. Por un puñado de hiperlibros. Interactive fiction, narrativa y retórica hipertextual. Ponencia presentada en el XXVIII° Congreso de la AISS (Associazione Italiana Studi Semiotici) - Castiglioncello, 6-8 ottobre. (<http://es.scribd.com/doc/31713635/POR-UN-PUNADO-DE-HIPERLIBROS-INTERACTIVE-FICTION-NARRATIVA-Y-RETORICA-HIPERTEXTUAL>), 2005.

SILVA-DÍAZ, M. C. *La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro, 2005.

SIPE, L. R. *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. NewYork: Teachers College Press, Columbia University, 2008.

TABERNERO, R. *Hasta (casi) cien bichos* de Daniel Nesquens y Elisa Arguilé. Observaciones sobre modelos en el discurso literario infantil y juvenil. *Campo Abierto*, n. 28, pp. 97-107, 2005.

TABERNERO, R. Intertextualidad referencial: Una vía para la formación del lector literario. *Lenguaje y Textos*, 26, pp. 53-62, 2007.

TERRATS, J. Hipertextos y sistemas de información, <http://www.nigawa.info/diplomadogaci/prcultcompepefino.htm>. Consultado agosto 2011. 2005.

VAN DER LINDEN, S. *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble, 2007.

ZAPARAÍN, F. Y L. D. GONZÁLEZ. *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: Construcción y lectura*. Universidad de



Valladolid: Secretariado de Publicaciones; Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2010.

ZAVALA, L. (2005), Un modelo para el estudio del cuento. Tiempo, *Laberinto*, pp. 26-35, 2005.

### Corpus utilizado

- Ajubel (2008). *Robinson Crusoe, novelas en imágenes basada en la obra de Daniel Defoe*. Valencia: Media Vaca.
- Benoît, J. (2010). *La noche de la visita*. Barcelona: A buen paso.
- Browne, A. (2010). *Los tres osos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Crowther, K. (2005). *La visite de Petite Mort*. Paris: L'École des Loisirs.
- García Lorca, F. (2008). *El paseo de Buster Keaton*, ilustrado por Manuel Flores. Valencia: Media Vaca.
- Juan, A. (2007). *Demeter*. Alicante: Ediciones de Ponent.
- Lago, Á. (2006), *O personagem enalhado*, Belo Horizonte, RHJ.
- Lee, Suzy (2002). *Alice in Wonderland*. Verona: Maurizio Corraini.
- Lee, Suzy (2010). *Sombras*. Bárbara Fiore Editora.
- Leray, M. (2009). *Una caperucita roja*. México: Océano Travesía.
- Murugarren, M. y J. Sáez Castán, (2006). *Animalario universal del profesor Revillo*. México: FCE.
- Nanclares, S. y Brieva M. (2010). *Al final*. Barcelona: Kókinos.
- Neruda, P. e I. Ferrer (2007). *El libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.
- Nesquens, D. y Arguilé, E. (2001). *Hasta (casi) cien bichos*, Madrid: Anaya.
- Pakovská, K. (2009). *Caperucita Roja*. Madrid: Kókinos.
- Rouillon, P. (2001). *Le petit dessin avec une culotte sur la tête*. Paris, Seuil.
- Sáez Castán, J. (2003). *Los tres erizos*, Caracas: Ekaré.
- Sáez Castán, J. (2008). *Soñario o diccionario de sueños del Dr. Maravillas*. Barcelona: Océano travesía.

Recebido em outubro de 2012.  
Aprovado em dezembro de 2012.

