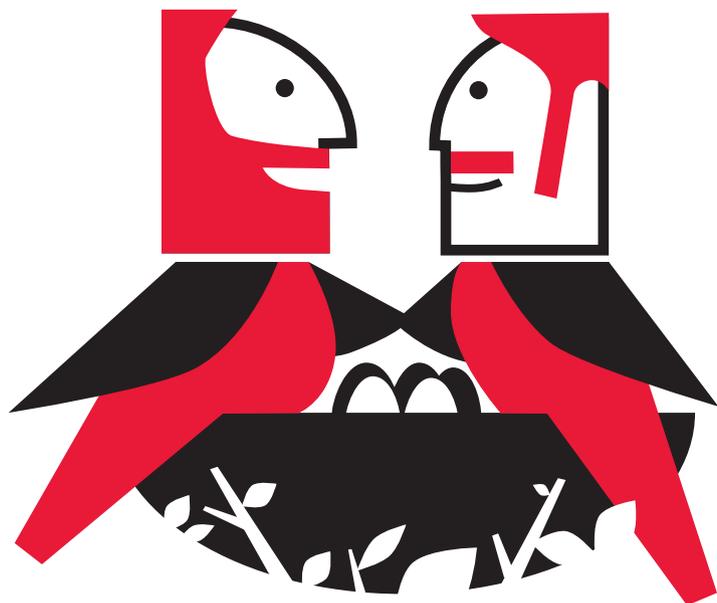


A. Jesús Moya y Cristina Cañamares
(coords.)



**Libros álbum que desafían los estereotipos
de género y el concepto de familia tradicional**



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

colección
arcadia

Nº 31

**Libros álbum que desafían
los estereotipos de género y el
concepto de familia tradicional**

Análisis semiótico y multimodal

colección
arcadia

**Arsenio Jesús Moya Guijarro
y Cristina Cañamares Torrijos**
(coords.)

**Libros álbum que desafían los
estereotipos de género y el concepto
de familia tradicional**

Análisis semiótico y multimodal



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2020

LIBROS álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional: análisis semiótico y multimodal / coordinadores A. Jesús Moya Guijarro, Cristina Cañamares Torrijos.- Cuenca : Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2020

348 p. ; 21cm.- (Colección Arcadia ; 31)

ISBN: 978-84-9044-406-1

1. Literatura infantil - Historia y crítica 2. Sexismo en la Literatura 3. Discriminación social y desigualdad I. Moya Guijarro, A. Jesús II. Cañamares Torrijos, Cristina III.

Universidad de Castilla-La Mancha, ed. IV. Título. V. Serie

351.751.5

0.98.1(460)°19°

DSY - YXC - JBEA

© de los textos: su autor.

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha.

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Colección ARCADIA nº 31

Diseño de la colección: CIDI (Universidad de Castilla-La Mancha)

Ilustración de cubierta: Servicio de Publicaciones (Universidad de Castilla-La Mancha)

 **une**

UNIÓN DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS

Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

I.S.B.N.: 978-84-9044-406-1 (Edición impresa)

I.S.B.N.: 978-84-9044-407-8 (Edición electrónica)

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.00

D.L.: CU 95-2020

Composición: Compobell

Hecho en España (U.E.)/ *Made in Spain (E.U.)*

Este libro ha sido sometido a evaluación externa y aprobado por la Comisión de Publicaciones de acuerdo con el Reglamento del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

DIRECTOR DE COLECCIÓN:

Ángel Luis Luján Atienza

Universidad de Castilla-La Mancha

CONSEJO CIENTÍFICO:

María Teresa Miaja

UNAM (México)

Leonor Fernández

UNAM (México)

César Sánchez Ortiz

(Universidad de Castilla-La Mancha)

María Victoria Sotomayor

(Universidad Autónoma de Madrid)

José Manuel de Amo

(Universidad de Almería)

Ramón F. Llorens

(Universidad de Alicante)

Gemma Lluch

(Universidad de Valencia)



Calidad en
Edición
Académica
Academic
Publishing
Quality

La Colección Arcadia obtuvo, en julio de 2017, el sello de calidad en edición académica CEA-APQ, con mención de internacionalidad, promovido por la UNE y avalado por ANECA y FECYT



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

*A Pedro Cerrillo, amigo de sus amigos,
y maestro de maestros en el mundo
de la Literatura Infantil y Juvenil.*

ÍNDICE

Sobre los autores.....	11
1. Hacia un análisis multimodal del libro álbum y los estudios de género. Introducción. <i>Arsenio Jesús Moya Guijarro y Cristina Cañamares Torrijos.....</i>	17
Parte I. Personajes femeninos en libros álbum que rompen estereotipos de género	
2. Un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en libros álbum que desafían los estereotipos de género femeninos <i>Carmen Santamaría García.....</i>	49
3. La subversión de los estereotipos de princesa en tres álbumes posmodernos <i>Francisco J. Rodríguez Muñoz y María del Mar Ruiz Domínguez</i>	77
4. Parodia e ironía intertextual como estrategias subversivas. Tradición literaria y ruptura de estereotipos <i>Jesús Díaz Armas</i>	111

Parte II. Personajes masculinos en libros álbum y estereotipos de género

5. Identidad y atributos fijos y negociables en representaciones alternativas al estereotipo de género masculino en libros álbum infantiles en lengua inglesa
Izaskun Elorza..... 149
6. Hacia una literatura del arcoíris: una propuesta de análisis de “álbumes de vestidos”
Emanuel Madalena y Ana Margarida Ramos 179
7. La conquista de espacios exteriores en libros álbum que rompen con estereotipos de género. Análisis semiótico y multimodal de sus escenarios
Arsenio Jesús Moya Guijarro y Cristina Cañamares Torrijos 207

Parte III. El libro álbum y su apertura a las familias homoparentales

8. Nuevas masculinidades en una muestra de libros álbum con padres gays: un análisis crítico multimodal
María Martínez Lirola..... 249
9. Relaciones interpersonales en libros álbum que cuestionan el modelo de familia tradicional
María Jesús Pinar-Sanz..... 279
10. Análisis de epitextos virtuales de diez álbumes ilustrados desde una perspectiva Queer
Guillermo Soler Quilez, Arantxa Martín-Martín y José Rovira-Collado 311

11. Libros álbum citados

Sobre los autores

A. JESÚS MOYA GUIJARRO es catedrático de Filología Inglesa en la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha publicado varios artículos sobre discurso multimodales en revistas internacionales como *Review of Cognitive Linguistics*, *Word*, *Functions of Language*, *Journal of Pragmatics* o *Text and Talk*. Entre otros libros, es co-editor de *The World Told and The World Shown: Multisemiotic Issues* (2009, Palgrave Macmillan) y autor del volumen *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach* (2014, Equinox). En la actualidad es Investigador Principal del proyecto I+D AMULIT (referencia FFI2017-85306-P) sobre libros álbum, género y multimodalidad.

CRISTINA CAÑAMARES TORRIJOS es doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Castilla-la Mancha en la que trabaja como profesora contratada doctora. Desde sus inicios como investigadora se interesó por los estudios en torno a la lectura y la literatura para niños, temas en los que centró su tesis doctoral y que siguen siendo el epicentro de su investigación. En este sentido, ha publicado diversos artículos, capítulos y comunicaciones sobre estos aspectos, especialmente sobre el libro álbum y las obras dirigidas a los lectores más pequeños. Entre sus líneas de investigación también figuran la formación de mediadores y la literatura popular de tradición infantil

CARMEN SANTAMARÍA es profesora titular la Universidad de Alcalá desde 2006. Su investigación se enmarca en el análisis del discurso y la lingüística sistémica, centrándose en la expresión de emociones, la (des)cortesía y la semiótica social y multimodal. Ha participado en proyectos I+D como *AMULIT* (2018-2021) o *Persuasión, des/cortesía y gestión de conflictos en la interacción digital de equipos de trabajo*, en la Universidad Sheffield Hallam (2019). Entre otras publicaciones internacionales cuenta con artículos como “Emotional and Educational Consequences of (Im)politeness in Teacher–Student Interaction at Higher Education” en *Corpus Pragmatics* (2017).

FRANCISCO J. RODRÍGUEZ MUÑOZ es profesor titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Almería. La mayoría de sus investigaciones han participado del enfoque pragmático, cuya transversalidad le ha permitido aplicarlo al análisis de distintos tipos de discurso, incluidos los textos literarios infantiles. Asimismo, ha abordado diversos temas de carácter lingüístico en artículos aparecidos en prestigiosas revistas como *PLOS ONE* o *Pragmatics* (International Pragmatics Association).

MARÍA DEL MAR RUIZ DOMÍNGUEZ es profesora titular del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Almería. En los últimos años, sus publicaciones en revistas como *Impossibilia* y *Ocnos*, así como en capítulos de libros, se han centrado en el análisis de los recursos utilizados por los álbumes metaficcionales, en cuanto constituyen textos multimodales e hipertextuales, en las respuestas de los jóvenes lectores ante el juego de códigos que se establecen en estos textos y en las adaptaciones de los álbumes al formato digital.

JESÚS DÍAZ ARMAS (La Laguna, Tenerife, 1963). Licenciado y doctor en Filología Hispánica, con una tesis leída en 1998 sobre el poema cultista Vida de San Francisco, de fray Andrés de Abreu (1647-1725). Profesor de Lengua castellana y literatura en Secundaria y Bachillerato entre 1989 y 1999 y, desde 1999, en la Universidad de La Laguna, donde imparte clases sobre Literatura infantil. Poeta y traductor. Autor de ediciones y estudios sobre literatura española (Quevedo, Calderón, Valente) y Literatura infantil y juvenil (álbum, intertextualidad, metaficción, mundo al revés, carnavalización).

IZASKUN ELORZA es profesora titular del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Salamanca, donde desarrolla su labor docente e investigadora en el área de la lingüística sincrónica descriptiva. Su investigación se centra en el análisis del discurso mediante métodos cuantitativos y cualitativos, particularmente los desarrollados por la lingüística sistémico funcional y la lingüística de corpus. Sus publicaciones más recientes incluyen el volumen (coeditado con Pérez-Veneros) *Systemic Functional Linguistics at the Crossroads: Intercultural and Contrastive Descriptions of Language* (Aquilafuente 266, 2019).

ANA MARGARIDA RAMOS es doctora en Literatura y trabaja como profesora agregada en el Departamento de Lenguas y Culturas de la Universidad de Aveiro (Portugal). Ha dictado conferencias invitadas en varios congresos y reuniones científicas nacionales e internacionales y ha impartido cursos en universidades portuguesas y extranjeras. Fue profesora visitante en la Universidad Metropolitana de Oslo e investigadora en la Biblioteca Internacional de Munich. Ha publicado varias monografías y ha editado,

coordinado y organizado varios volúmenes sobre diversos temas relacionados con la Literatura Infantil y Juvenil.

EMANUEL MADALENA es licenciado en Comunicación y ha realizado un máster en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Oporto (Portugal). En la actualidad es investigador en formación en el Centro de Lenguas, Literaturas y Culturas (CLLC) donde profundiza en el tema de la intersección de la Literatura Infantil con la diversidad de género y las cuestiones LGBTQI+. Actualmente está cursando un Máster en Estudios Editoriales y su doctorado en Estudios Literarios en la Universidad de Aveiro con una beca de FCT (SFRH / BD / 136696/2018).

MARÍA MARTÍNEZ LIROLA es profesora titular de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante y *Research Fellow* de la Universidad de Sudáfrica (UNISA). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre Análisis Crítico del Discurso e innovación educativa financiados por entidades públicas y tiene alrededor de un centenar de publicaciones. Sus principales líneas de investigación son el Análisis Crítico del Discurso, la Gramática Sistémica Funcional y la Lingüística Aplicada.

M^a JESÚS PINAR SANZ es profesora titular de Lingüística y Análisis del Discurso en la Universidad de Castilla La Mancha (España). Sus intereses de investigación están en el análisis del discurso multimodal y, más en concreto, en aspectos relacionados con el análisis de campañas electorales, propaganda electoral y en la sinergia texto/imagen en libros álbum. Ha publicado varios artículos sobre la

estructura genérica de los anuncios de propaganda electoral y la relación entre los elementos textuales y verbales en narrativas infantiles. Es editora del volumen *Multimodality and Cognitive Linguistics* publicado en John Benjamins (2015).

GUILLERMO SOLER QUÍLEZ es profesor asociado doctor del área de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Alicante, licenciado en Filología Hispánica y Doctor en Investigación Educativa. Igualmente, es especialista en la enseñanza de la lengua y la literatura a través del Álbum Ilustrado, el Cómic y Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) en relación con la diversidad afectivo-sexual y de género, en el marco de la pedagogía queer. Ha colaborado en el Proyecto de Investigación *Literatura Infantil y Juvenil en Internet. LIJ2.0: Análisis de aplicaciones y redes sociales de lectura* (2019). Cuenta con diversas publicaciones sobre literatura infantil y juvenil y la diversidad afectivo-sexual y de género.

ARANTXA MARTÍN-MARTÍN es profesora de Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura desde 1999 y, desde octubre de 2011, es profesora asociada del Departamento de Innovación y Formación Didáctica en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Realizó un máster propio de Especialista Universitario en Aplicaciones Educativas de las TIC (2008) y un máster en Investigación Educativa (2015). En la actualidad está realizando su tesis doctoral sobre programas de lectura con álbumes ilustrados en alumnado de Secundaria para la mejora de la autoestima, la construcción de la identidad y la resolución de conflictos escolares.

JOSÉ ROVIRA-COLLADO es profesor contratado doctor del área de Didáctica de la Lengua y Literatura de la Universidad de Alicante. Secretario del Departamento de Innovación y Formación Didáctica. Doctor en Investigación Educativa con la tesis: Literatura infantil y juvenil en Internet: De la Cervantes Virtual a la LIJ 2.0. Herramientas y espacios para su estudio y difusión (2015). Premio Extraordinario de Doctorado y Premio Cátedra Santander-UA de Innovación Digital. Coordinador académico de Unicómic desde 2007. Administrador del blog: <http://literaturainfantilyjuvenileninternet.blogspot.com/> Perfil de Twitter @joserovira

Hacia un análisis multimodal del libro álbum y los estudios de género.

Introducción¹

Arsenio Jesús Moya Guijarro
y Cristina Cañamares Torrijos
Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.01

En este capítulo introductorio se define el libro álbum como un texto multimodal y se insiste en la necesidad de adoptar enfoques multimodales e interdisciplinares que contemplen la sinergia que se crea entre los distintos modos semióticos, esencialmente verbales y visuales, que utilizan autores e ilustradores para crear significado en las narraciones visuales destinadas a jóvenes lectores (sección 1.1). A su vez, describimos las principales líneas de investigación desde las que se ha abordado este género de la Literatura Infantil (sección 1.2), así como los estudios de género que sobre el libro álbum se han realizado (sección 1.3). El capítulo concluye con la estructura capitular del volumen (sección 1.4) en la que se presentan las investigaciones llevadas a cabo en cada uno de los capítulos que lo integran, todas unidas por un objetivo común: analizar las estrategias verbales y visuales

1 Los capítulos que forman este volumen son parte del proyecto de investigación I+D, referencia FFI2017-85306-P (AMULIT: La Construcción del discurso en libros álbum que rompen estereotipos de género y el concepto de familia tradicional), financiado por el Ministerio español de Economía Industria y Competitividad /2018-2020).

que están a disposición de autores e ilustradores en libros álbum que cuestionan estereotipos de género y el concepto de familia tradicional.

1.1. EL LIBRO ÁLBUM Y SU CARÁCTER MULTIMODAL

El libro álbum, caracterizado por la simbiosis complementaria entre texto e imagen, tiene su origen en el inicio de la década de los años 60 del siglo xx (Durán, 2009). Sin embargo, varios autores coinciden en señalar la obra *Orbis sensualium pictus (El mundo en imágenes)*, del checoslovaco Amos Comenius, como un precedente de los libros álbum (Salisbury & Styles, 2019). Se trata de una “enciclopedia” con xilografías que ilustran el texto con el objetivo de hacer más atractivo el proceso de aprendizaje al joven lector.

Ahora bien, el verdadero florecimiento de las ilustraciones de los libros infantiles se produjo en el siglo xix, periodo en el que el desarrollo de la litografía y las innovaciones técnicas en el uso del color permitieron explorar, experimentar y ampliar las posibilidades de la ilustración en los libros infantiles. En este sentido surgieron libros en los que la ingeniosa unión de texto e ilustración participaba en la construcción de significados que van más allá del mensaje que cada modo semiótico transmite por sí solo. Ejemplos dignos de mención son: *A der Struwelpeter (Pedro Melenas)* de Heinrich Hoffmann (1845), así como los trabajos de Randolph Caldecott (*The House that Jack Built*, 1878), Walter Crane (*The Baby's Opera*, 1877), Kate Greenaway (*Under the window*, 1879) o Apelles Mestres (*Cuentos vivos*, 1882).

Será a mediados del siglo xx cuando el libro álbum se convierte en un verdadero género de la Literatura Infantil, con nuevos estilos de ilustración y nuevas sinergias entre texto e imagen. La obra de Beatrix Potter, entre otras muchas, es de

citada obligación en esta época. Hoy en día estamos, como indica Salisbury (2013: 16), en la “época dorada” del libro álbum, con nuevos estilos de ilustración, cada vez más sofisticados, creados en ocasiones con la ayuda de tecnologías digitales y diseños gráficos que logran atraer la atención de mediadores y público de todas las edades. Las ilustraciones surrealistas de Steve Johnson en *The Frog Prince Continued*, escrito por Jon Scieszka, las imágenes cálidas y líricas de Quentin Blake en *The Green Ship*, o la obra de Sara Fanella en *Butterfly*, de gran impacto gráfico, son claras evidencias de ello (Salisbury, 2013: 16-19; 2019).²

Independientemente de los estilos de ilustración utilizados desde el siglo xx hasta el momento actual, lo cierto es que hoy en día el desarrollo de las nuevas tecnologías y el potencial comunicativo de la imagen evidencian, cada vez más, que el significado, en raras ocasiones, se construye únicamente por medio de la lengua oral o escrita (Kress, 2010). Con la expansión de los estudios multimodales, esencialmente desarrollados por la semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006 [1996]) y de las teorías multimodales-cognitivas (Forceville y Urios-Aparisi, 2009), el texto se entiende más bien como un ensamblaje complejo que representa una práctica social en la que intervienen distintos modos semióticos (Kress y van Leeuwen, 2006; Kress, 2010). En palabras de Huang (2014: 84): “the

2 Entre las investigaciones que se han producido en torno al carácter, la esencia y, sobre todo, las funciones de la ilustración, hemos de destacar estudios muy rigurosos como el de Jaime García Padrino (2004), en el que el autor ofrece una panorámica histórica, documentada y muy amplia, de la evolución registrada en la ilustración infantil desde el último tercio del siglo xix hasta el final del siglo xx. Debemos citar, asimismo, el trabajo de Moebius (1986), quien sostiene que los códigos gráficos sirven para mejorar la comprensión afectiva del lector. Por último, para clasificar las distintas ilustraciones infantiles, remitimos al lector a la escala de iconicidad propuesta por Rodríguez Diéguez (1988). De gran interés resulta también el volumen escrito por Zaparaín y González (2010) sobre los distintos estilos adoptados en las ilustraciones del libro álbum.

meanings are never communicated through a single resource alone but rather through a combined reading of all the semi-otic resources”. Por tanto, en lugar de partir de la lengua escrita como el modo esencial para representar la realidad que nos rodea, establecer interacción con nuestro interlocutor o crear ensamblajes coherentes, conviene adoptar un enfoque multimodal que considere a todos los modos igualmente significativos en la construcción de significado, al menos de forma potencial.

La utilización de diferentes modos semióticos como las imágenes, la lengua, los gestos, el sonido, etc., en los discursos que se generan en la sociedad actual, está despertando especial atención en los estudios multimodales que investigan cómo distintos modos y recursos semióticos se combinan en distintos géneros. Estos varían desde textos dinámicos con imágenes en movimiento -películas, anuncios publicitarios, series televisivas- (Baldry y Thibault, 2006), a textos estáticos como, por ejemplo, libros de texto utilizados con fines educativos (Unsworth, 2008), anuncios publicitarios (Kress y van Leeuwen, 2006), cómics (McCloud, 1994; Cohn 2014) y, por supuesto, los libros álbum, recursos de indudable valía para introducir al niño en el gusto por la literatura, fomentar su socialización y afianzar el aprendizaje de la lectura verbal y visual (Unsworth, 2008; Unsworth and Cléirigh, 2009; Sipe, 2012; Painter, Martin y Unsworth, 2013; Moya, 2014, 2019a y 2019b; Cañamares y Moya-Guijarro, 2019; Moya-Guijarro y Cañamares, en prensa, entre otros).

Uno de los modelos multimodales que más repercusión ha tenido actualmente para abordar el potencial comunicativo de la imagen es la semiótica social de Kress y van Leeuwen, desarrollado inicialmente para el estudio de cualquier tipo de imágenes, incluyendo anuncios publicitarios, noticias o caricaturas. Este modelo ha sido posteriormente ampliado

para el estudio de cuentos infantiles por Painter, Martin y Unsworth (2013), quienes consideran que el modelo de Kress y van Leeuwen, aunque de indudable valor, no está suficientemente desarrollado para estudiar algunos aspectos de los libros álbum, esencialmente aquellos relacionados con las representaciones completas o metonímicas de los personajes en imágenes sucesivas, focalización, ambientación o, entre otros, aspectos de interrelación entre los modos verbales y visuales. En este sentido, Painter et al. (2013: 3) afirman:

In particular we have found that the visual grammars currently available need expansion and refinement to be maximally useful for picture book analysis and research. While Kress y van Leeuwen's (1996, 2006) pioneering visual grammar provides an invaluable foundation for the understanding of a broad range of images, it is insufficiently developed for addressing key aspects of picture books –for example, the nature of relations between images in a sequence, the range of possibilities for point of view in a visual narrative and the visual resources for emotional engagement with the reader in such texts.

Por ello, tras haber observado las opciones visuales de un total de 73 libros álbum publicados en un periodo de cien años, los lingüistas australianos desarrollan y completan los sistemas visuales ya existentes a nivel representacional, interpersonal y textual (Halliday, 2004), para analizar la interrelación que existe entre ilustración y lenguaje verbal y examinan de una forma sistemática la contribución que cada modo semiótico hace a la construcción global de las historias. De ahí que varios de los investigadores que participan en este volumen hayan adoptado este modelo para desarrollar sus análisis. Sin

embargo, este modelo no es el único que se ha seguido para explorar los estereotipos de género en el libro álbum.

Otros enfoques, de corte esencialmente literario, complementan las aportaciones que un análisis lingüístico y semiótico- multimodal pueda arrojar. Nos referimos, en concreto, a los enfoques de contenido, a los que haremos referencia posteriormente, a los estudios de transtextualidad (Genette, 1989; Lobato-Suero y Hoster Cabo, 2014) -sobre todo de paratextualidad (Lluch, 2003) y de intertextualidad (Mendoza y Cerrillo, 2003)- así como a las teorías de transgeneridad (Bittner et alia, 2016; Bartholomaeus y Riggs, 2019), las teorías del álbum contemporáneo postmoderno (Kümmerling-Meibauer, 2018), las teorías de narratología literaria (Todorov, 1973; Barthes, 1986; Genette, 1986, Gressnich y Meibauer, 2010) y, por último, a los estudios que abordan la relación que se establece entre el modo verbal y el visual en la construcción de la trama narrativa en el libro álbum, investigaciones que no siempre carecen de controversia (Agosto, 1999; Nikolajeva and Scott, 2001; Nodelman, 1988; Cañamares, 2006; Díaz Armas, 2008, entre otros). Probablemente uno de los modelos más conocidos en este sentido sea la clasificación que Nikolajeva y Scott (2001) proponen para delimitar la interacción entre el modo verbal y las imágenes en el libro álbum. En él distinguen cinco categorías de relación intersemiótica y diferencian entre relaciones simétricas, de ampliación, complementarias, de contrapunto y contradictorias, sin que exista, en ocasiones, una frontera clara entre unas y otras categorías, a veces definidas en función de la cantidad de información que cada modo semiótico ofrece al lector, no siempre fácilmente cuantificable (Moya, 2014).

En lo que los distintos enfoques que se han aproximado al estudio del libro álbum parecen coincidir es en el hecho de que las ilustraciones, al igual que el texto impreso, desempe-

ñan una función determinante en la transmisión de información y construcción de la historia narrativa, llegando a ampliar notablemente el potencial informativo que cada modo semiótico puede generar por sí solo (Moebius, 1986; Nodelman, 1988; Agosto, 1999; Wolfenbarger y Sipe, 2007). De hecho, Nodelman (1988: 196), asume que un libro álbum solo puede descodificarse si se tienen en cuenta tanto las imágenes como las palabras, y afirma: “Words can make pictures into rich narrative resources –but only because they communicate so differently from pictures that they can change the meaning of pictures. For the same reason, pictures can change the narrative thrust of words” Para Nodelman cada libro ilustrado cuenta al menos tres historias –una verbal, una visual y una tercera que surge de la combinación de las dos anteriores. Estos comentarios nos hacen considerar que, aunque la palabra y la imagen se influyen mutuamente, la relación entre ellas nunca es simétrica o totalmente paralela (Lewis, 2001: 35), cada modo se especializa en la transmisión de significados específicos. De ahí, la naturaleza esencialmente multimodal del libro álbum.

1.2. EL LIBRO ÁLBUM Y LOS ESTUDIOS REALIZADOS HASTA LA ACTUALIDAD

La variedad de manuales dedicados al libro álbum como los elaborados por Hall et al. (2013), Larson y Marsh (2014) o Nunes y Bryant (2014), Salisbury & Styles (2019), Moya-Guijarro and Ventola (en preparación), entre otros, demuestran el gran interés que estas creaciones literarias han despertado y siguen despertando desde hace décadas entre pedagogos, psicólogos, estudiosos de arte, investigadores de Literatura Infantil y también lingüistas (Kümmerling-Meibauer et al., 2015: 4). De hecho, los libros álbum se han investigado desde diferentes perspectivas y enfoques. A veces se han analizado en conexión

con la psicología evolutiva, haciendo referencia a la posible adecuación de los cuentos a las distintas edades y periodos evolutivos del niño (Spitz, 1999; Moya, 2014, 2019a y 2019b, en prensa); otras veces se han estudiado con relación a los efectos terapéuticos que producen en el lector infantil cuando este se encuentra en situaciones difíciles o controvertidas (Spitz, 1999). En un estudio reciente Evans (2015) se aproxima al libro álbum en función de su diversidad temática y analiza la naturaleza desafiante de algunos de ellos al abordar tópicos controvertidos como la muerte (*Duck, Death and the Tulip*, de Wolf Erlbruch, 2008), violencia de género (*Angry Man*, de Gro Dahle y Svein Nyhus, 2003), guerras y sus efectos devastadores (*the Enemy*, de Davie Cali y Sergei Bloch (2009) o, incluso, depresión (*The Read Tree*, de Shaun Tan, 2001). De estos libros, Evans (2015) y Nodelman (2015) destacan su posible efecto terapéutico, ya que pueden ayudar al joven lector a enfrentarse a temas de difícil solución ofreciendo respuestas a los problemas que puedan vivir o experimentar en una etapa concreta de sus vidas.³ Como indican Nodelman y Reimer (2003: 102-3):

To deprive children of the opportunity to read about confusing or painful matters like those they might actually be experiencing will either make literature irrelevant to them or else leave them feeling they are alone in their thoughts or experience.

Hay también investigadores que han analizado los libros álbum como objetos de arte, elaborados con propósitos estéticos

3 El análisis llevado a cabo por Evans (2015) demuestra que las respuestas de los niños a las ilustraciones de cuentos no convencionales como los citados anteriormente, es menos llamativa de lo que inicialmente cabría esperar desde la perspectiva adulta, ya que estos son capaces de manifestar apertura de mente, un conocimiento sobre temas controvertidos y una mayor madurez de la que se les presupone inicialmente.

y en función de distintos estilos pictóricos (Nodelman, 1988; Wolfenbarger y Sipe, 2007; Zaparaín y González, 2010 o Evans, 2012, entre otros). Otros estudios de carácter didáctico como los llevados a cabo por Baddeley y Eddershaw (1994), Lewis (2001) o Arizpe y Styles (2003) han profundizado en cómo los niños interpretan el significado que nace de la combinación de texto e imágenes en el libro álbum. Por último, en ocasiones, los investigadores de este género se han aproximado a él como recursos pedagógicos de valiosa utilidad para introducir al niño en el mundo de la literatura y fomentar, a su vez, el aprendizaje de la lectura y la escritura (Nodelman, 1988; Colomer et al., 2010, o Kummerling-Meibuer et al., 2015). Estos últimos, por ejemplo, analizan el libro álbum desde una perspectiva didáctica o pedagógica, desvelando cómo contribuye al desarrollo cognitivo del niño, a su proceso de alfabetización verbal/visual y a la adquisición de la lengua. Los resultados del estudio de Kummerling-Meibuer et al. (2015) revelan, entre otros aspectos, que la lectura de libros álbum favorece, desde los primeros estadios de la vida del niño, la adquisición de nuevos conceptos y vocablos y la comprensión de estructuras narrativas básicas, esencialmente si el mismo cuento se lee al niño con repetida frecuencia y si el mediador practica la interacción pregunta-respuesta durante las sesiones de lectura.

La mayoría de estos estudios destacan diversos aspectos de los libros álbum analizados. Sin embargo, a pesar de la naturaleza multimodal del libro álbum, en ocasiones no se han realizado análisis sistemáticos sobre el significado que nace de la interacción o interrelación texto-imagen en las narraciones literarias visuales destinadas al público infantil, una característica fundamental que distingue el libro álbum de los libros ilustrados, donde la imagen es un mero apoyo al texto y no desempeña una función relevante en

la construcción de la historia (Nodelman, 1988; Nikolajeva y Scott, 2001; Arizpe y Sytles, 2003; Colomer et al., 2010; Kümmerling-Meibauer et al., 2015; entre otros). En este sentido, Page (2010: 11), con el que coincidimos, pone de manifiesto la necesidad de adoptar enfoques multimodales que complementen las teorías narrativas tradicionales para aproximarse a la narrativa contemporánea actual, y afirma:

The perceived monomodality of existing narrative theory, and specifically the dominance of verbal resources, is challenged profoundly by multimodality's persistent investigation of the multiple semiotic tracks at work in storytelling. This leads to a critical rethinking of narrative definitions and concepts, source data and analytical tools, so reenergizes the field.

Lo cierto es que, como afirman Salisbury and Styles (2019), Sipe (2012), Arizpe, Farrell y McAdams (2013) y Kümmerling-Meibauer (2018), cada vez hay más estudios de investigación que exploran la interrelación que existen entre los modos verbales y visuales del libro álbum para crear narraciones de interés destinadas a los jóvenes lectores. Además, parece haber un acuerdo generalizado, indica Kümmerling-Meibauer (2018), sobre la necesidad de adoptar enfoques interdisciplinarios que consideren no solamente los estudios literarios y narrativos que sobre el libro álbum se han realizado, sino también los lingüísticos, los de historia del arte, las teorías cognitivas o los enfoques psicológicos para abordar el potencial comunicativo que nace de la interacción entre el modo verbal y la ilustración en textos multimodales o bimodales.

Siguiendo estos nuevos enfoques de naturaleza multimodal e interdisciplinar analizaremos en este volumen una muestra de libros álbum que cuestionan estereotipos de género y el

concepto de familia tradicional desde perspectivas literarias, discursivas y semióticas. El análisis nos permitirá profundizar en los distintos tipos de interrelación que se pueden establecer entre palabras e imágenes para generar significados que vayan más allá de los mensajes que cada modo semiótico puede transmitir por sí solo. A través de las herramientas que nos ofrecen la lingüística funcional de Halliday (2004), la semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006) y Painter et al. (2013), y otros enfoques de corte más literario y cognitivo (Nodelman, 1988; Lewis, 2001; Arizpe y Styles, 2003; Alonso Feijoo, 2016; Kümmerling-Meibauer, 2018), etc., identificaremos las estrategias verbales y visuales que autores e ilustradores utilizan para generar mensajes que fomenten la igualdad de género y la inclusión social, conceptos que, consideramos, deben ser tratados desde la infancia en ambientes escolares y familiares. El libro álbum es, sin duda, un recurso didáctico imprescindible para familiarizar al niño con estos aspectos y, a su vez, desarrollar su alfabetización visual.

1.3. EL LIBRO ÁLBUM Y LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

Entre las distintas temáticas que se tratan en el libro álbum está la relacionada con aspectos de género, como demuestran los estudios elaborados por Czaplinski (1976), Evans (1995), Wharton (2005), Sunderland (2012), Vázquez (2013) y Ramos y Ferreira (2013), entre otros. Ahora bien, la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en este sentido se centran en cuestiones de contenido, en ocasiones sin profundizar todo lo deseable en las estrategias verbales y visuales que ilustradores y autores utilizan para transmitir el mensaje deseado al joven lector y en la forma en que texto e imagen se complementan en la tarea de narrar los acontecimientos. Las investigaciones llevadas a cabo, sin embargo, demuestran, entre otros aspec-

tos, que los personajes masculinos superan en número a los femeninos en estas narraciones infantiles, tanto en el modo lingüístico como en las ilustraciones.

Tras analizar sesenta libros infantiles que fueron éxitos en América en la década de los setenta y ganadores de premios de prestigio de Literatura Infantil (*Caldecott*, *Carroll* y *New York Book Review of Children's Books*), Czaplinski (1976: 33) demostró que por cada referencia realizada a un personaje femenino en el texto escrito se hacen cuatro del personaje masculino; a su vez, en las imágenes la ratio de personajes masculinos frente a femeninos es de siete a tres. En ocasiones el personaje femenino es representado en la ilustración, pero no recibe mención alguna en el modo verbal. El estudio también revela que los roles protagonistas suelen recaer en la figura masculina, mientras que los personajes femeninos se reservan para funciones de apoyo o de relleno.

Posteriormente un estudio llevado a cabo por Wharton (2005), en el que se analizan las series de lectura recomendadas en colegios británicos a los niños de la Educación Primaria, en concreto *Oxford Reading Tree: Read at Home* (2005), revela que, aunque los personajes femeninos y masculinos se representan de forma más equilibrada en términos cuantitativos y cualitativos en las obras literarias infantiles contemporáneas, la figura paterna sigue recibiendo un tratamiento más ventajoso con respecto a la figura materna en términos de contenidos, prominencia y uso de lengua sexista. A modo de ejemplo, la serie referida cuenta con tres protagonistas masculinos (Dad, Chip y Kipper), más un perro (Floppy), también de género masculino, y solamente dos personajes femeninos (Mum y Biff). Tras analizar la serie, Sunderland (2012: 141) indica a este respecto:

Much gender stereotyping has disappeared in *the Read at Home* (2005) books for new readers [(en comparación con otras series publicadas anteriormente; la primera de ellas se publicó en 1989), el paréntesis es nuestro]. At the same time, male dominance is still in evidence, in terms of content, prominence, language use and indirect characterization generally.

Por otra parte, en un estudio más reciente Sunderland (2012) analiza cómo se construyen los personajes de varias narrativas infantiles y su relación con aspectos de género. Su investigación, anclada esencialmente en el Análisis Crítico del Discurso (Fairclough, 1995 y 2003) y en el análisis del contenido⁴ (Taylor, 2003; Cohen et al., 2007), demuestra que los personajes de las narraciones infantiles se han construido tradicionalmente a través del lenguaje en base a estereotipos establecidos y predeterminados: mientras que los personajes masculinos adoptan roles más activos, los personajes femeninos parecen centrarse más en agrandar o gustar a los demás actantes que los rodean. Hoy en día, aunque la ratio de aparición de personajes masculinos y femeninos en los cuentos es similar, al menos en términos cuantitativos, y desde la década de los 80 se han publicado cuentos *feministas* que ensalzan el papel de la figura femenina [*Prince Cinders* (1987) o *Princess Smarty Pants* (1986), ambos escritos e ilustrados por Babette Cole, son ejemplos de esta tendencia], la figura masculina sigue prevaleciendo en las tramas narrativas sobre la femenina o, al menos, se utilizan, aunque en menor medida, recursos lingüísticos que empobrecen la representación del personaje femenino (Sunderland, 2012: 19, 36).

4 El análisis del contenido se centra en las categorías de los protagonistas (masculinos, femeninos, adulto, niño, profesión, etc.), su frecuencia de aparición y en los roles sociales o profesionales que desempeñan los personajes.

Ahora bien, el concepto de género en los libros álbum no solamente se ha abordado a nivel individual del personaje, sino también en el ámbito familiar, célula que ha experimentado cambios sustanciales, dados los nuevos formatos familiares que están surgiendo en la sociedad actual. Nos referimos, en concreto, a las familias homoparentales, aquellas formadas por padres del mismo sexo. Este cambio ha tenido repercusiones directas en distintos ámbitos, sociales, políticos y también literarios. De hecho, en las últimas décadas se han publicado libros álbum que abordan esta temática con el objetivo fundamental de presentar al niño una realidad que, estemos de acuerdo o no con ella, forma parte de la sociedad del siglo XXI (Sunderland, 2012: 143; Soler-Quílez, 2016).

Al igual que ocurrió con la aparición de cuentos no-sexistas tras las décadas de los setenta y ochenta, asociados a movimientos de liberación feminista, la llegada de cuentos que ilustran familias con padres del mismo sexo se produjo en la década de los setenta tras el movimiento de liberación gay. De hecho, el primer libro con esta temática fue publicado en 1983, *Jenny Lives with Eric and Martin*, escrito por Susanne Bösche e ilustrado por Adreas Hansen. Ahora bien, entre 1983 y 1987, debido a la expansión del Sida y a la responsabilidad que se atribuyó a parejas homosexuales en el desarrollo de la enfermedad, surgieron algunas actitudes negativas hacia la homosexualidad. Lamentablemente estas llevaron a la aprobación en Inglaterra de la Ley de 1988 (Local Government Act, 1988) mediante la que se prohibió la utilización de materiales que promovieran la aceptación de relaciones de carácter homosexual en instituciones educativas (Morrish, 2002; Baker, 2005, citados en Sunderland, 2012: 143). Esta restricción vio su fin en el año 2000 en Escocia y tres años más tarde en el resto de Inglaterra. Desde

entonces se ha intentado introducir en las escuelas, no solo en los países anglófonos, sino también en otros países europeos, libros álbum que retratan a niños y niñas viviendo en el seno de una familia homoparental como *King and King* o *And Tango Makes Three*, básicamente con el fin de fomentar la aceptación de todos los tipos de familias existentes en nuestra sociedad (Rowell, 2007).

Sunderland (2012: 143 y ss), en colaboración con McGlashan, ha realizado un estudio sobre el contenido de veintinueve cuentos infantiles en los que se retratan familias con padres del mismo sexo, bien sean hombres o mujeres, que pretenden promocionar la aceptación de parejas homosexuales con hijos biológicos o adoptados. El análisis de Sunderland revela, entre otros aspectos, que tan solo se utiliza la palabra *gay* de forma explícita diecisiete veces en tres de los cuentos analizados para referirse a la orientación homosexual de los progenitores y que, a su vez, la identidad *gay* se normaliza mediante el valor del amor, estableciendo una similitud entre el estado de ser homosexual y el proceso de amar.

Sin embargo, a pesar de ser consciente del carácter multimodal de libro álbum y del significado que crea la interfaz texto-imagen en este género de la literatura infantil, ni el estudio de Sunderland (2012) que acabamos de citar, ni las investigaciones precedentes a las que hemos hecho referencia sobre estereotipos de género, abordan de una forma profunda cómo el componente visual contribuye a la representación de la realidad narrativa, ni tampoco cómo palabra e imagen interaccionan para crear significado. De hecho, el análisis de las imágenes se suele restringir a proporcionar datos de interés sobre la frecuencia de aparición de personajes masculinos y femeninos, bien en solitario o bien junto a otros personajes, sus posturas, gestos o ropas, tamaño de los personajes,

proximidad, miradas, etc. Sunderland (2012: 52), por ejemplo, reconoce este hecho y afirma:

Technically, visual analysis falls under social semiotic analysis (see e.g. Kress and van Leeuwen, 2006). Here, however, I am simply making some general points and putting forward some observations.

Además, como Sunderland (2012: 81) indica, a excepción de los trabajos realizados por Stephens (1992) y Knowles y Malmkjaer (1996), en los que se hace referencia a cuestiones de género, y el volumen sobre género y narrativa infantil al que estamos haciendo referencia, no existen trabajos suficientes que traten el tema desde una perspectiva lingüística y sistémica. Consideramos, por ello, que es necesario realizar un análisis multimodal que revele cómo texto e imagen se complementan para transmitir significado y promocionar la igualdad de género, tanto en los ámbitos personales o individuales como familiares. De ahí nace esencialmente el objetivo que ha motivado la realización de este volumen, estructurado en los capítulos que se describen en la sección siguiente.

1.4. ESTRUCTURA DEL VOLUMEN

El volumen está estructurado en tres secciones. La primera, sobre personajes femeninos y estereotipos de género, incluye tres capítulos donde se analizan libros álbum que presentan personajes femeninos que, de una forma u otra, rompen con los estereotipos tradicionalmente asignados a la mujer. Así en el capítulo 2, Carmen Santamaría realiza un análisis semiótico-social y multimodal a partir de los modelos propuestos por Unsworth y Ortigas (2008) y Kress y van Leeuwen (2006) para determinar el potencial interactivo de las imágenes de

dos libros álbum protagonizados por personajes femeninos que no se ajustan a los roles de género tradicionales: *Arturo y Clementina*, escrito e ilustrado por Adela Turin y Nella Bosnia (1976) y *Los tutús no son mi estilo*, creado por Linda Skeers con ilustraciones de Anne Wilsdorf (2010). Los resultados del estudio revelan que las estrategias visuales utilizadas por los ilustradores –esencialmente el uso de imágenes de contacto y ángulos medios– permiten al niño identificarse con los personajes de las narrativas visuales e involucrarse en sus aventuras y problemas cotidianos. Esta interacción se logra esencialmente a través del lenguaje visual, que crea un mayor nivel de empatía entre los personajes de ficción y el lector que el conseguido mediante el modo verbal. Ahora bien, es la simbiosis de los modos verbales y visuales la que contribuye a crear libros álbum que fomentan la igualdad de género y el respeto por la figura femenina.

En el capítulo 3 Francisco Rodríguez y María del Mar Ruiz, siguiendo una metodología que se sitúa en el paradigma descriptivo-interpretativo, realizan un estudio narratológico y, a su vez, lingüístico-discursivo, para profundizar en la subversión de los esquemas narrativos, argumento y arquetipos en tres libros álbum que cuestionan los comportamientos de princesas de los cuentos tradicionales. Los tres libros álbum son *La princesa Isabella* de Funke y Meyer (2012), *La princesa vestida con una bolsa de papel* de Munsch y Martchenk (2017), y *La princesa rebelde* de Kemp y Ogilvie (2018), obras que se inscriben en las tendencias literarias de nuestros días por la actualidad de sus temáticas, la multiplicidad de significados y alusiones intertextuales, así como por la subversión de las convenciones narrativas tradicionales. El estudio posibilita la revisión de los estereotipos tradicionalmente asociados a princesas en los cuentos tradicionales.

La primera sección del volumen la cierra Jesús Díaz Armas con el capítulo cuarto, en el que explora la ironía intertextual, la parodia y la transtextualidad como estrategias subversivas utilizadas en el texto e ilustraciones de una muestra de cinco libros álbum, la mayoría protagonizados por mujeres, que rompen con los estereotipos de género y los comportamientos de los personajes de los cuentos maravillosos: *Princess Smartypants*, de Babette Cole; *The Paper Bag Princess*, de Robert Munsch (con ilustraciones de Michael Martchenko); *The Princess Knight*, de Cornelia Funke (con ilustraciones de Kerstin Meyer); *The Worst Princess*, de Anna Kemp (con ilustraciones de Sara Ogilvie) y, por último, *Prince Cinders*, de Babette Cole, que utiliza un esquema similar. El estudio de Díaz Armas aborda una de las corrientes actuales de la narrativa infantil caracterizada por la desmitificación de valores y personajes propios de los cuentos tradicionales. Se trata de una literatura antiautoritaria (Taberner, 2005: 37) que pretende invertir rasgos y símbolos asociados secularmente a la masculinidad y la femineidad, a fin de sustituir aquellos modelos anteriores por otros nuevos. En las cinco historias seleccionadas para su análisis se ha producido un diálogo intertextual entre los modelos anteriores y sus reescrituras, prestando especial atención al contrato de lectura que se propone al lector.

La segunda sección del volumen aborda el análisis de libros álbum que presentan a personajes masculinos que no se adaptan a los estereotipos de género tradicionales. Así, en el capítulo 5, Izaskun Elorza, realizando un análisis de transitividad dentro de los enfoques de la lingüística Hallidiana (2004) y de la semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006) y de Painter, Martin and Unsworth (2013), explora la identidad y los atributos de personajes que no encajan dentro del estereotipo de género masculino, en los modos verbal y visual, en cinco

libros álbum actuales: *10,000 Dresses* de Marcus Ewert y Ray Rex, *Ballerino Nate*, escrito por Kimberly Bradley e ilustrado por R.W. Alley, *Prince Cinders*, escrito e ilustrado por Babette Cole, *The Sissy Duckling*, de Harvey Fierstein y Henry Cole y, por último *Oliver Button Is a Sissy*, de Tomie DePaola. Elorza analiza la estabilidad y el cambio de los rasgos identificativos y atributivos de los protagonistas masculinos a lo largo de las narraciones, como aspectos relacionados con la aceptación social de los mismos y su relevancia para una educación en valores de tolerancia y aceptación de la diversidad.

En el capítulo 6, Emanuel Madalena y Ana Margarida Ramos analizan tres libros álbum partiendo de una exhaustiva reflexión sobre las cuestiones de género y su representación en la literatura para niños en relación con el tema de la transgeneridad. El estudio se construye a partir de las teorías del libro álbum contemporáneo posmoderno (Lewis, 2001; Sipe & Pantaleo, 2008; Moya, 2014; Kümmerling-Meibauer, 2018), atendiendo al texto, las ilustraciones, el soporte físico y los peritextos, todos elementos relevantes en el tratamiento literario y ficcional del tema. En este capítulo los autores analizan tres libros álbum contemporáneos que responden al modelo de “álbumes de los vestidos”, obras que abordan la identidad de género porque sus protagonistas no se identifican con los roles de género convencionales y afrontan el tema de la transgeneridad valorando la diversidad y promocionando la inclusión y la aceptación de la diferencia. Los libros álbum seleccionados son: *Os vestidos do Tiago* de Joana Estrela, *El niño perfecto* de Álex González y Bernat Cormand y *Julián is a mermaid* de Jessica Love publicados en Portugal, España y Estados Unidos, respectivamente.

La sección dos del volumen se cierra con el capítulo 7, desarrollado por Arsenio Jesús Moya-Guijarro y Cristina

Cañamares Torrijos, quienes plantean un análisis semiótico y multimodal de los espacios y escenarios en los que se mueven y actúan personajes masculinos que no se ajustan a los estereotipos de género esperados. Los autores identifican las relaciones inter-circunstanciales y las localizaciones espaciales de cinco libros álbum ilustrados: *My Princess Boy* de Cheryl Kilodavis, *Oliver Button is a Sissy* de Tomie de Paola, *Prince Cinders* de Babette Cole, *10,000 Dresses* de Marcus Ewert y Rex Ray y, finalmente, *Willy the Champ* de Anthony Browne. El estudio determina, entre otros aspectos, si los personajes masculinos se mantienen siempre en los mismos escenarios o si, por el contrario, se introducen nuevas localizaciones en ilustraciones sucesivas y se producen variaciones contextuales que conducen a un cambio de estatus personal o social de los personajes. Se averigua también si los cambios en ambientación circunstancial del modo visual tienen un reflejo en el componente verbal. La semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006), desarrollada por Painter, Martin y Unsworth (2013) y Painter (2018) para el estudio del libro álbum, es el modelo utilizado para llevar a cabo esta investigación. Los resultados del análisis se comparan con un estudio previo donde se analizan los escenarios en los que se mueven los personajes de libros álbum protagonizados por niñas o mujeres (Cañamares y Moya-Guijarro, 2019; Moya-Guijarro y Cañamares, en prensa).

La tercera y última sección del volumen incluye libros álbum que presentan a niños y niñas que viven en contextos diferentes a los patrones clásicos del modelo familiar. Esta tercera parte se abre con el capítulo 8, en el que María Martínez Lirola analiza la construcción multimodal de las nuevas masculinidades en una muestra de cinco libros álbum escritos en inglés y protagonizados por niños con padres gays: *Daddy's Roommate* (1989), de Michael Willhoite; *One Dad. Two Dads.*

Brown Dad. Blue Dads (1994), de Johnny Valentine, con ilustraciones de Melody Sarecky; *Daddy, Papa and Me* (2009), de Lesléa Newman, con ilustraciones de Carol Thompson; *Stella Brings the Family* (2015), de Miriam B. Schiffer, con ilustraciones de Holly Clifton-Brown; y, finalmente, *Me, Daddy & Dad* (2017), de Gemma Denham. Adoptando las herramientas del análisis crítico del discurso (van Leeuwen, 2008) y de la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006), la autora observa el modo en que se presenta la masculinidad de los padres homosexuales tanto en el componente visual como en el verbal de las historias, el contacto que se establece entre los dos padres y el niño, así como el grado de implicación de los dos padres en las tareas domésticas o en las labores de cuidado de su prole. El análisis revela que los libros álbum objeto de estudio muestran aspectos relacionados con las nuevas masculinidades, rasgos que pueden influir positivamente en la educación y socialización del joven lector.

A diferencia del capítulo 8, en el 9 María Jesús Pinar Sanz explora las relaciones interpersonales que se establecen entre los personajes, y entre estos y el lector, en una muestra de tres libros álbum que cuestionan el modelo de familia tradicional, en concreto historias que presentan a familias compuestas por dos madres y sus respectivas hijas: *Asha's mums*, de Rosamund Elwin y Michele Paulse, ilustrado por Dawn Lee; *Molly's family*, de Nancy Garden, ilustrado por Sharon Wooding y, por último, *Flying Free*, de Jennifer C. Gregg e Janna Richards. Tras identificar las estructuras modales que predominan en el modo verbal, la autora analiza los tipos de mirada, la distancia social, el grado de intimidad y los distintos planos y ángulos que utilizan autores e ilustradoras para fomentar la interacción personajes-lector y presentar nuevos modelos de familia homosexuales femeninas. El marco teórico utilizado para realizar este aná-

lisis y la complementariedad texto-imagen en las tres historias hunde sus raíces en la gramática sistémico-funcional de Halliday (2004) y en el modelo de análisis visual de Kress y van Leeuwen (2006).

El volumen concluye con el capítulo 10 en el que Guillermo Soler Quílez, Arantxa Martín-Martín y José Rovira-Collado exploran, desde la pedagogía *Queer*, la diversidad de modelos de familia en una muestra de libros álbum que abordan la temática de las familias homoparentales. Los autores estudian los epitextos virtuales públicos que de ellos se han derivado (Lluch, Taberner-Sala y Calvo-Valios, 2015), así como la repercusión de dichas obras a través de los espacios de Internet que se hacen eco de las mismas. Motores de búsqueda, enciclopedias digitales, redes sociales de lectura o repositorios de vídeos son los espacios en los que se analizan las opiniones de las lectoras y lectores de los libros álbum que forman la muestra objeto de estudio, tanto en sus versiones inglesas como castellanas: *Con Tango son tres* de Richardson, de Parnell y Cole (2016), *My two dads are amazing!*, de Fernández (2016), *Paula tiene dos mamás*, de Newman y Piérola (2003), *Soy Jazz*, de Herthel, Jennings y McNicholas (2015), *Mi princesito*, de Kilodavis y de Simone o *Nicolás tiene dos papás*, de Nicholls, Gómez y Armijo (2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGOSTO, D. E. (1999). «One and inseparable: interdependent storytelling in picture storybooks». *Children's Literature in Education*, 30(40), pp. 267-280.
- ALONSO FEIJOO, A. (2016). *Masculinities in English children's literature from a gender perspective*. Vigo: Universidad de Vigo.

- ARIZPE, E. y STYLES, M. (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London and New York: Routledge Falmer.
- ARIZPE, E., FARRELL, M. y McADAMS, J. (eds.). (2013). *Picture-books: Beyond the Borders of Art, Narrative, and Culture*. Nueva York: Routledge.
- BADDELEY, P. & EDDERSHAW, C. (1994). *Not so Simple Picture Books*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- BALDRY, A. y THIBAUT, P. (2006). *Multimodal Transcription and Text analysis. A Multimodal Toolkit and Course book*. Londres: Equinox.
- BARTHES, R. (1986). «Introducción al análisis estructural de los relatos», en R. BARTHES, T. TODOROV y U. ECO (et al.). *Análisis estructural del relato*. Puebla: Premià Editora.
- BARTHOLOMAEUS, C. y RIGGS, D. W. (2020). «“Girl brain... boy body”: representations of trans characters in children’s picture books». En R. PEARCE, I. MOON, K. GUPTA y D. L. STEINBER (eds.), *The Emergence of Trans: Cultures, Politics and Everyday Lives*, pp. 135-148. New York: Routledge.
- BITTNER, R, INGREY, J. y STAMPER, C. (2016): «Queer and trans-themed books for young readers: a critical review». *Discourse*, 37(6), pp. 948-964. <https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1195106>
- CAÑAMARES, C. (2006). *Modelos de relato para “primeros lectores”*. Tesis Doctoral. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- CAÑAMARES, C. (2019). «Lectura literaria y multimodal del álbum ilustrado», en D. ESCANDELL, y J. ROVIRA (eds). *Current perspectives on literary reading*, pp. 215-237. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- CAÑAMARES, C y MOYA, A.J. (2019). «Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género». *Ocnos*, 18 (3), pp. 59-70.

- COHEN, L. et al. (2007). *Research Method in Education*. London: Routledge.
- COHN, N. (2014). *The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images*. London: Bloomsbury.
- COLOMER, T., KÜMMERLING-MEIBAUER, B. y SILVA DÍAZ, C. (eds.) (2010). *New Directions in Picturebook Research*. Nueva York/ London: Routledge.
- CZAPLINSKI, S. (1976). «Sexism in Award-winning Picture Books». En *Children's Rights Workshop Sexism in Children's Books: Facts, Figures and Guidelines*, pp. 31-37. London: Writers and Readers Publishing Co-operative.
- DÍAZ ARMAS, J. (2008). «La imagen en pugna con la palabra». *Saber e educar*, 13, pp. 43-57.
- DURÁN, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- EVANS, J. (1995). *Feminist Theory Today: An Introduction to Second-Wave Feminism*. Londres: Sage.
- EVANS, J. (2012). «The Picturebook as Art: Responding to Picturebooks, Responding to Art in English, Drama, Media». *NATE (National Association for the Teaching of English)*, 22, pp. 23-30.
- EVANS, J. (Ed.). (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Londres y Nueva York: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. Londres: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse: Text Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.
- FLANAGAN, V. (2010). «Gender Studies», en D. RUDD (Ed.). *The Routledge Companion to Children's Literature*, pp. 26-38. London: Routledge.

- FORCEVILLE, Ch. y URIOS-APARISI, E. (Eds.). (2009). *Multimodal Metaphor*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.
- GARCÍA PADRINO, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: UCLM.
- GENETTE, G. (1986). «Fronteras del relato», en R. BARTHES, T. TODOROV y U. ECO (et al.). *Análisis estructural del relato*. Puebla: Premià Editora. GENETTE, G. (1989). *Palimpsesto. La literatura en el segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GRESSNICH, E. y MEIBAUER, J. (2010). «First-Person Narrative Picturebooks: An Inquiry into the Acquisition of Picturebook Competence», en T. COLOMER, B. KÜMMERLING-MEIBAUER y C. SILVA DÍAZ (eds.) (2010). *New Directions in Picturebook Research*, PP. 191-204. Nueva York/ London: Routledge.
- HALL, K. et al. (Eds.). (2013). *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. Oxford: Blackwell.
- HALLIDAY, M. A. K. (2004). *Introduction to Functional Grammar*. 3ª Edición. Londres: Arnold.
- HUANG, Ch. (2014). «Teaching Visual Narratives Using a Social Semiotic Framework: The Case of Manga», en A. ARCHER, and D. NEWFIELD (Eds.). (2014). *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy. Recognition, Resources, and Access*, pp. 71-90. Nueva York y Londres: Routledge.
- KNOWLES, M y MALMKJAER, K. (1996). *Language and Control in Children's Literature*. Londres: Routledge.
- KRESS, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Londres y Nueva York: Routledge.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (2006 [1996]). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.

- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. et al. (ed.). (2015). *Learning from Picturebooks. Perspectives from Child Development and Literacy Studies*. London / New York: Routledge.
- KÜMMERLING-MAIBAUER, B. (ed.). (2018). *The Routledge companion to picturebooks*. London / New York: Routledge.
- LARSON, J. y MARSH, J. (Eds.). (2014). *The Sage Handbook of Early Childhood Literacy*. Londres: Sage.
- LEHR, Susan (Ed.) (2001): *Beauty, brains and brawn: the construction of gender in children's literature*, Heinemann: Portsmouth, NH.
- LEWIS, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks – Picturing Text*. New York: Routledge-Falmer.
- LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- LLUCH, G., TABERNERO-SALA, R. y CALVO-VALIOS, V. (2015). «Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro». *El Profesional de la Información, EPI*, 24 (6), pp. 797-804. <<http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>>.
- LOBATO-SUERO, M. y HOSTER CABO, B. (2014). «An Approximation to Intertextuality in Picturebooks: Anthony Browne and his Hipotexts», en B. KÜMMERLING-MEIBAUER (Eds.). *Picturebooks. Representation and Narration*, pp. 165-184. Nueva York y Londres: Routledge.
- MALLAN, K. (2009). *Gender dilemmas in children's fiction*. London: Palgrave Macmillan.
- McCLOUD, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Nueva York: Haper Collins.
- MENDOZA, A. y CERRILLO, P.C. (Coords.). (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

- MOEBIUS, W. (1986). «Introduction to Picturebooks Codes». *Word and Image*, 2, pp. 141-158.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2014). *A multimodal analysis of picture books for children. A systemic functional approach*. London: Equinox.
- MOYA-GUIJARRO, A. J. (2019a). «Communicative functions of visual metonymies in picture books targeted at children in two different age groups. A multimodal analysis». *WORD*, 65(4), pp. 1-20.
- MOYA-GUIJARRO, A. J. (2019b). «Textual functions of metonymies in Anthony Browne's picture books: A multimodal approach». *Text & Talk*, 39(3), pp. 389-413.
- MOYA-GUIJARRO, A. J. (en prensa): The representation of male characters in three challenging picture books. A multimodal Study. Aceptado para su publicación en *Sintagma. Revista de Lingüística*. ISSN 0214-9141.
- MOYA-GUIJARRO, A. J. y C. CAÑAMARES TORRIJOS. En prensa. Un análisis multimodal de los elementos circunstanciales y ambientes de libros álbum que rompen estereotipos de género. Aceptado para su publicación en *Estudios Filológicos* 66.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. y E. VENTOLA (En preparación). *Challenging gender stereotypes and the traditional family unit. Analysing children's picture books multimodally*. Londres y Nueva York: Routledge.
- NIKOLAJEVA, M. y SCOTT, C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York: Garland Publishing.
- NODELMAN, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture books*. Atenas: The University of Georgia Press.
- NODELMAN, P. (1991). «The Eye and the I: Identification and First-Person Narratives in Picture Books». *Children's Literature*, 19, pp. 1-30.

- NODELMAN, P. (2015). «The Scandal of the Commonplace: The Strangeness of Best-Selling Picturebooks». En J. EVANS (Ed.). *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*, pp. 33-48. Londres y Nueva York: Routledge.
- NODELMAN, P. y REIMER, M. (2003). *Pleasures of Children Literature*. Boston, MA: the University of Georgia.
- NUNES, T. y BRYANT, P. (Eds.). (2014). *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer.
- PAGE, R. (Ed.). (2010). *New Perspectives on Narrative and Multimodality*. Londres: Routledge.
- RAMOS, M. y FERREIRA (eds.). (2019). *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil*. Vigo/Braga: ANILIJ, ELOS /Universidade do Minho.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1988). *El cómic y su utilización didáctica*. Barcelona: G.G.
- ROWELL, E. (2007). «Missing! Picture Books Reflecting Gay and Lesbian Families. Make the Curriculum Inclusive for All Children». *Young Children*, 62(3), pp. 24-30.
- SALISBURY, M. (2013). *Illustrating Children's books. Creating Pictures for Publication*. London: Bloomsbury.
- SALISBURY, M. y STYLES, M. (2019 [2012]). *Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling*. Londres: Laurence King Publishing.
- SCOTT, M. (2008). *WordSmith Tools versión 5*. Liverpool: Lexically Analysis Software.
- SIPE, L. (2012). «Revisiting the Relationship Between Text and Pictures». *Children's Literature in Education*, 43(1), pp. 4-21.
- SIPE, L. y PANTALEO, S. (Eds.) (2008). *Postmodern picturebooks: play, parody and self-referentiality*. New York: Routledge.

- SOLER-QUÍLEZ, G. (2016). «Una mirada sobre el arcoíris: la representación de la diversidad afectivo-sexual en el álbum ilustrado», en A.E. DÍEZ, V. BROTONS, D. ESCANDELL y J. ROVIRA-COLLADO (Eds.). *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos*, pp. 769-774. Alicante: Universidad.
- SORIANO, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Ediciones Colihue.
- SPITZ, E. (1999). *Inside Picture Books*. New Haven: Yale University Press.
- STEPHENS, John. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. Londres: Longman.
- SUNDERLAND, J. (2012). *Language, Gender and Children's Fiction*. Londres: Continuum.
- TABERNERO, R. (2005). *Nuevas y viejas formas de contar: el discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- TAYLOR, F. (2003). «Content Analysis and Gender Stereotypes in Children's Books». *Teaching Sociology*, 31, pp. 300-311.
- TODOROV, T. (1973). *Poétique de la prose*. París: Le Seuil.
- UNSWORTH, L. (2006). «Towards a Metalanguage for Multiliteracies Education: Describing the Meaning-Making Resources of Language-Image interaction». *English Teaching, Practique and Critique*, 5 (1), pp. 55-76.
- UNSWORTH, L. (2008). «Multiliteracies and Metalanguage: Describing Image/Text Relations as a Resource for Negotiating Multimodal Texts», en D.J. LEU, J. CORIO, M. KNOBEL, y C. LANKSHEAR (Eds.). *Handbook of Research on New Literacies*, pp. 377-405. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- UNSWORTH, L. y ORTIGAS, I. (2008). «Exploring the Narrative Art of David Wiesner: Using a Grammar of Visual Design and Lear-

- ning Experiences on the World Wide Web». *Educational Studies of Language and Literature*, 8 (3), pp. 1-21.
- UNSWORTH, L. y CLÉIRIGH, C. (2009). «Multimodality and Reading: The Construction of Meaning through Image-Text Interaction», en C. JEWITT (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, pp. 151-164. Londres y Nueva York: Routledge.
- VÁZQUEZ, C. (2013). «No es fácil romper con los hilos de la tradición: lenta transformación de los estereotipos de género. Busquemos culpables», en M. RAMOS y C. FERREIRA (2019). *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil*, pp. 415-424. Vigo/Braga: ANILIJ, ELOS / Universidade do Minho.
- WHARTON, S. (2005). «Invisible Females, Incapable Males: Gender Construction in a Children's Reading Scheme». *Language and Education*, 3, pp. 238-251.
- WOLFENBARGER, C.C. y SIPE, L. (2007). «A Unique Visual Art Form: Recent Research on Picturebooks». *Language Arts*, 84(3), pp. 273-280.
- ZAPARAÍN, F. y GONZÁLEZ, L.D. (2010). *Cruce de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Cuenca y Valladolid: Universidad de Castilla-La Mancha y Universidad de Valladolid.

Parte I
Personajes femeninos en libros álbum
que rompen estereotipos de género

Un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en libros álbum que desafían los estereotipos de género femeninos

Carmen Santamaría García

Universidad de Alcalá

http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.02

RESUMEN

El presente capítulo muestra un análisis semiótico y multimodal de las relaciones de interacción en dos libros álbum que narran historias de personajes femeninos que no se ajustan a los estereotipos de género tradicionales. La muestra incluye los relatos *Arturo y Clementina* y *Los tutús no son mi estilo*, historias que desafían los roles de género tradicionales y combinan información verbal y visual para involucrar a los lectores de manera activa en los relatos. El trabajo se basa, fundamentalmente, en la semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006) y Painter et al. (2013), modelos utilizados para analizar los recursos visuales empleados en la creación de relaciones interpersonales entre participantes representados en las historias seleccionadas y entre participantes y lectores.

Palabras clave: análisis semiótico, análisis multimodal, gramática visual, función interpersonal, libro álbum.

ABSTRACT

This chapter shows a semiotic and multimodal analysis of the interactive relations in two picture books that tell stories of female characters who do not conform to traditional gender stereotypes. The stories *Arthur and Clementine* and *Tutus are not my Style* challenge traditional gender roles and combine verbal and visual information to actively engage readers in the stories. Kress and van Leeuwen's (2006) and Painter et al. (2013) social-semiotic approaches are used to analyse the visual resources in the construction of interactive meanings that build an interpersonal relationship among represented participants, and between them and their readers.

Keywords: semiotic analysis, multimodal analysis, visual grammar, interpersonal function, picture book.

INTRODUCCIÓN

Los libros álbum suelen presentarse en un formato visual muy atractivo y despertar el interés de diversos tipos de lectores de diferentes rangos de edad. Por esta razón, además de emplearse en el ámbito familiar, se utilizan con frecuencia en experiencias educativas, tanto formales (sesiones de aprendizaje del currículum de Educación Infantil y Primaria, principalmente, y de formación del profesorado), como informales (talleres de lectura en bibliotecas, ludotecas y centros culturales o educativos, impartidos por profesionales de diversos ámbitos para una valiosa formación complementaria en valores humanos⁵).

5 Podemos citar como ejemplo, la iniciativa llevada a cabo por “Enfermeras para el Mundo” con el proyecto “Cuentos con Objetivo”, financiado por la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha, con talleres presenciales durante 2020.

Esta circunstancia pone de relieve su enorme potencial en la difusión de valores y la importancia de un análisis que revele el significado que transmiten y que permita, tanto a educadores como familiares a cargo de su lectura, valorar si guardan coherencia con el mensaje que se quiera transmitir a la audiencia. Así, por ejemplo, si se pretende normalizar el papel profesional de la mujer, pueden seleccionarse, como material de lectura, aquellos libros álbum que presenten personajes femeninos en el desempeño de diversas profesiones de prestigio, incluyendo las tradicionalmente desempeñadas por varones (como *Astro girl* y su madre astronauta en el libro álbum escrito e ilustrado por Wilson-Max, 2019), que narren lo que le puede ocurrir a una mujer cuando es relegada, sin otra elección, al ámbito doméstico (como ocurre en el cuento de *Arturo y Clementina*) o que presenten un personaje femenino que intenta encajar en un rol femenino sin conseguirlo (*Los tutús no son mi estilo*).

La combinación de texto e imagen puede suscitar diferentes interpretaciones según la edad y bagaje cultural de los lectores, ya que gran parte del significado no aparece explícito sino implícito, y surge del juego dialéctico entre ambos modos semióticos. Entre ambos existe una “interdependencia”, (Moya-Guijarro, 2014, en prensa; Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro, 2019; Moya-Guijarro y Cañamares-Torrijos, en prensa), que caracteriza los libros álbum y los diferencia de los cuentos ilustrados, “donde la imagen es un mero apoyo al texto y no desempeña una función relevante en la construcción de la historia (Nikolajeva y Scott, 2001; Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro, 2019: 61). Esta interdependencia entre texto e imagen fomenta la interactividad con los lectores, que necesitan desempeñar un papel activo en la construcción de significado, como observan Unsworth y Ortigas (2008: 5) recogiendo la opinión de diversos autores:

The interactivity of contemporary literature for children invites young readers to be active meaning-makers ‘filling in’ the possibilities left by interpretive ‘gaps’ or ambiguities within the text, images or the interaction between them (Lonsdale, 1993; Meek, 1988; Prain, 1998; Stephens & Watson, 1994; Watson, 1997; Williams, 1987).

Painter et al. (2013: 15) observan, a su vez, que las imágenes constituyen el medio más eficaz en el desarrollo de una relación afectiva entre el libro y el público infantil: “(...) it is probably the visual images that are the most significant means for setting up an affective relationship between child and book (...)” y, además, desempeñan un papel fundamental en el tono emocional de la historia: “More generally it is also the images that can most readily establish the emotional ‘tone’ of the story (...)”. Estas observaciones podrían también aplicarse, considero, al público adulto, ya que, las ilustraciones del libro álbum construyen un significado interpersonal en interdependencia con el texto y ambos modos semióticos influyen en el tipo de relación que se establece con los personajes. Nuestros juicios y afectos dependerán de dicha relación.

La relación entre lectores y personajes representados (PPRR, a partir de ahora), así como las relaciones que establecen los PPRR entre sí, han sido estudiadas en el marco de la función interpersonal (Halliday y Matthiessen, 2004: 30) mediante los sistemas de contacto, distancia social, actitud y modalidad, propuestos en la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006), desarrollados por Painter et al. (2013) y aplicados al análisis de libros álbum por diversos autores, tales como, Moya-Guijarro (2010, 2011 y 2014), Unsworth (2001, 2003, 2006) o Unsworth y Ortigas (2006).

El objetivo de este capítulo es analizar los recursos empleados en la construcción de significado interactivo a través de las

relaciones interpersonales que los PPRR mantienen entre sí y las que se crean entre dichos participantes y sus lectores, prestando especial atención a las ilustraciones de los libros álbum seleccionados. Para este propósito, se analizarán los sistemas de contacto, la distancia social y la actitud, elementos a los que haremos referencia en el marco teórico de este capítulo.

Tras la introducción se esboza el marco teórico del estudio para, posteriormente, continuar con el análisis de los libros álbum: *Arturo y Clementina*, escrito e ilustrado respectivamente por Adela Turin y Nella Bosnia (1976) y *Los tutús no son mi estilo*, creado por Linda Skeers con ilustraciones de Anne Wilsdorf (2010). Exploraremos la dialéctica entre los recursos visuales y verbales, centrándonos en los primeros y en las posibilidades que ofrecen para la creación de relaciones interpersonales de los PPRR y entre participantes y lectores. Tras exponer los resultados del análisis se presentarán las conclusiones del estudio, seguidas de una reflexión final y las referencias bibliográficas utilizadas.

1. INTERACCIÓN: SISTEMAS DE SIGNIFICADO INTERPERSONAL

La relación interpersonal creada entre lectores y PPRR en una historia ha sido estudiada en el marco de la metafunción interpersonal del lenguaje (Halliday y Matthiessen, 2004: 30) mediante los sistemas de contacto, distancia social y actitud, propuestos por Kress y van Leeuwen (2006). El trabajo de Unsworth y Ortigas (2008) resulta de gran interés, ya que aplica el modelo de Kress y van Leeuwen (2006) al análisis de varios cuentos, tras realizar una selección de los aspectos interactivos más relevantes.

El estudio de Kress y van Leeuwen (2006) supuso un hito para el estudio de los recursos visuales interactivos. Algunos

años más tarde, los lingüistas australianos Painter et al. (2013) consideraron necesario completar su modelo con la incorporación de nuevos sistemas que resultan de gran relevancia para el estudio de libros álbum. Tras analizar los recursos visuales empleados en un total de 73 libros álbum publicados en un período de cien años, Painter et al. (2013) nos ofrecen los siguientes sistemas para el estudio de significado interactivo: sistema de contacto, de distancia social y de actitud. Además, Painter et al. (2013) re-elaboran el sistema de contacto y lo amplían, denominándolo *sistema de focalización*.

Las siguientes secciones resumen las opciones de cada uno de estos sistemas y se irán comentando en función de la relación que se construye entre los personajes de los libros álbum y sus lectores y las relaciones establecidas entre los propios personajes. Así, el sistema de contacto visual cuenta con dos opciones posibles: *oferta y demanda*. Mientras que en las ilustraciones *de oferta* los personajes se muestran para nuestra contemplación o la de otros personajes, en las *de demanda*, los PPRR miran a los ojos del lector y buscan contacto visual en respuesta. El tipo de contacto visual que se establece entre los PPRR revelará información importante sobre la relación que se construye entre ellos. El análisis de la mirada de los PPRR a los lectores, revela, a su vez, información importante sobre el tipo de relación que se crea con quienes leen la historia. Las imágenes de demanda por parte de PPRR suelen realizar importantes propósitos narrativos, al tiempo que fomentan la empatía.

Por otra parte, el sistema de focalización añade más detalle sobre el tipo de mirada de los personajes, que puede ser *frontal o invitada*; esta última cuando la mirada es oblicua. También explora si los personajes invitan a mirar a través de su perspectiva en un tipo de participación que llaman *mediada* o si se trata de una participación *sin mediación*, es decir, si los

lectores contemplan la historia a través del personaje o sin su intervención (Painter et al., 2013: 27). En caso de participación mediada, puede tratarse de participación *inscrita* como personaje, es decir, vemos determinada escena a través de los ojos del personaje (por ejemplo, la ilustración puede presentar un primer plano de unas manos que parecen prolongación de las nuestras), o junto al personaje, como si estuviésemos a su lado, acompañándolo en la misma ilustración (vemos ligeramente el costado o la espalda del personaje y lo que está visualizando). Cuando la participación mediada no es inscrita, es *inferida*. En este caso, es la secuencia de imágenes la que nos hace inferir que nos han reservado un lugar en las acciones representadas y contemplamos los hechos narrados como si fuéramos uno de los personajes de la historia. Como ejemplo, después de varias imágenes que nos presentan a personajes que se dirigen a un lugar determinado, aparece una ilustración en la que podemos visualizar dicho lugar desde la perspectiva de los personajes representados, pudiendo llegar a inferir que estamos contemplando los hechos como si fuéramos ellos mismos.

El sistema de distancia social describe la distancia de los PPRR respecto al lector. Si se representan en un plano corto, la relación se estrecha y permite mayor intimidad, provocando una distancia íntima o personal. Los planos medios crean lo que se denomina distancia social, mientras que los planos largos alejan a los lectores de los personajes y los hechos representados, creando una relación impersonal y fría respecto a los mismos. La distancia suele variar en distintos momentos del relato y con distintos propósitos interactivos.

Por último, el sistema de actitud muestra la perspectiva en la que podemos posicionarnos y se articula en torno a dos dimensiones: *implicación*, mostrando mayor o menor impli-

cación en función de si el ángulo de presentación visual es frontal u oblicuo, y *poder*, estableciendo diferentes relaciones de igualdad o desigualdad a través de diferentes perspectivas (ángulo alto, bajo o a nivel de la mirada). El análisis de estos sistemas de significado se ilustrará con ejemplos de la muestra textual en la siguiente sección.

2. ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN

El análisis ha partido del marco teórico expuesto en la sección 1 para estudiar las relaciones interpersonales entre los PPRR en las historias seleccionadas y entre dichos participantes y sus lectores. He aplicado una metodología cuantitativa y cualitativa, ya que he identificado, cuantificado e interpretado los recursos de construcción de significado interactivo según los sistemas de semiótica social y multimodal de Kress y van Leeuwen (2006) y Painter et al. (2013). En primer lugar, he identificado y contabilizado, los actos visuales de oferta y demanda del sistema de contacto y los casos en que encontramos participación mediada (invitada o inferida) o sin mediar. A continuación, la distancia de planos en relación a la distancia social y, por último, la actitud, codificando los niveles de implicación (ángulo de presentación visual frontal u oblicuo) y poder (ángulo alto, bajo o a nivel de la mirada).

Como ya se indicó en la introducción, las historias seleccionadas forman parte de la categoría de libros álbum que retratan personajes femeninos que no se adaptan a los estereotipos de los cuentos tradicionales, analizados dentro del proyecto de investigación AMULIT, cuyo objetivo fundamental es identificar las estrategias discursivas que utilizan autores e ilustradores para generar discursos progresivos de igualdad e inclusión social. En la selección del corpus se atendieron los criterios decididos en dicho Proyecto, tal y

como aparecen descritos en Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro (2019: 63): “la calidad literaria de los textos y la estética de sus ilustraciones, así como el reconocimiento de estas obras como pioneras en el discurso de ruptura de los roles de género tradicionales”. Son considerados clásicos y tienen traducciones a otras lenguas.

Arturo y Clementina se ha convertido en un cuento feminista emblemático. Escrito durante los años setenta, un momento muy significativo en la historia del Feminismo, narra el viaje del amor al desamor de dos tortugas. En *Arturo y Clementina* la mayoría de las miradas a lectores son *de ofrecimiento* (un total de dieciocho de las veinte imágenes) y solo aparecen dos *de demanda*. Estas últimas, además, aparecen en dos momentos clave de la trama. En el primero Clementina está siendo víctima de maltrato psicológico por parte de Arturo, su compañero sentimental, y su mirada suplica ayuda (véase Figura 1). La imagen de demanda nos muestra a Clementina cargada con varios pisos de objetos que Arturo ha ido colocándole encima de su caparazón (p. 16). Su mirada parece reflejar infinita tristeza y desorientación y nos implica en el relato. La segunda ilustración *de demanda* muestra una mirada cómplice de Clementina con el lector (p. 26). Se produce cuando Arturo se enfada y le pregunta por qué se está riendo: “Why are you laughing at yourself like that?”. Clementina mira pícaramente a un lector con el que comparte un secreto: cada vez más habitualmente la tortuga escapa a escondidas de un ambiente que la oprime y disfruta de todas aquellas experiencias que le hacen feliz. Además, en estas dos ilustraciones se utilizan primeros planos y la combinación de esa distancia corta con el sistema de demanda en el contacto visual, refuerzan el halo de intimidad que se establece entre Clementina y sus lectores.



Figura 1. Clementina suplica ayuda. Ilustración decimotercera tomada de *Arthur and Clementine*, de Adela Turín y Nella Bosnia (1976). © Ilustraciones: Nella Bosnia. © Edición: Writers and Readers Publishing Cooperative.

Siguiendo con las relaciones de distancia social e intimidad, el recuento de planos en la historia muestra un total de seis primeros planos de Arturo y Clementina, siete de media distancia y siete de larga distancia. La historia comienza con planos

de media distancia. Se nos presenta a Arturo y Clementina el mismo día que se conocen y se nos permite escuchar sus planes de futuro, conocer sus actividades diarias y los problemas de convivencia que surgen entre ellos a medida que avanza la narración. Arturo no permite que su esposa se desarrolle como persona, la critica y no deja que desarrolle aquellas actividades que aportarían felicidad a su vida.

La primera ilustración que presenta un primer plano sirve para acercarnos a Clementina en su primer momento de tristeza: su marido le ha traído un gramófono y se lo ha colocado sobre su caparazón (p. 10). En el siguiente primer plano (p. 13-14), vemos de cerca cómo se agrava la situación: su marido le trae un cuadro, pensando que hará feliz a su mujer. ¡Sin embargo, ella lo que había pedido era una caja de pinturas para pintar ella misma! A continuación, otro primer plano muestra una imagen suplicante de Clementina, cargada con varios pisos de los objetos que su marido ha ido regalándole y colocándole encima del caparazón (p. 16). Parece aturdida y su mirada, comentada más arriba, refuerza la cercanía con los lectores. El cuarto primer plano resulta interesante porque no muestra la parte frontal de Clementina sino su caparazón desde un ángulo posterior y vemos, tal y como puede estar viendo ella, a su marido, que viene a lo lejos cargado con más objetos (p. 17). Esta imagen es un ejemplo de mediación inscrita junto al personaje, es decir, podemos sentirnos junto a Clementina y ver a Arturo a través de sus ojos: aún está lejos pero ya se puede apreciar que viene cargado con más regalos. Sentimos la angustia de la protagonista, sometida y subyugada por la ingente cantidad de presentes que, en lugar de hacerle sentir feliz, la atenazan y le impiden disfrutar de las pequeñas cosas de la vida y resolver sus inquietudes. Más adelante, otro primer plano muestra enfadado a un marido que se encara

con Clementina (p. 25), quién nos lanza una mirada cómplice porque ya conocemos la causa por la que está más feliz que antes: ha descubierto que puede librarse de su caparazón, de las ataduras y la pesada carga de su relación. Y, por último, vemos en primer plano al marido perplejo, al descubrir el caparazón vacío de Clementina, quién se ha marchado del hogar familiar para vivir su propia vida sin restricción alguna (p. 26).

Además de los primeros planos de los personajes principales, hay tres primeros planos de una gallina, una rana, un pájaro, unas abejas y unos patos en escenas en las que Arturo y Clementina están a mayor distancia. Estos planos muestran testigos de la situación de los personajes que, aunque están cerca, son ajenos a la historia. Resulta interesante que se presenten tan cerca, aun no interviniendo en el relato. Podrían presentar una analogía con la vida real: en los momentos difíciles hay gente que está muy cerca y que no interviene. Quizá porque no sabemos o no queremos pedir ayuda.

Los planos largos del sistema de distancia nos dan una perspectiva general de los hechos, que se presentan en contraposición unos con otros. Por ejemplo, al principio de la historia, vemos a nuestros protagonistas felices, sobre una roca, junto a un estanque y entre las plantas de la orilla. Más adelante aparecen sobre un puente, pero en esta ocasión Arturo trae un gramófono, haciendo caso omiso al deseo expresado por Clementina, quien quería una flauta para tocar. Ella ya no parece tan feliz. El tercer plano largo les presenta también sobre el mismo puente y aquí, una Clementina insatisfecha dice que querría una caja de pinturas, deseo que no será satisfecho. El cuarto nos muestra a Arturo que viene a lo lejos, cargado con más objetos para su esposa. En el quinto plano Clementina va cargadísima de objetos. La distancia sirve para que podamos ver mejor todo lo que lleva sobre su caparazón, mientras, en un

plano más cercano, vemos la belleza de la naturaleza, representada en unas flores y un pájaro de brillante colorido, que contrastan con la imagen de Clementina, en la distancia y apenas coloreada. La sexta imagen muestra a Arturo en la distancia, quejándose a sus amigos de su mala suerte y de lo egoísta y mala mujer que ha sido Clementina, que le ha abandonado. La última imagen de la historia ilustra, a vista de pájaro, el pueblo donde vivían felices los personajes. La distancia de estas dos últimas imágenes refuerza el significado de abandono. Clementina ha conseguido su libertad y ha tenido que alejarse del hogar familiar para ser ella misma.

En cuanto al sistema de actitud, la mayoría de las ilustraciones tratan de implicar al lector en el relato, ya que el ángulo de presentación visual es frontal en quince imágenes y oblicuo en tan solo cinco. En las ilustraciones con ángulo oblicuo se aleja al lector de los PPRR para mostrar más detalles de los escenarios y se le facilita una posición aventajada para ser testigo de los hechos narrados. Por ejemplo, en un par de ilustraciones se aprecia mejor la carga que Arturo arrastra en una carreta, gracias a la perspectiva algo elevada (p. 15). En otra ilustración se aleja a los protagonistas mostrándolos mientras una rana les observa y parece escuchar el comentario despectivo que Arturo le hace a Clementina: “You? You play the flute? But, my dear, you can’t tell one note from another, I’m sure”, (p. 7-8). El lector se posiciona detrás de la rana y, junto a ella, asiste a las desafortunadas palabras de Arturo. Otra ilustración con ángulo oblicuo presenta a Clementina a punto de lanzarse al estanque sin su caparazón (p. 23-24). En esta imagen el lector se sitúa a la altura del agua para disfrutar del momento de libertad de Clementina. Por último, en la penúltima página del libro, se posiciona al lector en el estanque, entre unos patos que le miran y Arturo se muestra muy alejado del lector, comen-

tando el comportamiento de Clementina con otras tortugas. La enorme distancia que separa a Arturo y al lector mitiga y difumina el poder, la influencia e importancia que Arturo tenía en la historia, mostrándolo pequeño, apartado y relegado de todo el poder que hasta entonces había detentado. Arturo sin Clementina se convierte en una tortuga resentida, anodina y que no suscita ningún interés.

En cuanto a las relaciones de poder o igualdad que se representan a través de diferentes perspectivas (ángulo alto, bajo o a nivel de la mirada), la mayoría de los participantes representados aparecen al mismo nivel que nuestra mirada (quince de un total de veinte), lo que nos permite valorar los sucesos en un nivel de igualdad con los personajes. No se les presenta como inferiores ni como superiores, sino como personajes que podríamos encontrar en situaciones cotidianas.

En dos de las imágenes, el ángulo es alto y en tres, bajo. El ángulo alto nos concede el poder de visualizar mejor lo que está ocurriendo. Dicho ángulo nos permite apreciar detalles de relevancia para la historia, como la carga que Arturo arrastra en una carreta, gracias a nuestra perspectiva algo elevada (imágenes 2 y 3, p. 15). El ángulo bajo pone de relieve la altura de los objetos, como por ejemplo el jarrón veneciano que Arturo le trae a Clementina en una carretilla (imagen 1, p. 15). Más adelante, Clementina aparece cargadísima de objetos y el texto nos dice que ya lleva tiempo siendo un rascacielos “skyscraper”, por lo que este ángulo pone énfasis en la altura de la torre de objetos que se apilan sobre Clementina. La tercera imagen con ángulo bajo nos sitúa en el agua y nos ayuda a anticipar el salto de Clementina, que se ha liberado de su caparazón, al estanque.

El análisis del sistema de focalización entre PPRR revela las relaciones que se establecen entre los personajes. La mayoría de las ilustraciones contienen miradas entre los protagonistas.

Identificamos diez miradas de Arturo a Clementina y ocho de Clementina a Arturo. Hay cuatro imágenes en las que no se miran y presentan a Arturo llevando regalos a Clementina. En otras dos imágenes Clementina busca la mirada de los lectores y hay una imagen en la que Clementina dirige una mirada suplicante a una gallina enorme. A continuación, hacemos referencia a los ejemplos más significativos en este sentido.

La primera mirada entre Arturo y Clementina revela una pareja enamorada que se mira a los ojos. La cabeza de Clementina aparece un poco más alta que la de su compañero y nos transmite su confianza y optimismo de enamorada. Sin embargo, Arturo, con la cabeza un poco más agachada, no parece tan seguro. En la siguiente imagen, sus miradas son hacia el infinito, mientras hablan de planes futuros. Ya en la tercera imagen Arturo mira de reojo a Clementina, y en el texto que acompaña la imagen leemos que no se atreve a reforzar con entusiasmo los planes de Clementina “Arthur smiled and mumbled a vague ‘yes’”. En la cuarta imagen Clementina mira con disgusto los caracoles que Arturo trae para comer y en la siguiente imagen ya es la cabeza de Clementina la que aparece en posición algo inferior a la de Arturo y, aunque se miran, la mirada de ella es hacia arriba, lo que puede interpretarse como posición de inferioridad respecto a él. Arturo limita constantemente a su esposa y no permite que realice las actividades que realmente desea. Además, repite comentarios despectivos hacia ella y la posición cabizbaja de la cabeza de Clementina parece indicarnos que los desprecios comienzan a hacer mella en su autoestima.

En las imágenes sexta y séptima, les vemos mirarse en planos largos, cuando Arturo vuelve con regalos para Clementina. En las cuatro imágenes que se nos presentan a continuación, somos testigos de los paseos de Arturo, siempre cargado de

regalos, y no hay miradas entre los personajes. Alcanzamos el punto en el que Clementina dirige su mirada al lector y, a continuación, en la octava ilustración vemos a través de sus ojos a Arturo, que viene a lo lejos. En la novena imagen se aprecia el reproche en la mirada de Arturo a Clementina y ella no le devuelve la mirada, sino que mira al lector buscando complicidad. En la décima imagen, Arturo mira fijamente a Clementina, que ya es sólo un caparazón vacío: la protagonista de la historia se ha marchado, abandonando el hogar familiar.

La mirada suplicante de Clementina a una gallina enorme que la observa desde una posición superior podría interpretarse como su impotencia ante la actitud restrictiva de Arturo a sus deseos. Hasta prácticamente el final de la historia, Clementina se siente vulnerable y no parece contar con ninguna ayuda. Esta vecina gallina podría representar la cobardía de quienes no se atreven a ayudar o podría representar, quizá, a una madre más tradicional, un ama de casa orgullosa de su rol tradicional, rol que contrasta con la actitud de nuestra protagonista, siempre llena de inquietudes y deseos de experimentar la vida por ella misma.

La segunda historia analizada, *Los Tutús no son mi estilo*, presenta a Emma, una niña que recibe, como regalo de parte de su tío, un vestido de bailarina, con un tutú rosa y unas zapatillas de punta de ballet. Se muestra disgustada porque esperaba un sombrero de pirata o un lagarto: “What was uncle Leo thinking? Emma had never wanted to be a ballerina” (ilustración en la tercera página). Sin embargo, por no contrariar a su tío, que va a venir a visitarla, intenta danzar como lo haría una bailarina. El cartero que le ha traído el paquete es testigo de su torpeza y le da algunos consejos para triunfar en el baile. También una vecina, que pasaba por allí paseando a sus perritos, le ofrece consejos (Figura 2). Emma lo intenta

en repetidas ocasiones, pero pierde el equilibrio, tropieza, cae y parece frustrada. Busca también el consejo de su hermano, pero todo es en vano, no consigue ser una bailarina. Al igual que la protagonista del relato anterior, Emma intenta encajar en un patrón tradicional, pero, al ver que no es lo que de verdad desea, decide liberarse y buscar sus propias reglas para ser feliz. Se da cuenta de que puede combinar movimientos diferentes para crear su propia coreografía.



Figura 2. Emma escucha los consejos de su vecina. Tomada de *Tutus aren't my style* de Linda Skeers y Ann Wilsdorf (2010). © Nueva York: Dial Books for Young Readers.

El análisis de *Los Tutús no son mi estilo* revela que la totalidad de las miradas de las 23 ilustraciones son de ofrecimiento. No

hay contacto visual entre los PPRR y los lectores, por lo que no apreciamos una intención clara en las ilustraciones de provocar una reacción empática, como parecía ser el caso en las dos ilustraciones de contacto del libro álbum anteriormente analizado. Podemos sentirnos invitados, no obstante, a asistir como testigos a la historia que se va tejiendo entre los personajes y a sacar nuestras propias conclusiones del relato, ya que no hay miradas que nos predispongan a determinado juicio o sentimiento.

Tampoco abundan las miradas directas entre los PPRR. De un total de veintitrés miradas, tan sólo cuatro muestran a los personajes mirándose a los ojos: (1) Emma, desde el suelo, mira a la vecina que también la mira mientras le da consejos para ser una bailarina graciosa y elegante “with elegance and grace” y bailar con las puntas, (2) Emma y su hermano se miran mientras él le aconseja buscar música de violines, harpas y flautas para bailar bien, (3) Emma y su tío se miran cuando él llega a visitarla y ella se lanza a sus brazos y (4) Emma baila y su tío aplaude cuando termina y se tira al suelo.

El resto de miradas entre los PPRR son no correspondidas: dos del cartero a Emma, una de la vecina a Emma y otra del cartero a la vecina. Cuando el cartero le trae un regalo a Emma, le dirige la mirada a la niña, pero ella parece estar más interesada en la caja. En la siguiente ilustración Emma mira con fastidio el traje de bailarina que se encontraba en la caja regalo, mientras se pregunta qué puede hacer ella con un vestido de baile: “I don’t know how to be a ballerina, she said”. El cartero baila mostrando un ejemplo de los movimientos que ella podría hacer (p. 4). La mirada de él parece dirigirse al cielo, ensimismado en su danza, pero no vemos que Emma dirija su mirada al cartero, prueba de su falta de interés por la actividad del baile. Las siguientes ilustraciones muestran a nuestra protagonista intentando bailar torpemente y cayendo en una

fuelle (p. 5-6). En la siguiente (p. 7), Emma saca las zapatillas de bailarina de la caja y las observa con atención, mientras el cartero la mira de nuevo y sigue dándole consejos, levantando su dedo índice en actitud de superioridad.

Al mismo tiempo, aparece en escena una vecina (la ilustración se extiende entre las páginas siete y ocho), que también la mira y se dirige a ella para animarla a bailar: “‘Oh, Emma!’ she said, ‘You’ll make a lovely ballerina’!”. En la página siguiente (p. 9), cartero y vecina conversan; él la mira, pero ella parece observar a sus perros al tiempo que saca unas chucherías y las sujeta en alto para que estos bailen de puntillas intentando alcanzarlas. Emma contempla la escena mientras sujeta las zapatillas de bailarina en la mano. En la siguiente ilustración se ata las zapatillas bajo la mirada de su gato (p. 10). A continuación, sigue intentando bailar hasta que cae nuevamente al parterre de petunias (p. 11). Con la protagonista en el suelo (p. 12) vemos un primer cruce de miradas entre Emma, disgustada por haber caído, y la vecina, quien le aconseja que quizá sea mejor que baile dentro de casa. La mirada de Emma se proyecta desde un plano bajo, lo que indica su vulnerabilidad e inferioridad frente a la vecina, que parece saber mucho de la técnica del baile.

Una vez dentro de la casa, es su hermano quien viene a aconsejarla sobre el tipo de música que necesita y ambos hermanos se miran mientras conversan (p. 13). En un acto de rebeldía, ella saca un *kazoo* que toca con fuerza y los ojos del hermano se cierran al tiempo que se tapa los oídos (p. 14). En la siguiente imagen (en la parte inferior de la misma página) vemos a Emma muy enfadada, buscando la mirada de comprensión de su gato. Por fin vemos a nuestra protagonista sonreír cuando, patas arriba, decide inventar sus propias reglas de baile (p. 15). Calza sus botas de cowboy y mientras baila

feliz (p. 16), llaman a la puerta y acude a abrir (p. 17). El tercer cruce de miradas es el primero que muestra afecto y tiene lugar cuando Emma, tras abrir la puerta, extiende los brazos para abrazar a su tío. El cuarto intercambio de miradas ocurre cuando ella, muy satisfecha, acaba su baile, se lanza al suelo y su tío aplaude (p. 20).

La siguiente escena, (p. 21) revela la confusión que había tenido lugar en el envío del paquete: el tío de Emma había encargado un traje de safari para su sobrina y comprueba extrañado que lo que ella ha recibido es un traje de bailarina. Cuando lo ve, guardado en la caja, exclama: “They sent the wrong outfit!”. Emma, en tono conciliador, responde: “Maybe I can be a ballerina *and* a jungle explorer, Uncle Leo”. El desenlace de la historia muestra a Emma bailando y rugiendo a la vez. Es una bailarina que ha encontrado sus propias reglas y es muy feliz. Ya no tiene que buscar consejo ni que imitar a nadie porque puede seguir sus propios dictados y combinar los movimientos que tienen sentido para ella.

En cuanto a las relaciones de distancia social, el análisis de las ilustraciones en *Los Tutús no son mi estilo* muestra que los planos son de media distancia, excepto el primer plano de Emma en el momento en que ha decidido crear sus propias reglas: “I’ll make up my own”. La protagonista aparece cabeza abajo, con las manos apoyadas en el suelo y preparada para rodar: “She somersaulted across the floor. ‘Ballerinas roll like tumbleweeds in a dust storm’”. En esta secuencia el lector asiste al clímax del relato y se apela a su empatía con la protagonista. Emma ha dejado de preocuparse por recopilar consejos de los demás y por tratar de imitar los modelos que le ofrecen para satisfacer las expectativas de la sociedad. La historia da un giro de 180 grados, igual que Emma, que toma una decisión clave en su vida: decidirá sus movimientos y

bailará su propio baile (véase Figura 3). Por tanto, mientras que el resto de ilustraciones permiten ser espectadores a una distancia media, este primer plano tiene un significado muy especial, involucrando al lector en la escena representada.



Figura 3. Emma baila con su propio estilo. Tomada de *Tutus aren't my style* de Linda Skeers y Ann Wilsdorf (2010). © Nueva York: Dial Books for Young Readers.

Por último, el sistema de actitud nos confiere una perspectiva de implicación con los personajes, mediante el ángulo horizontal de representación. Nos implicamos con Emma mientras recibe consejos, intenta bailar, tropieza, cae y se levanta. También sentimos el cariño de su tío y la satisfacción de la niña cuando, tras bailar a su estilo, cuenta con su aplauso y aprobación. El ángulo de presentación parece ligeramente oblicuo, con perspectiva de ángulo bajo en tres ocasiones, con significados asociados a relaciones de poder. Primero, cuando el cartero entrega un paquete voluminoso y pesado a Emma, que podría representar el peso de la tradición y los roles sociales. Después, cuando la vecina da consejos a Emma que aparece sentada y caída en el suelo. La vecina tiene el conocimiento que a ella le falta y parece representar también el poder de la tradición. En tercer lugar, vemos desde un ángulo algo elevado a la protagonista, sentada en la alfombra después de su baile, disfrutando mientras el tío aplaude. Tenemos una posición aventajada para contemplar la resolución del conflicto de Emma.

3. CONCLUSIONES

El análisis de los sistemas de contacto, distancia social y actitud ha mostrado las diferentes funciones de los recursos interactivos de los que disponen los ilustradores para establecer relaciones interpersonales entre los PPRR y entre estos y los lectores de los libros álbum. El lenguaje visual puede crear, a veces, una implicación más fuerte que las palabras (Moya Guijarro, 2011: 2982) y, en los libros álbum, imágenes y texto interactúan para involucrar al lector en la narración y hacerlo partícipe de las aventuras y problemas cotidianos de PPRR. Esto se logra, según el análisis presentado, a través del contacto que se establece con las miradas de demanda de los personajes, la distancia social cercana de los planos, (de carácter íntimo

o personal) y la actitud que provoca la identificación del lector con la historia narrada y les coloca, bien en una posición frontal de empatía e implicación con los personajes, o bien les concede el privilegio de situarse en un ángulo oblicuo, en una posición más lejana pero aventajada para presenciar ciertos detalles relevantes.

Los dos libros álbum analizados muestran enfoques diferentes en la construcción de significado interpersonal. *Arturo y Clementina* permite que los lectores se acerquen a los personajes, empleando distancias cortas, ángulo visual horizontal y dos imágenes con mirada de demanda en momentos clave de la narración, que buscan la implicación de quienes leen la historia con los personajes protagonistas. Sin embargo, los personajes de *Los tutús no son mi estilo*, no nos dirigen su mirada, se presentan a mayor distancia y con mayor objetividad, por lo que no condicionan nuestro juicio o forma de sentir. Nos permiten ser testigos del proceso de evolución de la protagonista en diferentes escenarios, intentando encajar en un modelo tradicional primero y decidiendo, más adelante, crear sus propias reglas para ser feliz. Como testigos anónimos, podemos adoptar, como lo hace la protagonista, nuestro propio punto de vista.

En *Arturo y Clementina* vemos la importancia que tienen las miradas que se cruzan entre los PPRR, ya que representan la relación amorosa que existe entre los personajes al principio de la historia (miradas directas) o cómo se gesta la relación de superioridad de Arturo sobre Clementina (por medio de las miradas de Arturo desde un ángulo superior). No menos importantes son las miradas que se establecen entre los PPRR y el lector. Por ejemplo, cuando Clementina se dirige a él mediante una imagen de demanda en primer plano supliendo comprensión, se muestra lo infeliz que se siente; más adelante, cuando ha decidido escapar y buscar una nueva vida,

de nuevo busca su complicidad y se la representa feliz. A su vez, las distancias cortas y en un ángulo frontal provocan que el lector se convierta en testigo mudo del desengaño amoroso de los protagonistas y de la progresiva liberación de Clementina, que consigue desprenderse de su caparazón y escapar. Las ilustraciones en la que podemos ver a los personajes desde un ángulo oblicuo presentan detalles importantes para la historia: los repetidos ires y venires de Arturo cargado de regalos, las desavenencias de la pareja, los reproches de Arturo cuando ha sido abandonado.

Los personajes de *Los tutús no son mi estilo* no entablan contacto visual con el lector y se muestran a larga distancia y con mayor objetividad. De este modo el cartero y la vecina aparecen más preocupados por ofrecer un modelo de comportamiento a Emma que por establecer empatía con la niña. La única mirada entre Emma y su vecina revela una desigual relación de poder entre ellas: Emma está en el suelo porque ha vuelto a caer tras su intento de ser una buena bailarina y la vecina le recomienda que baile dentro de casa. Las miradas de cariño se intercambian esencialmente entre Emma y su tío, primero cuando se encuentran y, después, cuando él la ve bailar.

A Emma le preocupa aprender a bailar con el traje de bailarina y las zapatillas. Tanto en el jardín de la entrada de su casa como dentro de la vivienda, presenciamos los esfuerzos de Emma por encajar en el estilo o molde que requiere un traje de ballet y desempeñar con éxito el papel de bailarina. Si su tío le ha enviado un traje de bailarina y unas zapatillas, tiene que aprender a emplearlos y no puede defraudarle. Quiere desempeñar el rol que cree le corresponde. Después de recibir los consejos del cartero, la vecina y su hermano, intenta ponerlos en práctica, pero tropieza y cae en repetidas ocasiones, se frustra y se pregunta si de verdad saben de lo que hablan, ya que

parece que cada uno le ofrece un consejo diferente. Finalmente decide crear sus propias reglas y, a partir de este momento la vemos feliz, bailando con su estilo propio y respetando sus deseos. A su vez, a nosotros, como lectores, se nos permite adoptar nuestro propio punto de vista. Al no recibir miradas de demanda, ni acercarnos a los personajes en primeros planos o a través de participación inscrita o inferida, podemos sentirnos más libres, igual que la protagonista, para construir nuestra opinión de los personajes y la historia.

4. REFLEXIÓN FINAL

El análisis semiótico multimodal de las relaciones interpersonales ofrece una información muy valiosa para desentrañar los significados que surgen de la combinación entre texto e imagen en los libros álbum. La gramática visual proporciona herramientas de gran utilidad para interpretar los significados semióticos que no son de carácter verbal (Moya-Guijarro, 2014: 39). Más concretamente, los sistemas de focalización de contacto, distancia social y actitud, ofrecen una interesante perspectiva para el estudio de las relaciones interpersonales del que ha sido objeto de estudio este capítulo. A través de las miradas, sus ángulos y la distancia de los planos podemos establecer diferentes grados de interacción con los personajes de la narración.

El conocimiento de estos recursos puede resultar de gran utilidad para quienes tutoricen o dinamicen la lectura de libros álbum, ya que la interpretación del significado interpersonal ayudará a fomentar la implicación del lector tanto con el texto como con las ilustraciones y a facilitar su identificación con los personajes y los hechos representados.

Si empleamos los libros álbum para la transmisión de valores educativos, lograremos despertar la actitud crítica de niños

y niñas con más facilidad cuanto mayor sea la capacidad lectora de los modos semióticos verbales y visuales. También es deseable una comprensión óptima por parte de adultos, pues, sin duda, puede propiciar un reequilibrio cognitivo de actitudes en consonancia con los valores transmitidos y conducir, de forma lenta pero progresiva, a un cambio social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAÑAMARES-TORRIJOS, C. y MOYA-GUIJARRO, A.J. (2019) Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos* 18(3), 59-70.
- HALLIDAY, M.A.K. y MATTHIESSEN, C. (2004): *An Introduction to Functional Grammar*. Third Edition. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. Londres: Edward Arnold.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN T. (2006): *Reading Images: A grammar of visual design*. Second edition. Londres: Routledge.
- LONSDALE, M. (1993): Postmodernism and the picture book. *English in Australia*, 103, 25-35.
- MEEK, M.. (1988): *How texts teach what readers learn*. Stroud: Thimble Press.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2010): A multimodal analysis of *The Tale of Peter Rabbit* within the interpersonal metafunction. *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*. 32.1: 123-140.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2011): Engaging readers through language and pictures. A case study. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 2982-2991.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2014): *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach*. Londres: Equinox.

- MOYA-GUIJARRO, A.J. y CAÑAMARES-TORRIJOS, C. (2020, en prensa). Un análisis multimodal de los elementos circunstanciales y ambientes de libros álbum que rompen estereotipos de género. *Estudios Filológicos* 66.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (En prensa). The representation of male characters in three challenging picture books. A multimodal Study. Aceptado para su publicación en *Sintagma. Revista de Lingüística*. ISSN 0214-9141.
- NIKOLAJEVA, M. y SCOTT, C. (2001): *How Picturebooks Work*. Nueva York, Estados Unidos: Garland Publishing.
- PAINTER, C., MARTIN, J.R. y UNSWORTH, L. (2013): *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*. London: Equinox.
- PRAIN, V. (1998): *Picture books in secondary English*. En A. Goodwyn (Ed.), *Literary and Media Texts in Secondary English*. Londres: Cassell. 81-97.
- STEPHENS, J., y K. WATSON (Eds.). (1994): *From picture book to literary theory*. Sidney: St Clair Press.
- UNSWORTH, L. y ORTIGAS, I. (2008): Exploring the narrative art of David Wiesner: using a grammar of visual design and learning experiences on the world wide web. L1 – *Educational Studies in Language and Literature*, 8(3), p. 1-21.
- UNSWORTH, L. (2001): *Teaching Multiliteracies Across the Curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- UNSWORTH, L. (2003). Re-framing research and practice relating to CD ROM narratives in classroom literacy learning: Addressing 'radical change' in digital age literature for children. *Issues in Educational Research*, 13(2), 55-70.
- UNSWORTH, L. (2006): *E-literature for children: enhancing digital literacy learning*. Londres y Nueva York: Routledge/Falmer.

- WATSON, K. (Ed.). (1997): *Word and Image*. Sidney: St. Clair Press.
- WILLIAMS, G. (1987): Space to play: The analyses of narrative structure in classroom work with children's literature. En Saxby, M. y Winch, G. (Eds.), *Give them wings: The experience of children's literature*. Melbourne: Macmillan. 355-368.
- WILSON-MAX, K. (2019): *Astro girl*. Herefordshire: Otter-Barry Books.

TEXTOS PRIMARIOS

- SKEERS, L. y WILSDORF, A. (2010): *Tutus aren't my style*. Nueva York: Dial Books for Young Readers.
- TURÍN, A. y BOSNIA, N. (1976): *Arthur and Clementine*. Writers and Readers Publishing Cooperative. Traducción al español: *Arturo y Clementina*. Barcelona: Lumen.

La subversión de los estereotipos de princesa en tres álbumes posmodernos

*Francisco J. Rodríguez Muñoz
y María del Mar Ruiz Domínguez*

Universidad de Almería

http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.03

RESUMEN

A partir de una selección de tres álbumes infantiles (*La princesa vestida con una bolsa de papel*, *La princesa rebelde* y *La princesa Isabella*), se plantea el estudio de la subversión de los estereotipos de princesa con una doble orientación. Por un lado, se lleva a cabo un análisis narratológico en el que el cuestionamiento de los elementos narrativos posibilita la revisión de los estereotipos tradicionalmente asociados a princesas en los cuentos. Por otro lado, desde una perspectiva lingüístico-discursiva, se atiende, especialmente, a las acciones atribuidas a los personajes en los textos seleccionados a través de los actos de habla. Con este estudio se pondrá, por lo tanto, en evidencia cómo las tendencias de la literatura actual se están incorporando a los textos literarios infantiles.

Palabras clave: libros álbum, atribuciones de acciones, estereotipos de género, princesa, subversión.

THE SUBVERSION OF THE PRINCESS STEREOTYPES IN THREE POSTMODERN PICTURE BOOKS

ABSTRACT

Based on a selection of three children's picture books (*The Paper Bag Princess*, *The Rebel Princess* and *Princess Isabella*), a dual study of the subversion of the stereotypes of the princess is proposed. On the one hand, a narratological analysis is carried out in which the narrative elements are queried in order to revise the stereotypes traditionally associated with princesses in stories. On the other hand, and from a linguistic-discursive perspective, particular attention is paid to the actions attributed to the characters in the selected texts through speech acts. Hence, this study demonstrates how trends in current literature are being incorporated into children's literary texts.

Key words: picture books, actions attributions, gender stereotypes, princess, subversion.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se realiza un estudio de tres libros álbum en los que se cuestiona el papel de la princesa de los cuentos tradicionales. Su análisis nos permitirá conocer los actuales valores socioculturales que subyacen en este tipo de textos.

El estudio adopta, por ello, una doble orientación. Por una parte, se analiza cómo el cuestionamiento de los elementos narrativos facilita la revisión de los estereotipos de los personajes desde planteamientos actuales. Para ello, realizamos un análisis narratológico de tres libros álbum teniendo en cuenta los postulados de Hermann (2002) y Stephens (2010). Atendemos a los elementos de la historia y del discurso (personajes, acciones, escenarios,

situación espaciotemporal, voz narrativa, lenguaje, estructura, etc.), y al significado no declarado de las historias narradas.

Por otra parte, pretendemos desentrañar rasgos de carácter lingüístico-discursivo en los que se ponga de manifiesto la contraposición de los roles de género asignados a princesas. Así pues, nos centraremos, entre otras cosas, en las acciones atribuidas a dichos personajes en los textos seleccionados, apoyándonos en modelos procedentes de los estudios críticos del discurso (cf. KhosraviNik, 2010) y en elementos propios de la pragmática y la semántica del discurso (cf. Charaudeau, 1992; Jumanto, 2011).

En suma, partiendo del nivel intratextual, en el que se examina, a través de distintos mecanismos, la conformación discursiva de los *actores* y las *acciones*, se llega al nivel intertextual, donde se comparan las representaciones de las princesas en los tres álbumes, a los que se les presume la misma intención subversiva de roles. De este modo es posible alcanzar el nivel ideológico, en el que se pone al descubierto la confrontación de los estereotipos y, a la postre, de los discursos dominantes y alternativos en torno a princesas.

1. MARCO TEÓRICO

Diversos estudios sociológicos coinciden al señalar que hombres y mujeres son neutrales al nacer en lo que respecta a los comportamientos esperados de unos y otras por sus sociedades, de manera que los roles de género que se les asocian van a estar en función del proceso de socialización experimentado (Gove, 1994; Udry 2000). Históricamente, este proceso distingue la función femenina de «cuidadora o ama de casa» (*nurturing roles*) del papel masculino de «proveedor o protector» (Hoffman, 1977). Más aún, el género se concibe como una producción humana, como el resultado de prácticas y comportamientos sociales cotidianos que codifican y diferencian

la feminidad de la masculinidad, lo que se ha dado en llamar *doing gender* (West y Zimmerman, 1987).

Desde la teoría sociocognitiva sobre el desarrollo y la distinción de géneros (Bussey y Bandura, 1999) se ha tratado de explicar cómo los mensajes producidos por los medios de comunicación influyen en nuestra percepción de las conductas que consideramos apropiadas según el género o en la conformación de los roles normativos de género. Golombok y Fivush (1994:17) definen los estereotipos de género como «creencias acerca de lo que significa ser mujer u hombre..., apariencia física, actitudes e intereses, rasgos psicológicos, relaciones sociales y actividades» (traducción propia). Behm-Morawitz y Mastro (2009) conjugan cuatro dimensiones en torno a las que agrupan actitudes y creencias sobre los géneros: (1) *apariciencia* (p. ej., la forma de vestir); (2) *profesión / tareas domésticas* (p. ej., pensar que determinados trabajos son más aptos para el hombre, o que la crianza es una actividad exclusiva de la mujer); (3) *habilidades cognitivas* (p. ej., opinar que los hombres son más racionales o que son mejores resolviendo problemas); y (4) *habilidades físicas* (p. ej., en relación con la fuerza).

Desde la crítica feminista de los años setenta, autoras como Dworkin (1974) o Brownmiller (1975) acusan que cuentos de hadas como *Cenicienta*, *Blancanieves* o *La Bella Durmiente* tienen efectos negativos en la configuración del género femenino, por cuanto se les asignan a las princesas características como la maldad, la debilidad o la superficialidad. Por tanto, mantienen que estos relatos poseen un carácter resueltamente destructivo para la mujer, que es victimizada. La belleza de las princesas se convierte, asimismo, en una marca de obediencia y sumisión a la autoridad patriarcal (Zipes, 1983). Concretamente, al analizar *Cenicienta*, *Blancanieves* y *La Bella Durmiente*, Tyson

(2006) aprecia que operan dos etiquetas polarizadas a la hora de estereotipar a los personajes principales femeninos: a) *buenas chicas* (amables, sumisas y virginales), y b) *malas chicas* (violentas y agresivas); aquellas que no se someten a la voluntad del hombre o que no aceptan el rol patriarcal de género que les corresponde son consideradas como monstruos.

Tradicionalmente, los estereotipos atribuidos al hombre (fuerte, dominante) resultan más positivos y deseables que los que se han asociado a la mujer (débil, sumisa, cosificada) (Berscheid, 1993). Tanto en los cuentos clásicos (cf. Al-Barazeni, 2015) como en otros tipos de discurso, como el cinematográfico (cf. Gilpatric, 2010), se ha constatado que el papel comúnmente asignado al personaje femenino ligado sentimentalmente a uno masculino (caso de la princesa y el príncipe) corresponde al de una damisela en apuros que desencadena la acción que emprende un hombre (príncipe). Este está llamado a afrontar una serie de obstáculos para, finalmente, salvar al personaje femenino (princesa), lo que reafirma los atributos de debilidad y objeto-recompensa vinculados a estas. Dicho esquema es el que sigue operando y predominando en la actualidad, a pesar de que se han ido popularizando modelos alternativos de mujer (por ejemplo, en superproducciones como *Xena: la princesa guerrera*, *Lara Croft*, *Kill Bill*, *Alien*, etc.). Por otro lado, se ha subrayado el carácter fuertemente sexualizado de las protagonistas de videojuegos (Behm-Morawitz y Mastro, 2009), que, en cuanto heroínas, adoptan las características del héroe masculino, si bien se convierten, al mismo tiempo, en objeto de contemplación y deseo (Mikula, 2003).

En este cuestionamiento de los estereotipos atribuidos a los personajes femeninos y masculinos de los textos literarios para lectores jóvenes, el libro álbum se erige en un artefacto literario idóneo. El juego que se establece entre

códigos semióticos es el escenario ideal por cuanto se facilita que narrador y personajes cuestionen su naturaleza ficcional y los roles asignados, que se descubran las incursiones de personajes procedentes de otros relatos y que se pongan en entredicho las convenciones tradicionales.

Los libros álbum se han constituido, por ello, en una suerte de textos narrativos que propician la incursión de nuevos valores y formas de entender la convivencia y el comportamiento entre iguales. En este sentido, ya desde hace unas décadas, estamos asistiendo a la publicación de libros álbum en los que los estereotipos de princesas y príncipes, héroes que salvan a jóvenes indefensas o reinas malvadas, se reescriben.

Además, son numerosas las investigaciones dedicadas a descubrir los estereotipos en los álbumes actuales (Turner-Bowker, 1996; Robinson, 2016; Ritchie, 2017, entre otros). Gooden y Gooden (2001) analizan la representación del género del personaje principal de una selección de 83 libros álbum y comprueban que la igualdad en la presentación de personajes masculinos y femeninos protagonistas ha mejorado notablemente en las publicaciones más recientes. Aun así, trabajos como el de Cutler y Buell (2017), centrado en las características de género y roles en una selección de 60 libros álbum, revelan que los personajes masculinos siguen predominando en las ilustraciones, en los títulos y en las instancias de los personajes principales.

2. ANÁLISIS DE LOS ÁLBUMES

Una vez descritos la metodología y el corpus de la investigación, en el análisis que se realiza seguidamente, se combinan perspectivas de corte narratológico y pragmático-discursivo con el fin de descubrir hasta qué punto se están incorporando nuevos roles al personaje de la princesa del cuento tradicional en una selección de libros álbum actuales.

2.1. Metodología y corpus

Haciendo uso de una metodología que se sitúa en el paradigma descriptivo-interpretativo, los álbumes seleccionados comparten la característica de que la princesa no aparece representada como una víctima que necesita ser rescatada, sino que muestra un perfil más similar al del personaje del príncipe de los cuentos tradicionales y, en consecuencia, la modificación de su comportamiento determinará una alteración de los patrones narrativos.

Al tomar el *acto de habla* como categoría principal para el análisis pragmático de los textos, se codificarán distintos tipos: (1) *directivos*, que pueden ser tanto en beneficio del emisor (órdenes, preguntas, prohibiciones, súplicas, etc.) como del receptor (consejos, propuestas o sugerencias); (2) *expresivos*, como agradecimientos, lamentos, quejas o recriminaciones; (3) *asertivos*, en forma de opinión (subjetivos), pero también de carácter descriptivo o informativo (objetivos); y (4) *compromisorios* (promesas, contratos u ofrecimientos).

Los tres álbumes analizados son los siguientes:

Munsch, R. y Martchenko, M. (2017): *La princesa vestida con una bolsa de papel*. Toronto: Annick Press.

Kemp, A. y Ogilvie, S. (2018): *La princesa rebelde*. Barcelona: Blume.

Funke, C. y Meyer, K. (2012): *La princesa Isabella*. Barcelona: Ediciones B.

2.2. Princesas protagonistas: el cuestionamiento de las convenciones tradicionales

La situación con la que empieza la historia de *La princesa vestida con una bolsa de papel* (Figura 1) presenta a una joven princesa que espera casarse con su príncipe, pero un día aparece un dragón que lo secuestra. En el álbum *La princesa rebelde*, la situación inicial nos muestra a una princesa que se

encuentra recluida en el castillo a la espera de que un apuesto príncipe la rescate. El tercer texto seleccionado, *La princesa Isabella*, comienza mostrándonos la vida de tres jóvenes princesas que viven recluidas en un palacio. Son todas felices, menos Isabella.



Figura 1. Primera escena, presentación de roles tradicionales de los cuentos: príncipe apuesto y joven princesa enamorada. Ilustración tomada de *La princesa vestida con una bolsa de papel* (2017), de R. Munsch y M. Martchenko. © Annick Press.

Cuando los jóvenes lectores emprenden la lectura de alguno de estos álbumes y descubren las situaciones iniciales

que acabamos de presentar, invocan suposiciones sobre la historia que tienen ante sí y sobre la pertenencia a un determinado marco genérico. Formulan hipótesis y anticipaciones respecto a los acontecimientos que se van a narrar y, para ello, buscan las peculiaridades textuales que les posibiliten generar dichas hipótesis. Estas peculiaridades son las alusiones que tienen todos los textos a las normas de género de pertenencia y que se encuentran tanto en los paratextos como en las fórmulas estereotipadas, en la situación espaciotemporal, etc. (Genette, 1989:13). En esta ocasión, los referentes de nuestros libros álbum permiten ubicarlos en el modelo genérico del cuento de hadas (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Referentes architextuales que relacionan los álbumes con los cuentos

<i>La princesa rebelde</i>	Al inicio del relato
	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador: <ul style="list-style-type: none"> o Voz y nivel narrativo: tercera persona, heterodiegético, extradiegético o Focalización cero • Estructura narrativa: lineal • Situación inicial espaciotemporal: la princesa vive en un castillo esperando a su príncipe • Personajes principales: <ul style="list-style-type: none"> o Princesa, príncipe y dragón o El príncipe es personaje plano, la princesa, redondo o Estereotipos de los cuentos tradicionales: la princesa es pasiva, el príncipe es guapo y valiente, van con trajes de época • Estructura actancial: príncipe-sujeto/objeto-casarse/destinatario-princesa

<p><i>La princesa rebelde</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos estilísticos: <ul style="list-style-type: none"> o Fórmulas estereotipadas: <i>Había una vez</i> o Tipografía: uso de tipografía estilo gótico para las expresiones de inicio o Lenguaje: texto rimado • Referentes intertextuales: alusiones a referentes de cuentos tradicionales
<p><i>La princesa vestida con una bolsa de papel</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador: <ul style="list-style-type: none"> o Voz y nivel narrativo: tercera persona, heterodiegético, extradiegético o Focalización cero • Estructura narrativa: lineal • Situación inicial espaciotemporal: princesa y príncipe son novios • Personajes principales: <ul style="list-style-type: none"> o Princesa, príncipe y dragón o El príncipe es personaje plano, la princesa, redondo o Estereotipos de los cuentos tradicionales: la princesa viste trajes de época y va a casarse • Estructura actancial: príncipe-sujeto/objeto-casarse/destinatario- princesa • Referentes intertextuales: alusiones a referentes de cuentos tradicionales
<p><i>La princesa Isabella</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador: <ul style="list-style-type: none"> o Voz y nivel narrativo: tercera persona, heterodiegético, extradiegético o Focalización cero • Estructura narrativa: lineal • Situación inicial espaciotemporal: la princesa vive en un palacio • Personajes principales: <ul style="list-style-type: none"> o Princesas y rey o Son planos o Estereotipos de los cuentos tradicionales, excepto la protagonista • Estructura actancial: princesas-destinatario/objeto-casarse • Referentes intertextuales: alusiones a referentes de cuentos tradicionales

Como se desprende del Cuadro 1, al comienzo de nuestras historias, se ha hecho uso de los elementos identificativos del código genérico tradicional (uso de fórmulas estereotipadas, personajes, etc.) a fin de que el lector active su intertexto y evoque un modelo hipotextual específico. Pero, conforme avanzan los acontecimientos, estos referentes architextuales comienzan a ser cuestionados.

En los paratextos de nuestros álbumes, las convenciones de los cuentos se empiezan a parodiar. Así, en los títulos de dos de los álbumes, *La princesa rebelde* y *La princesa vestida con una bolsa de papel*, se nos anticipa que el argumento de las historias no será el previsto. En ambos álbumes, el título temático ofrece unas cualidades no esperadas en una princesa. Contamos con una princesa rebelde, es decir, una joven que no tiene las «virtudes» esperadas en una princesa. Y, en la cubierta de *La princesa vestida con una bolsa de papel*, tanto en el título como en la imagen, se presenta a una princesa vestida de manera inapropiada y extraña.

Por otra parte, en las cubiertas de estos álbumes aparecen representados dos de los personajes principales: princesa y dragón, pero no aparece la figura del héroe. En este mundo maravilloso de los cuentos de hadas, se asume con naturalidad la existencia de arquetipos: dragones, príncipes y princesas, de buenos y malos. Pero, en estas cubiertas, el príncipe-héroe que rescata a jóvenes doncellas está ausente.

En las contracubiertas de *La princesa rebelde* y *La princesa Isabella*, se ofrecen referentes metatextuales que cuestionan a los cuentos tradicionales. En *La princesa Isabella* se dice: «Ser princesa no es, ni mucho menos, tan estupendo como pueda parecer». Más clarificadoras son aún las palabras de la contracubierta del álbum *La princesa rebelde*: «¿Estás aburrida de las

princesas tradicionales? ¿Cansada de los cuentos en los que la princesa siempre encuentra a su príncipe azul?».

Conforme nos adentramos en estas historias, las reflexiones metatextuales que parodian el funcionamiento de los cuentos tradicionales son frecuentes:

- En el álbum *La princesa rebelde*, la protagonista señala el efecto de los «besos de amor» de los príncipes: «Un beso de amor debería funcionar, así que ¡espabila! Bésame ya». Cuando nombra este motivo intertextual y reclama la atención de su enamorado, se produce un distanciamiento del mundo idealizado de los cuentos de hadas y, por ende, del código genérico, ya que se muestra a una joven que cuestiona el poder del beso de su amado.
- Más adelante, la princesa afirmará: «¡Soy libre! [...] ¡Por fin! ¡Esto es lo que yo llamo un final feliz!». En esta ocasión rechaza otro de los elementos clave de los cuentos, que es la identificación del final feliz con el matrimonio. Con esta afirmación autorreflexiva de carácter humorístico se vuelve a incidir en la naturaleza ficcional de los hechos narrados y su mutabilidad.
- En el álbum *La princesa vestida con una bolsa de papel* también se realizan comentarios sobre algunos códigos genéricos. El dragón reafirma su naturaleza malvada y su cometido cuando señala: «Me encanta comer princesas, pero ya me he comido un castillo entero». Pero el narrador nos desvelará que el desenlace de la historia no es el esperado: «Y al final del cuento no se casaron».

Muchos de los cuestionamientos que realizan las princesas de estos libros álbum revelan que no se encuentran cómodas con los roles y comportamientos que les han sido asignados.

Así, a medida que progresan los acontecimientos, los personajes asumen nuevas responsabilidades.

Cuadro 2. Cambios en la estructura actancial (Greimas, 1976)

Cuentos tradicionales	Sujeto: príncipe Objeto: matrimonio Destinatario: princesa Oponente: dragón
<i>La princesa rebelde</i>	Sujeto: princesa Objeto: vivir aventuras y ser libre Ayudante: dragón Oponente: príncipe
<i>La princesa vestida con una bolsa de papel</i>	Sujeto: princesa Objeto: liberar al príncipe Destinatario: príncipe Oponente: dragón

En el Cuadro 2 se establece una comparativa entre los roles de tres personajes de la literatura tradicional, príncipe, princesa y dragón, frente a los asumidos en nuestros álbumes. En *La princesa rebelde* la joven no quiere vivir en el palacio, cansada de su vida aburrida, escapará de las imposiciones del príncipe y se marchará con el dragón a vivir aventuras. El final feliz previsto y convencional se verá frustrado por la decisión de la princesa. En el desenlace le confesará al dragón: «Somos un gran equipo, tú y yo».

En el álbum *La princesa vestida con una bolsa de papel*, hay una permuta de papeles entre el príncipe y la princesa. El dragón secuestra al príncipe y será la princesa la que deba resolver y salvar a su pretendiente. Desde un punto de vista simbólico, la literatura tradicional infantil ha asignado a la figura del príncipe el arquetipo de valores superiores: el príncipe es el arquetipo

héroe que debiera enfrentarse y vencer a su antagonista, que es el dragón. No obstante, en este libro álbum se produce una alteración de los arquetipos porque es la princesa la que actúa como heroína y consigue engañar y vencer con sus artimañas al dragón. Una vez rescatado, el príncipe no reconoce el valor de la joven, sino que cuestiona su aspecto: «¡Pero, Elizabeth, estás hecha un desastre! Hueles a cenizas, tu pelo está todo enredado y estas vestida con una bolsa de papel sucia y vieja». En esta escena, con la intervención fuera de tono del príncipe, se parodia la pervivencia de un sistema de valores anticuados y ridículos.

Las princesas ya no tienen que ser jóvenes apacibles y sumisas que viven esperando a que llegue su príncipe azul, y los príncipes no tienen la obligación de ser valientes, triunfadores, luchadores y caballerosos. Este procedimiento, denominado *transvaloración*, que consiste en una «operación de orden axiológico que afecta al valor explícita o implícitamente atribuido a una acción o conjunto de acciones» (Genette, 1989:432), puede suponer una modificación de las acciones, las actitudes o los sentimientos de un personaje o un estereotipo respecto a los que se les concedía en sus respectivos hipotextos. La transvaloración, por tanto, permite la deconstrucción de los valores, ideas y presupuestos establecidos por la literatura tradicional.

Las nuevas responsabilidades asumidas por las princesas supondrán la ruptura de los estereotipos de los cuentos tradicionales. Es decir, estos prejuicios, que el lector reconoce y son activados mediante la lectura, pueden modificarse por cuanto son reflejo de convenciones sociales asumidas en un determinado momento como correctas. Las jóvenes princesas no tienen por qué ser educadas para casarse (*La princesa Isabella*), ni esperar la llegada de su enamorado (*La princesa rebelde*) o ser salvadas de las garras de un dragón (*La princesa vestida con una bolsa de papel*).

Cuadro 3. Evolución de los personajes

	Personaje	Princesa Personaje redondo	Príncipe Personaje plano	Dragón Personaje redondo
<i>La princesa rebelde</i>	Inicio	Estereotipo de los cuentos tradicionales	Estereotipo de los cuentos tradicionales	Estereotipo de los cuentos tradicionales
	Nudo y desenlace	Inversión del estereotipo		Inversión del estereotipo
<i>La princesa vestida con una bolsa de papel</i>	Inicio	Estereotipo de los cuentos tradicionales	Estereotipo de los cuentos tradicionales	Estereotipo de los cuentos tradicionales
	Nudo y desenlace	Inversión del estereotipo		
<i>La princesa Isabella</i>	Inicio-nudo-desenlace	Inversión del estereotipo	-	-

Tanto en el álbum *La princesa rebelde* como en *La princesa vestida con una bolsa de papel*, las princesas van modificando su comportamiento, aspecto y actitudes (Cuadro 3) conforme se van desarrollando los acontecimientos:

- En las primeras escenas del libro álbum *La princesa rebelde*, la protagonista acepta su rol pasivo: «Algún día —suspiraba— mi príncipe llegará». Pero, según avanza el relato, la princesa no quiere ser dócil ni sumisa, sino vivir aventuras: «Necesito aire fresco y no sentirme prisionera, para ver el mundo y cortar mi cabellera».
- La protagonista de *La princesa vestida con una bolsa de papel* también renuncia a su prometido: «Mira, Ronaldo [...] tu ropa es realmente bonita y estás peinado a la per-

fección. Te ves como un verdadero príncipe, pero ¿sabes qué? Eres un tonto. Y al final del cuento no se casaron».

- El aspecto de las jóvenes también cambia. La princesa rebelde se deshace de sus largas trenzas y su traje de princesa, y Elizabeth pierde su corona una vez abandona a su pretendiente.
- La princesa Isabella, desde el inicio, no acepta su rol. Es un personaje que no responde al estereotipo de la princesa de la literatura tradicional. Ella no es feliz («¡Estoy harta de ser princesa!»), es una joven inconformista, que huye del candor y la dulzura que se les supone a las princesas y por ello se enfrentará a sus padres.

A propósito del recurso a la intertextualidad en los álbumes, las alusiones a otros relatos, que se recogen tanto en el texto como en las imágenes, pueden responder a diferentes grados de reelaboración (Genette, 1989): desde el plagio, la cita más o menos literal, donde lo importante es la contextualización de la historia narrada, la citación apócrifa, pasando por la alusión indirecta, hasta la parodia y el pastiche.

Cuadro 4. Referentes intertextuales en *La princesa rebelde*

	Alusiones	Parodia
Texto	Préstamos literarios: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mis trenzas han crecido</i> • <i>Escuela de princesas</i> • <i>Luchar contra los dragones</i> • <i>Algún día mi príncipe llegará</i> 	Hipérboles: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Un beso de amor debería funcionar</i> • <i>¡Qué princesa! ¿Dónde se ha visto?</i> • <i>Ese astuto bribón me tiene encerrada en este estúpido torreón</i> • <i>Pantalón principesco ¡con fuego encendido!</i> • <i>Para acabar con los príncipes bribones</i>

	Alusiones	Parodia
Imagen	<p>Aspecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La princesa con largas trenzas encerrada en la torre nos remite al cuento de <i>Rapunzel</i> • El príncipe y la princesa vestidos con traje de época <p>Personajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La rana nos remite al cuento <i>El rey sapo o Enrique el Férreo</i> • Los protagonistas nos remiten a la leyenda de <i>San Jorge y el dragón</i> • La princesa es una gran lectora y a sus pies tiene muchos cuentos (<i>Cenicienta, la Bella Durmiente, San Jorge y el dragón, etc.</i>) 	<p>Aspecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La princesa se aburre en su encierro y hasta su trono tiene telarañas • La princesa se corta las trenzas • El príncipe es derrotado por la princesa a lomos del dragón • La princesa va desaliñada <p>Escena:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una rana reta al príncipe

En el Cuadro 4 se pueden apreciar los referentes intertextuales que se recogen en el álbum *La princesa rebelde*. La princesa, mientras espera la llegada de su príncipe, lee y por el suelo hay esparcidos cuentos, como el de *Cenicienta, la Bella Durmiente, San Jorge y el dragón, o Juan y las habichuelas mágicas*. Esta imagen nos revela que, en la formación lectora de esta princesa, los cuentos de hadas han sido sus libros de cabecera y que ella, como princesa, ha creído en tales historias. Otras alusiones presentes en este libro álbum inciden en su pertenencia genérica, puesto que personajes de cuentos tradicionales, como la rana o el dragón, interactúan con nuestros protagonistas.

La parodia es una estrategia que afecta al texto verbal y a las imágenes mediante reinterpretaciones de acciones, de roles, etcétera. Se parodia el comportamiento del príncipe cuando es derrotado por su prometida que, a lomos del dragón, se enfrenta a él en una justa medieval con lanzas. Calificado por la princesa como «astuto bribón», es humillado, y su «pantalón principesco», quemado. Se parodia también al príncipe en la escena donde una rana, personaje protagonista del cuento *El príncipe rana*, de los hermanos Grimm, le reta blandiendo una espada.

Cuadro 5. Referentes intertextuales en *La princesa vestida con una bolsa de papel*

	Alusiones	Parodia
Texto	Expresiones: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vivía en un castillo y tenía lujosos vestidos de princesa</i> • <i>Una puerta muy grande que tenía un aldabón enorme</i> 	Expresiones: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Un dragón destruyó su castillo [...] y secuestró al príncipe Ronaldo</i> • <i>¡Una princesa! Me encanta comer princesas</i>
Imagen	Aspecto: <ul style="list-style-type: none"> • Los protagonistas nos remiten a la leyenda de <i>San Jorge y el dragón</i> 	Situación: <ul style="list-style-type: none"> • El vestido que se pone la princesa es una bolsa de papel • El príncipe encerrado y asomado por la ventana. Parodia de la leyenda de <i>San Jorge y el dragón</i>

En *La princesa vestida con una bolsa de papel* (Cuadro 5) se parodia su hipotexto en numerosas escenas. El texto señala: «Un dragón destruyó su castillo [...] y secuestró al príncipe Ronaldo». En efecto, comprobamos que el príncipe, y no la princesa, está encerrado.

La incorporación de un discurso ajeno y extraño, mediante la hibridación, provoca en estos libros álbum la deconstrucción del hipotexto por cuanto sus convenciones estilísticas, o bien se reescriben, o bien se modifican con la agregación de elementos ajenos. Así, por ejemplo, en las imágenes de *La princesa rebelde* se perciben muchos objetos que no pertenecen a la ambientación de la historia. Una taza de té con su tetera, una maleta, unas zapatillas de deporte y un yoyó son objetos que conviven con la princesa y que permiten, por un lado, que los lectores la perciban como una joven moderna y, por otro, que comprendan cómo la protagonista lucha por romper los estereotipos de los cuentos. El uso del lenguaje remilgado y cursi del príncipe («Mi melocotoncito, mi hermosa flor»), frente al lenguaje más sencillo y actual de la princesa, permite también generar esa empatía. Son recursos que, una vez más, buscan la parodia y el distanciamiento del lector ante los valores trasnochados de los cuentos de hadas. No obstante, conviene recordar que será el lector el que active estas transgresiones, ya que ha de ser capaz de reconocer los juegos irónicos de los hipertextos con respecto al modelo parodiado. Aunque se presupone un lector implícito con cierta competencia literaria, no es menos cierto que los juegos metaliterarios y humorísticos remiten a cuentos tradicionales muy populares y conocidos por los lectores más jóvenes.

2.3. Análisis lingüístico-discursivo de la representación de los actores y las acciones en los tres libros álbum

De acuerdo con el análisis de las representaciones discursivas de los actores, la *nominalización* es el recurso que se emplea más asiduamente para aludir a los personajes en los tres álbumes, esto es, las denominaciones propiamente dichas. En el Cuadro 6 se recogen los nombres de las protagonistas, Susana, Isabella y Elizabeth, los dos últimos, antropónimos con mayor tradición

histórica al aplicarse a princesas y reinas. Solo el príncipe de *La princesa vestida con una bolsa de papel* tiene nombre propio, Ronaldo, pues el de *La princesa rebelde* no tiene nombre, solo se le atribuyen funciones (combatir y llevar armadura) y en *La princesa Isabella* es un rey, su padre, y no un príncipe, el antagonista que se opone a la subversión del estereotipo mediante sus acciones. También en el nivel denominativo, la *pronominalización* supone, por una parte, una oposición entre *yo* (el príncipe o el rey, que intentan imponer su postura) - *tú* (la princesa protagonista, que se resiste a aceptar el papel impuesto) y entre *tú* (la princesa protagonista) - *ellas* (las princesas convencionales, que acatan sumisas el papel que se les asigna), y, por otra, la *desagentivización* mediante pronombres de acusativo y de dativo, que convierten a las princesas en receptoras de acciones que otros (sirvientes, doncellas, etc.) realizan por ellas.

La resistencia a la *agregación* a un colectivo (la «escuela de princesas» a la que se refiere el príncipe de *La princesa rebelde*) conlleva la *individualización* de las princesas que protagonizan las tres historias, que serán consideradas como entidades independientes y díscolas que, convencidas de sus principios, acaban logrando sus metas.

Cuadro 6. Nominalizaciones en los tres libros álbum

	<i>La princesa rebelde</i>	<i>La princesa Isabella</i>	<i>La princesa vestida con una bolsa de papel</i>
Princesas	Susana	Isabella (hermana menor), Drusilla y Rosalinda (hermanas mayores)	Elizabeth
Príncipe	-	No hay príncipe, el rol masculino lo representa el rey	Ronaldo

En *La princesa rebelde* las acciones realizadas por medio de actos de habla expresivos enunciados por Susana, la protagonista, son abundantes en el texto y, en comparación con las del mismo tipo que manifiesta el príncipe, significativamente superiores. Inicia, de hecho, sus intervenciones con un deseo (hallar a un príncipe aventurero) y con una queja (la larga espera). El carácter aventurero y arriesgado que se les atribuye normalmente a los personajes masculinos, también en la filmografía (cf. Eschholz y Bufkin, 2001), es compartido, en este caso, por la princesa.

Frente a la expresividad característica de los actos de habla enunciados por la princesa, el príncipe se muestra impositivo, lo que pragmáticamente se realiza mediante actos de habla directivos, asociados a las funciones conativa y reguladora del lenguaje, los cuales apuntan a la princesa, de quien espera una reacción: por una parte, le da órdenes directas («has de...») y, por otra, le hace preguntas de manera insistente. Los actos de habla perlocutivos que se derivan de los del príncipe —esto es, las consecuencias que tienen sobre la conducta de la princesa— se traducen en resistencia y rebeldía, atributo presente en el propio título del álbum. Así ocurre desde el momento en que el príncipe conduce a la princesa a su «aposento» en una «torre», lo que provoca una reacción verbal de Susana iniciada con un movimiento opositivo: «Pero yo quiero montar a caballo... Y también divertirme».

La modalidad deóntica, presente en los actos de habla apelativos mediante los que el príncipe ordena, reproducen el estereotipo sexista, pues el príncipe le atribuye a la princesa las acciones de sonreír y cepillar sus tirabuzones, en tanto que él es quien se arroga combatir con su espada, luchar contra los dragones y ganar las batallas (lo contrario le resulta «irregular»: desconocer las reglas). Así pues, el carácter aguerrido propio de los personajes masculinos concuerda con el estereotipo sociocultural tradicional (Lueptow, Garovich-Szabo y Lueptow, 2001).



Figura 2. El príncipe recriminándole a Susana su falta de conocimiento de las reglas que se aprenden en la «escuela de princesas». Ilustración tomada de *La princesa rebelde* (2018), de A. Kemp y S. Ogilvie. © Blume.

La princesa, de acuerdo con las palabras del príncipe, debe permanecer inactiva en una torre e ir bien vestida. Precisamente, los rasgos típicamente atribuidos a la princesa se invierten —como es de esperar, por ella misma— cuando expresa su incomodidad con la pasividad y la inacción que se le suponen —incompatible con la búsqueda de un compañero de aventura y diversión— hasta que, finalmente, decide ver mundo (acto compromisorio) acompañada de un dragón. La «escuela de princesas» (Figura 2) reproduce esa construcción estereoti-

pada de la princesa, asociada a su rol de género; por ahí pasan conocidas protagonistas de cuentos de hadas como Cenicienta, Blancanieves o la Bella Durmiente, a la que se refiere en un momento determinado el príncipe, cuando acusa a Susana de no haber aprendido las reglas que allí se explican.

Cuadro 7. Acciones y actos de habla en *La princesa rebelde*

Protagonistas	Acciones en 1.ª persona	Actos de habla
Princesa <i>La princesa rebelde</i>	(1) <i>Me gustaría [que llegara mi príncipe]...</i> (2) <i>[Me quejo de que] he esperado tanto tiempo,</i> (3) <i>me estoy quedando sin aliento,</i> (4) <i>¡estoy muerta de aburrimiento!</i> (5) <i>Quiero montar a caballo.</i> (6) <i>Quiero divertirme.</i> (7) <i>Necesito aire fresco</i> (8) <i>y [necesito] no sentirme prisionera para ver el mundo</i> (9) <i>y [necesito] cortar mi cabellera.</i> (10) <i>¡Soy libre!</i>	Expresivos
	(1) <i>¡Espabila!</i> (2) <i>Bésame ya.</i> (3) <i>¡Escúcheme, señor dragón!</i>	Directivos
Princesa <i>La princesa rebelde</i>	(1) <i>Mucho he leído,</i> (2) <i>aún más comprendido...</i> (3) <i>Somos un gran equipo, tú y yo.</i>	Asertivos
	(1) <i>Lo tengo decidido, me voy a ver mundo.</i>	Compromisorio
	(1) <i>Combatí,</i> y (2) <i>siempre gané.</i> (3) <i>Blandí mi espada con valentía...</i>	Asertivos
Príncipe <i>La princesa rebelde</i>	(1) <i>Me sorprendí,</i> (2) <i>me asombré.</i> (3) <i>¡Qué [desastre, horror... de] princesa!</i>	Expresivos

Protagonistas	Acciones en 1. ^a persona	Actos de habla
Príncipe <i>La princesa rebelde</i>	(1) <i>Has de sonreír.</i> (2) <i>Has de cepillar tus tirabuzones.</i> (3) <i>¿Dónde está tu torre?</i> (4) <i>¡Mira el vestido!</i> (5) <i>¿Dónde se ha visto?</i> (6) <i>¿Qué hace en mi jardín ese dragón?</i>	Directivos
	(1) <i>Yo me encargaré de luchar contra los dragones.</i>	Compromisorio

En *La princesa Isabella* las princesas desempeñan un papel pasivo en la secuencia descriptiva de acciones que abre el cuento. En virtud de su condición real y de su género, desde la perspectiva del narrador, las tres comparten las mismas acciones como poseedoras (*tener*) y como receptoras o destinatarias de las acciones (*las limpian, las enseñan, les llevan cojines...*) de un proceso que no controlan, ya que son los sirvientes, las doncellas, los profesores y los mozos quienes las ejecutan como agentes. Como en *La princesa rebelde*, el aburrimiento y la ruptura de la monotonía funcionan como catalizadores del cambio de actitud de la princesa Isabella, que se muestra en forma de rebeldía y que supone la subversión de las cualidades y los valores a los que debería responder. En *La princesa Isabella* aparece el aburrimiento en la primera intervención que realiza la protagonista en estilo directo, que tiene un efecto focalizador sobre la persona y el atributo en femenino (*yo - harta*), como acto de habla expresivo («Estoy harta...»).

La imagen estereotipada de la princesa reproducida a través de la voz del narrador es ratificada por las dos hermanas mayores de la protagonista, quien les responde nuevamente en estilo directo que quiere ser libre e independiente. Como en *La princesa rebelde* («Quiero montar a caballo», «Quiero divertirme»), Isabella recurre a la modalidad desiderativa (actos expresivos) con *querer*, verbo prospectivo mediante el que busca salir de

su zona de confort como princesa y conseguir autonomía (p. ej., «Quiero untarme yo misma las tostadas»), lo que queda reforzado por un acto compromisorio («... lo haré yo misma»). Cuando el rey entra en escena para reivindicar las acciones que él considera que debe realizar la princesa, Isabella vuelve a reaccionar con rechazo mediante un acto de habla expresivo en estilo directo («¡Puaj, qué asco!»). Ante el deseo de ruptura, el rey le impone un castigo a la menor de sus hijas, que coincide con la formulación directa de un mandato (acto directivo) cuyos destinatarios son sus sirvientes («¡Llevadla a la cocina!»). Como en *La princesa rebelde*, es de nuevo un personaje de género opuesto el que se resiste a los cambios en el estereotipo.

Los actos asertivos mediante los que Isabella se refiere a las princesas coinciden con cualidades (*aburridas, educadas, monas...*) y dan paso a los directivos, los cuales tienen presencia en tres actos vinculados al último momento de los castigos a los que la somete su padre para que rectifique y recupere su corona del estanque, lo que simbólicamente la haría transigir con el rol de princesa que le es atribuido. Esta, sin embargo, sale reforzada de las experiencias supuestamente adversas a las que es expuesta, principalmente por el aprendizaje adquirido, y pone en evidencia al rey, que no es capaz de responder a preguntas prácticas y elementales sobre la procedencia de la nata, la alimentación de los cerdos o las posibilidades culinarias de las moras.

Desde el punto de vista de la relevancia informativa, estas preguntas que plantea Isabella tanto al rey como, en una ocasión, a sus hermanas son irrelevantes, pues no están asociadas a los comentarios que hacen previamente el rey y las dos hermanas: «Apesta a cebolla», «¡Y qué mal huele!». Estos dos últimos actos, que se enuncian a mitad de la trama, son provocaciones que, sin embargo, no son atendidas por la princesa

Isabella. Las evasivas con que responde son una manera inteligente de poner en evidencia la falta de conocimientos prácticos de sus familiares, que viven ajenos al mundo real.

Buscando la felicidad de la princesa y recuperar la compañía de su hija («Te echo de menos»), el rey acepta el cambio e Isabella se pone la corona recogida previamente por él del estante, dejando claro que no es una vuelta al rol antiguo («No me importa ponerme de vez en cuando este chisme»). A diferencia de las princesas que se adhieren al estereotipo clásico, Isabella destaca por retar la autoridad patriarcal, si bien cumple el castigo que el rey le impone y no llega a desobedecerlo.

Cuadro 8. Acciones y actos de habla en *La princesa Isabella*

Reproducción del estereotipo (narrador/personajes)	Acciones atribuidas a las princesas por el narrador
	<i>Tienen muchos vestidos. Los sirvientes les limpian la nariz. Las doncellas les limpian la habitación, cuelgan la ropa... Tres profesores les enseñan a comportarse como reinas... Seis sirvientes recogen las migas que caen de sus platos. Seis doncellas cuidan de que no se hagan daño al jugar. No dan de comer a los animales (se encargan tres mozos de cuadra). Les llevan tres cojines para que las princesas se sienten (sirvientes).</i>
	Acciones atribuidas a las princesas por las hermanas mayores
	<i>No tenemos que trabajar. No tenemos que limpiar. No tenemos que vestirnos solas.</i>
	Acciones atribuidas a las princesas por el padre (rey) y actos de habla directivos

	<p><i>¡Las princesas no trepan a los árboles!</i> <i>¡Llévala a la cocina! Que friegue, lave..., limpie... y pele cebollas...</i></p>
Ruptura del estereotipo (protagonista)	Actos expresivos en estilo directo
	<p><i>¡Estoy harta de ser princesa! ¡Es aburrido, aburrido y aburrido!</i> <i>¡Quiero ensuciarme!</i> <i>Quiero limpiarme yo sola la nariz.</i> <i>No quiero sonreír todo el rato.</i> <i>Quiero decidir cómo me visto.</i> <i>Quiero untarme yo misma las tostadas.</i> <i>¡Puuaj, qué asco! ¡Ya no quiero ser princesa!</i></p>
	Acto compromisorio en estilo directo
	<i>Si he de lavarme, lo haré yo misma.</i>
	Actos asertivos en estilo directo
	<p><i>Las princesas no hacen nada divertido.</i> <i>Las princesas no se meten el dedo en la nariz.</i> <i>Las princesas dan vueltas por ahí sin hacer nada y son muy monas.</i></p>
	Actos directivos en estilo directo
<p><i>¿Sabías que la nata sale de la leche?</i> <i>¿Sabíais que los cerdos comen patatas?</i> <i>¿Sabías que con las moras se puede preparar mermelada?</i></p>	

Como en *La princesa Isabella*, *La princesa vestida con una bolsa de papel* se inicia con una secuencia descriptiva en la que el narrador atribuye a la protagonista, Elizabeth, la posesión de elementos materiales (nuevamente, vestidos: «Tenía lujosos vestidos de princesa»), así como la cualidad de la belleza («Era muy linda»). En *La princesa rebelde*, asimismo, es a Susana a quien le corresponde, según el príncipe, llevar vestidos de buena costura, y a él, la armadura. Todo ello contribuye a la conformación de un estereotipo de género basado en rasgos

superficiales, que contrastan con el cuestionamiento y la inteligencia que muestran las princesas que se rebelan.

En *La princesa vestida con una bolsa de papel* el objetivo es salvar al príncipe. Con su astucia y estrategia, Elizabeth consigue liberarlo del dragón que lo tiene encarcelado. Sin embargo, la ingratitud del príncipe revierte el final («No se casaron»). La astucia de Elizabeth en su diálogo con el dragón —que, a diferencia de lo que ocurre en *La princesa rebelde*, actúa como oponente— se muestra a través de actos de habla apelativos directos en los que se repite la misma estructura para preguntar por las cualidades y capacidades del dragón: «¿Es verdad que usted es el dragón más inteligente y feroz del mundo?»; «¿Y es verdad que usted es capaz de quemar diez bosques con su aliento de fuego?»; «Señor dragón, ¿es verdad que puede volar alrededor del mundo en sólo diez segundos?». Estos actos de habla cuestionan los talentos del dragón con una función parecida a la de las preguntas que planteaba Isabella al rey. Estos contribuyen a la subversión del estereotipo de la princesa, que pasa de ser un personaje estático y paciente, que espera en su torre a ser salvada, a un personaje dinámico y agente, que debe salvar a su príncipe del dragón. Además, el medio de conseguir su objetivo no es la fuerza, como sucede habitualmente en el caso de los príncipes que salvan a las princesas, sino la inteligencia; lo que entronca con el lema «usa tu mente, no la espada», aplicado al rol heroico femenino (Calvert, Kondla, Ertel y Meisel, 2001:31).

Si en *La princesa rebelde* y en *La princesa Isabella* el aspecto («¡Mira el vestido!, ¡Qué princesa!, ¿Dónde se ha visto?...», «¡Qué aspecto tienes!»), la suciedad y el mal olor («Apesta a cebolla») eran características impropias de las princesas, a juzgar por los comentarios del príncipe y del rey, respectivamente, en *La princesa vestida con una bolsa de papel*, el mal aspecto

(«¡Estás hecha un desastre!», «Tu pelo está todo enredado y estás vestida con una bolsa de papel sucia y vieja») y el olor («Hueles a cenizas») se convierten en los motivos por los que el final esperable del cuento clásico se invierte.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las características presentes en las dicotomías dominante/sumisa, agresivo/pacífica, independiente/dependiente, aventurero/pasiva, decidido/apocada, etc., para antagonistas masculinos y protagonistas femeninas, respectivamente, suelen concurrir en el primer caso (príncipes y rey), pero no en el segundo (princesas). Es decir, los dos príncipes y el rey se muestran seguros, aventureros, impositivos e incluso agresivos mediante sus actos de habla. Las princesas, lejos de asumir los rasgos opuestos, adquieren los propios de ellos: independencia, aventura, decisión, etc. Este hecho es el que propicia la tensión entre ellas/ellos, que da lugar a la fase narrativa de la complicación, la cual solo puede resolverse por medio de la reivindicación de un rol equiparable al que les corresponde a los personajes masculinos por tradición.

La pasividad y la inacción han sido características igualmente atribuidas a los personajes femeninos al estudiar cómo son representados en el cine (Mulvey, 1975); así, al contrario que en los libros álbum analizados, al hombre se le ha asignado tradicionalmente un papel activo con repercusiones en la trama narrativa, pues suele ser el responsable de que ocurran cosas y de que, en consecuencia, la historia avance. Así, las princesas se «empoderan» al apropiarse de la dimensión *agentiva* del príncipe en detrimento de la *comunitaria* (Eagly y Wood, 1991), que es la que tradicionalmente les corresponde en los cuentos clásicos (ser amable, amigable, generosa y abnegada).

En sintonía con Behm-Morawitz y Mastro (2009), en los libros álbum analizados, como en los videojuegos, las protagonistas femeninas adoptan las características normativas del héroe de acción, para lo que deben demostrar fuerza, rapidez, inteligencia e independencia (Richard y Zaremba, 2005). De las cuatro propiedades señaladas las dos últimas son las más destacadas en las princesas de los tres libros álbum. Esta caracterización permite equiparar, nuevamente, el rol femenino al masculino, lo que influiría, de una parte, en la percepción social y, de otra, en el autoconcepto de género por parte de la mujer (Bussey y Bandura, 1999; Lavine, Sweeney y Wagner, 1999). Dicho de otro modo, los roles sociales de género emanan de las diferentes expectativas que tienen hombres y mujeres (qué comportamientos se esperan de cada uno), y, en última instancia, determinan las diferencias entre géneros (Eagly, 1987).

Con frecuencia, las personas basan sus valoraciones en cuanto al género en tres parámetros: inteligencia, agresividad y emotividad (cf. Glick y Fiske, 1999; Spence y Hahn, 1997). Si los aplicamos al análisis de los álbumes, encontramos que las princesas, en general, se caracterizan por superar en inteligencia a los antagonistas masculinos (príncipes y rey). Atendiendo a los actos de habla que producen, la agresividad se asocia a la directividad (*directiveness*) que le corresponde en los textos a los hombres —es decir, son de carácter regulativo y están orientados a que el destinatario (la princesa) cumpla unas instrucciones (Reiss, 1985)—, frente a la expresividad de las princesas, que transmiten asertivamente y sin tapujos su incomodidad ante su *statu quo*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AL-BARAZENJI, L.I. (2015): «Women's voice and images in folk tales and fairy tales», *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 1(1), pp. 47-53.

- BEHM-MORAWITZ, E. y MASTRO, D. (2009): «The Effects of the Sexualization of Female Video Game Characters on Gender Stereotyping and Female Self-Concept», *Sex Roles*, 61, pp. 808-823.
- BERSCHIED, E. S. (1993): «Forward», en A. E. BEALL y R. J. STERNBERG (eds.), *The psychology of gender* (pp. vii-xvii). New York: Guilford Press.
- BROWNMILLER, S. (1975): *Against Our Will: Men, Women and Rape*. New York, NY: Simon & Schuster.
- BUSSEY, K. y BANDURA, A. (1999): «Social cognitive theory of gender development and differentiation», *Psychological Review*, 106, pp. 676-713.
- CALVERT, S. L., KONDLA, T. A., ERTEL, K. A. y MEISEL, D. S. (2001): «Young adults' perception and memories of a televised woman hero», *Sex Roles*, 45, pp. 31-52.
- CHARAUDEAU, P. (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette Éducation.
- CUTLER, L. y BUELL, M. (2017): «Gender Stereotypes in Children's Picture Books: A Contemporary Content Analysis», *Conference: Society for Research in Child Development*.
- DWORKIN, A. (1974): *Woman Hating*. New York: Dutton.
- EAGLY, A.H. (1987): *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale: Erlbaum.
- EAGLY, A.H. y WOOD, W. (1991): «Explaining Sex Differences in Social Behavior: A Meta-Analytic Perspective. Personality and Social Psychology», *Bulletin*, 17(3), pp. 306-315.
- ESCHHOLZ, S. y BUFKIN, J. (2001): «Crime in the movies: Investigating the efficacy of measures of both sex and gender for predicting victimization and offending in film», *Sociological Forum*, 16, pp. 655-676.

- GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GILPATRIC, K. (2010): «Violent female action characters in contemporary American cinema», *Sex Roles*, 62, pp. 734-746.
- GLICK, P. y FISKE, S. T. (1999): «Sexism and other “isms”: Interdependence, status and the ambivalent content of stereotypes», en W.B. SWANN, J.H. LANGLOIS y L.A. GILBERT (eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet T. Spence* (pp. 193-221). Washington, DC: American Psychological Association.
- GOLOMBOK, S.y FIVUSH, R. (1994): *Gender development*. New York: Cambridge University Press.
- GOODEN, A. y GOODEN, M. (2001): «A Gender Representation in Notable Children’s Picture Books: 1995-1999», *Sex Roles*, Vol. 45, pp. 89-101.
- GOVE, W.R. (1994): «Why we do what we do: A biopsychosocial theory of human motivation», *Social Forces*, 73, pp. 363-394.
- GREIMAS, A.J. (1976): *Semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- HERMANN, D. (2002): *Story Logic: Problems and Possibilities of Narrative*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- HOFFMAN, L.W. (1977): «Changes in Family Roles, Socialization, and Sex Differences», *American Psychologist*, 32, pp. 644-657.
- JUMANTO (2011): «Pragmatics and character language building», en *58th TEFLIN International Conference on Language Teaching and Character Building* (pp. 1-12). 3-5 November 2011, IKIP PGRI Semarang, Central Java, Indonesia.
- KHROSRAVINIK, M. (2010): «Actor descriptions, action attributions, and argumentation: Towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups», *Critical Discourse Studies*, 7(1), pp. 55-72.

- LAVINE, H., SWEENEY, D. y WAGNER, S.H. (1999): «Depicting women as sex objects in television advertising: Effects on body dissatisfaction», *Personality & Social Psychology Bulletin*, 25, pp. 1049-1058.
- LUEPTOW, L.B., GAROVICH-SZABO, L. y LUEPTOW, M.B. (2001): «Social Change and the Persistence of Sex Typing 1974-1997», *Social Forces*, 80, pp. 1-35.
- MIKULA, M. (2003): «Gender and videogames: The political valency of Lara Croft», *Continuum: Journal of Media & Cultural Studies*, 17, pp. 80-87.
- MULVEY, L. (1975): «Visual pleasure and narrative cinema», *Screen*, 16(3), pp. 6-18.
- REISS, N. (1985): *Speech act taxonomy as a tool for ethnographic description: An analysis based on videotapes of continuous behavior in two New York households* (Pragmatics & Beyond VI: 7). Amsterdam: John Benjamins.
- RICHARD, B. y ZAREMBA, J. (2005): «Gaming with girls: Looking for heroes in computer games», en J. RAESSENS y J. GOLDSTEIN (eds.), *Handbook for computer game studies* (pp. 283-300). Cambridge, MA: MIT Press.
- RITCHIE, S. (2017): «Innocence, intersectionality, and normativity: Choosing powerful picture books about gender diversity», en R.M. MEYER y K.F. WHITMORE (eds.), *Reclaiming early childhood literacies: Narratives of hope, power, and vision* (pp. 60-63). New York: Routledge.
- ROBINSON, A. (2016): «“Even though you don’t have pretty clothes, you can still be a princess”: Unpacking princess images in picture books», *Talking Points*, 27(2), pp. 11-16.
- SPENCE, J.T. y HAHN, E.D. (1997): «The attitudes toward women scale and attitude change in college students», *Sex Roles*, 21, pp. 17-34.

- STEPHENS, J. (2010): «Narratology», en D. RUDD (ed.) *The Routledge Companion to Children's Literature*, New York: Routledge, pp. 51-62.
- TURNER-BOWKER, D. M. (1996): «Gender stereotyped descriptors in children's picture books: Does curious Jane exist in the literature? », *Sex Roles*, 35, pp. 461-488.
- TYSON, L. (2006): *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*. New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- UDRY, J.R.(2000): «Biological Limits of Gender Construction. *American Sociological*», *Review*, 65: 44357.
- WEST, C. y ZIMMERMAN, D.H. (1987): «Doing gender», *Gender & Society*, 1(2), pp. 125-151.
- ZIPES, J. (1983): *Fairy Tales and the Act of Subversion: The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*. New York: Wildman Press.

Parodia e ironía intertextual como estrategias subversivas. Tradición literaria y ruptura de estereotipos

Jesús Díaz Armas

Universidad de La Laguna

http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.04

C'era una volta...

-Un re! -diranno subito i miei piccoli lettori.

-No, ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo de legno.

Carlo Collodi. *Le avventure di Pinocchio: storia di un burattino.*

RESUMEN

Gran parte de la literatura para niños, en una tendencia creciente, se ha rehecho con la intención de invertir rangos, rasgos y símbolos asociados secularmente a la masculinidad y la femineidad, aspirando a sustituir en una nueva literatura los modelos anteriores por otros nuevos. Sean o no conscientes de ello autores y lectores, tales modificaciones siempre hacen que se establezca un diálogo intertextual entre los hipotextos y sus reescrituras, pero en muchas ocasiones se quiere que el lector se percate de la distancia irónica con que se trata una asentada tradición, a través de la parodia o la ironía intertextual. En

este trabajo se analizan algunos libros álbum en los que se ha producido este diálogo, con especial atención al pacto narrativo que se propone y al papel que ha de desempeñar el lector.

Palabras clave: Parodia; libro álbum; estereotipos de género; pacto narrativo; paratextos; bildungsroman femenino

ABSTRACT

A large portion of children's literature is increasingly being remade with the intention of inverting ranks, features, and symbols traditionally associated with masculinity and femininity, aiming to replace old standards with new ones in a new wave of literature. Whether authors and readers are aware of this or not, such modifications invariably establish an intertextual dialogue between the hypotexts and their rewritten versions, although often an ironic distance from settled tradition is conveyed by means of parody or intertextual irony. This work analyses various picturebooks featuring such intertextual dialogues, paying especial attention to the proposed narrative contract and to the role to be played by the reader.

Key words: Parody; picturebook; gender stereotypes; narrative contract; paratexts; feminine bildungsroman

INTRODUCCIÓN

La tradición paródica ha basado siempre su eficacia, necesariamente, en la vulneración, que puede llegar a ser sistemática, o bien de los estilemas de una obra determinada (hipotexto) o bien de unos esquemas conocidos por el lector o espectador asiduo de un subgénero determinado (architexto) o de un estilo: poesía épica culta, fábula mitológica, poesía cultista,

novela de caballerías, tragedia, comedia seria del Siglo de Oro, novela de detectives (dinámica que no es ajena a otras artes: música, pintura, cine, cómic).

Tomando esta última posibilidad, la efectividad de la parodia (el reconocimiento del modelo parodiado y, si se trata de un tratamiento humorístico, la risa) solo es posible, pues, si el lector es capaz de haber percibido previamente, en la lectura del género objeto de la reescritura, la reiteración de una serie muy variada de aspectos: los rasgos caracterizadores del protagonista y los demás personajes (extracción social, sexo, edad, profesión o dedicación, aptitudes), tópicos específicos, espacios y símbolos recurrentes, registros y recursos estilísticos, situaciones y peripecias más frecuentes.

En muchos casos, las parodias pueden llegar a convertirse también en géneros específicos, con unos rasgos propios y reconocibles e incluso con una tradición propia en la que pueda constatarse la existencia de unos procedimientos similares (no necesariamente compartidos con otros géneros cómicos) e incluso una voluntad (más o menos irónica) de insertarse en una tradición específica, con sus obras fundacionales y sus precedentes.

Pretendemos aquí analizar una serie de obras pertenecientes a la Literatura infantil que ha tomado como punto de partida narraciones clásicas y cuentos populares para reescribirlos humorísticamente, aspirando así a crear una tradición diferenciada que sustituya a aquella contra la que reacciona sin dejar de operar dentro de los mismos parámetros del cuento maravilloso. La perspectiva aquí adoptada se centra en la actividad del lector, que es a quien compete percibir la divergencia entre la parodia (el hipertexto: la reescritura feminista) y su referente (el hipotexto: cierto tipo de cuento de hadas o cuento maravilloso -utilizaremos indistintamente ambos conceptos

como si fueran sinónimos, por razones de estilo, pese a que la forma más correcta es la segunda de ellas-) al percatarse, en cierto momento del proceso de lectura, de la ruptura de expectativas respecto a un modelo previo, el *intertexto de la obra*, y a una experiencia receptiva personal, o *intertexto del lector* (Mendoza, 2001).

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Un modelo denostado y parodiado

El hipotexto o punto de partida de estas parodias femeninas es, *grosso modo*, el cuento de hadas o cuento maravilloso, criticado, censurado e incluso expurgado de algunas bibliotecas por reflejar un mundo en el que a la mujer se le otorga un papel pasivo o incluso negativo (madrastras, brujas). Se estima, desde algunas teorías y prácticas educativas, que la lectura de estas narraciones puede condicionar a sus lectores haciéndoles interiorizar y vivir como normal lo que no debería ser normal en absoluto.

En la proteica tradición popular, sin embargo, este tipo de narraciones convivió también con su parodia: el *contracuento*, por decirlo con el concepto acuñado por Antonio Rodríguez Almodóvar y que afecta tanto a cuentos concretos (*El gallo Kirico/El medio pollito, La asadura del muerto/La media lunita, La bella durmiente/El príncipe durmiente, Los tres trajes -Cenicienta-/La flauta que hacía a todos bailar -«Ceniciento»-*) como a ciclos completos: La princesa encantada/El príncipe encantado, Cuentos de tontos/cuentos de pícaros, Niños valientes/niños en peligro, Cuentos del lobo/cuentos de la zorra (Rodríguez, 2004).

Ocurre, no obstante, que, ante el reinado exclusivo de los cuentos entronizados en el imaginario popular por las narraciones cinematográficas y por la práctica editorial y didáctica,

son hoy una rareza tanto los contracuentos como las narraciones en que se aprecia un marcado protagonismo femenino, rupturista y transgresor, a veces con un protagonista masculino claramente inútil al que la mujer saca constantemente de apuros (Blancaflor), otras veces con mujeres protagonistas que hacen y deshacen a su antojo, dando palizas a los personajes masculinos (Rosa Verde) o burlándose cruelmente de ellos (La muchacha que riega las albahacas). Paradójicamente, las reescrituras femeninas, realizadas para romper estos esquemas imperantes, podrían estar conectando, pues, con parte de la cuentística tradicional, aunque luego analizaremos sus profundas diferencias.

Ese sentido paródico y transgresor, de raíz carnavalesca, no se encuentra en la literatura culta, que empieza a ver con disgusto a partir del siglo XVII las narraciones fantásticas populares, por lo que la incorporación del cuento popular a la esfera de la literatura impresa es una reposición incompleta, especialmente en los circuitos escolares, una reelaboración y domesticación realizada para alcanzar objetivos escolares/morales, razón por la que en ella no figuran los contracuentos, los cuentos paródicos, las heroínas transgresoras, los episodios o cuentos escatológicos o anticlericales, los cuentos de costumbres o los formulísticos de tipo paródico.

Las actuales reescrituras femeninas del cuento popular toman como hipotexto un grupo de cuentos de hadas no tomados directamente de la tradición oral, sino de las versiones más conocidas, realizadas a partir de Perrault y los hermanos Grimm, o incluso de sus simplificaciones para el uso escolar o la lectura infantil o el cine familiar, donde llegan incluso a apreciarse claros tintes misóginos. Es, de hecho, en su reelaboración culta donde los cuentos populares, de pronto, aparecen adornados con moralejas (como en Perrault) y con abundan-

tes digresiones que no existen en las fuentes orales de las que parten estas reposiciones cultas. En esta tradición del cuento maravilloso, el mejor conocido y estudiado y el más difundido, la princesa, confinada al espacio doméstico (e incluso encerrada en lugar inaccesible: cueva, castillo inexpugnable, torre), no desempeña otro papel que no sea el de ser recibida como premio por el héroe, mientras que se reserva al protagonista masculino la función de héroe buscador que ha de reparar la fechoría o carencia, experimentando un ascenso social (o solo personal) o recuperando su estatus al final del relato. Se trata de cuentos que han pervivido como referentes en la cultura occidental y que, como podría preverse, son mencionados irónicamente en las parodias actuales: Rapúnzel, La Bella Durmiente.

Para el análisis de sus componentes, nos resultará muy útil el análisis morfológico del cuento popular maravilloso de Vladimir Propp, con referencia a los actantes, las esferas de acción de los personajes y las funciones sintácticas asociadas a cada esfera (Propp, 1985). En este tipo de cuento, sobre el protagonista masculino (o héroe) es sobre el que recaen, a grandes rasgos, en la parte preparatoria, las funciones del alejamiento (circunstancia necesaria para su indefensión, alejado del círculo de protección familiar), interrogatorio/información y subsiguientes engaño/complicidad y, ya en el nudo, será el encargado de enterarse de la fechoría o carencia, tomar la decisión de actuar (principio de la acción contraria), iniciar el viaje (partida), recibir el objeto mágico, tras haberlo merecido (primera función del donante, respuesta del héroe, recepción del objeto mágico), llegar hasta el lugar donde se desarrollará el combate (desplazamiento entre dos reinos, combate, marca, victoria), reparar el mal que lo obligó a ponerse en camino (reparación de la carencia o fechoría inicial) y aún podrá verse perseguido (regreso, persecución, socorro), no reconocido

como el verdadero reparador de la carencia o fechoría (pretensiones mentirosas, prueba difícil, prueba conseguida) para ser finalmente ensalzado (reconocimiento, transfiguración) y entronizado o premiado (boda, en la terminología de Propp).

En los esquemas contra los que reaccionan las reescrituras femeninas, la esfera de los otros actantes es circunstancial (así, por ejemplo, el mandatario o el falso héroe; más aún murmuradores o plañideras), aunque en muchas ocasiones hay coincidencias que alargan un poco la vida del personaje (el donante -o el propio objeto mágico, si es un animal- se convierte en auxiliar que podrá durar incluso hasta el final de la trama). La princesa, en estos ejemplos, es también personaje ocasional, que puede aparecer en dos momentos de la trama: como víctima de la fechoría, en el inicio; como consorte del héroe, al final, puesto que su triunfo se culmina con el ascenso de este al trono.

Un sistema simbólico quedó también asociado a cada uno de los actantes: figuras mitológicas como donantes (brujas, enanos, elfos, reconvertidas luego en figuras religiosas) y como agresores (dragones, ogros, igualmente reconvertidas en figuras infernales), espacios primordiales y bien diferenciados para las esferas masculina y femenina: ventana, muro y torre o cueva, como símbolos del encerramiento para las mujeres pero acicates del deseo para los hombres que las avistan, se enamoran, los escalan, junto a otros muchos atributos y símbolos de sentido no siempre igual de obvio: espejo, libro, luna, agua, noche, rosa.

Bien es cierto que el esquema que hemos simplificado no puede aplicarse exactamente a cuentos como los de *Cenicienta* o *La Bella y la Bestia* (del que se han recogido numerosas versiones en la tradición oral de muy distintos países, que poco deben a la de Leprince de Beaumont), puesto que en ellos las

protagonistas o heroínas son, precisamente, Cenicienta y la Bella y son ellas quienes deciden intervenir, quienes inician el viaje, libran los combates, reparan la carencia, tienen que habérselas con falsas heroínas (que luego serán convenientemente castigadas), superar pruebas difíciles y, finalmente, ser reconocidas como las legítimas heroínas que recibirán el premio del casamiento (que también conlleva, como en los casos de héroe masculino, ascenso social o entronización). En estos casos, es el protagonista masculino (príncipe o noble) el premio recibido por las heroínas. El tratamiento es muy diverso aquí, pues los combates asignados a las protagonistas, en este tipo de cuentos maravillosos, no se hacen con las armas o la inteligencia (ese es otro tipo de cuento en que la mujer es muy frecuentemente la protagonista), sino actos de sacrificio, persistencia y entrega amorosa que, como veremos, serán objeto de las parodias.

Olvidada gran parte de nuestra tradición oral, y apartados de la tradición escolar los cuentos más transgresores en beneficio de los más tranquilizadores, los esquemas de estos últimos pervivieron, además, en los nuevos cuentos maravillosos para niños (que convivieron con una tendencia más realista surgida en el Siglo de las Luces), y fueron también imitados en los distintos géneros de la novela popular de aventuras, en sus muy distintas facetas y escenarios: novela histórica, ciencia ficción, etc.

En el caso de la narración infantil, además, la ilustración ha desempeñado un papel importante acentuando los estereotipos. Por ello, desde hace tiempo las investigaciones empezaron a cuestionar las formas de representación de hombres y mujeres en las ilustraciones de las narraciones infantiles, donde, si cabe, se hacía más perceptible la rígida asignación a los personajes de unas funciones predeterminadas por el sexo, desde la

aparición de determinado atributo (delantal o cucharón para la mujer, traje y corbata para el hombre; libro de ficción para la mujer, periódico para el hombre) hasta capas mucho más profundas como las del simbolismo primordial: ventana y luna para la mujer, muro y sol para el hombre (Turin, 1995).

1.2. Formas de la transtextualidad

La forma de la transtextualidad (Genette, 1962) que más nos ocupará será la *hipertextualidad*, entendida como transformación, ya que el hipertexto resultante es una evidente reescritura de un hipotexto: un cuento de hadas concreto (por ejemplo, *Cenicienta* o *Rapúnzel*) o incluso de un architexto (las más de las veces, se reescribe un esquema, no un cuento).

Por otro lado, todo tratamiento hipertextual cuyo resultado sea un libro álbum, es decir, una obra en la que texto e ilustración alcanzan unos profundos niveles de interrelación, ya es, por el hecho de serlo, un ejercicio de *transmodalización o transformación modal o intermodal*: en la narración tradicional no está previsto el acompañamiento de unas ilustraciones y, si las hay, el papel que estas desempeñan (en el libro ilustrado) es insignificante o al menos no es crucial, aunque, sin duda, contribuirá al afianzamiento de una serie de concepciones y valores ya implícitos en el texto (excepto allí donde el ilustrador ha decidido establecer una relación irónica con el texto al que acompaña al actualizar a personajes y espacios que se describían esquemáticamente en el cuento popular). En el libro álbum, por el contrario, la ilustración no es un simple paratexto, sino un componente del texto, conjunción de palabra e imagen en relación de interdependencia o incluso de contradicción (Nikolajeva y Scott, 2001; Rodrigues, 2017; Ramos, 2011). Por ello, un análisis profundo del tratamiento hipertextual habrá de tener en cuenta tanto al texto como a la

ilustración, donde muchas veces aparecen alusiones intertextuales, más o menos veladas reflejadas, a veces, de una manera irónica.

Entre los libros álbum que forman parte del corpus de estudio, nos centraremos en aquellos que suponen una reescritura del cuento maravilloso, más frecuentes en el tercer apartado, el destinado a las protagonistas femeninas: *Princess Smartypants*, de Babette Cole; *The Paper Bag Princess*, de Robert Munsch (con ilustraciones de Michael Martchenko); *The Princess Knight*, de Cornelia Funke (con ilustraciones de Kerstin Meyer); *The Worst Princess*, de Anna Kemp (con ilustraciones de Sara Ogilvie) y, añadiendo también *Prince Cinders*, de Babette Cole, que utiliza un esquema similar. No se pretende con ello ofrecer un inventario cerrado de todas las posibilidades ofrecidas por las actuales reelaboraciones de los cuentos maravillosos, sino tan solo delimitar algunas variantes a partir del corpus utilizado en el caso de esta investigación colectiva.

1.3. Vertiente seria y vertiente cómica

Estos libros álbum pretenden invertir el esquema narrativo comentado anteriormente, haciendo que la mujer desempeñe en la ficción narrativa un papel importante y, sobre todo, que su actuación no refleje una situación de desigualdad o injusticia (lo mismo ocurre con las historias que proponen, normalizándolos, valores y comportamientos distintos a los esperados para los protagonistas masculinos, y con aquellas que proponen familias homoparentales).

Esta reelaboración puede hacerse de distintas maneras, que van desde lo serio hasta lo humorístico y desde un tratamiento realista a otro fantástico, aunque una primera aproximación parece indicar que los objetivos didácticos están más presentes en la primera opción (tratamiento serio –con algunos toques

de humor, en ocasiones— en un escenario real y con una óptica realista), mientras que los objetivos propiamente lúdicos, sin menoscabo de que se hayan producido precisamente para contestar a una tradición y los mueva la inquietud didáctica de ofrecer una literatura distinta, parecen mover a las obras contempladas en la segunda opción (tratamiento humorístico en un escenario maravilloso). También serán diversos los hipotextos que sirven como puntos de partida a unos y a otros: el cuento infantil para niños en el caso de las reescrituras serias; el cuento maravilloso, para las satíricas y burlescas.

En todos estos casos podríamos estar ante el modo de reescritura que Genette denomina transposición heterodiegética o transposición diegética propiamente dicha, que, entre otras posibilidades, contempla la modificación del sexo del protagonista (transexualización, según Genette) en una obra literaria o un género, transformación de gran calado, puesto que se altera mucho más que un simple accidente narrativo: cambia absolutamente el punto de vista y con ello, la voz y el tipo de mirada sobre el mundo, lo cual, en el caso de sustituir al protagonista masculino por una mujer, permite ver la realidad y el mundo masculino desde otra óptica. Ejemplos ilustres de esta feminización literaria son novelas picarescas (como *La lozana andaluza* o *La pícaro Justina*) o como *Suzanne et le Pacifique*, de Jean Giraudoux, robinsonada protagonizada por una mujer que permite añadir una mirada muy crítica sobre la naturaleza masculina.

Sin embargo, para Genette los ejercicios de transposición no tienen los objetivos satíricos o lúdicos de la parodia, no buscándose en ellos la comicidad, producir la risa del lector, sino, si acaso, su reflexión. En los álbumes de sentido paródico, en cambio, se busca de una manera notoria y sistemática un efecto distanciador y humorístico, por lo que estaríamos ante otro tipo de ejercicio hipertextual.

2. ANÁLISIS DE LAS OBRAS

2.1. Variantes tipológicas: la imitación seria

Aunque podría pensarse, a priori, que se trata de una transexualización, esto es, una modificación del sexo del protagonista de masculino en femenino, *The Princess Knight*, con texto de Cornelia Funke, es, en cambio, entre las reelaboraciones modernas para niños de las que nos vamos a ocupar, el único caso de imitación seria, hasta el punto de que podría inscribirse perfectamente entre los cuentos tradicionales del ciclo de la doncella guerrera o *virgo bellatrix*, tópico emparentado vagamente con el de la mujer travestida de hombre (cuyo análisis abordó en un clásico estudio Carmen Bravo-Villasante dedicado al teatro del Siglo de Oro), ya presente en la tradición clásica y medieval (en el mito clásico de las amazonas, en los libros de caballerías, en el Romancero, la épica culta), y muy extendido, como demuestran los muchos testimonios repartidos por todo el planeta y nos viene a refrescar una reciente película de animación de la factoría Disney, *Mulan*, dirigida en 1998 por Tony Bancroft y Barry Cook, basada precisamente en una leyenda japonesa.

Hasta tal punto la obra de Cornelia Funke es una imitación seria que no falta en ella ni siquiera un tratamiento realista que intenta dotar de verosimilitud al relato al explicar la manera que tiene la muchacha de entrenarse a escondidas en el ejercicio de las armas y el torneo, o a las razones (una combinación de agilidad, fortaleza y entrenamiento) por las que consigue vencer a los caballeros. Hay muchos otros aspectos en el tratamiento de esta obra por los que podríamos insertarla sin más en el ciclo de narraciones tradicionales sobre la doncella guerrera, no faltando, ni siquiera, motivos que se encuentran también en el Romancero y los libros de caballerías, como la complicidad del padre con la doncella guerrera, a la que anima

y ayuda en su entrenamiento militar, igual que la asiste para fingir una apariencia masculina dentro de la armadura, o como el episodio del descubrimiento de su condición femenina tras el torneo en que ha vencido a todos los caballeros, al alzarse el yelmo y derramarse su cabellera sobre la armadura, motivo que podemos encontrar, por ejemplo, en el *Vasauro* de Pedro de Oña (García Rojas, 2012: 122). Incluso las ilustraciones de Kerstin Meyer subrayan el tono serio y contribuyen a darle un conveniente aire de época a la historia.

2.2. Variantes paródicas

Genette consiguió delimitar con gran eficacia las variantes de la parodia, pero se centró para ello en el registro estilístico utilizado: la incongruencia (y la risa) surgen siempre de la disonancia entre el estilo y el objeto o tema, pues, o bien se mantiene el estilo alto de la épica para describir un tema insignificante (una guerra entre ranas y ratones, por ejemplo), o bien se rebaja el estilo alto (e incluso la estrofa) hasta el coloquialismo y el disfemismo para narrar las hazañas de un personaje grandioso y unos hechos heroicos (como en el caso del *Virgile Travestie*, de Paul Scarron, o de muchos textos burlescos de Quevedo). Genette readjudica los términos ya utilizados anteriormente, haciendo corresponder a la primera posibilidad, la del género heroicómico (o parodia épica), el término de *pastiche*; a la segunda, el de *travestimiento* burlesco.

Sin embargo, numerosos ejemplos (también clásicos) demuestran que los procedimientos del *pastiche* y del *travestimiento* no son compartimentos estancos, pudiendo combinarse, con la única funcionalidad de provocar la risa, los procedimientos ascendentes (elevación del estilo o mantenimiento del estilo alto, a menudo utilizando los moldes de una estrofa claramente asociada a la épica culta, como la octava real) con los descen-

dentes (el rebajamiento del estilo hasta la altura del insulto y el disfemismo). Señalando las limitaciones de algunas definiciones, para Margaret Rose, «in some cases, and especially in cases of prose parody, the parody of a work may entail the changing, as well as the imitation, of both the “form” and “content”, or “style” and “subject-matter” of the original» (Rose, 1993: 43).

En el caso de los libros álbum analizados aún tendría menos sentido aplicar clasificaciones basadas en los estilos, puesto que ni siquiera se encuentran en el hipotexto común a todas estas reelaboraciones (el cuento popular y sus adaptaciones cultas destinadas a la infancia, caracterizadas por su sencillez). Ningún sentido tendría que el lector percibiera una disonancia entre un estilo digno y unas situaciones humorísticas, sino, si acaso, de hacer que la lengua se caracterice por derivar de un polo a otro, combinando un registro literario en el parlamento de los personajes (así ocurre para satirizar a alguno de ellos) con un registro coloquial entre los personajes que se nos quiere hacer más simpáticos, como ocurre en *The Worst Princess*. En esta historia presuntamente caballeresca y amorosa protagonizada por princesa, príncipe y dragón, la intromisión del registro coloquial y aun del disfemismo se potencia con el uso del verso (añadiéndose a la intención paródica, y contribuyendo con ella, un tipo de transposición modal: la versificación o *mise en verse*, usando la terminología de Genette). Como ejemplo de esta caída del estilo, que se hace más cómica aún al desplazarse los disfemismos hasta la posición final del verso, donde son subrayados con la rima (recurso, por cierto, habitual en muchos otros casos de travestismo desde Quevedo a Scarron):

«Someday, » she sighed, « mi prince will come,
but I wish he'd move his royal bum.»

2.3. El contrato de lectura inicial y la ruptura de expectativas: el título y otros paratextos iniciales

Desde la perspectiva del lector, lo que será idéntico, tanto en el caso de las reescrituras serias como en el de las burlescas, junto a los objetivos didácticos más o menos explícitos de estas obras, es su carácter insólito para el lector, suponiendo que éste no estará habituado a leer o escuchar historias como las que estudiamos aquí, tratándose de lectores con una competencia literaria y una experiencia receptiva muy limitadas. Unas y otras, pues, pretenden desafiar las expectativas del lector, estableciendo una ruptura entre lo ya leído y estas nuevas propuestas, aunque también se quiera, en algunos casos, sustituir directamente los hipotextos por sus reescrituras, razón por la que tendrían que resultar humorísticas por sí mismas, o encontrar los referentes contra los que estas narraciones operan en la vida y no en los textos literarios.

En el caso de las obras con intención paródica será premisa fundamental que el lector sea capaz de detectar los paralelismos y disfrutar con la comparación: se espera de él que en algún momento de la lectura perciba el distanciamiento con el modelo parodiado. Por ello, estamos hablando siempre de hipotextos legibles o leídos, es decir, de obras que formen parte de la experiencia receptiva del lector infantil (aunque sea acronológica, al conocer sólo reelaboraciones -por ejemplo, cinematográficas- y no los textos de los que éstas parten), ya se trate de obras concretas (*Cenicienta*, *Rapúnzel*), ya de marcas genéricas comunes a muchos cuentos similares.

En relación con esta actividad del lector, diversos estudios han señalado la importancia que desempeñan, durante el proceso de lectura, los paratextos iniciales, que permiten realizar

inferencias para la formulación de hipótesis parciales y globales (Mendoza, 2001) antes incluso de llegar a la primera frase o primeras frases, que, junto con la ilustración que acompaña a esta en el libro álbum, marcaría el comienzo del propio texto: de esos paratextos iniciales, el más obvio iniciador del contrato de lectura sería el título (Nikolajeva y Scott, 2001), pero también la ilustración de la cubierta y, luego, las ilustraciones situadas en las guardas, la portadilla (presente tan solo en algunos libros álbum contemporáneos), la anteportada, donde suele ubicarse la dedicatoria, la portada y la página de créditos (Díaz Armas, 2006).

En las obras estudiadas, esa percepción del distanciamiento podría producirse ya desde el propio título, lo cual permitiría al lector una *anticipación directa*, en este caso, de la ruptura de un estereotipo de género, usando distintos procedimientos:

- a) El uso de un nombre propio que avisa de la existencia de un hipotexto y hasta del tipo de relación transtextual y de la intención: *Prince Cinders, The Sissy Duckling*.
- b) Nombre propio complementado por un genitivo o adjetivo o estructura nominal que suponga una ruptura con lo esperado según su sexo: *William's Doll, Ballerino Nate*.
- c) Oxímoron o tratamiento antitético entre sustantivo y adjetivo que no concuerda con las expectativas asociadas al sexo: *My Princess boy, The Princess Knight*.
- d) Nombre propio o común complementado por una expresión infamante dicha por sus detractores: *The sissy duckling, Oliver Button is a sissy*.

Aparentemente, esta anticipación directa por parte del lector parece la estrategia más utilizada en las historias más condicionadas por objetivos pedagógicos, que avisan al lec-

tor desde el título de la intención, sin hacer necesaria, ni tan siquiera, la colaboración de la ilustración de la cubierta (*My mom is a firefighter*; *Asha's Mums*; *Josh and Jaz Have Three Mums*; *Heather has two Mommies*; *A Tale of Two Daddies*; *King & King & Family*; *One Dad Two Dads Brown Dads Blue Dads*) y, en ocasiones, de que el narrador o la perspectiva adoptada no será la de los adultos (*My mom is a firefighter*; *Mom and Mum Are Getting Married*; *In our Mothers' House*; *My Two Dads*; *Dad David, Baba Chris and Me*; *Me, Daddy & Dad*; *Daddy, papa and me*). En algún caso, llega a hacerse necesaria la complementación con un subtítulo (*Why Don't I have a daddy? A Story of Donor Conception*).

Curiosamente, es en los casos de parodia humorística, menos condicionados por el objetivo didáctico y el evidente estilo discursivo de algunos de los citados anteriormente donde, por el contrario, se demora casi siempre el momento en que el lector pueda percibir cierto distanciamiento irónico o hacerse una idea de cuál es la intención de la obra, aunque sí podrá captar el tratamiento humorístico gracias al tono empleado en las ilustraciones de la cubierta. Hemos llamado a este otro proceso de descubrimiento o *estructura paratextual* por parte del lector *anticipación deducible o indirecta*, ya que el lector debe hacer algunas inferencias a partir de los datos de que dispone. En *Princess Smartypants*; *The Paper Bag Princess* y *The Worst Princess*, la utilización del nombre común *princesa* es una marca architextual que remite a un género determinado: el cuento maravilloso.

Como ya indicamos, el título de la obra de Cornelia Funke es suficientemente explícito como para que podamos imaginar que la narración se inscribe dentro de la tradición de la princesa guerrera. Igualmente, la ilustración de cubierta de Kerstin Meyer nos reafirma en la intuición de que no vamos

a encontrar en este libro ningún tratamiento humorístico o paródico, sino serio, ubicándonos en una ambientación medieval sin los anacronismos distanciadores que hemos encontrado en los ejemplos anteriores (véase Figura 1).

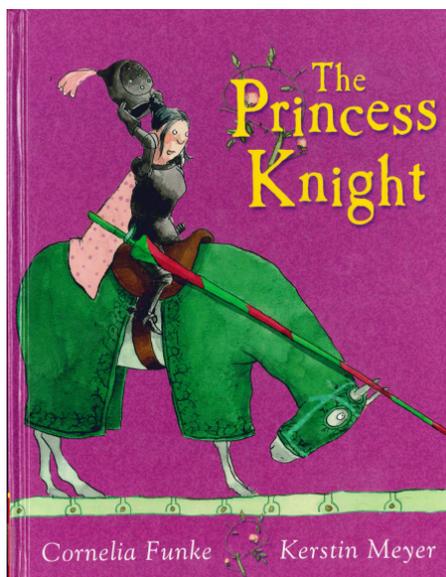


Figura 1. Cubierta de *The Princess Knight* (2003).
© Kerstin Meyer. The Chicken House.

En un título como *Princess Smartypants* (vertido al español como *La princesa Listilla*) podemos anticipar datos importantes para el contrato de lectura, que nos avisan (como en el otro libro álbum de Babette Cole, *Prince Cinder*, traducido como *El príncipe Ceniciento*) del tono, la intención, el estilo y los rasgos caracterizadores de la protagonista, haciéndonos esperar una parodia (como podemos inferir también a partir de otro peritexto presente en la cubierta: el nombre de la autora, de quien se puede y debe

esperar un tratamiento humorístico y subversivo, aunque la capacidad de realizar esta inferencia dependa, claro está, de la experiencia receptiva del lector).

La información obtenida a partir del título *Prince Cinders* es también fiable, y óptima para la realización de inferencias, avisándonos de la existencia de un hipotexto y, también en este caso, del tipo de relación intertextual: la parodia, algo que la cubierta no hace sino subrayar.

En ambos libros álbum, por si hubiera alguna duda, aún tenemos otros dos indicios paratextuales en la cubierta: tipografía (especialmente en el primero de los dos) e ilustración, con una disposición y estética similares que crean una relación intratextual entre ambos e indican que se trata de dos obras que guardan relación entre sí y deben leerse una en relación con la otra, ya que nos proponen una inversión de los estereotipos masculino y femenino, una suerte de revitalización del ancestral tópico del mundo al revés (el príncipe haciendo las faenas de la casa en un contexto anacrónico: indumentaria moderna/cocina y lar de épocas pasadas; la princesa cabalgando sobre una moto y llevando de paquete a un dragón) que debe relacionarse con el tratamiento carnavalesco y grotesco que Cole dio a toda su obra. La inversión de roles que se nos propone desde la cubierta nos avisa del tipo de transposición aquí planteado: una transexualización (Genette, 1962), pero de intención satírico-burlesca (aunamos en este término los dos propósitos: la denuncia de una realidad y el efecto humorístico), ante la que el lector no podrá esperar otra cosa que una ruptura de expectativas en relación con el estereotipo de las princesas (y los príncipes) de los cuentos de hadas (véase Figura 2).

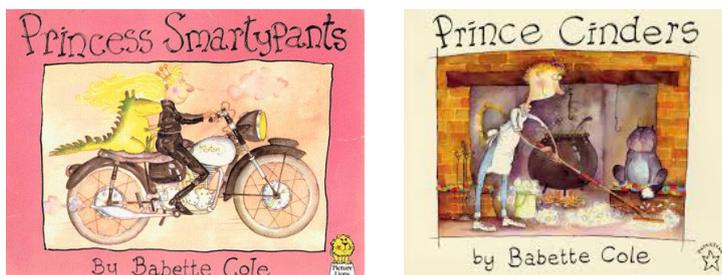


Figura 2. Cubiertas de *Princess Smartypants* (1986) y *Prince Cinders* (1993).
© Babette Cole.

El título *The Worst Princess*, por su parte, nos avisa del conflicto o carencia inicial y, por tanto, del posible motor de la trama: tan solo reparando en el título, podríamos pensar en la existencia de un problema a cuya resolución se entregaría la protagonista, si no fuera porque la ilustración (que nos muestra a una ufana y feliz muchacha portando un estandarte -en que se encuadra el título- y una indumentaria con la que no parece mostrarnos mucha preocupación por su aspecto y cabalgando sobre un dragón) problematiza su relación con el título -antesala del texto- estableciendo un distanciamiento irónico (véase Figura 3).



Figura 3. Cubierta de *The Worst Princess* (2012). © Sara Ogilvie.

Por el contrario, título e ilustración de la cubierta, en *The Paper Bag Princess*, no permiten de la misma forma la formulación de expectativas, más allá de que podamos adivinar su inserción archi-textual entre los cuentos maravillosos, por la presencia de dos elementos que en estas narraciones suelen ir emparentados: princesas y dragones (como en los anteriores ejemplos, por cierto). Puede intuirse, sin embargo, la relación irónica que se establecerá en la historia con este género de cuento, donde parece adivinarse que se invertirán las funciones del cuento maravilloso, ya que la princesa es quien llama a la puerta del castillo/cueva en la que habita el dragón, lo cual nos hace pensar que ella ha tomado bajo su responsabilidad la resolución de la fechoría. (Figura 4).

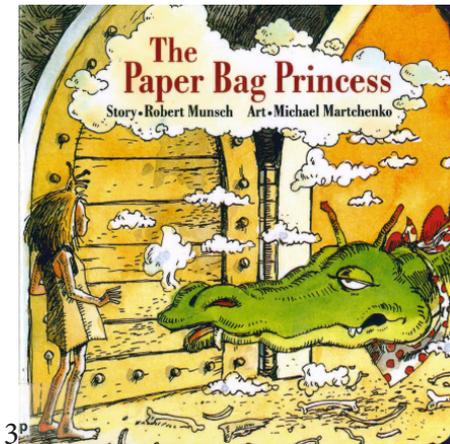


Figura 4. Cubierta de *The Paper Bag Princess* (1980). © Michael Martchenko.

2.4. La explicitación: el papel de la primera frase

En ocasiones, para poder realizar hipótesis fiables es necesario ir más adelante y llegar, al menos, hasta la primera frase, allí donde irrumpe el texto. Y, no obstante, no siempre es sufi-

ciente, especialmente cuando estamos ante obras paródicas, que crean primero una situación inicial no muy distinta de la que podríamos encontrar entre los hipotextos parodiados, para luego mostrar un curioso (y recurrente en los ejemplos analizados) proceso de formación femenino.

Esta *anticipación imposible* puede deberse a la existencia, en los paratextos iniciales, de pistas muy débiles para la formación de una hipótesis o de la diseminación de pistas falsas que obligan al lector a controlar conscientemente el proceso de comprensión. En cuanto al aspecto que analizamos en estos álbumes (la inversión o puesta en cuestión de los estereotipos masculino y femenino), una forma de crear pistas débiles es utilizar un título en que:

- a) Se otorguen rasgos esperables a un nombre propio indicador del sexo del protagonista: *Willy the Champ, Tough Boris*.
- b) No se indique el sexo del protagonista en una narración heterodiegética u homodiegética, en tercera persona, o del protagonista/narrador en una narración que ya se nos avisa autodiegética, con narrador en primera persona (*I'm a girl, Tutus aren't my style*) y que podrá o no coincidir con el personaje representado en la cubierta, por lo que habrá que esperar, al menos, hasta la primera frase para ratificarlo.
- c) Presentación de pistas débiles que solo cobrarán sentido más adelante (*10000 dresses, The purim superhero, Piggybook, Chester's way, Donovan's Big Day, Molly's Family, Flyng Free, The Different Dragon*) aunque puedan anticiparnos un tono amable y un final feliz, como en *Flying Free, Donovan's Big Day, The purim superhero*.

d) Nombres que no anticipan connotativamente ningún rasgo de carácter (*Arthur and Clementine*).

La primera frase significa, por fin, la irrupción del texto literario: por un lado, puede ofrecernos marcas architextuales y avisarnos del comienzo de la narración y del tipo de comunicación que podremos encontrar en la obra: la literariedad, perceptible en fórmulas lingüísticas de inicio y en la utilización de un registro distinto de otras fases comunicativas; por otro, en obras con una condicionante economía lingüística (como es el caso del libro álbum contemporáneo), lo más probable es que ya dejen trazada la situación inicial de partida, con la presentación del protagonista y, quizá, las funciones previstas por Propp para este momento del relato, como el alejamiento inicial, que se cumple en el caso de Prince Cinders: «Prince Cinders was not much of a prince. He was small, spotty, scruffy and skinny».

El contrato de lectura establecido por Babette Cole en las primeras frases («Princess Smartypants did not want to get married. She enjoyed being a Ms.») no deja lugar a dudas sobre la inversión de atributos masculinos y femeninos, aunque quizá el lector pueda esperar (especialmente en el caso del príncipe Ceniciento) que esta situación inicial cambie de signo en algún momento del relato.

2.5. La desviación del modelo del cuento de hadas: el nudo

Hay otro grupo de obras que prefieren describir una situación inicial en la que nada parece indicar que estamos ante una reescritura. Es el caso de *The Paper Bag Princess*, un libro álbum cuya primera doble página tras la portada no nos hace esperar nada fuera de lo común. Ni siquiera en el tratamiento hiperbólico utilizado por el ilustrador Michael Martchenko podríamos encontrar indicios del tono irónico y la intención

humorística y paródica que caracterizan a esta obra, y menos aún el texto de Robert Munsch, que comienza de esta manera: «Elizabeth was a beautiful princess. She lived in a castle and had expensive princess clothes. She was going to marry a prince named Ronald».

Ciertamente, como ya hemos indicado en el análisis de los paratextos iniciales, algo podría haberse intuido en el título y la caracterización de la protagonista en la cubierta. Pero tanto en este como en muchos otros libros álbum que exigen del lector una mirada atenta y al menos una relectura para captar todas sus significaciones, antes de llegar al final quizá no se perciban todas sus resonancias, como los ecos de la parodia épica, donde los héroes pueden estar caracterizados con armaduras ridículas, como Sancho Panza en la ínsula Barataria.

Tampoco podemos esperar una ruptura taxativa con el modelo del cuento de hadas en el comienzo del libro álbum *The Worst Princess*, que reúne todos los elementos del contrato de lectura literario, con la frase formulística típica de comienzo de cuento popular, lo cual inaugura la comunicación literaria e inserta la obra en relación con un género, y con una estructura versal:

Once upon a time, in a tower near you,
lived a lonely princess -the Princess Sue.

En los casos en los que la situación inicial no es muy distinta de los modelos a los que se oponen las reescrituras, aún habrá que mostrar cómo se desarrolla el proceso. Es decir, las princesas, inicialmente, piensan y actúan como todas las princesas de los cuentos de hadas, hasta que, tras el acontecimiento hacia el que deriva naturalmente una trama convencional, que son o la promesa de matrimonio de la princesa con el caballero que venza el torneo, o el casamiento con el deseado príncipe, o el rescate del príncipe tras una larga lucha (posibilidad que

ofrece el cuento popular en los ciclos del príncipe durmiente, encantado o monstruoso), la protagonista comprende el peligro que entraña su condición femenina y decide romper con las expectativas de los personajes del mundo novelesco (y con las del lector). Es precisamente por este giro de la trama por lo que podemos emparentar a estos libros álbum, salvando las distancias, con el *bildungsroman* femenino, las novelas *del despertar*, en referencia a la obra del mismo título de Kate Chopin, creando quizá un nuevo subgénero narrativo dentro de la literatura infantil y juvenil: el cuento de formación femenino.

Es en este tipo de giro novelesco donde podemos comprobar claramente en qué difieren estas propuestas narrativas de las de sus modelos literarios. Si *The Princess Knight* es una reformulación del tema literario de la doncella guerrera, como hemos indicado anteriormente, no obstante, se aprecia que es una reelaboración moderna en aspectos como la motivación de la protagonista para tomar las armas y ocultar su femineidad dentro de una armadura. Pues, mientras en algunos romances, lo que provoca esta decisión es una carencia de su padre anciano (el deseo imposible para acudir a la llamada de la guerra), y en los libros de caballería la razón es una naturaleza belicosa, amazónica, de la protagonista o el enamoramiento que la impulsa a seguir a su amante (Marín Pina, 2007, 2010), el texto de Cornelia Funke es muy taxativo en cuanto al motivo de su persistencia en el entrenamiento, pese a lo que le aconseja su dama de compañía: su resistencia a ser encasillada (« No, no, no, » she said. «That would only make my brothers laugh louder»).

Si esa es la motivación inicial, su decisión de participar en un torneo ya es, claramente, una reelaboración moderna, como encontramos en otros productos televisivos y cinematográficos contemporáneos, donde hay «una renuncia previa al amor, por considerarlo un acto de sumisión al hombre» (Lera Valle,

2019). Cuando su padre anuncia a la princesa la celebración de un torneo, se produce el siguiente diálogo:

«What will that prize be, Father?» asked Violetta, wondering which horse she would ride, which of her suits of armor would be lightest, and which plume she would wear in her helmet.

«The prize», said King Wilfred, «will be your hand in marriage. So put on your finest gown and practice your prettiest smile.»

«What!» she cried. «You want me to marry some dimwit in a tin suit?»

La princesa, que ya ha justado con los caballeros del palacio (incluyendo a sus propios y detestables hermanos), sabe lo que puede esperar de un hombre como los que ha visto. Es fácil establecer paralelismos entre ese «zopenco en un traje de lata» y los adjetivos que dedican a sus esposos o prometidos los protagonistas de *The Paper Bag Princess* y *The Worst Princess* («a twit», ‘un estúpido’; «a bum», ‘un inútil’) cuando descubren cómo son realmente a mitad de la trama (en la segunda, encierra a la dama en su torre) o justo antes del desenlace (en la primera, justo después de ser rescatado del dragón, un malencarado príncipe tan solo reprocha su aspecto desaliñado a la princesa).

2.6. La importancia del desenlace

Las obras de Babette Cole, que se caracterizan por llevarnos a los lectores de sorpresa en sorpresa, nos harán esperar justo hasta el desenlace para soltarnos la traca final de un desafío, aunque la dependencia de un modelo concreto, en el caso de *Prince Cinder*, obliga a establecer un constante paralelismo con el hipotexto, provocando la risa, precisamente, a partir de la distancia que se establece con el modelo (Pinar y Moya, 2016). En *Prince*

Smartypants, las hilarantes pruebas a que somete a todos sus pretendientes no son el final de la historia (aunque la protagonista se hace esa ilusión), que se complica con la llegada de un príncipe excepcional. Cole juega creando pistas falsas, en esta narración seriada con estructura de ida y vuelta (García Surrallés, 1992), haciendo que el príncipe pueda completar las mismas imposibles pruebas que sus adversarios no lograron realizar sin dar signos de cansancio y que podamos mientras apreciar en las ilustraciones la evolución de la princesa, que primero ve con atónitos ojos las proezas del príncipe, luego se diría que empieza a sentir admiración hacia él y, finalmente lo besa (pero con un beso mágico que lo convierte en rana, quedando ella feliz, sola y contenta en compañía de sus mascotas: «... so she lived happily ever after»).

Los finales sorprendentes y abiertos ponen a prueba a los lectores y muestran la resistencia de los autores a simplificar excesivamente las narraciones. Aquí nos llama la atención que, de los cinco casos examinados con mayor detalle, en tres ocasiones el final feliz consista en emprender una vida en solitario (o con el acompañamiento de «mascotas» o un dragón) y solo haya emparejamiento en dos de ellos, el de protagonista masculino, precisamente, y el de Cornelia Funke, donde el merecedor de desposarse con ella es, precisamente, el único personaje masculino de la historia que no se ejercita en el ejercicio de las armas. En el caso de *The Paper Bag Princess*, todo el transcurso de la historia nos hace esperar que tan solo se hayan redistribuido los roles de protagonista y consorte, es decir héroe y princesa y que esta última sea quien libere al príncipe. Pero parece haberse convertido en lugar común también, en un nuevo tópico de este consolidado tipo de parodia, el que el príncipe no esté a la altura de la princesa y que esta, por tanto, no lo acepte como premio. La ilustración de Martchenko es muy expresiva, en este caso, mostrando a la

princesa exultante y sola, corriendo hacia un sol naciente, feliz por haber sido liberada de tamaña carga (Figura 5).



Figura 5. Ilustración de *The Paper Bag Princess* (1980). © Michael Martchenko.

Pese a que, en cierto momento de la historia de *The Worst Princess*, la protagonista se refiere a haber encontrado ya su «happy end», no será hasta que se produzca su despertar cuando se dará cuenta de que la felicidad la encontrará buscando aventuras sobre su dragón volador, con el que parece tener una relación más estrecha que la de amistad. Aquí sí cobra sentido, finalmente, la frase formulística de cierre, su verdadero final feliz: «The dragon's belly shook with laughter / and they both lived happily ever after».

3. RESULTADOS

Los libros álbum analizados se encuadran en una tendencia que Pantaleo y Sipe (2008), entre otros, vinculan con los rasgos

del libro álbum postmoderno: su relación de conflicto y diálogo con la tradición previa. Tanto la apreciación de la parodia como la de las desviaciones que estas obras proponen respecto a los hipotextos necesitan de un lector avezado, con un intertexto lector avanzado y conocedor de los hipotextos mencionados, que son numerosos. Un buen ejemplo de ello es *Prince Smartypants*, donde se ha señalado la irónica presencia de Cenicienta, Rapúnzel, El príncipe rana e incluso Rumpelstiltskin (Pinar y Moya, 2016). Otro, el texto de *The Worst Princess*, amplificado en una ilustración de Martchenko (Figura 6) en que la princesa lee ávidamente una serie de libros que proponen una educación evidentemente incorrecta: se la ve encaramada sobre una torre de libros, sobre los que deja caer unas trenzas que nos traen a la memoria, inevitablemente, el cuento de *Rapúnzel*, además de los que se encuentran esparcidos por el suelo, donde, abierto, se nos muestra el contenido de uno de ellos, donde se propone una operación matemática verdaderamente hilarante que nos sugiere la simpleza y los riesgos de este tipo de educación sentimental (príncipe + princesa = amor; rana + beso = príncipe).



Figura 6. Ilustraciones de *The Worst Princess* (2012). © Sara Ogilvie.

La estructura paratextual (extremadamente importante en el libro álbum) y la estructura narrativa buscan el distanciamiento en un momento u otro respecto a los modelos literarios parodiados. Se observa una redistribución de las funciones sintácticas del cuento popular maravilloso, por la cual a la princesa le cabe mayor protagonismo del que se le reservaba en los cuentos tradicionales: como ejemplos de ello, la *fechoría* puede quedar reformulada y ser el príncipe al que rapta el dragón, como ocurre en *The Paper Bag Princess*, donde también corresponderá a la heroína realizar el viaje, combatir con el dragón y recibir como premio al príncipe (aunque ella finalmente rechazará este « honor »), mientras que una función tan característica como la llegada de incógnito, en *The Princess Knight* (quien se enmascara bajo el nombre ficticio de *Sir No-Name*), con todas las funciones subsiguientes (prueba difícil-prueba conseguida-reconocimiento-transfiguración), correspondan a la mujer (rasgos que comparte con todas las narraciones del ciclo de la doncella guerrera o *virgo bellatrix*). También se invierten algunos motivos y símbolos, como el hecho de que el encerramiento en la torre o cueva no haya de sufrirlo la princesa, sino el príncipe (*The Paper Bag Princess*), o que el papel de las hermanastras quede desplazado, en *Prince Cinders*, y corresponda a sus hermanos.

Aun así, no es esa redistribución el elemento nuevo que aportan estas reescrituras, habida cuenta de que en los modelos que nos ofrece la tradición del cuento maravilloso encontraremos tanto protagonistas femeninas con un papel pasivo como heroínas sobre las que recaerá todo el peso de la trama, sino que la característica diferencial de estos relatos estriba en la ruptura de las expectativas del lector ante el desenlace, para el que se propone una ruptura con los estereotipos de género

y, sobre todo, la reformulación de la función número 31, el premio (más correcto es llamarlo así pese a que Propp la denominaba *boda*) precisamente porque nunca será un desposorio o unión con el príncipe, sino una decisión de mantenerse célibe para no renunciar a su libertad. Igualmente, la forma de describir a los príncipes los emparenta con la figura del falso héroe más que con las del héroe (así en *The Paper Bag Princess* o en *The Worst Princess*). En todo caso, las princesas parecen llevarse mucho mejor con los dragones, que comparten sus opiniones negativas sobre los príncipes y se lanzan a la aventura con ellos (*The Worst Princess*).

Un nuevo lugar común, que podría ser otro tópico indispensable para reconocer este nuevo género es la importancia del desaliño en el vestido de las princesas, un motivo persistente en texto e ilustraciones, causado por las circunstancias (*The Paper Bag Princess*) o formando parte de la forma de ser de las protagonistas (*Princess Smartypants*, *The Worst Princess*), aspecto que, sea como sea, servirá para desencadenar la ruptura con los personajes masculinos, y para caracterizarlos a ellos, que son los más cuidadosos con su aspecto y los más fieros defensores del decoro en el vestir. En relación con este tema hay que relacionar la recurrencia, sobre todo en la ilustración, al anacronismo: en la caracterización de príncipes (pantalón vaquero, que, irónicamente, hará las veces de la zapatilla en la versión paródica de la Cenicienta que realiza Babette Cole) y princesas (zapatillas de deporte en *The Worst Princess*; traje de cuero y casco de motorista en *Princess Smartypants*).

A pesar de que la muestra recogida y analizada es pequeña, podemos concluir que estamos no solo ante una tendencia hipertextual y paródica, compartida con todo el libro álbum postmoderno, sino ante un posible subgénero que, como ha

ocurrido en el caso de otras modalidades de sentido paródico, puede ser reconocido por el lector por la regularidad y frecuencia de uso de una serie de tópicos y recursos que adquieren un significado preciso y compartido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DÍAZ ARMAS, J. (2006): "El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo", *Primeras noticias*, 222, pp. 33-40. <<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/44666>> [09/03/2020].
- GARCÍA ROJAS, A.C. (2012): «Aproximación al estudio de los motivos caballerescos en el *Vasauro* de Pedro de Oña: la doncella guerrera», *Revista de poética medieval*, 26, pp. 109-127.
- GARCÍA SURRALLÉS, C. (1992): *Era Posivé... Cuentos tradicionales gaditanos*, Cádiz: Universidad.
- GENETTE, G. (1962): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Trad. C. Fernández Prieto, Madrid: Taurus, 1989.
- LERA VALLE, S. (2019): «Pervivencia y reformulación del tipo de la doncella andante: manifestaciones literarias en la literatura caballeresca hispánica del siglo XVI y en la narrativa épica actual», en A. LOBATO et al. (eds.), *Mundo hispánico: cultura, arte y sociedad*. León: Universidad de León, pp. 645-664.
- MARÍN PINA, M.C. (2007): «La doncella andante en los libros de caballerías españoles: antecedentes del tipo (I)», en A. LÓPEZ CASTRO y M.L. CUESTA TORRE (eds.), *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación Hispánica de la Literatura Medieval (Universidad de León, 20-24 de septiembre de 2005)*, León, Universidad de León, pp. 817-826.
- MARÍN PINA, M.C. (2010): «La doncella andante en los libros de caballerías españoles: la libertad imaginada (II)», *eHumanista. Journal of Iberian Studies*, 16, pp. 221-239.

- MENDOZA, A. (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- NIKOLAJEVA, M. y SCOTT, C. (2001): *How picturebooks work*, London: Routledge.
- PINAR, M.J. y MOYA GUIJARRO, A.J. (2016): «Irony and humor in Princess Smartypants», *Brno studies in English*, 42. pp. 93-111. DOI: 10.5817/BSE2016-1-5.
- PANTALEO, S. y SIPE, L. (eds.) (2008): «Introduction: Postmodernism and Picturebooks», en L. SIPE y S. PANTALEO (eds.), *Post-modern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*, Nueva York-Londres: Routledge. 1-8.
- PROPP, V. (1985): *Morfología del cuento*, trad. del francés de F. Díez del Corral, Madrid: Akal.
- RAMOS, A. M. (2011): «Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo», en B.A. ROIG RECHOU et al. (Coords.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)*, Vigo: Edicións Xerais de Galicia, pp. 13-40 <http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/proxectos/lijmi/descargas/BV_C_album-na-literatura-infantil-e-xuvenil-2000-2010_x1x.pdf> [09/03/2020]
- RODRIGUES, C. (2017): «Para uma poética do álbum ilustrado: teoría e crítica em torno de um metagénero». *Elos: revista de literatura infantil e xuvenil*, 4, pp. 133-158 <<http://www.usc.es/revistas/index.php/elos/article/view/4218>> [09/03/2020].
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.(2004): *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- ROSE, M. (1995): *Parody: ancient, modern, and post-modern*, Cambridge: Cambridge University Press.

TURIN, A. (1995): *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*, trad. de Aurora Riviere, Madrid: Horas y HORAS.

OBRAS ANALIZADAS

COLE, B. (1986): *Princess Smartypants*. London: Puffin Books, 1996.

COLE, B. (1997): *Prince Cinders*. New York: Putnam.

KEMP, A. y OGILVIE, S. (2012): *The Worst Princess*. London, New York: Random House.

FUNKE, C. y MEYER, K. (2003): *The Princess Knight*. Somerset: The Chicken House.

MUNSCH, R. N. y MARTCHENKO, M. (1980): *The Paper Bag Princess*. Toronto: Annick Press, 2020.

OTRAS OBRAS MENCIONADAS

ARGENT, H. y WOOD, A. (2007): *Josh and Jaz Have Three Mums*. London: British Association for Adoption and Fostering

BROWNE, A. (1986): *Piggybook*. London: Walker Books.

BROWNE, A. (2008): *Willy the Champ*. London: Walker Books.

BRUBAKER BRADLEY, K. y ALLEY, R.W. (2006): *Ballerino Nate*. New York: Dial Books for Young Reader.

BRYAN, J. y HOSLER, D. (2006): *The Different Dragon*. Ridley Park, PA: Two Lives Publishing.

BUIE, A. y WILLIAMS, S. (2016): *My Two Dads*. Morrisville [North Carolina]: Lulu.com.

CLAY, G. y KREBS, L. (2008): *Why Don't I have a daddy? A story of Donor Conception*. Bloomington: AuthorHouse.

DENHAM, G. (2017): *Me, Daddy & Dad*. Loughborough, United Kingdom: Elizabeth Publications.

- ELWIN, R. y PAULSE, M. (1990): *Asha's Mums*. Ontario: Women's Press
- EWERT, M. y RAY, R. (2008): *10.000 Dresses*. New York: Seven Stories Press.
- FIERSTEIN, H. y COLE, H. (2002): *The sissy duckling*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- FOX, M. y BROWN, K. (2009): *Tough Boris*. Paw Prints.[other editions: Melbourne, VIC : Penguin Random House, 2019].
- GARDEN, N. y WOODING, S. (2004): *Molly's Family*. New York: Farrar Straus Giroux.
- GRAMBLING, L. G. y MANNING, J. (2007): *My mom is a firefighter*. New York- Toronto: Scholastic.
- GREGG, J. C. y RICHARDS, J. (2004): *Flying Free*. North Charleston, SC: Booksurge.
- HAAN, L. de y STERN, N. (2004): *King & King & Family*. Berkeley, Toronto: Tricycle Press.
- HENKES, K. (1988): *Chester's way*. New York: Greenwillow books.
- ISMAIL, Y. (2015): *I'm a girl*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- KEERS, L. y WILSDORF, A. (2010): *Tutus Aren't my Style*. New York: Dial Books for Young Readers.
- KILODAVIS, C. y DESIMONE, S. (2011): *My Princess Boy*. New York: Aladdin.
- KUSHNER, E. y BYRNE, M. (2013): *The Purim superhero*. Minneapolis: Kar-Ben Pub.
- MERCHANT, E. y FULLER, R. (2010): *Dad David, Baba Chris and Me*. London: British Association for Adoption and Fostering.
- NEWMAN, L. y THOMPSON, C. (2013). *Daddy, papa and me*. Berkeley, Toronto: Tricycle Press.

- NEWMAN, L. y CORNELL, L. (1989): *Heather has two Mommies*. Arnhem (Netherlands): Walter books, 2015.
- NEWMAN, L. y DUTTON, M. (2011): *Donovan's Big Day*. Berkeley, Toronto: Tricycle Press.
- OELSCHLAGER, V., BLACKWOOD, K. y BLANC, M. (2010): *A Tale of Two Daddies*. Akron, Ohio: Vanita Books.
- PAOLA, T. de (1979): *Oliver Button is a sissy*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- POLACCO, P. (2009): *In our Mothers' House*. New York: Philomel Books
- SETTINGTONG, K. y PRIESTLEY, A. (2004): *Mom and Mum Are Getting Married*. Toronto: Second Story Press.
- TURIN, A. y BOSNIA, N. (1976): *Arthur and Clementine*. London: Writers and Readers Pub. Cooperative.
- VALENTINE, J. y SARECKY, M. (2004): *One Dad Two Dads Brown Dads Blue Dads*. Los Angeles, California: Alyson Wonderland.
- ZOLOTOW, C. y DU BOIS, W. (1985): *William's Doll*. New York: Harper & Row.

Parte II
Personajes masculinos en libros álbum y
estereotipos de género

Identidad y atributos fijos y negociables en representaciones alternativas al estereotipo de género masculino en libros álbum infantiles en lengua inglesa

Izaskun Elorza

Universidad de Salamanca

http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.05

RESUMEN

Este capítulo presenta un análisis de la identidad y los rasgos de atribución de los protagonistas de cinco libros álbum infantiles en lengua inglesa. El análisis se centra en los recursos léxico-gramaticales y visuales (Halliday, 1985 y 2004; Kress y Van Leeuwen, 2001 y 2006; Painter, Martin y Unsworth, 2013) utilizados para representar experiencialmente a los personajes protagonistas masculinos con una identidad de género que no se corresponde con el estereotipo tradicional. Se han estudiado la estabilidad y el cambio de sus rasgos identificativos y atributivos a lo largo de las narraciones, como aspectos relacionados con la aceptación social de los protagonistas y su relevancia para una educación en valores de tolerancia y comprensión de la diferencia.

Palabras clave: identidad y atribución, rasgos de atribución fijos o negociables, identidad de género masculino, libros álbum en lengua inglesa, bimodalidad

SUMMARY

This chapter presents an analysis of the identity and attribution features of the main characters in five picture books in English. The analysis focuses on the lexico-grammatical and visual resources (Halliday, 1985; 2004; Kress and Van Leeuwen, 2001; 2006; Painter, Martin and Unsworth, 2013) used to represent male protagonists with a gender identity which challenges the traditional stereotype. The identity and attributive features which remain stable and those which change along the narrations have been scrutinized and discussed as aspects related to social acceptance, and as relevant to educate for tolerance and understanding of difference.

Key words: identity and attribution, fixed or negotiable attributive features, male gender identity, picture books in English, bimodality

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda la descripción de las estrategias visuales y verbales que utilizan los escritores e ilustradores de libros álbum infantiles para representar los rasgos identificativos y atributivos de personajes protagonistas masculinos que presentan identidades de género alternativas a los estereotipos tradicionales. El punto de partida es la convicción de que los valores y atributos que presentan estos personajes pueden contribuir a fomentar una educación en valores de tolerancia y entendimiento sobre 'la otredad' (Guijarro Ojeda, 2005), es decir, sobre valores sociales minoritarios o que no sean aceptados comúnmente, como la identidad de género alternativa, lo que supone un reto frente a los valores y atributos asociados estereotípicamente con los diferentes géneros.

Numerosos autores se han hecho eco de la revisión de los estereotipos de género en la literatura infantil desde diferentes y muy variadas perspectivas. Entre los trabajos más recientes desde una perspectiva multimodal se encuentra el de Martínez-Lirola (2019), que ha analizado libros álbum en lengua inglesa en los que la familia del personaje protagonista es homoparental, concluyendo que el hecho de que en estas narraciones haya dos padres, y no padre y madre, contribuye positivamente a desarrollar en los jóvenes lectores unos esquemas de género más abiertos, en tanto en cuanto amplía las opciones alternativas al modelo de familia heteroparental. Estudios como este son de suma importancia para superar los modelos tradicionales de valores y atributos asociados a cada género que aún persisten. Concretamente, en los libros álbum infantiles, los estereotipos de género aún continúan reforzando y perpetuando la desigualdad (Anderson y Hamilton, 2005; Hamilton, Anderson, Broaddus y Young, 2006) y, aunque se observan ciertos avances (Gooden y Gooden, 2001), esto supone un freno en los intentos para formar una sociedad más abierta y flexible, ya que, como plantean Oskamp, Kaufman y Wolterbeek, «[i]f children's literature displays stereotyped gender roles, it will present restricted role models for children and help to shape their behavior in stereotyped directions» (1996:28). Según Sunderland (2012), en su estudio de la literatura infantil de ficción desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, los personajes de los cuentos se suelen construir de acuerdo con estereotipos tradicionales, de modo que los personajes masculinos no solo aparecen con mayor frecuencia que los femeninos como protagonistas, sino que además suelen tener papeles más activos en las narraciones que sus homólogos femeninos.

El objetivo de este trabajo es analizar cómo está construida la identidad y los atributos de género de los protagonistas masculinos.

nos de cinco libros álbum que rompen con el prototipo masculino hegemónico. Queremos determinar de qué modo participan como protagonistas en la narración, y hasta qué punto esta participación es diferente de la que esperamos del estereotipo masculino. En estos cinco libros álbum la identidad del protagonista se plantea como un tema central y conflictivo que tiene una resolución positiva al final de la historia. En este sentido nos planteamos hasta qué punto la resolución del conflicto estaba asociada a que el protagonista sufriera algún tipo de cambio o transición desde los rasgos identificativos y atributivos que tenía al principio de la historia, hasta la resolución del conflicto, o si, por el contrario, era el entorno social el que se adaptaba y aceptaba la identidad del protagonista. De este modo, en este estudio se analiza si los rasgos que caracterizan al protagonista permanecen estables a lo largo de la narración, y de qué modo esta estabilidad o cambio se construyen verbal y visualmente.

Dadas las características inherentes a los libros álbum analizados, para poder alcanzar este objetivo he estudiado cómo se construyen la identidad y los atributos de los protagonistas desde una perspectiva multimodal, es decir, atendiendo a la construcción tanto verbal como visual de las narraciones. Para ello he analizado los rasgos léxico-gramaticales y semióticos visuales que han utilizado los autores e ilustradores de esas obras para construir los personajes protagonistas masculinos desde la lingüística sistémico-funcional de Halliday (1985; 2004) y la semiótica social visual de Kress y Van Leeuwen (2001; 2006), basada en el primero. A continuación, se ofrece una descripción de los principios teóricos utilizados en el análisis, para pasar posteriormente a presentar los resultados obtenidos sobre qué rasgos de los protagonistas tienden a permanecer estables y cuáles no, ilustrados con ejemplos representativos de las propias obras, así como qué tipo de participación tienen los protagonistas, y hasta

qué punto es similar o diferente de la esperada de acuerdo con el estereotipo de género masculino. Finalmente, se sitúan estos hallazgos en relación con el potencial de estos recursos desde una perspectiva educativa.

1. MARCO TEÓRICO

Para el análisis de los libros álbum son relevantes los recursos del modo verbal y del modo visual utilizados para narrar las historias de los protagonistas. Halliday (1985; 2004) propone un enfoque interpretativo sobre el funcionamiento del lenguaje desde la premisa de que construimos significados a partir de los recursos disponibles para la expresión verbal (modo verbal), y frecuentemente para otros tipos de expresión (modo visual, sonoro, gestual, etc.), de manera que el lenguaje es interpretado como un sistema semiótico multimodal con la función social de crear significados para la comunicación humana (Halliday 1978).

1.1. Modo verbal

La gramática desarrollada por Halliday para el modo verbal describe el repertorio de estrategias léxico-gramaticales que se utilizan para crear significado. Así, el texto, como unidad básica de significado, es interpretado como el resultado de un proceso de selección sucesivo a partir de las opciones léxico-gramaticales que están disponibles en cada caso en una red de sistemas de selección. A su vez, la gramática busca identificar la realización formal de las ideas con sus significados desde tres metafunciones específicas que podemos identificar en cada cláusula⁶, denominadas respectivamente *ideacional* (relativa a cómo nos referimos a las cosas y las ideas que construimos a

6 Para la terminología léxico-gramatical en lengua española se ha seguido a lo largo de todo el trabajo a Quiroz, B. (2016), a quien agradezco su generosidad por compartirlo.

través de nuestra relación y experiencia con el mundo del que somos parte, y la representación que hacemos de él), *interpersonal* (relativa a cómo una idea o un mensaje se construyen de un modo particular en función de la relación entre las personas involucradas y de su perspectiva personal sobre la idea o el mensaje) y *textual* (relativa a cómo una idea o un mensaje se construyen de un modo en particular para acomodarse en el discurso circundante, sea oral o escrito).

La metafunción ideacional incluye a su vez una metafunción *experiencial*, que se refiere a cómo construimos nuestra experiencia real o mental del mundo mediante el lenguaje, así como una metafunción *lógica*, relativa a cómo relacionamos las ideas. En el significado global de una idea o un grupo de ideas podemos identificar la aportación de cada metafunción, de manera que es posible analizar de qué modo se ha construido una idea verbalmente desde cada una de las tres perspectivas y, en cada metafunción, podemos identificar la contribución al significado global de cada elemento léxico-gramatical presente en la cláusula. En este trabajo me centraré exclusivamente en los recursos léxico-gramaticales con los que se realiza la metafunción experiencial para contribuir al significado ideacional⁷, a través del análisis de los patrones de atribución presentes en las partes de la cláusula utilizadas para referirse a los protagonistas (grupos nominales), así como las características de los procesos que predominan en la caracterización de los personajes, junto con el tipo de participación de los personajes en dichos procesos, de acuerdo con el denominado sistema de TRANSITIVIDAD⁸.

7 Para los recursos de construcción de la identidad y la atribución mediante la metafunción lógica, véase Elorza, I. (en preparación): *Logical and experiential resources for the bimodal construal of challenging gender identities of male protagonists in children's picture books*.

8 Siguiendo la nomenclatura de Halliday, los sistemas de creación del significado, como el de TRANSITIVIDAD, aparecen escritos en versalitas a lo largo del capítulo.

1.1.1. Rasgos atributivos e identificativos en el grupo nominal

La asignación de rasgos atributivos e identificativos a un personaje se construye típicamente mediante las opciones léxico-gramaticales disponibles para la referencia personal (Halliday y Hasan, 1976), que son (en la lengua inglesa), los sustantivos propios, los sustantivos comunes o los pronombres personales, es decir, las clases de palabras utilizadas para nombrar las entidades (personas o cosas) del mundo. El sustantivo funciona como el núcleo de una estructura, el *grupo nominal*, que puede incluir rasgos atributivos o identificativos, según el siguiente patrón para la lengua inglesa:

	<i>those</i>	<i>three</i>	<i>old</i>	<i>paper</i>	<i>bags</i>	<i>on the table</i>
Estructura lógica	premodificación				Núcleo	posmodificación
Estructura experiencial	Deíctico	Numerativo	Epíteto	Clasificador	Cosa	Cualificador
Clases	determinador	numeral	adjetivo	sustantivo	sustantivo	frase preposicional

Tabla 1. Estructura del grupo nominal (adaptada de Halliday y Hasan, 1976:40).

La construcción de identidades con elementos atributivos o identificativos en el grupo nominal es de suma importancia, ya que los valores o atributos asignados de este modo no son negociables, es decir, no se presentan como susceptibles de ser refutados y, por tanto, se interpretan como valores fijos. Esta estrategia, que Hoey (2000:33) denomina ‘la jugada del traje nuevo del Emperador’ (*the new Emperor’s clothes gambit*), aludiendo a la historia del cuento homónimo de Andersen, consiste en construir la idea con un rasgo atributivo como Epíteto y no como Núcleo del grupo nominal. Se trata de una estrategia muy fácil de aprender y de utilizar incluso a corta edad. Es asimismo muy eficiente para atribuir y perpetuar valores, tanto positivos

como negativos, ya que, al presentar la información atributiva o identificativa de forma explícita, pero en un segundo plano, esta se presenta como cierta y no como negociable. Por consiguiente, se trata de una estrategia muy poderosa porque, cuando el rasgo asociado tiene valor negativo, funciona como una estrategia de estigmatización social. Los valores atributivos o identificativos fijos no pueden ser refutados fácilmente, al contrario de lo que sucedería si el rasgo de atribución o la identificación se hubiera construido, por ejemplo, así: ‘| *those three paper bags on the table* | **are** | **old** |’. Aquí la idea está construida de modo que queda abierta la posibilidad de refutar la afirmación (una de las respuestas esperadas sería ‘*no, they are not*’), ya que en este caso el Epíteto *old* es al mismo tiempo Núcleo del grupo (adjetival) en el que funciona como *participante* de la idea, según el sistema de TRANSITIVIDAD, que se describe a continuación. Este ejemplo muestra cómo, además de explotar las posibilidades de creación del significado en el grupo nominal, la atribución e identificación pueden ser creadas a lo largo de la narración también a través de su participación en los procesos, es decir, a través de las acciones que realizan los personajes y del tipo de participación en ellas. Esto es crucial, ya que en este caso se trata de rasgos negociables, pudiendo cambiar a otro rasgo atributivo o identificativo diferente o con distinto valor, como veremos a continuación.

1.1.2. *Participantes y procesos en el sistema de TRANSITIVIDAD*

Para Halliday cada elemento constituyente de la cláusula contribuye a construir el significado experiencial con una función diferenciada (Proceso, Participante, o Circunstancia), de acuerdo con un sistema de TRANSITIVIDAD, que detalla las opciones de selección disponibles a partir de los distintos tipos de *procesos*, *participantes* y *circunstancias* que configuran la cláusula.

Procesos		Participantes principales asociados ⁹	Ejemplos
Relacional	Identificativo	'Ejemplar' – 'Valor'	<i>He was always the last person picked for any team. (Oliver Button Is a Sissy)</i>
	Atributivo	'Portador' – 'Atributo'	<i>He was small, spotty, scruffy and skinny. (Prince Cinders)</i>
Material		'Actor' – 'Meta'	<i>He dropped the ball, or struck out or didn't run fast enough. (Oliver Button Is a Sissy)</i>
Verbal		'Emisor' – 'Receptor' – 'Verbalización'	<i>"Boys don't dance," said Ben. (Ballerino Nate)</i>
[Verbal con atribución]		'Emisor' – 'Receptor' – 'Objetivo' – 'Verbalización' <i>"he's no son of mine," declared Papa. (The Sissy Duckling)</i>	<i>Drake chuckled. "That little sissy!" (The Sissy Duckling)</i>
De conducta, conductual		'Conductuante' – 'Objetivo' – 'Conducta' <i>Almost everyday <u>the boys teased</u> Oliver Button. (Oliver Button Is a Sissy)</i>	<i>Bailey grinned. (10,000 Dresses)</i>
Mental		'Experimentante' – 'Fenómeno'	<i>Nate loved the ballet. (Ballerino Nate)</i>

Tabla 2. Identidad y atribución en el modo verbal: principales procesos verbales y participantes (adaptado de Halliday, 2004)¹⁰

- 9 Dependiendo del proceso de que se trate, no todos los participantes tienen por qué estar presentes; por ejemplo, en los procesos verbales típicamente está presente el Emisor y, aunque no haya un Receptor en la cláusula de forma explícita, a menudo es identificable a partir del contexto de la situación.
- 10 Siguiendo la nomenclatura de Halliday, las etiquetas funcionales aparecen en mayúscula.

En la Tabla 2, el proceso *was* en ‘| He | **was** | *always* | *the last person picked for any team* |’ (*Oliver Button Is a Sissy*) es de tipo ‘relacional identificativo’, en tanto en cuanto *He* es un ‘Ejemplar’ para el que *the last person picked for any team* funciona como un ‘Valor’ que le identifica. Los procesos relacionales pueden ser asimismo de tipo atributivo. Así, en ‘| He | **was** | *small, spotty, scruffy and skinny* |’ (*Prince Cinders*), *He* tiene la función de ‘Portador’, mientras que *small, spotty, scruffy and skinny* funciona como un ‘Atributo’ de ese Portador en particular. Para Halliday, asignar un atributo es diferente de asignar una identidad, ya que el atributo supone asignar a alguien la pertenencia a una clase determinada. En el ejemplo anterior, *he* está representado como un miembro del conjunto de personas *small, spotty, scruffy and skinny*, por lo que no estamos identificando a la persona referida mediante *he* como tal, es decir, representándolo como único. Sin embargo, la asignación de la identidad supondría, en todo caso, señalar a alguien como el único miembro de esa clase (Halliday, 2004:227-8); en el caso de *he*, como el único miembro de ‘*last individuals picked for any team*’. Esta diferencia entre identificación y atribución es relevante en el modo verbal para poder establecer cuándo los personajes se representan como miembros de un grupo social o como únicos, y si esto es utilizado para representarlos como diferentes, o bien para ser aceptados o excluidos de su entorno social. Este aspecto, relevante, como indicamos, en el modo verbal, no parece ser pertinente para el modo visual, ya que no está contemplado en el modelo semiótico de Painter, Martin y Unsworth (2013).

Aunque los procesos relacionales tienen un interés especial para caracterizar en el modo verbal los rasgos de identidad y de atribución de los personajes de forma directa, Halliday distingue otros procesos (verbales, materiales, conductua-

les, mentales y existenciales), buena parte de los cuales nos aportará valiosa información para averiguar de qué modo las caracterizaciones de los personajes protagonistas masculinos divergen del estereotipo tradicional.

La caracterización de los personajes no solo se construye mediante procesos de tipo relacional, sino también atendiendo al tipo de papel que tienden a adoptar como participantes en los procesos. Un personaje construido principalmente como el participante principal en procesos de tipo material (Actor) es esencialmente un personaje 'de acción', que concuerda con el estereotipo tradicional asociado al personaje masculino contrapuesto a un modelo de género femenino representado como 'pasivo'. Los roles pasivos corresponden a un tipo de participación como Meta, Receptor, Objetivo o Fenómeno. En */Almost everyday / the boys / teased / Oliver Button/ (Oliver Button Is a Sissy)*, el Objetivo, Oliver Button en este caso, participa en la acción como blanco de las burlas. Por otra parte, el predominio de otro tipo de participación en los procesos que le involucran a lo largo de la narración, por ejemplo como Conductuante, que define a los participantes implicados en procesos de comportamiento ostensible (como reír, llorar o bailar), o como Experimentante, que define a aquellos participantes asociados con los procesos cognitivos, perceptivos, emocionales y de la voluntad (como pensar, creer, escuchar, tocar, sentir o querer), nos ofrecerá una representación del protagonista diferente. En el caso del Experimentante, se trata de una identidad centrada en la reflexión, en las emociones o en los deseos.

Los procesos verbales suponen un caso especial dentro de los recursos léxico-gramaticales utilizados para construir rasgos atributivos de los personajes. Junto con los procesos de tipo mental, se distinguen de los demás por su capacidad para el discurso referido directo o indirecto y, por tanto, son típicos en la

narración dialogística. Halliday (1985; 2004) señala que estos procesos son particulares porque pueden ‘proyectar’ ideas. No obstante, en la Tabla 2 aparece un subgrupo que he denominado ‘procesos verbales atributivos’, ya que recogen una función atributiva sin proyección, que consiste en que la función de la Verbalización es la asignación directa de un rasgo atributivo al protagonista (como ‘*That little sissy!*’ en el ejemplo de la Tabla 2), y el Receptor funciona como el Objetivo del mensaje, más que como un mero Receptor (como sucede en el segundo ejemplo de proceso conductual en la Tabla 2). Asimismo, cuando el mensaje está construido explícitamente como un proceso relacional atributivo, el rasgo de atribución tiene claramente la función de Atributo del Portador con quien se relaciona (como sucede en ‘*he’s no son of mine*’ en el ejemplo de la Tabla 2).

A diferencia de los rasgos construidos como fijos en el grupo nominal, la identificación o atribución construidas mediante un proceso funcionan típicamente como un Valor o un Atributo que no está fijado, sino que aparece en la idea como una información susceptible de ser refutada; es decir, el rasgo identificativo o atributivo construido de este modo es negociable, pudiendo cambiar a lo largo de la narración. Esto sucede, por ejemplo, de *feliz* a *infeliz*, y de nuevo a *feliz*, o de *cobarde* a *valiente* (ambos en *The Sissy Duckling*), o también de *sissy* a *star* (en *Oliver Button Is a Sissy*). La verbalización de atributos tiene en las narraciones un evidente papel sancionador social, justamente en su doble sentido de desaprobación pero también de aprobar, lo que hace que se trate de un recurso de suma relevancia para la construcción verbal de la identidad y la atribución¹¹. En cuanto que no implica una fijación o estabilidad del atributo, no es un recurso de estigmatización.

11 La atribución y la identidad también pueden construirse como circunstancias en el modo verbal, como, por ejemplo, ‘like a real ballerina’ (*Ballerino Nate*). Thompson (2014:116-117) señala que muchas construcciones preposicionales

1.2. Modo visual

Dado el carácter multimodal de los libros álbum, es necesario estudiar la interrelación de los recursos verbales y visuales involucrados en la creación de un significado que el lector perciba como global (Díaz Armas, 2008:45). Kress y Van Leeuwen (2001; 2006) proponen en su modelo de Semiótica Social Visual que, al igual que sucede con las estructuras verbales, las imágenes pueden ser analizadas como estructuras visuales de creación de significado con una metafunción experiencial.

El modelo de Kress y Van Leeuwen (2001; 2006) está basado en la concepción de Halliday (1978) del lenguaje como una semiótica social, y ha sido desarrollado por Painter, Martin y Unsworth (2013) para interpretar con mayor precisión la semiosis de los libros álbum infantiles, habiendo sido ya utilizado en estudios que abordan aspectos similares o complementarios a los presentados aquí. Destacan en particular los recientes trabajos de Moya-Guijarro (2019, en prensa) sobre la utilización de metonimias en libros álbum, y el de Cañamares-Torrijos y Moya-Guijarro (2019) sobre los recursos circunstanciales empleados en libros álbum protagonizados por figuras femeninas que ponen en tela de juicio los estereotipos asociados al género femenino. Dicho trabajo analiza la contribución al significado experiencial de las circunstancias construidas visualmente, concretamente de las transformaciones en el escenario circunstancial de la narración en relación con el proceso de emancipación e independencia de las protagonistas, como recurso que enmarca dinámicamente los cambios

como la del ejemplo se pueden interpretar como ideas que no han llegado a realizarse más que con una función marginal de apoyo a otra idea. No obstante, cuando la atribución y la identidad se construyen de este modo, parece más productivo analizarlas como tales ideas, más que como mera información circunstancial, en cuyo caso corresponderían más bien a la metafunción lógica (véase Nota 2).

que van experimentando y que contribuyen visualmente a la representación de su evolución personal. Complementariamente, el presente trabajo estudia la contribución al significado experiencial de los procesos y sus participantes, para poder identificar la estabilidad o el cambio de los rasgos de identidad y atribución de los protagonistas.

1.2.1. *Caracterización de personajes representados: identidad y atribución*

Painter, Martin y Unsworth (2013:59 y siguientes) proponen analizar la caracterización de los personajes representados a partir del estudio de las imágenes conceptuales y de los atributos¹² que estos presentan. Las *imágenes conceptuales* definen al participante como miembro de una clase, ilustrando sus características y cualidades (Moya-Guijarro, 2014:65), y suelen aparecer al principio, orientando e introduciendo al protagonista, o también como pausa o guía para una lectura reflexiva cuando aparecen entre *imágenes narrativas*, en las cuales podemos identificar *participantes representados* que realizan procesos en unas circunstancias específicas, lo cual hace avanzar la narración.

Painter, Martin y Unsworth (2013:59) señalan que como la narrativa visual —a diferencia de la verbal— carece de recursos léxico-gramaticales como el sistema de REFERENCIA, visualmente reconocemos la identidad y los atributos de los personajes por inferencia, a partir de los rasgos de los personajes que se mantienen en sus sucesivas apariciones, completas o metonímicas, a lo largo de la narración, y que se denominan aquí *rasgos estables*. Aunque típicamente se trata de características identificativas como los rasgos faciales y el pelo, a menudo la

12 Estos autores no diferencian entre rasgos atributivos e identificativos en el modo visual, utilizando el término 'atribución' en ambos sentidos.

ropa y los accesorios funcionan asimismo como indicadores de los rasgos atributivos del personaje. Tratándose de identidades de género diferentes al estereotipo masculino, los *atributos simbólicos* constituyen un recurso visual muy eficiente y económico para construir rasgos de identidad diferenciadores, como la ropa y accesorios que los protagonistas utilicen de forma consistente y estable a lo largo de la narración, y que estén relacionados con sus rasgos atributivos particulares.

Aunque la estabilidad de un rasgo atributivo se construye en el modo verbal haciendo que este no sea núcleo del grupo nominal donde aparece, ya que sí está abierto a refutación o cambio (es negociable) cuando es núcleo del grupo (típicamente como Atributo), en el modo visual la estabilidad se construye por la recurrencia de aparición de un rasgo del personaje a lo largo de la narración con la misma condición. Si el rasgo atributivo está en un segundo plano, como un mero elemento circunstancial, no tiene posibilidades de negociación, es decir, de cambio. Así, para que un rasgo atributivo o identificativo se presente como abierto a refutación o sea modificable, es necesario que previamente adquiriera la función de participante, es decir, que se produzca un ostensible *cambio de condición*, «from being embedded in the circumstantial setting to being a fully fledged participant» (Painter, Martin y Unsworth, 2013:61).

A lo largo de la narración, un rasgo puede adquirir condición simbólica mediante un *proceso de iconización* (Painter, Martin y Unsworth, 2013:58). No obstante, el cambio de condición del rasgo puede ser temporal, como resultado de la propia situación narrativa en ese momento. Un ejemplo de cambio de atributos es la transmutación mágica temporal que le sucede al protagonista en *Prince Cinders* (de 'small, spotty, scruffy and skinny' a 'big and hairy'), en este caso acompañado

también de un cambio de identidad no deseado (de ‘boy’ a ‘monkey’). En suma, en el modo visual los rasgos atributivos e identificativos son negociables (pueden cambiar) cuando el personaje es un participante en el proceso, una figura central en la imagen. Cuando está en segundo plano con la condición de circunstancia, es preciso que haya previamente un *cambio emergente*, de circunstancia a participante¹³ para que el rasgo pueda dejar de permanecer estable y sufrir un cambio.

1.2.2. Representación visual de procesos y participantes

Painter, Martin y Unsworth (2013) reconocen únicamente tres tipos de proceso en la semiosis visual, procesos materiales (transitivos e intransitivos), verbales y mentales (cognitivos y perceptivos), por lo que distinguen tres tipos principales de participantes: Actores, Emisores y Experimentadores. A su vez, para Kress y Van Leeuwen (2006:64-66), los Actores pueden participar en acciones intransitivas, en las que son los únicos participantes (*he fled away*), o en acciones transitivas, en las que ejercen la acción sobre otro participante (*he dropped the ball*), y la figura construida en la imagen presenta una relación entre los participantes que los relaciona mediante vectores. El estereotipo de género masculino se suele asociar con el Actor transaccional, es decir, con un participante del que emana el vector sobre otro participante en la acción, como sucede en la siguiente imagen de *The Sissy Duckling*, en la que el Actor, la figura de donde el vector emana, es el pato *big bully Drake Duckling*:

13 Véase el repertorio completo de opciones disponibles en Painter, Martin y Unsworth (2013: 61-66).

Elmer arrived at school the next morning to find big bully Drake Duckling blocking the path.

"No sissies allowed in MY school,"

Drake squawked.

Elmer faced him down, bill to bill.

"You are just angry because I do things differently. But one day I will amaze you all!"

"Who fed you that line?" Drake chuckled.

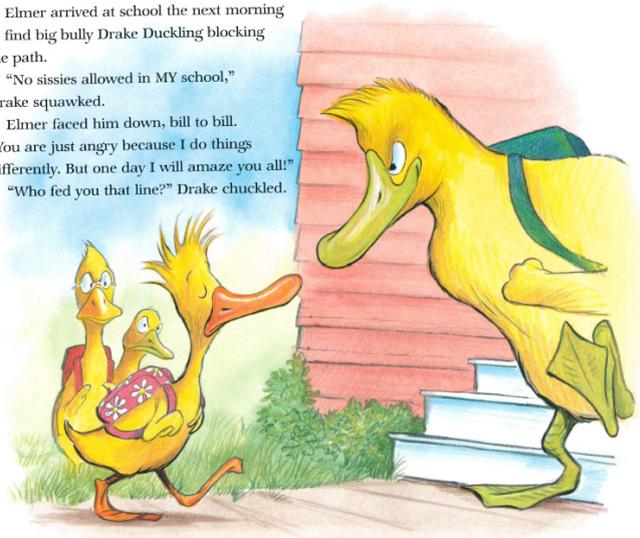


Figura 1. Séptima ilustración de *The Sissy Duckling* (2002). © Henry Cole.

Por su parte, los procesos verbales se suelen distinguir por la visualización del mensaje verbal, asociada visualmente al Emisor, aunque no siempre es el caso. Painter, Martin y Unsworth (2013) reconocen también dos tipos de proceso mental: los cognitivos, que representan visualmente una burbuja con el contenido del pensamiento, y los perceptivos, en los que se puede trazar un vector desde la mirada del Experimentador hasta el Fenómeno observado, como sucede en el comienzo de *Prince Cinders*, en el que los hermanos de Cinders observan a éste por el rabillo del ojo, como Experimentadores, siendo el propio Cinders el Fenómeno, y creando así un efecto en el que la descripción verbal atributiva ('*was not much of a prince*') parece provenir de ellos, más que de un narrador neutral.

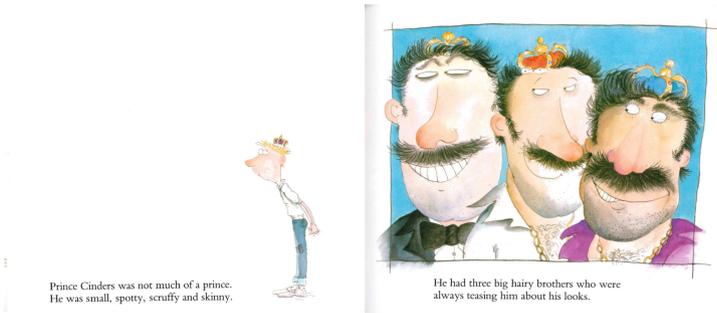


Figura 2. Primera doble página de *Prince Cinders* (1987) © Babette Cole.

2. ANÁLISIS DE LOS RASGOS DE IDENTIDAD DE GÉNERO

El análisis se ha centrado en identificar los recursos léxico-gramaticales y semióticos visuales utilizados para construir los rasgos atributivos e identificativos de Bailey, Nate, Cinders, Elmer y Oliver Button, los protagonistas de los libros álbum titulados, respectivamente, *10,000 Dresses*, *Ballerino Nate*, *Prince Cinders*, *The Sissy Duckling* y *Oliver Button Is a Sissy*. En particular, se ha identificado la información atributiva en los grupos nominales utilizados para referirse a los protagonistas con el fin de identificar información atributiva sobre su identidad, y también los atributos visuales relativos a su identidad incluidos en las imágenes en las que aparecen como participantes representados. Asimismo, se han identificado los procesos en los que el protagonista participa y el tipo de participación que tiene en ellos. Todos estos recursos utilizados en la construcción de la identidad de los protagonistas se han estudiado en relación con su condición de fijos o estables (no modificables), o bien de negociables (susceptibles de cambio), con el fin de establecer qué rasgos de identidad y atribución de los protagonistas se representan en las narraciones de forma

estable y cuáles se modifican a lo largo de la historia. Esto nos permite relacionarlos con el tipo principal de participante que cada protagonista es. El objetivo de este análisis es determinar cómo se han utilizado los rasgos experienciales de representación de la identidad de los protagonistas para lograr la aceptación social en cada una de las narraciones, como contribución específica al significado ideacional global de las historias.

2.1. Rasgos fijos y negociables en la identidad bimodal de los protagonistas

Hay cuatro protagonistas que presentan rasgos fijos (Bailey, Nate, Cinders y Elmer), mientras que el rasgo de identidad del quinto (Oliver Button) se representa como negociable ya desde el título. Los recursos bimodales utilizados en la construcción de estos rasgos son variados, como se puede ver a continuación:

	Rasgo fijo	Realización verbal	Realización visual
Bailey (10,000 Dresses)	<i>deseo de llevar vestidos + identidad femenina</i> Se contrapone a 'you're a boy' (repetido por su familia) Resolución: 'You're the coolest girl I've ever met, Bailey!' (dicho por su amiga Laurel)	forma referencial: she (usado por narrador y por amiga)	Ropa: lleva vestidos en la portada y en su mundo onírico. Finalmente en el mundo real lleva un vestido de espejos, que muestra como es realmente
Nate (Ballerino Nate)	<i>deseo de llegar a ser un bailarín</i> Se contrapone a 'boys don't dance' (repetido por su hermano) Resolución: Nate no es un bailarín todavía, pero lo será	grupo nominal: Ballerino Nate	Participante representado: Actor intransitivo (proceso: <i>bailar</i>) (en la portada, contracubierta y 8 de las 34 imágenes en las que participa)

<p>Cinders <i>(Prince Cinders)</i></p>	<p><i>deseo de ser reconocido como príncipe</i> Se contrapone a <i>'he was not much of a prince'</i> Resolución: <i>'So Prince Cinders married Princess Lovelypenny and lived in luxury, happily ever after'</i></p>	<p>grupo nominal: <i>Prince Cinders</i></p>	<p>Ropa y accesorios: corona (rasgo identificativo: <i>prince</i>) y vaqueros (atributo simbólico fijo de su propia identidad en toda la evolución del personaje: <i>poor</i> → <i>rich</i>)</p>
<p>Elmer <i>(The Sissy Duckling)</i></p>	<p><i>'sissy'</i> como rasgo de independencia y valentía Se contrapone a <i>'they all called him a Sissy! Now I am the laughingstock of the whole flock'</i> (dicho a gritos por su padre) Resolución: <i>'If Elmer is a sissy, then I wish I were a sissy too!'</i> (dicho por su padre)</p>	<p>grupo nominal: <i>sissy duckling</i></p>	<p>Ropa y accesorios: variados pero asociados típicamente con el género femenino (gafas de sol en forma de corazón, mochila rosa con margaritas, gorro de baño con flores, delantales de cocina con volantes, megáfono rosa con la letra 'E' en verde a juego con el borde, y pompones de cheerleader)</p>
	<p>Rasgo no fijo</p>	<p>Realización verbal</p>	<p>Realización visual</p>
<p>Oliver Button <i>(Oliver Button Is a Sissy)</i></p>	<p><i>'sissy'</i> Se contrapone a <i>'boys don't dance'</i> (es motivo de burla entre sus compañeros) Resolución: <i>'Oliver Button is a sissy star'</i> (pintada en el muro de la escuela)</p>	<p>Proceso relacional atributivo: <i>Oliver Button is a sissy</i></p>	<p>Accesorios: zapatos de claqué y <i>canotier</i></p>

Tabla 3. Rasgos atributivos e identificativos fijos y negociables de los protagonistas.

Aunque no hay un patrón único en el tipo de participación de los protagonistas a lo largo de las narraciones, los datos muestran una tendencia a hacerlo como Actores y como Experimentantes, como se puede observar en la Tabla 4. En dicha tendencia, Cinders es el protagonista que más se aleja de este modelo, particularmente en el modo verbal, donde es caracterizado en casi la mitad de los casos como un Portador de Atributos o un Ejemplar con unos Valores determinados y, por consiguiente, se representa como un personaje muy poco activo y alejado del estereotipo tradicional de identidad masculina. Por su parte, tanto Elmer como Oliver Button tienden a ser representados como Actores tanto verbal como visualmente. Es interesante señalar que justamente estos dos protagonistas son los que se asocian con el mismo rasgo (*sissy*) y, aunque el tratamiento de su identidad no se construye de igual modo socialmente, sí coinciden en que son personajes que se caracterizan por su papel activo en las acciones que emprenden y en esto, de los cinco álbumes analizados, son precisamente los protagonistas representados de forma más próxima al estereotipo tradicional de identidad masculina. Por otra parte, Bailey y Nate presentan rasgos comunes, en tanto en cuanto que son representados con una mayor frecuencia como Experimentantes, es decir, la representación de sus rasgos de identidad, en cuanto a su participación en diferentes procesos, gira alrededor de sus deseos, como “*I want to learn ballet*” (*Ballerino Nate*) o “*With all her heart, Bailey loved the dress made of crystals that flashed rainbows in the sun*” (*10,000 Dresses*). No obstante, es relevante para entender de qué modo estos protagonistas son diferentes entre sí el hecho de que en ambos casos existe una falta de simetría entre la representación verbal del personaje y la visual. La diferencia principal entre los dos personajes radica precisamente en que, mientras que Bailey es representado como Actor únicamente en el modo verbal, la construcción de

Nate como Actor se basa principalmente en los recursos visuales utilizados. Por último, y a pesar de que los datos no presentan un patrón homogéneo en este rasgo, se puede observar que son de nuevo Bailey y Nate los protagonistas que tienen una mayor participación verbal en las narraciones como Emisores. Esto se puede relacionar con una necesidad de perseguir la consecución de sus deseos, puesto que en ambos casos se trata de deseos que encuentran el rechazo en el entorno social de estos dos protagonistas hasta prácticamente el final de la narración.

		Actor		Experimentante	Conductuante	Emisor	Portador o Ejemplar	Objetivo o equivalente	TOTAL
		transitivo	intransitivo						
<i>10,000 Dresses</i>	verbal	27.78% (15)		29.64% (16)	5.55% (3)	22.22% (12)	14.81% (8)	0% (0)	100% (54)
	visual	0% (0)	0% (0)	94.5% (17)	—	5.5% (1)	—	0% (0)	100% (18)
<i>Ballerino Nate</i>	verbal	10.45% (7)		32.84% (22)	22.39% (15)	26.87% (18)	4.47% (3)	2.98% (2)	100% (67)
	visual	2.95% (1)	35.3% (12)	47.05% (16)	—	14.70% (5)	—	0% (0)	100% (34)
<i>Oliver Button Is a Sissy</i>	verbal	30% (15)		22% (11)	18% (9)	2% (1)	24% (12)	4% (2)	100% (50)
	visual	0	40% (12)	30% (9)	—	6.66% (2)	—	23.34% (7)	100% (30)
<i>Prince Cinders</i>	verbal	23.53% (4)		23.53% (4)	5.88% (1)	5.88% (1)	41.18% (7)	0% (0)	100% (17)
	visual	0% (0)	15.8% (3)	47.36% (9)	—	5.26% (1)	—	31.58% (6)	100% (19)
<i>The Sissy Duckling</i>	verbal	35.16% (32)		17.58% (16)	11% (10)	14.28% (13)	21.98% (20)	0% (0)	100% (91)
	visual	41.6% (10)	12.5% (3)	25% (6)	—	4.2% (1)	—	16.7% (4)	100% (24)

Tabla 4. Los protagonistas como participantes: modo verbal y modo visual.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se puede ver en la Tabla 3, el título de la obra es a menudo significativo para establecer los rasgos de identidad del protagonista, como también lo es el modo como empieza la historia, en lo que Painter, Martin y Unsworth (2013) denominan la fase de orientación.

En ocasiones, la identidad del protagonista se construye negativamente como un contraste con el entorno social. Verbalmente el protagonista es identificado mediante uno o varios procesos relacionales que lo distinguen de los demás, como en *Prince Cinders*: “*Prince Cinders was not much of a prince. He was small, spotty, scruffy and skinny. He had three big hairy brothers who were always teasing him about his looks.*” En otros casos la caracterización del protagonista se realiza mediante un proceso mental que lo presenta como un Experimentante diferente a los otros, como sucede en *Oliver Button Is a Sissy*: “*Oliver Button was called a sissy. He didn’t like to do things that boys are supposed to do.*”. Visualmente, en ambos casos el protagonista es presentado asimétricamente en relación con los otros personajes, tanto por tamaño, como por orientación opuesta. No obstante, una orientación similar no conlleva necesariamente que la aceptación social del protagonista se construya de forma similar. Mientras que Cinders finalmente ve reconocido su deseo, a pesar de la opinión negativa de sus hermanos, de ser tratado como un *príncipe* (su rasgo identificativo fijo desde el principio de la historia), Oliver logra que su rasgo identificativo (*sissy*), construido como negociable, cambie a otro rasgo positivo (*star*). Se trata de un cambio no producido en él, sino en su propio entorno social, que es el que cambia de parecer sobre él. Algo similar sucede con Elmer en *The Sissy Duckling*, si bien el mecanismo de aceptación social se construye de forma diferente.

The Sissy Duckling es un buen ejemplo de que un mismo rasgo identificativo puede ser construido tanto de forma positiva como negativa. A diferencia de la historia de Oliver Button, Elmer es un protagonista cuya identidad (*sissy*) es presentada en la historia de forma positiva, esta vez como rasgo fijo. Verbalmente, Elmer es introducido con la misma estrategia que en los casos anteriores, excepto que ahora la asociación del rasgo ‘*sissy*’ se hace con aspectos positivos que presentan a Elmer como un Experimentante feliz: “*Elmer was the happiest duckling in the whole forest. He loved to build things and paint pictures and play make-believe. He also enjoyed helping around the house and was especially fond of decorating cookies. Yes, Elmer was one happy duckling doing all the things he loved to do.*”. Es precisamente el rasgo ‘feliz’, construido como negociable, el que cambia a ‘infeliz’ más tarde, debido a la persecución y al rechazo a los que le somete su entorno social, por ser diferente (“*Unfortunately, there wasn’t a single other little boy duckling who liked to do ANY of the stuff that Elmer did. Not one.*”), y por asignarle el rasgo ‘cobarde’. Elmer es aceptado finalmente cuando este rasgo cambia a ‘valiente’. Esto implica que los atributos asociados con ‘*sissy*’¹⁴ son sustituidos por ‘*brave*’ y ‘*special*’, y de este modo su felicidad es restituida también. De nuevo es el propio entorno social el que cambia, y no el protagonista, que mantiene su identidad estable a lo largo de la historia: “*I want to make a thing perfectly clear: I am the same duck I have always been. I have not changed. I am a BIG SISSY*”

14 Según el *Diccionario Cambridge*, la palabra *sissy* se refiere a rasgos atributivos asociados típicamente con personas de género masculino que son rechazadas por otros miembros del género masculino, bien por mostrar falta de fuerza, o porque les gustan las actividades ‘favoritas del género femenino’, o bien porque muestran falta de valentía: «a boy who other boys dislike and laugh at because they think he is weak or interested in activities girls usually like, or a person who is weak and cowardly (= not brave)».

and PROUD of it!". Y en esto, *The Sissy Duckling* supone un gran avance en la construcción de la aceptación social con respecto de la historia de la cual deriva, *El Patito Feo*, en la que es el protagonista el que se torna en cisne y así logra ser aceptado socialmente.

Al contrario que Cinders y Oliver, Elmer no es presentado mediante contraste con otros miembros de su grupo social, sino que la descripción se centra en sus propias acciones, como un personaje independiente de los demás, y en su perspectiva emocional sobre ellas. Es solo más adelante, cuando interactúa con los otros miembros de su entorno, cuando su identidad se construye como un conflicto. Esta estrategia es similar a la empleada con Bailey en *10,000 Dresses*, si bien Elmer y Bailey son diferentes tipos de participantes. Mientras que Elmer es un participante esencialmente Actor (y transaccional, por añadidura), en la personalidad de Bailey tiene un gran peso su participación como Experimentante, especialmente en relación con sus deseos y anhelos que no alcanza a ver cumplidos hasta el final de la narración. Por su parte, *Ballerino* Nate comparte con la historia de Bailey que el título de la obra en ambos casos muestra el deseo pendiente de ser alcanzado, pues no es hasta el final de la historia cuando ambos están realmente en vías de poder lograrlo.

En las obras analizadas, el rechazo al protagonista se construye experiencialmente en el modo visual de dos formas; bien mediante un proceso mental perceptivo en el que el protagonista participa como Fenómeno, blanco de las miradas acusadoras o enfadadas de otros personajes (es el caso de Oliver Button, Elmer y Cinders), o bien mediante un proceso material transitivo en el que el protagonista participa como Objetivo y no como Meta (como le sucede a Oliver Button cuando sus compañeros le quitan sus zapa-

tos de claqué y se los lanzan unos a otros para no dejarle cogernos, con el objetivo de hacerle sufrir). En otros casos, como le sucede a Nate, el rechazo se construye visualmente mediante proyección (metafunción lógica), pero también puede llegar a no construirse visualmente con recursos del sistema de TRANSITIVIDAD, como sucede con Bailey, historia en la que el peso del rechazo se construye verbalmente. Finalmente, además de los señalados para el modo visual, el rechazo también se puede construir mediante un participante Objetivo en procesos verbales o conductuales (*“Almost everyday the boys teased Oliver Button”*).

A pesar de que el análisis presentado en este trabajo únicamente ha tratado uno de los múltiples aspectos involucrados en la construcción de la atribución y la identidad en personajes que encuentran el rechazo social por razón de su identidad de género alternativa, obras como las analizadas nos muestran de qué manera los recursos experienciales empleados para construir la estigmatización social, tanto verbal como visualmente, pueden ser utilizados asimismo de forma positiva, y cómo incluso los rasgos presentados como fijos son susceptibles de cambiar las connotaciones que llevan asociadas. En estas narraciones, la transformación hacia una aceptación social de la diferencia de identidad de género no es consecuencia de un cambio en los rasgos identificativos de los protagonistas, sino más bien en los valores atributivos que les son asignados por el entorno social en el que viven, ya que son los propios miembros del grupo social los que en general acaban por asumir una perspectiva más flexible sobre el que es diferente. Este es justamente el mayor potencial de este tipo de narraciones para contribuir a una educación en valores de flexibilidad y comprensión de la diversidad, incluyendo la diversidad de identidad de género.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, D.A. y HAMILTON, M. (2005): «Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father», *Sex Roles*, nº 52(3/4), pp. 145-151.
- CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS (2020): *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org>
- CAÑAMARES-TORRIJOS, C. y MOYA-GUIJARRO, A.J. (2019): «Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género», *Ocnos*, nº18(3), pp. 59-70.
- DÍAZ ARMAS, J. (2009): «La imagen en pugna con la palabra», *Saber (e) Educar* nº 13, pp. 43-57.
- GUIJARRO OJEDA, J.R. (2005): «Educar para la otredad: Usos didácticos de la poesía en lengua inglesa», *Lenguaje y Textos*, nº 23, pp. 139-148.
- GOODEN, A.M. y GOODEN, M.A. (2001): «Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995-1999», *Sex Roles*, nº 45 (1/2), pp. 89-101.
- HOEY, M. (2000): «Persuasive rhetoric in linguistics: A stylistic study of some features of the language of Noam Chomsky», en S. HUNSTON y G. THOMPSON (Eds.), *Evaluation in Text*, Oxford University Press: Oxford, pp. 28-37.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (2001): *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*, Hodder Education: Londres.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (2006): *Reading images: The grammar of visual design*, Routledge: Londres y Nueva York. Segunda edición.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*, Edward Arnold: Londres.

- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*, Edward Arnold: Londres.
- HALLIDAY, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar*. Tercera edición. Edward Arnold: Londres. Revisado por Christian M. I. M. MATHIESSEN.
- HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. (1976): *Cohesion in English*, Longman: Londres y Nueva York.
- HAMILTON, M.C., ANDERSON, D., BROADDUS, M. y YOUNG, K. (2006): «Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update», *Sex Roles*, nº 55, pp. 757-765.
- MARTÍNEZ-LIROLA, M. (2019): «Approaching the construction of multimodal masculinity in a sample of picture books with two-men families», *Asparkía*, nº 34, pp. 87-105.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2014): *A multimodal analysis of picture books for children: A systemic functional approach*, Equinox: Sheffield.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2019): «Textual functions of metonymies in Anthony Browne's picture books: A multimodal approach», *Text & Talk*, nº 39(3), pp. 389-413.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (en prensa): The representation of male characters in three challenging picture books. A multimodal Study. Aceptado para su publicación en *Sintagma. Revista de Lingüística*. ISSN 0214-9141.
- OSKAMP, S., KAUFMAN, K. y WOLTERBEEK, L.A. (1996): «Gender role portrayals in preschool picture books», *Journal of Behavior and Personality*, nº 11(5), pp. 27-39.
- PAINTER, C., MARTIN, J., y UNSWORTH, L. (2013): *Reading visual narratives: Image analysis of children's picture books*, Equinox: Londres.

QUIROZ, B.(2016): *Glosario inglés-español de términos sistémico-funcionales*. Actualizado a septiembre de 2016. Material de uso interno. Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile.

SUNDERLAND, J. (2012): *Language, Gender and Children's Fiction*, Bloomsbury: Londres.

TEXTOS PRIMARIOS

BRADLEY, K.B. y ALLEY, R.W. (2006): *Ballerino Nate*, Penguin Young Readers: Nueva York.

COLE, B. (1987): *Prince Cinders*, Collins Picture Lions: Londres.

DEPAOLA, T. (1979): *Oliver Button Is a Sissy*, Houghton Mifflin Harcourt: Boston y Nueva York.

EWERT, M. y RAY, R. (2008): *10,000 Dresses*, Seven Stories Press: Nueva York.

FIERSTEIN, H. y COLE, H. (2002): *The Sissy Duckling*, Simon and Schuster: Nueva York.

Hacia una literatura del arcoíris: una propuesta de análisis de “álbumes de vestidos”

Emanuel Madalena
y *Ana Margarida Ramos*
Universidad de Aveiro, Portugal

http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.06

RESUMEN

A partir de una breve reflexión sobre la diversidad de género y su representación en la literatura para niños, este capítulo analiza un conjunto de libros álbum actuales, publicados en diferentes países, que tratan la identidad de género a partir de uno de sus principales *outputs*: la vestimenta. Hemos denominado a este grupo de libros “álbumes de vestidos” y hemos seleccionado para el análisis: *Os vestidos do Tiago*, de Joana Estrela, *El niño perfecto*, de Álex González y Bernat Cormand, y *Julián is a mermaid*, de Jessica Love, publicados en Portugal, España y Estados Unidos, respectivamente. El estudio se realiza en base a las teorías del libro álbum contemporáneo posmoderno, analizando el texto, las ilustraciones, el soporte físico y los peritextos, elementos muy relevantes en el tratamiento literario y ficcional del tema.

Palabras clave: Literatura infantil; libro álbum; diversidad de género; vestidos.

ABSTRACT

Starting with a brief reflection on gender issues and their depiction in children's literature, with emphasis on gender diversity questions, this chapter analyses a sample texts of recent picture books, published in different countries, that deal implicitly with one of the main outputs of gender identity – clothing – which we call “the books of dresses”. The selected picture books are *Os vestidos do Tiago*, by Joana Estrela, *El niño perfecto*, by Álex González and Bernat Cormand, and *Julián is a mermaid*, by Jessica Love, published respectively in Portugal, Spain and the United States. The study is based on the theories of postmodern contemporary picturebooks, focusing on text, illustrations, and materiality, not forgetting peritexts, also very relevant in the literary / fictional treatment of this subject.

Keywords: Children's Literature; album book; gender diversity; gender; dresses

INTRODUCCIÓN: LIBROS ÁLBUM CONTEMPORÁNEOS Y DESAFIADORES

El libro álbum contemporáneo sigue siendo un campo fértil para la experimentación y la innovación (Kümmerling-Meibauer, 2015), tanto desde el punto de vista temático, con la introducción de contenidos desafiantes y rompedores, como desde el punto de vista formal, ya que abandona las estructuras narrativas más tradicionales, recurre a la metaficción e incluye propuestas literarias y artísticas más complejas y sofisticadas en línea con los postulados postmodernos (Sipe & Pantaleo, 2008). La naturaleza multimodal del libro álbum requiere que se lea como un artefacto especial, de manera combinada y sinérgica, incluyendo texto, ilustraciones y soporte y arti-

culando los diversos lenguajes (y artes), hechos que tienen implicaciones obvias desde el punto de vista de la crítica, que también debe centrar su análisis en cada uno de estos códigos y en cómo se combinan entre sí.

En este sentido ha de tenerse en cuenta la dimensión material del libro álbum, entendido como un soporte que explota todas sus potencialidades creativas y comunicativas. Desde el punto de vista temático, el libro álbum favorece el tratamiento de universos menos convencionales debido a que la restricción textual, permite que se aluda levemente las temáticas y deja espacio a la reflexión personal e interpretativa del lector. Los temas perturbadores exigen una sutileza casi poética en su tratamiento literario, sin moralismos fáciles o grandes explicaciones. La sencillez del libro álbum, al combinar texto, imagen y soporte gráfico/físico (Linden, 2013), favorece una lectura personal, implicada y participativa casi siempre en línea con el imaginario de los lectores. La opción por niños protagonistas, por acciones reconocibles y dilemas universales, en conexión con los problemas de la infancia, son estrategias comunes en la construcción de libros estimulantes.

El libro álbum contemporáneo sigue evolucionando y la investigación (Lewis, 2001; Sipe & Pantaleo, 2008; Kümmerling-Meibauer, 2014; Moya, 2014; Kümmerling-Meibauer, 2018) sobre estas publicaciones se ha desarrollado significativamente, con múltiples grupos de trabajo e investigación en varios países. Los estudios, muy amplios y diversos, suelen estar más centrados en la construcción y arquitectura del libro ilustrado (Nikolajeva y Scott, 2001), es decir, en el estudio de la relación entre texto e imagen; o en el mensaje y, por lo tanto, en el aspecto predominantemente ideológico, destinado a identificar y reflexionar sobre mensajes explícitos e implícitos, simbologías, representaciones, temas dominantes, etc., sin olvidar

el proceso interpretativo y el análisis de las respuestas de los lectores de diferentes audiencias (Arizpe, 2004), con énfasis en los niños, pero pudiendo extenderse a sus familias o, por ejemplo, a grupos específicos como migrantes, lectores con capacidades especiales, etc. Estas aproximaciones ilustran la diversidad de perspectivas posibles, dando cuenta de la riqueza y variedad de las propuestas teóricas sobre el libro álbum, su construcción y recepción.

El libro álbum contemporáneo, cada vez más desafiante, demuestra ser un objeto artístico estimulante, desde el punto de vista de su creación, lectura e investigación, despertando la curiosidad y el interés tanto de los niños como de los críticos e investigadores. Escrito por un solo autor, cuando el ilustrador también se hace responsable del texto, o resultando de asociaciones cómplices entre escritores, ilustradores y diseñadores, el libro álbum sigue siendo el segmento editorial más innovador de la literatura infantil y la contribución más original y relevante de la literatura infantil a la literatura canónica (Hunt, 2001).

1. CUESTIONES DE GÉNERO EN LA LITERATURA PARA NIÑOS: LA TRANSGENERIDAD

Especialmente a partir de los años sesenta y setenta, en medio de la segunda ola feminista, hubo un gran interés por el estudio de las representaciones de género en la literatura infantil, sobre todo por movimientos sociales y críticos dedicados a cuestionar y deconstruir las ideologías de género tradicionales (Clark, 1999). Los estudios de género de los libros para niños comenzaron centrándose en la representación de los estereotipos y los roles tradicionales de género y después se diversificaron en temas como las representaciones de la masculinidad (Alonso Feijoo, 2016; Stephens, 2002) y las sexualidades no heteronormativas (Clyde & Lobban, 2000; Ramos, 2009). En

general, este campo de investigación muestra cómo la literatura infantil incorpora, reitera y cosifica las concepciones de género de una sociedad determinada (Flanagan, 2010; Lehr, 2001), pero también cómo a veces puede subvertirlas (Johnston, 2011; Mallan, 2009).

De hecho, la literatura infantil puede ser un excelente vehículo para la transmisión o el refuerzo de valores, normas y concepciones sobre el mundo alrededor de los niños (cf. Stephens, 2018), incluyendo lo que va más allá de su familia y contexto sociocultural. Esta dimensión ética de la literatura infantil es, por supuesto, especialmente importante y valorada, ya que se dirige a los niños, aún en el proceso de formar su personalidad e identidad, «when they are most impressionable, before other socialization influences (such as schools, teachers, and peers) become more important at later stages in the child’s development» (Weitzman, Eifler, Hokada, & Ross, 1972: 1127). Este proceso incluye aprendizajes sobre las características asociadas a la feminidad y la masculinidad y sobre los roles socioculturales tradicionalmente asignados a cada género, aprendizajes que darán forma al desarrollo de la identidad de género de cada niño. El contacto con una diversidad sustancial de roles, expresiones e identidades de género enriquecerá las concepciones de género del individuo, no sólo en relación con su identidad y expresión de género, sino también en relación con los demás. Si tradicionalmente la Literatura Infantil ha sido uno de los principales vehículos culturales de las concepciones sexistas y reduccionistas en cuanto al género, también puede (y debe) convertirse en transmisora de la diversidad de roles, expresiones e identidades de género. En lugar de libros que generalmente presentan niños líderes y activos opuestos a niñas pasivas y afectuosas, con el triple de protagonistas masculinos más que femeninos (Weitzman et al., 1972), aniquilando

simbólicamente a las mujeres (McCabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido, & Tope, 2011), la literatura infantil puede ofrecer ejemplos que «deconstruyan las conexiones naturalizadas entre género, reproducción y anatomía, mostrando cómo se puede hacer de otra manera» (Coats, 2018: 124), ejemplos como los libros álbum que aquí estudiamos.

La presencia de la diversidad de género en la literatura infantil no parece algo muy novedoso, sobre todo porque todos recordamos algunos personajes clásicos que tenían una expresión de género no normativa como, por ejemplo, Jo, de *Mujercitas* ([*Little Women*], Alcott, 1868) o *Pippi Calzaslargas* ([*Pippi Långstrump*], Lindgren, 1945), o porque transgredían los roles de género tradicionales como los protagonistas de *Oli-ver Button is a Sissy* (dePaola, 1979) y *William's Doll* (Zolotow, 1972). Sin embargo, estas “marimachos” – Jo y Pippi – que han permanecido en la imaginación de los lectores a lo largo del tiempo siempre han sido utilizadas para reforzar los roles de género tradicionales y la dualidad niño / niña (cf. Simons, 2009: 144–149), mediante la excentricidad de su subversión (Wannamaker, 2008). Es decir, a través de una subversión aparente e inofensiva de los roles de género, se caricaturiza la desviación de la norma, lo que contribuye al *status quo* de la perspectiva binaria y biológica del género.

Por lo tanto, en lugar de subvertir como una broma o una excepción a la regla establecida sobre los esquemas de reproducción y constancia de género que los lectores ya tienen, los libros verdaderamente subversivos en cuestión de género deben provocar que el lector «cuestione, reestructure completamente o aumente su esquema, para acomodar la nueva información» (Coats, 2018:124), y así, en el mejor de los casos, «esto es lo que pueden hacer las historias: presentar información conceptual que obligue a los lectores a confron-

tar y reconsiderar sus expectativas, provocando un cambio en los esquemas y guiones con efectos sociales e intelectuales limitantes» (Coats, 2018: 124).

Aun así, esta subversión de los conceptos tradicionales de género en la literatura infantil a menudo es incompleta. Paradójicamente, los libros infantiles temáticos LGTBIQ+ a menudo refuerzan la heteronormatividad de la celebración casi exclusiva de personajes LGTBIQ+ homonormativos y no amenazantes que se ajustan a los roles de género tradicionales, interesados en la crianza y el matrimonio, que generalmente son blancos y de clase media o media-alta (Lester, 2014). En el caso específico de la diversidad de género, como en estos libros de los vestidos o en muchos de los libros sobre niños *trans*, hay una reevaluación del esquema de masculinidad, pero «the gender-normed secondary characters in these texts visually and verbally espouse the majority view of how boys and girls should dress» (Coats, 2018:124). Es decir, al igual que sucedía con los personajes “marimachos” en la literatura infantil, estos nuevos protagonistas continúan habitando un mundo de género binario, aunque ya no esencialista.

El tema específico de la diversidad de género en la Literatura Infantil todavía está poco estudiado, comparado con, por ejemplo, el mismo tema en la literatura juvenil. Podemos apreciar una gran desproporción entre la gran presencia de la diversidad de género en la literatura juvenil y su aparición todavía relativamente tímida en la literatura infantil (Linhart, 2015). Aun así, en pos del crecimiento de las perspectivas de género subversivas, han surgido diversos estudios a lo largo del siglo, atendiendo a la diversidad en la identidad y expresión de género (Österlund, 2002; Westin, 1999). La contribución de Victoria Flanagan (2007) resulta esencial en una monografía sobre narraciones de lo que ella denomina travestismo

infantil. A pesar de algunas concepciones un tanto anticuadas y cierta confusión aparente en el tratamiento de la diversidad de género, el estudio de Flanagan sigue constituyendo uno de los análisis más profundos e interesantes sobre las subversiones de género en la literatura infantil en general y en los libros de los vestidos en particular. Finalmente, la tesis de Alba Alonso Feijóo (2016) sobre masculinidades en la literatura infantil inglesa también explora este tipo de libros, así como una “critical review” de libros *queer* y con temas *trans* para niños y jóvenes de Robert Bittner et al. (2016), cuya perspectiva abarca los primeros libros que surgieron en la década de 1970 que presentaban personajes con variaciones de género.

Hoy en día, continúan desarrollándose investigaciones sobre libros infantiles que incluyen, explícitamente, temas, representaciones y personajes *trans*, investigaciones que han cobrado vigor especialmente en los últimos diez años (Bartholomaeus & Riggs, 2019; Madalena, 2017). En estos libros de los vestidos se realiza un tratamiento implícito de los problemas de diversidad en la identidad de género (a través de la expresión de género) y, lo que resulta más importante es que, además contribuyen abiertamente a la legitimación y visibilidad de las identidades de niños *trans*. Estas temáticas han abordado el espacio público gracias a los esfuerzos de los movimientos de derechos LGBTIQ+ y especialmente a las madres y padres de menores *trans* que han aceptado la identidad de sus hijos e hijas y están luchando públicamente para su reconocimiento e inclusión. Sin embargo, también es importante no olvidar ni subestimar la fuerza y el valor con los que los propios niños transgénero se presentan a los demás, a veces en circunstancias muy hostiles, ni «cómo han resistido ante los programas de educación y socialización de género, de qué manera han irrumpido en la vida familiar y social reclamando que oigan sus voces y se acepte su identidad» (Gavilán, 2018:17).

Cuando leen literatura, los niños y niñas «(a) bring their own life experiences to bear in interpreting texts and (b) use texts to understand and shape their lives» (Sipe, 2004: 260). En el caso específico de niños con identidades y, o, expresiones de género no tradicionales, esto sucede incluso en ausencia de una correspondencia clara con sus experiencias vitales (Gavilán, 2018). De este modo un niño cisgénero puede identificarse, no con una identidad de género alternativo, sino con otro tipo de rasgos de carácter, aspirando a ser *como ella*. Estos fenómenos de proyección y transferencia iluminan al niño sobre sí mismo y favorecen el desarrollo de su personalidad (cf. Bettelheim, 2018). Al identificarse con las actitudes y decisiones de un personaje en situaciones narrativas y conflictos, el niño puede adoptarlo como un modelo a seguir y como una referencia, incluso en relación a sus roles e identidad de género.

El acceso a estas referencias de identidad es muy importante ya que «la gran mayoría de personas transgénero no conocieron en su infancia a nadie con una identidad o expresión de género similar a la suya, ni siquiera sabían que existían, lo que les llevó a experimentar ese sentimiento, de acuerdo con lo que recibieron de su entorno, como algo “anormal”» (Saleiro, 2017:160). Los libros de los vestidos pueden ofrecer una versión más suave de esta referencia de identidad y, además, una adhesión más fácil, no solo por adultos y niños, sino por los propios niños con diversidad de género. La identidad de género puede reducirse a una idea tan simple como poder usar la ropa que se desea. Estos libros no solo son importantes para niños trans, sino también para todos los niños y la sociedad en general, ya que la combinación de información accesible ofrecida por estos libros con el potencial de empatía generada por el contacto con estas historias y personajes con-

tribuyen a fomentar actitudes de aceptación e inclusión de la diferencia (Ramos, 2009:301) y a lo que Platero llama «prevención primaria contra la transfobia» (Platero, 2014:219).

Mientras que los libros para niños con protagonistas trans suelen incluir aspectos específicos tales como el cambio de nombre y pronombres preferidos, metáforas de transgénero o consulta con profesionales de la salud, los libros de los vestidos suelen manejar temas comunes a ambos tipos de narrativas. De este modo los libros de los vestidos suelen incluir aspectos como la intimidación, la segregación sexual, la vigilancia de la masculinidad y la violencia del no reconocimiento, es decir, la «violencia presente en la prohibición de lo real: “disfrazar”, “no poder ser quien se es” o “invisibilizarse” [...] (también) en la escuela (traducción de los autores)» (Saleiro, 2017:160). El elemento común principal es, por supuesto, la cuestión de la indumentaria como uno de los elementos principales de la expresión individual de género (además del nombre y tipo de juegos y juguetes, por ejemplo, en el caso de los niños). Además de la importancia y el significado que tiene a menudo en la literatura infantil en general, la indumentaria adquiere una importancia significativa en estos libros. Especialmente en los cuentos de hadas, como señala Marnie Campagnaro, ropa y accesorios «reveal the qualities of our heroes or heroines, the social sphere to which they belong, and their standing. But these objects can also carry symbolic messages that tell us a great deal more about the characters too, the privileges they enjoy, the powers they represent, and the dramas they experience» (Campagnaro, 2018:61). Si ese tipo de mensajes tradicionalmente tiene mucho que ver con la dinámica y los roles de género, en el caso de los libros de los vestidos logra su máxima expresión.

2. ANÁLISIS DE LA MUESTRA DE LIBROS ÁLBUM SELECCIONADOS

Con el objetivo de identificar las tendencias en el tratamiento de las cuestiones de género en la literatura para niños contemporánea, elegimos para este estudio tres libros álbum publicados en diferentes países que trabajan implícitamente a partir de uno de los principales *outputs* de la identidad de género – la vestimenta – a los que llamamos “los libros de los vestidos”. Entendido aquí como un motivo literario de gran importancia en el cuestionamiento de las imágenes estereotipadas sobre los géneros, en particular el masculino, el vestido surge en varias publicaciones destinadas al público infantil connotadas con la subversión de los roles de género, como sucede con *10,000 Dresses* (2008) de Marcus Ewert y Rex Ray, *My Princess Boy* (2009) de Cheryl Kilodavis y Suzanne DeSimone, *Morris Micklewhite y the Tangerine Dress* (2014) de Christine Baldacchino e Isabelle Malenfant, *Jacob’s New Dress* (2014), de Sarah e Ian Hoffman y Chris Case, *One of a kind / Único como yo* (2016), de Laurin Mayeno y Robert Liu-Trujillo o *Sparkle Boy* (2017) de Lesléa Newman y Maria Mola.

Con registros, estilos y calidad estético-literaria diferentes, estos libros presentan una estructura parecida, dando voz a niños (y a sus familias) que no se adaptan a los estereotipos de género existentes y por ese motivo, reivindican el derecho a la diferencia, manifestada a través de la preferencia por vestidos y otros aderezos. Los libros seleccionados en este estudio son *El niño perfecto* (2012) de Álex González y Bernat Cormand, *Os vestidos do Tiago* (2015) de Joana Estrela y *Julián is a mermaid* (2018) de Jessica Love, publicados respectivamente en España, Portugal y Estados Unidos. Han sido elegidos porque ilustran la diversidad del tratamiento de la temática en estudio y porque representan diferentes modos de edición y de visibilidad editorial del contenido.

El niño perfecto es un libro álbum de formato pequeño que describe la vida cotidiana de un niño que, a los ojos de todos, parece perfecto en el sentido de que cumple con todas las obligaciones y expectativas de su edad y género. Sin embargo, detrás de esa aparente perfección, se esconde un mundo privado y secreto, solo posible en su intimidad. La técnica utilizada en las ilustraciones refuerza la sugerencia de perfección del contenido, aprovechando el realismo de las escenas. El uso de una paleta limitada de colores contribuye a la construcción de la sorpresa final, en la que se desvela el mundo íntimo y secreto del protagonista (véase Figura 1).



Figura 1. Portada de *El niño perfecto* (2012) de Àlex González y Bernat Cormand. © Sd. Ediciones.

Os vestidos de Tiago [*Los vestidos de Tiago*] es un libro álbum de pequeño formato casi artesanal, disponible en edición de autor, sobre un niño al que le gustan los vestidos, teniendo muchos diferentes de acuerdo a las ocasiones. Su familia no solo comprende sus preferencias, sino que también contribuye

al enriquecimiento del fondo de armario de Tiago, en lo que parece ser una aceptación perfecta y tranquila de su personalidad (véase Figura 2).



Figura 2. Portada de *Os Vestidos do Tiago* (2015) de Joana Estrela.
© Joana Estrela.

Julián is a Mermaid es el primer libro álbum de Jessica Love y ha sido distinguido con el Bologna Ragazzi Opera Prima Award en 2019, estando disponible en diferentes países y lenguas. El libro álbum se construye con un texto muy simple al que se agrega una narrativa visual de gran alcance, creando un singular iconotexto. La historia se centra en Julián, un niño muy pequeño que sueña con ser una sirena, intentando imitarla como puede. Su abuela lo lleva a un des-

file de sirenas donde Julián se siente aceptado y feliz por cumplir finalmente su sueño (véase Figura 3):

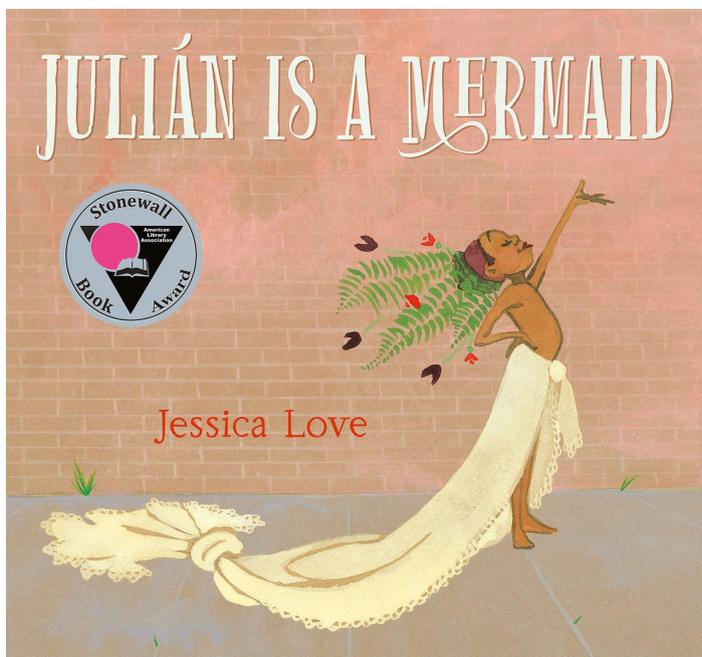


Figura 3. Portada de *Julián is a Mermaid* (2018) de Jessica Love.
© Candlewick.

La narrativa visual tiene un impacto muy fuerte en el libro álbum, especialmente en la recreación del mundo interior del protagonista, dominado por la fantasía. La ausencia de texto en varias páginas del libro refuerza el poder comunicativo de las imágenes, como, por ejemplo, cuando Julián se transforma en sirena, transformación llevada a cabo en una secuencia de tres páginas dobles sucesivas sin texto. El uso de la técnica de la acuarela y el fondo verde agua sugieren no solo la liquidez del espacio donde la escena parece ocurrir, sino también la

dimensión onírica y fantástica de esta breve narrativa visual incrustada en la línea argumental principal, recreando los sueños constantes del niño con las sirenas. Al final, la fantasía se convierte en realidad cuando Julián se encuentra rodeado de otras sirenas tan coloridas y variadas como las que él soñó. Los vectores de movimiento, el uso de colores vivos y contrastantes, el juego con diferentes patrones y la exploración de formas redondas y onduladas colaboran en la construcción del mensaje.

2.1. Elementos peritextuales más relevantes

Desde el punto de vista peritextual, los libros álbum sometidos a análisis tienen diferentes características físicas, lo que ilustra diferentes posibilidades de edición de este tipo de obras. La relación entre el tipo de publicación, su formato y encuadernación es evidente, ya que el volumen de tapa dura corresponde a una publicación de un gran grupo editorial, mientras que los dos libros álbum de tapa blanda corresponden a una edición de autor y de una pequeña casa editorial. La presencia de estos temas y universos rompedores en el mundo editorial aún es limitada y circunscrita casi siempre a ediciones de autor (*Os vestidos de Tiago*) muchas veces en relación con proyectos de crowdfunding, o en pequeñas editoriales especializadas (*El niño perfecto*) en colecciones con tiradas reducidas. En este sentido, es particularmente relevante y notable el éxito del libro álbum *Julián is a mermaid*. A pesar de ser el primer libro de la autora, fue recibido con gran entusiasmo por la crítica y el público, y fue distinguido, entre otros, por el Stonewall Book Award, el Klaus Flugge Prize y el Ezra Jack Keats Award Honor, todos en 2019. El libro álbum ahora está presente en prestigiosas listas de libros de lectura recomendados. Traducido al español, catalán, italiano, holandés y pronto en portugués, el

libro álbum está disponible en diferentes contextos y recibió una amplia cobertura crítica por parte de la prensa generalista y de la especializada en literatura infantil, convirtiéndose en un fenómeno de ventas notablemente exitoso.

De alguna manera, los tres libros álbum también ilustran las tendencias contemporáneas en la edición infantil, con la entrada progresiva de temas controvertidos y desafiantes en el universo literario, cada vez más abierto a propuestas audaces, donde estos temas están ganando terreno. Es relevante que en todos los libros álbum se verifica una ausencia de textos explicativos o contextualizadores, lo que claramente ubica a estos libros en el universo literario, sin concesiones morales o pedagógicas, aspecto que distingue estos volúmenes de otras propuestas de contenido más pedagógico o formativo, incluso para padres y educadores.

Desde el punto de vista peritextual, hay que destacar que dos de los libros álbum (*El niño perfecto* y *Julián is a mermaid*) usan papel marrón, casi del mismo color, como base para las ilustraciones, lo que crea un ambiente narrativo diferente, más cálido e íntimo para la narración. Este aspecto puede asociarse no solo con el universo doméstico y familiar donde tienen lugar las escenas, sino también con el contexto interior casi secreto, donde estas preguntas y dilemas surgen de manera más intensa y dramática.

En el caso de *El niño perfecto*, es pertinente destacar cómo una composición gráfica tradicional, utilizando la página simple, con separación de texto e imagen, el uso de lápices de colores, de una técnica realista y una paleta contenida de colores, dominada por el gris del grafito, al que se agregan sutiles notas de colores (donde se destaca el rosa brillante final), permite tratar un tema singular y controvertido, sorprendiendo al lector y reforzando la relación entre el soporte y el contenido del libro.

La simplicidad gráfica del libro de Joana Estrela también se adapta perfectamente a la forma natural y sin complicaciones en la que se trata el tema. El libro álbum aprovecha el uso de la escritura a mano, explora los juegos con los tamaños, mayúsculas, subrayados y líneas con los fondos de colores en contraste de las páginas y el atractivo puntual del color, que es más variado en las últimas dos páginas. La composición de una sola página y el trazo de las ilustraciones, todas hechas en negro, completan un volumen que combina varias narraciones episódicas cortas para crear el retrato de Tiago y su familia.

Desde el punto de vista peritextual, *Julián is a mermaid* es el libro álbum más sofisticado y complejo, dado que los peritextos se utilizan como parte integral de la narrativa visual, creando un iconotexto coherente. El uso de la tapa dura, las guardas ilustradas con diferencias entre sí reflejando la transformación que se produce en el niño y el mundo que lo rodea funcionan, respectivamente, como comienzo y epílogo de la narración. A su vez, la composición de la cubierta y la ficha técnica como una página doble, la opción del uso de papel oscuro para soportar las ilustraciones, la paleta de colores cálidos y vívidos utilizada, la alternancia entre el uso de doble página y la segmentación visual de la página crea diferentes ritmos de lectura y sorprende al lector en el momento en que pasa la página. Estos son solo algunos de los elementos más relevantes del libro.

2.2 Los protagonistas y sus preferencias

Protagonizados por personajes masculinos, los tres libros álbum ilustran la subversión de los estereotipos de género, desafiando las convenciones sociales. Si en el caso de Tiago y Julián parece haber una clara aceptación por parte de la

familia (o de algunos miembros de la misma), en el caso de Daniel el proceso de afirmación de identidad está todavía por hacerse, quedando silenciado y en secreto. Este es, por cierto, el libro álbum más problemático desde el punto de vista de la representación de la no conformidad de género, ya que los problemas de silenciamiento e invisibilidad de la identidad del niño no se resuelven al final. La sugerencia final de apertura de la narrativa plantea diversas preguntas a los lectores, al enfrentarlos a un final inesperado y sorprendente, en contra de las expectativas creadas a lo largo del texto y los estereotipos sociales sobre los temas de género. En este sentido, el libro es provocativo, sugiriendo la reflexión sobre lo que yace más allá de la apariencia perfecta y visible de los niños. La elección del título demuestra ser muy simbólica y plantea la pregunta: ¿el niño es perfecto a los ojos de los adultos porque cumple con sus expectativas o es perfecto porque en esta amplia idea de perfección todos los mundos que lo componen, incluidos los secretos, encajan?

En todas las obras analizadas la afirmación de la diferencia se hace siempre por medio de la vestimenta, en particular de los vestidos y otros aderezos de moda, así como el pelo. La búsqueda de una apariencia que coincida con la personalidad de los niños protagonistas es el motivo central de los tres libros álbum y, quizá por ese motivo, se lleva a cabo en ellos una transformación física más o menos radical. El caso más simple parece ser el de Tiago, que colecciona y viste sin problemas «sus vestidos con orgullo y los arregla con amor». En el caso de Daniel, la transformación tiene lugar en secreto, por la noche, en el espacio privado e íntimo de su habitación. Por cierto, la simbología de la “metamorfosis” es evidente, ya que el niño parece tener una personalidad pública y otra privada, a las cuales se asocian diferentes actividades y ropas,

siendo solo visible en la última ilustración, ya que el texto permanece y no dice nada sobre el tipo de transformación en cuestión («Y de noche, cuando no lo veían... .. se transformaba.»). En esta imagen final, el juego entre gris y negro, asociado a la noche oscura que domina la habitación y el vestido de fiesta, y el rosa del sombrero, la estola de plumas y el maquillaje, revelan, en un sentido casi dramático, la esencia escondida y silenciada del niño, condenado a vivir en un mundo paralelo y alternativo. Su presencia en el reflejo del espejo simboliza la búsqueda personal de su identidad, así como el encierro al que se somete y que le provoca breves destellos de felicidad.

En *Julián is a mermaid* es significativo que el mundo real vinculado a la vida cotidiana del niño está contaminado con elementos del mundo de lo maravilloso, derivado de la fantasía y los sueños de Julián. La intersección de estos dos mundos aparentemente distintos ocurre precisamente en el desfile de sirenas final. Este desenlace es una clara alusión al Desfile de Sirenas de Coney Island (Coney Island Mermaid Parade), que se celebra anualmente en Coney Island, Brooklyn, Nueva York. Se trata del desfile de arte más grande de los Estados Unidos que tiene lugar en junio para festejar la llegada de la temporada de verano. Por lo tanto, el desfile consiste en una especie de fusión del mundo real con el imaginario y simboliza la realización de todos los sueños y la apertura de todas las posibilidades para el niño, que es libre de ser exactamente lo que quiere ser. La elección de la sirena tiene connotaciones simbólicas obvias, en el sentido de que sugiere una identidad algo ambigua, no conformada a la oposición estricta entre lo femenino y lo masculino, pero que presenta varios elementos y rasgos cercanos al universo femenino.

2.3 La familia y sus reacciones

En los tres libros álbum, la familia juega un papel decisivo en el proceso de aceptación y construcción de la identidad de género, contribuyendo a la integración de los niños en la sociedad. Si en *Os vestidos do Tiago* y *Julian is a Mermaid* las familias aceptan sin reservas y apoyan públicamente a los protagonistas, ayudando, en el primer caso, a enriquecer su colección de vestidos y, en el segundo, a aparecer en el desfile de sirenas, en *El niño perfecto*, la familia parece ignorar, o no quiere ver la verdadera identidad del niño, forzándolo a esconderse. En *Os vestidos do Tiago*, el proceso de aceptación ya ha tenido lugar, ya que la narrativa comienza con la presentación del armario donde se guardan los vestidos del protagonista, muchos y variados. Luego, en forma de analepsis, conocemos la historia de la construcción del conjunto de vestidos, que es, al mismo tiempo, la historia del proceso de aceptación del personaje por parte de los distintos miembros de la familia. Por lo tanto, el primer vestido lo ofrece su tía, heredado de su prima, y al principio solo lo usaba en su casa. El segundo ya lo compró la madre, a petición de su hijo en una tienda del centro comercial. La madre tiene que justificarse ante la vendedora y su pregunta retórica donde resuena el malentendido y las críticas de la sociedad («¿Vas a comprar un vestido para tu hijo? ¡A él le gustan!»). Más tarde la declaración se hace cada vez más pública y oficial, con referencia al hecho de que Tiago usó un vestido en la primera comunión (y lo repitió en el Carnaval del año siguiente). La referencia a una ceremonia religiosa es de especial relevancia aquí, tal vez debido al discurso tradicionalista y conservador que presenta la Iglesia sobre estos temas, valorando aquí también la aceptación del niño en este contexto más cerrado. Finalmente viene la referencia a un vestido ofrecido por su abuela, acompañado del

mensaje de aceptación total del niño, quien, como resultado de todo el apoyo y la comprensión que recibe, puede usar «sus vestidos con orgullo». El texto termina con la explicación de que «Tiago no está solo» y que «hay más niños como él». Sin embargo, debe tenerse en cuenta que todos los miembros de la familia mencionados son mujeres, y no hay referencias a figuras masculinas, lo que, además, se extiende al libro *Julián is a mermaid*. Esta opción puede sugerir que la aceptación de los niños que no se ajustan a los estereotipos de género es más fácil para las mujeres, como resultado de los problemas de vigilancia de la masculinidad mencionados anteriormente.

En el libro álbum de Jessica Love el protagonista recibe de la abuela toda la comprensión, apoyo, cariño y complicidad. “Nana” no juzga ni critica a su nieto, ni siquiera después de que él haya destruido sus plantas y arreglos florales, o haya arrancado las cortinas para componer su sirena. De hecho, ella todavía le ofrece un collar para completar su disfraz, mostrando un amor incondicional capaz de aceptar todas las diferencias. Ir al desfile es la prueba final no solo de su aceptación personal, en el espacio privado de su casa y en un contexto familiar, sino de un orgullo público por su nieto, a quien lleva de la mano para que conozca a otros como él que desean ser diferentes. También es la abuela quien anima a su nieto, quien por un momento parecía asustado de unirse al desfile y participar en el evento, acompañándolo en el camino, subrayando las similitudes entre él y los protagonistas del desfile («Like you, honey. Let’s join them»).

3. CONCLUSIONES

La lectura de libros álbum contemporáneos de gran calidad estético-literaria, al permitir el contacto con experiencias de lecturas ricas y desafiantes, desarrolla competencias complejas al nivel de alfabetización visual, del pensamiento crítico y de las

estrategias interpretativas, promoviendo la participación activa y colaborativa del lector en el acto de lectura y en la construcción de los sentidos del texto. La aparente simplicidad del texto, resultante de la contención que caracteriza el discurso verbal en los libros álbum, exige una lectura en articulación con las ilustraciones, para llevar a cabo la realización de inferencias, anticipaciones y negociaciones personales en el proceso de lectura literaria. En los libros estudiados, la construcción del mensaje necesita la colaboración del lector también desde el punto de vista temático, pues estos libros álbum de una forma novedosa y original en relación a la perspectiva de género promueven la identificación y la empatía con los imaginarios de sus protagonistas trans. Los «libros de los vestidos» publicados en formato de libros álbum, caracterizados por la sencillez y una contención verbal muy próxima a la poesía, estimulan la reflexión, pero también la normalización de las situaciones recreadas, al presentar personajes infantiles y situaciones cotidianas. En última instancia, estos libros dan a conocer otros mundos y otras realidades vividas y sentidas por los niños, promoviendo la aceptación de lo que es diferente (a veces, incluso, desconocido), ni mejor ni peor de lo que sabemos. Al dar voz y color a temas silenciados o censurados, los libros álbum analizados iluminan universos invisibles, promoviendo la reflexión sobre la diversidad de la humanidad e incluso la empatía con los demás.

Los tres libros álbum estudiados, a pesar de sus especificidades, utilizan los mismos elementos para señalar la diferencia de los protagonistas con respecto al incumplimiento de las normas de género. La ropa y accesorios de moda como sombreros, collares y estolas surgen en más de un libro asociados con el universo femenino, al igual que el cabello largo en el caso de *Julián is a mermaid*. Otro aspecto común es la presencia muy significativa de la familia y del contexto fami-

liar de los personajes, ya que el espacio doméstico es fundamental para la aceptación posterior de los niños en el espacio público. La prevalencia de personajes femeninos que rodean y apoyan a los niños es otro elemento común en dos de los libros álbum revisados. Por lo tanto, los libros presentan personajes en diferentes etapas de este proceso de afirmación y construcción pública de identidad, ya que Daniel aún mantiene su identidad en secreto, mientras que Julián y Tiago ya disfrutan de la aceptación familiar y, junto a sus familias, se enfrentan al espacio público, asumiendo sus respectivas identidades. Todos los libros exploran las sugerencias semánticas del color que, en el contexto de este tema, tiene un significado especial, ya que a menudo tiene connotaciones relacionadas con el género.

En la mayoría de los libros en los que el protagonista es un niño trans él o ella asumen su identidad como algo diametralmente opuesto al que se le atribuyó al nacer, y también adoptan los roles tradicionalmente relacionados a ese género. Sin embargo, en la mayoría de los libros de los vestidos no asistimos a una transición, sino a una diversidad en la expresión de género. De este modo y de acuerdo a las características específicas de cada narrativa y otros elementos que apoyan la diversidad de género, podemos encontrar desde una simple subversión de estereotipos de género hasta la representación sofisticada de una identidad de género fluida, no binaria o neutral. *Julián is a mermaid* puede considerarse un ejemplo de tal sofisticación al enfocarse solo en un elemento de identidad y expresión de género, sin la necesidad de nombrar y narrar más de lo estrictamente necesario. Por lo tanto, dejar abierta la identidad de género del protagonista abre la posibilidad de que más niños se reconozcan en Julián y cuenten una historia universal sobre un niño travieso y un adulto comprensivo. Como suele ser el caso en los mejores libros álbum, a veces *menos*, es *más*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALONSO FEIJOO, A. (2016): *Masculinities in English children's literature from a gender perspective*. Universidade de Vigo.
- ARIZPE, E. (2004): *Lectura De Imagenes Los Ninos Interpretan Textos (Interpreting Children's Art)*, Fondo de Cultura Economica: Mexico.
- BARTHOLOMAEUS, C. y RIGGS, D.W. (2019): «“Girl brain... boy body”: representations of trans characters in children's picture books», en R. PEARCE, I. MOON, K. GUPTA y D. L. STEINBER (Eds.), *The Emergence of Trans: Cultures, Politics and Everyday Lives*, Routledge, New York, 135-148.
- BETTELHEIM, B. (2018): *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Bertrand Editora: Lisboa.
- BITTNER, R., INGREY, J. y STAMPER, C. (2016): «Queer and trans-themed books for young readers: a critical review», *Discourse*, 37(6), 948-964.
- CAMPAGNARO, M. (2018): «Corone e berretti, drappi e mantelli, perle e fazzoletti. Per una nuova classificazione dell'accessoristica fiabesca fra storia, moda e infanzia», *ZoneModa Journal*, 8, 61-75.
- CLARK, B.L. (1999): «Introduction», en B.L. CLARK y M.R. HIGONEET (Eds.), *Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture*, The Johns Hopkins University Press, Maryland, 1-10.
- CLYDE, L. y LOBBAN, M. (2000): *Out of the closet and into the classroom: homosexuality in books for young people*, D.W. Thorpe: Victoria, Australia.
- COATS, K. (2018): «Gender in picturebooks», en B. KÜMMERLING-MEIBAUER (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*, Routledge: New York, 119-127.

- FLANAGAN, V.(2007): *Into the Closet: Cross-dressing and the Gendered Body in Children's Literature*, Routledge: New York.
- FLANAGAN, V. (2010): «Gender Studies», en D. RUDD (Ed.), *The Routledge Companion to Children's Literature*, Routledge, London, 26–38.
- GAVILÁN, J. (2018): *Infancia y transexualidad*, Ediciones Mágina: Granada.
- JOHNSTON, R.R. (2011): «Gender», en M.O. GRENBY y K. REYNOLDS (Eds.), *Children's Literature Studies: A Research Handbook*, Palgrave Macmillan, London, 151–161.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (ed.) (2014): *Picturebooks. Representation and Narration*, Routledge: New York.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2015): «From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium», *Word & Image*, 31 (3), 249–264
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (ed.) (2018): *The Routledge companion to picturebooks*, Routledge: London / New York.
- LEHR, Susan (Ed.) (2001): *Beauty, brains and brawn: the construction of gender in children's literature*, Heinemann: Portsmouth, NH.
- LESTER, J.Z. (2014): «Homonormativity in Children's Literature: An Intersectional Analysis of Queer-Themed Picture Books», *Journal of LGBT Youth*, 11(3), 244–275.
- LEWIS, D. (2001): *Picturing Text: The Contemporary Children's Picturebook*, Routledge Falmer: New York.
- LINDEN, S. Van der (2013): *Album[s]*, Éditions De Facto: Paris.
- LINHART, S.H. (2015): *A wild stream of eyes: Affect and Identity in Male-to-Female Transgender Narratives for Children and Young Adults*. University of Oslo.
- HUNT, P. (2001): *Children's Literature*, Blackwell: Oxford.

- MADALENA, E. (2017): «Temáticas transgénero na literatura infantil», *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 4, 159–178.
- MALLAN, K. (2009): *Gender dilemmas in children's fiction*, Palgrave Macmillan: London.
- McCABE, J., FAIRCHILD, E., GRAUERHOLZ, L., PESCOSOLIDO, B.A. y TOPE, D. (2011): «Gender in twentieth-century children's books: Patterns of disparity in titles and central characters», *Gender and Society*, 25(2), 197–226.
- MOYA, Arsenio Jesús (2014): *A multimodal analysis of picture book for children: a systemic approach*, Equinox: Sheffield.
- NIKOLAJEVA, M. y SCOTT, C. (2001): *How Picturebooks Work*, Garland: New York.
- ÖSTERLUND, M. (2002): «Gender and Beyond: Ulf Stark's conservative rebellion», en R.D. SELL (Ed.), *Children's Literature as Communication: The ChiLPA project*, John Benjamins, Amsterdam, 177–200.
- PLATERO, R.L. (2014): *Trans*sexualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*, Ediciones Belaterra: Barcelona.
- RAMOS, A.M. (2009): «Saindo do armário – Literatura para a Infância e a reescrita da homossexualidade», *Forma Breve*, 7, 293–312.
- SALEIRO, S.P. (2017): «Diversidade de género na infância e educação: contributos para uma escola sensível ao (trans)género», *Ex Aequo*, (36), 149–165.
- SIMONS, J. (2009): «Gender roles in children's fiction», en M.O. GRENBY y A. IMMEL (Eds.), *The Cambridge Companion to Children's Literature*, Cambridge University Press, Cambridge, 143–158.
- SIPE, L.R. (2004): «The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds», *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252–275.

- SIPE, L. y PANTALEO, S. (ed.) (2008): *Postmodern picturebooks: play, parody and self-referentiality*, Routledge: New York.
- STEPHENS, J. (Ed.) (2002): *Ways of Being Male: Representing Masculinities in Children's Literature and Film*, Routledge: New York.
- STEPHENS, J. (2018): «Picturebooks and Ideology», en B. KÜMMERLING-MEIBAUER (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*, Routledge, New York, 137-145.
- WANNAMAKER, A. (2008): *Boys in Children's Literature and Popular Culture: Masculinity, Abjection, and the Fictional Child*, Routledge: New York.
- WEITZMAN, L.J., EIFLER, D., HOKADA, E. y ROSS, C. (1972): «Sex-Role Socialization in Picture Books for Preschool Children», *American Journal of Sociology*, 77(6), 1125-1150.
- WESTIN, B. (1999): «The Androgynous Female (or Orlando Inverted)», en *Female/male: gender in children's literature: international symposium, May 8-10, 1998 in Visby*, VV. AA., Baltic Center for Writers and Translators, Visby, 91-101.

TEXTOS PRIMARIOS

- ESTRELA, J. (2015): *Os Vestidos do Tiago*, edición del autor: s/l.
- GONZÁLEZ, A. y CORMAND, B. (2012): *El niño perfecto*, Sd. Ediciones: Barcelona.
- LOVE, J. (2018): *Julián is a Mermaid*, Candlewick: Somerville.

OTROS LIBROS PARA NIÑOS CITADOS:

- ALCOTT, Louisa May (1868): *Little Women*, Roberts Brothers: Boston.
- BALDACCHINO, Christine & MALENFANT, Isabelle (2014): *Morris Micklewhite and the Tangerine Dress*, Groundwood Books: Toronto.

- DePAOLA, T. (1979): *Oliver Button Is a Sissy*, HMH Books for Young Readers: Boston.
- EWERT, M. y RAY, R. (2008): *10,000 Dresses*, Triangle Square: New York.
- HOFFMAN, S., HOFFMAN, I. y CASE, C. (2014): *Jacob's New Dress*, Albert Whitman & Company: Park Ridge, IL.
- KILODAVIS, C. y DESIMONE, S. (2009): *My Princess Boy*, edición del autor: s/l.
- LINDGREN, A. (1945): *Pippi Långstrump*, Rabén & Sjögren: Stockholm.
- MAYENO, L. y LIU-TRUJILLO, R. (2016): *One of a kind / Único como yo*, Blood Orange Press: Oakland.
- NEWMAN, L. y MOLA, M. (2017): *Sparkle Boy*, Lee & Low Books: New York.
- ZOLOTOW, C. (1972): *William's Doll*, Harper & Row: New York.

La conquista de espacios exteriores en libros álbum que rompen con estereotipos de género. Análisis semiótico y multimodal de sus escenarios

*Arsenio Jesús Moya Guijarro
y Cristina Cañamares Torrijos*

Universidad de Castilla-La Mancha
http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.07

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es identificar las relaciones inter-circunstanciales y localizaciones donde evolucionan los personajes masculinos de cinco libros álbum que rompen con estereotipos de género. Se analiza, para ello, si los cinco protagonistas que no se adaptan al prototipo masculino hegemónico se mantienen siempre en los mismos escenarios o si, por el contrario, se introducen nuevas localizaciones en ilustraciones sucesivas y se producen variaciones contextuales que determinan el estatus personal o social de estos personajes. Se averigua también si los cambios en ambientación circunstancial del modo visual tienen un reflejo en el componente verbal. La semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006), posteriormente readaptada para el estudio del libro álbum por Painter, Martin y Unsworth (2013) y Painter (2018), es el modelo utilizado para llevar a cabo esta investigación. Los resultados del análisis indican que en las historias analizadas la aceptación

familiar y social se asocia a un contexto o a una localización específica. Son historias en las que sus protagonistas avanzan desde el interior de sus hogares hacia espacios exteriores o nuevas localizaciones en las que consiguen el respeto y aceptación de su entorno social y familiar.

Palabras clave: relaciones inter-circunstanciales, localizaciones, multimodalidad, semiótica social, libro álbum

ABSTRACT

This article aims to identify the inter-circumstance relations and locations in which the male characters of five picture books which challenge gender stereotypes evolve. For our aim, we analyze whether the male characters, who do not conform to macho stereotypes, always appear in the same settings or whether the same degree of circumstantial information is maintained in successive illustrations. These options may lead to a variation in the characters' personal life and social status. The study also determines whether the changes in location in the visual mode are also reflected in the verbal component. Halliday's (1978) and Kress and van Leeuwen's (2006) approach to social semiotics, later readapted for the study of picture books by Painter, Martin and Unsworth (2013) and Painter (2017), were the models used to carry out this research. The results of the analysis show that social and familiar acceptance are associated to a specific context or localization. The five picture books tell stories where the male characters evolve from interior to exterior settings or to new locations, which lead to their respect and acceptance in their familiar and social backgrounds.

Key words: inter-circumstance relations, locations, multimodality, social semiotics, picture books

1. INTRODUCCIÓN: OBJETIVOS Y ALCANCE DEL TRABAJO

El objetivo de este capítulo es analizar las relaciones inter-circunstanciales y ambientes en los que se mueven los personajes masculinos de cinco libros álbum que cuestionan estereotipos de género: *Willy the Champ* de Anthony Browne, *10,000 Dresses* de Marcus Ewert, *My Princess Boy* de Cheryl Kilodavis, *Prince Cinders* de Babette Cole y *Oliver Button is a Sissy* de Tomie de Paola. En concreto, pretendemos explorar la complementación de carácter circunstancial (texto escrito) y ambientes o localizaciones (ilustración) en los que los actantes de las historias narradas se mueven, datos que aportan, como indica Vázquez (2013: 419), “claves muy valiosas para entender la contribución específica que la creadora o el creador aporta a la fijación en la perpetuación de determinados estereotipos sexistas”. Estudiaremos, para ello, si los personajes que no se adaptan al prototipo masculino hegemónico¹⁵ en los libros álbum seleccionados se mantienen siempre en los mismos escenarios o si, por el contrario, se introducen nuevas localizaciones en ilustraciones sucesivas y se producen cambios de contexto (interiores o exteriores) que generan posibles variaciones en su estatus personal o social (Painter, Martin and Unsworth, 2013). Averiguaremos también si estos cambios en ambientación circunstancial del modo visual tienen un reflejo en el componente verbal y la forma en la que ambos modos

15 Sobre los conceptos de “masculinidad hegemónica” y “masculinidades subalternas” véanse los trabajos de Connell (1994 y 1995) que fueron revisados y criticados por Demetriou (2001). Sobre la hipomasculinidad y la hipermasculinidad puede consultarse el estudio de Kimmel (2001). En este capítulo utilizamos las categorías expresadas por Connell (1994 y 1995) y Kimmel (2001) exclusivamente para mostrar los estereotipos asociados al género en el imaginario colectivo y la pluralidad de masculinidades existentes, sin que esto signifique que estos estereotipos sean los esperables, deseables o respetables por una sociedad determinada.

semióticos se complementan para crear significado y promover el respeto a la diversidad.

Como indicamos en el capítulo introductorio de este volumen, el libro álbum ha sido abordado desde distintos enfoques. A veces, estas narraciones visuales se han estudiado desde perspectivas de contenido (Moebius, 1986; Nodelman, 1988; Lewis, 2001 o Nikolajeva y Scott, 2001; Sunderland, 2012, entre otros), psicológicas y cognitivas (Spitz, 1999; Nikolajeva, 2014 o Moya-Guijarro, 2019), en base a enfoques relacionados con el análisis crítico del discurso (Fairclough, 2003; Sunderland, 2012), en relación al mundo del arte (Wolfenbarger y Sipe, 2007; Zaparaín y González, 2010; Marantz, 1977), en función de su diversidad temática y naturaleza desafiante (Evans, 2015), desde perspectivas didácticas o pedagógicas (Nodelman, 1988; Colomer, Kümmerling-Meibauer y Silva-Díaz, 2010) o en base a teorías esencialmente literarias: transtextualidad (Genette 1989), transgeneridad (Bittner et alia, 2016; Bartholomaeus y Riggs, 2019), intertextualidad (Mendoza y Cerrillo, 2001; Díaz Armas, 2003; de Amo, 2005), narratología (Durán, 2009; Lewis, 2001), etc. Todos ellos, estudios relevantes que destacan la naturaleza multimodal del libro álbum y su potencial didáctico para acercar al joven lector hacia la lectura de palabras e imágenes.

A su vez, entre las distintas temáticas que se tratan en el libro álbum está la relacionada con aspectos de género, como demuestran los estudios elaborados por Wharton (2005), Mills (2008), McCabe et alia (2011), Sunderland (2012), Alonso Feijó (2013) o Vázquez (2013), entre otros. Las investigaciones llevadas a cabo en este sentido demuestran que los personajes masculinos superan en número a los femeninos en estas narraciones infantiles, tanto en el modo lingüístico como en las ilustraciones. A modo de ejemplo, tras analizar 6.618 cuentos escritos a lo largo del siglo XX desde una perspectiva psico-

lógica y social, y prestar atención a la frecuencia de aparición de los personajes masculinos y femeninos en los títulos y en el cuerpo de los cuentos, McCabe et al. (2011) revelan que la figura masculina aparece reflejada el doble de veces más que la femenina en el título y, a su vez, que los personajes masculinos desempeñan un rol protagonista 1.6 veces más que lo femeninos. En ningún libro de las colecciones analizadas las mujeres se representan con más frecuencia que los hombres. Estas disparidades, indican los autores, tienen implicaciones en la imagen de género que se transmiten en el joven lector: las mujeres son ignoradas o no tenidas lo suficientemente en cuenta en los libros destinados al lector infantil.

Ahora bien, son todavía escasos los estudios multimodales que analizan los ambientes y localizaciones en libros álbum que presentan a personajes que no se adaptan a los estereotipos de género masculinos. Además, como indican Moya (2014) y Bateman (2014), a pesar de la naturaleza multimodal del libro álbum, a la que investigadores como Nodelman (1988), Lewis (2001), Nikolajeva y Scott (2001), Colomer, y Kümmerling-Meibauer y Silva-Díaz (2010), entre otros, hacen referencia, la interrelación que se establece entre texto e imágenes en estas narraciones infantiles ha sido, en ocasiones, descuidada o, en el mejor de los casos, analizada en función de taxonomías formadas por categorías un tanto difusas, a veces ancladas en modelos léxico-gramaticales o de contenido que, aunque sean aplicables al modo verbal, no son, sin embargo, fácilmente adaptables al modo visual (Bateman, 2014).

La investigación que presentamos en este capítulo pretende ser una contribución a los estudios de género y libro álbum citados previamente y parte de otro estudio de género recientemente desarrollado por Cañamares y Moya (2019). En él se analizan las estrategias visuales que a nivel circunstancial

–metafunción representativa (Halliday, 2004)– utilizan autores e ilustradores de tres libros álbum para fomentar un discurso de género progresista: *Piggybook* de Anthony Browne (1988), *The Paper Bag Princess* de Robert Musch y Michael Martchenko (1980) y *I'm a girl* de Yasmeen Ismail (2015), álbumes que promueven la igualdad social y están protagonizados por personajes femeninos. El análisis reveló que la emancipación e independencia de la mujer estaba asociada a un hecho inesperado y, a su vez, a una localización específica. Son historias en las que las protagonistas femeninas (señora de La Cerda, princesa Elizabeth y la burrita Violeta, respectivamente), se enfrentan a situaciones extraordinarias en las que tienen que abandonar escenarios preexistentes –generalmente interiores y un tanto angustiosos–, salir al exterior y afrontar el conflicto cuya batalla suele librarse en nuevas localizaciones.

A diferencia de las investigaciones a las que acabamos de hacer referencia, en el capítulo actual los autores exploran los ambientes y localizaciones que los modos verbales y visuales reflejan en cinco libros álbum protagonizados, en este caso, por personajes masculinos que no se adaptan a los roles que tradicionalmente se han asociado a su género y que presentan ciertos rasgos “femeninos” o “hipomascuinos” (Kimmel, 2001) en su personalidad y comportamiento. Comprobaremos de este modo, si los personajes masculinos –generalmente niños que sufren acoso por su sensibilidad y son criticados, bien por sus gustos vitales o bien por sus preferencias en el vestir–, también deben enfrentarse a nuevos contextos, situaciones o localizaciones exteriores para ganar la aceptación familiar y social que necesitan a fin de sentirse respetados y amados.

El artículo se estructura en los siguientes apartados. Tras la introducción, en la sección 2 se expone el enfoque teórico adoptado para llevar a cabo la investigación que planeamos, en

concreto, la semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006), posteriormente desarrollada para el estudio del libro álbum por Painter, Martin and Unsworth (2013). En la sección 3 se estudian las relaciones inter-circunstanciales (Painter et al., 2013) que predominan en los libros álbum analizados, con las distintas opciones de las que disponen ilustradores e ilustradoras para crear ambientación. El capítulo concluye con la sección 4 donde se exponen los resultados del estudio y se identifican las estrategias verbales y visuales que utilizan autores e ilustradores a nivel inter-circunstancial para romper estereotipos de género en los libros álbum protagonizados por niños que no se adaptan necesariamente al comportamiento masculino establecido en su tradición cultural.

2. LA SEMIÓTICA SOCIAL COMO MODELO MULTIMODAL PARA ANALIZAR LIBROS ÁLBUM

El modelo de semiótica social propuesto por Kress y van Leeuwen (2006), derivado, a su vez, del modelo sistémico-funcional de Halliday (1978, 2004), sirve de base para realizar el estudio que aquí proponemos, ya que cuenta con una larga tradición en el estudio de textos orales y escritos y géneros relacionados con el ámbito educativo. Este modelo, inicialmente desarrollado para el estudio de imágenes de cualquier tipo, incluyendo, como expusimos en la introducción, anuncios publicitarios estáticos, noticias, caricaturas etc., ha sido posteriormente ampliado para el estudio de cuentos infantiles por Painter, Martin y Unsworth (2013), quienes consideran que el enfoque de Kress y van Leeuwen (2006), aunque de indudable valor, necesita una readaptación para abordar algunos aspectos de los libros álbum, esencialmente aquellos relacionados con las representaciones completas o metonímicas de los personajes en imágenes sucesivas, focalización, ambientación o,

entre otros, aspectos de interrelación entre los modos verbales y visuales. Por ello, tras haber observado las opciones visuales de un total de 73 libros álbum publicados en un periodo de 100 años, los lingüistas australianos desarrollan y completan los sistemas visuales ya existentes a nivel representacional, interpersonal y textual (Halliday, 2004), y proponen nuevas herramientas de análisis a nivel visual y metafuncional, entre ellas, el sistema de relaciones inter-circunstanciales que describimos a continuación.

Antes, sin embargo, en un intento de ubicarlo dentro de la metafunción a la que pertenece, haremos una breve referencia al valor que Kress y van Leeuwen (2006) y Painter et al. (2013), conceden a los sistemas de significado y al carácter metafuncional de la lengua. Dentro de la sistémica funcional y de la semiótica visual, la lengua se concibe como un conjunto de sistemas de elecciones abstractas con potencial significativo, organizados desde una perspectiva metafuncional y relacionados entre sí. Una vez que una opción ha sido seleccionada dentro del sistema en un contexto específico de comunicación, su carácter abstracto se actualiza como un ejemplo real de lengua para cumplir una función comunicativa dentro de un contexto social determinado (véase sistema de relaciones inter-circunstanciales en la sección 2.1).

La semiótica social, a su vez, proporciona las herramientas necesarias para abordar las tres metafunciones básicas que la lengua desempeña: (i) la representacional o experiencial, la que nos interesa a nosotros en este artículo, que da cuenta de los recursos semióticos disponibles en una lengua para comunicar y representar nuestra experiencia de la realidad (en nuestro caso, participantes, procesos y circunstanciales que representan un hecho narrativo), (ii) la interactiva, que analiza los recursos para generar interacción comunicativa, y, por último, (iii) la

textual, que analiza como los elementos representacionales e interactivos se combinan entre sí para crear mensajes informativamente coherentes (Halliday, 2004; Kress y van Leeuwen, 2006; Painter et al., 2013).

2.1. El sistema de relaciones circunstanciales

Como ya adelantamos anteriormente, la función representacional revela cómo la lengua puede expresar nuestra experiencia interna y externa de la realidad, a través de opciones significativas dentro del sistema de transitividad que implica: i. la selección de un tipo determinado de procesos (materiales, relacionales, mentales, de comportamiento, verbales y existenciales), típicamente realizados mediante verbos, ii. un número y tipo de participantes adscritos a los procesos (personas, cosas, entidades abstractas), así como los atributos o cualidades que los caracterizan e identifican y, finalmente, iii. las circunstancias de tiempo, lugar, modo etc., en las que los procesos se desarrollan, foco de atención de la investigación que se realiza en este artículo.

De la misma forma que en la lengua escrita hay distintas opciones dentro del sistema de componentes circunstanciales (lugar, tiempo, modo, causa, compañía, etc.), en el modo visual los procesos y los participantes asociados a ellos se ubican dentro de contextos situacionales específicos, que pueden determinar de una manera u otra el estatus de los personajes que en ellos navegan. El grado de detalle otorgado a la información de carácter circunstancial puede variar mucho entre imágenes sucesivas; en otras ocasiones, sin embargo, se mantiene el mismo grado de detalle en una secuencia de imágenes (Painter et al., 2013: 78-80). En este sentido, dentro del sistema de relaciones inter-circunstanciales (véase Figura 1), Painter, Martin y Unsworth (2013) distinguen dos opciones básicas: i. varia-

ción en el grado de detalle de información circunstancial y ii. mismo grado de detalle entre dos representaciones sucesivas.

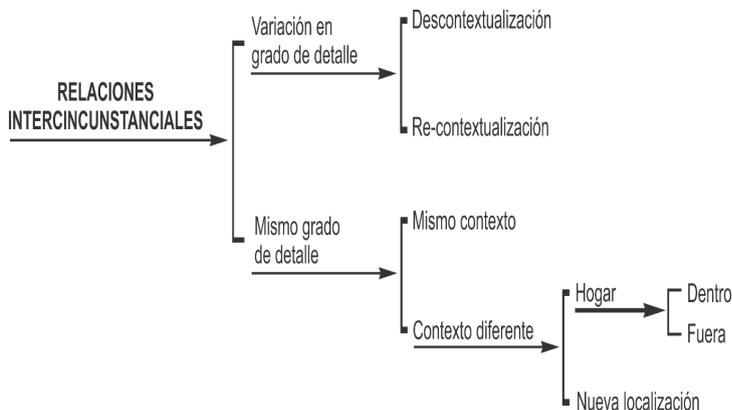


Figura 1. Sistema de relaciones inter-circunstanciales (Painter et al., 2013: 80)

Si hay un cambio en la información circunstancial con respecto a una ilustración previa, pueden darse, a su vez, dos opciones: recontextualización y descontextualización. Si la información circunstancial se descontextualiza o, lo que es lo mismo, se reduce en detalle en comparación a una representación previa, el personaje gana prominencia y capacidad para transmitir emociones. Si, por el contrario, la información circunstancial gana en detalle (recontextualización), aumentando con respecto a una representación previa, el personaje que acaparaba previamente la atención pierde prominencia y se introduce al lector visual en una atmósfera diferente, quizás para sugerir simplemente que la historia está avanzando en el tiempo o para marcar el inicio de una nueva actividad (Painter et al., 2013: 80).

En el caso de que se mantenga el mismo grado de detalle en información circunstancial entre dos ilustraciones sucesivas, se puede, o bien mantener el mismo escenario contextual, o

bien cambiar la localización con respecto a la imagen previa (cambio de contexto), alternando entre ambientes interiores y exteriores dentro y fuera del hogar familiar o incluso introduciendo nuevas localizaciones con respecto a una imagen previa (relocalización). Todas estas opciones dentro del sistema intercircunstancial tienen una repercusión directa en la forma en que el ilustrador presenta a los personajes y, como comprobaremos en el análisis propiamente dicho, pueden determinar si hay una correspondencia entre los cambios de información circunstancial que pueden darse entre dos o más ilustraciones sucesivas y los cambios de estatus que pueden experimentar los personajes masculinos de los libros álbum objeto de análisis.

El marco teórico que acabamos de describir quedaría incompleto si no hiciéramos referencia a las relaciones inter-semióticas que se crean entre los modos verbal y visual de los libros álbum para crear significado, en nuestro caso en relación al componente circunstancial de lugar. Para estudiar la completariedad que se crea entre los modos verbal y visual en el libro álbum a la hora de transmitir significado, Painter et al. (2013: 134 y 143) proponen los conceptos de “actualización (commitment),” e “interrelación (coupling),” a través de los que podemos determinar de una forma sistemática la contribución que cada modo semiótico hace a la construcción de la historia. La aplicación del concepto de “actualización” permite determinar qué opciones potenciales dentro de un sistema de significado se utilizan realmente en cada uno de los modos de un ensamblaje multimodal, así como la carga semántica que transmite cada modo semiótico. Por otra parte, el término “interrelación” (Painter et al., 2013: 143) se emplea para identificar los patrones repetitivos que se emplean en ambos modos semióticos para determinar si el modo verbal y el visual expresan una carga semántica similar o divergente

cuando se actualizan significados de dos o más sistemas complementarios de forma simultánea. En nuestro caso, compararemos las opciones visuales mostradas en la Figura 1 en el modo visual con los complementos circunstanciales de lugar identificados en el modo verbal. Ello nos permitirá comprobar si existen patrones repetitivos de realización de dos o más sistemas de significado en los distintos modos de un texto y su implicación en el mensaje que autores e ilustradores desean transmitir al lector.

3. EL ESTUDIO: AMBIENTES Y RELACIONES INTER-CIRCUNSTANCIALES EN LA MUESTRA DE LIBROS ÁLBUM

Una vez descritos los objetivos del capítulo y el marco teórico elegido para realizar el estudio que proponemos, presentamos a continuación, la muestra de libros álbum seleccionados, la metodología utilizada para llevar a cabo la investigación y, por último, el análisis de las relaciones inter-circunstanciales, ambientes o localizaciones donde los protagonistas masculinos de nuestras historias se desarrollan a nivel personal y social.

3.1 Muestra de libros álbum

En este capítulo analizamos cinco libros álbum protagonizados por personajes masculinos que, de una u otra forma, rompen con los estereotipos asociados a su género. Los cinco álbumes son *Willy the Champ* de Anthony Browne, *10.000 Dresses* de Marcus Ewert, *My Princess Boy* de Cheryl Kilodavis, *Prince Cinders* de Babette Cole y *Oliver Button is a Sissy* de Tomie de Paola. Los personajes de las cinco historias subvierten los estereotipos de género masculinos, pues su apariencia, personalidad o comportamiento no se adaptan a los estereo-

tipos establecidos cultural y socialmente, desafiando, de este modo, las convenciones sociales de género.

En su selección primó la calidad literaria de los textos y la estética de sus ilustraciones, así como el reconocimiento de estas obras como pioneras en el discurso de ruptura de los roles de género tradicionales. Los cinco son álbumes destacados en el panorama editorial por ser considerados clásicos y, o, tener traducciones a otras lenguas. Todos ellos forman parte de la categoría libros álbum que retratan niños que no se adaptan a los estereotipos masculinos de los cuentos tradicionales, analizada dentro del proyecto de investigación AMULIT, cuyo objetivo fundamental es identificar las estrategias discursivas que utilizan autores e ilustradores para generar discursos progresivos de igualdad e inclusión social. Como tales, han sido incluidos en diferentes listas de selección de lecturas –*Rainbow Family Collections* de Jamie Campbell Naidoo (2012)–, así como en trabajos académicos. Hemos de referirnos aquí, especialmente, a *Language, Gender and Children's Fiction* de Jane Sunderland (2012), volumen que constituyó una fuente primaria en la selección de nuestras historias. Finalmente, los álbumes han recibido premios de reconocido prestigio en el mundo editorial. Sirvan como prueba de ello los galardones conseguidos por Anthony Browne, autor e ilustrador de *Willy the Champ*.

3.2 Metodología

Para realizar el análisis que planteamos, aplicaremos una metodología cuantitativa y, a su vez, cualitativa, a través de la que pretendemos identificar, cuantificar e interpretar los recursos que, a nivel inter-circunstancial, están a disposición de los ilustradores e ilustradoras de los libros álbum objeto de estudio para cuestionar estereotipos de género. Como este estudio persigue el objetivo de analizar la información circunstancial

y ambiental asociada a los personajes masculinos del libro álbum, aplicaremos el sistema de relaciones inter-circunstanciales desarrollado dentro la semiótica social por Painter et al. (2013), descrito anteriormente en el apartado 2.1.

En primer lugar, se han identificado y contabilizado, en sus distintos contextos los cambios de ambientación o grado de detalle a nivel circunstancial que pueda haber entre dos ilustraciones sucesivas a lo largo de cada libro álbum. Posteriormente, hemos comprobado si los personajes se mueven en los mismos ambientes durante el desarrollo de la narración o si, por el contrario, su evolución los lleva a desarrollar sus acciones en ambientes y contextos diferentes, con el mismo o diferente grado de detalle a nivel circunstancial. Finalmente, se analizan desde una perspectiva funcional y semiótico-social si estas variaciones a nivel circunstancial conducen a un cambio de estatus social o personal de los personajes masculinos, llevándolos a nuevas situaciones donde son capaces de controlar las riendas de sus propios destinos.

3.3. Análisis de las relaciones inter-circunstanciales en el modo visual

Siguiendo el patrón dominante en las ilustraciones de los cinco álbumes analizados (véase Tabla 1), en *Oliver Button is a Sissy* de Tomie de Paola, predominan las ilustraciones en las que hay un mismo grado de detalle a nivel circunstancial, con información ambiental reducida, y en contextos que muestran las distintas localizaciones donde Oliver potencia sus habilidades: un campo de rugby de tonos marrones en el que nuestro personaje recoge flores mientras sus compañeros practican deporte; un bosque, representado por un camino y varios árboles, donde Oliver salta a la comba; su casa, representada por unas escaleras, parte de una ventana y un baúl,

donde el protagonista lee libros, juega con muñecas de papel o con disfraces, y también recibe las críticas de su padre por no practicar deportes como el fútbol o el baloncesto: “Oliver, said his papa. ‘Don’t be such a sissy! Go out and play baseball or football or basketball. Any kind of ball!’” (sexta doble página); la escuela de baile, donde Oliver practica su afición y es aceptado por el resto de niñas que asisten a las clases; el colegio, representado bien por parte de una pared en la que sus compañeros han escrito: “OLIVER BUTTON IS A SISSY”, mientras se mofan de él (decimotercera doble página), o bien por parte de una pizarra y de una mesa tras la que se sitúa el maestro, quien anuncia dentro de la clase el festival de baile en el que Oliver va a participar y, finalmente, el teatro en el que el protagonista muestra sus habilidades con el baile. Todas estas localizaciones, interiores y exteriores, muestran los distintos lugares en los que Oliver aparece hasta alcanzar el respeto de sus familiares y amigos.

MISMO GRADO DE DETALLE				VARIACIÓN EN GRADO DE DETALLE				TOTAL
Contexto diferente		Mismo contexto		Descontextualización		Recontextualización		
Valores absolutos	Valores relativos	Valores absolutos	Valores relativos	Valores absolutos	Valores relativos	Valores absolutos	Valores relativos	
30	45%	37	55%	15	52%	14	48%	96
67 / 69.8%				29 / 30.2%				

Tabla 1. Grado de detalle en la información circunstancial en la muestra de libros álbum.

Solamente se han localizado cuatro casos en un total de veintiocho ilustraciones contabilizadas en los que se produce una variación en detalles a nivel circunstancial con

descontextualización o recontextualización (ilustraciones decimosexta, vigesimocuarta, vigesimoquinta y vigesimonovena). En las tres descontextualizaciones la ausencia de información ambiental es prácticamente total, ya que de Paola se limita a reproducir a los personajes y las acciones que estos realizan en fondos vacíos y monocromáticos de tonos marrones o azulados. A modo de ejemplo, una variación en grado de detalle a nivel circunstancial con descontextualización se puede apreciar en la doble página vigesimocuarta; del teatro, con sus cortinas y micrófonos, mostrado en la doble página anterior pasamos a un fondo de tonos marrones sin detalles circunstanciales (véase Figura 2). En esta doble página los padres de Oliver lo consuelan tras su actuación a pesar de no haber ganado el concurso de talentos al que Oliver se presenta, y le indican que están orgullosos de él, aceptándolo tal y como es, con sus peculiaridades y preferencias específicas.



Figura 2. Oliver y sus padres en el teatro antes y después de la actuación. Ilustraciones vigesimotercera y vigesimocuarta tomadas de *Oliver Button Is a Sissy* (1979). © Houghton Mifflin Harcourt.

La última variación en grado de detalle circunstancial con descontextualización, con respecto a una ilustración previa, la encontramos en la última ilustración, donde Oliver aparece feliz bailando y sonriente tras haber visto en la doble página anterior, la décimo octava, que la pintada previa que había en la pared del colegio, donde se le acusaba de ser un afeminado, se ha modificado y ahora se le describe como una estrella: “OLIVER BUTTON IS A Sissy START!” Estas variaciones en información circunstancial con descontextualización se producen cuando el ilustrador desea enfatizar aspectos importantes de la historia, focalizando la atención del lector en los personajes, sus acciones y en el mensaje que el libro álbum desea transmitir: la aceptación de todos los niños, tal y como son, independientemente de sus preferencias y aficiones vitales

El segundo álbum analizado en este capítulo es *10.000 Dresses* de Marcus Ewert. En él se narra la historia de Bailey, un niño que sueña con crear y llevar vestidos, lo que acarrea el rechazo de los miembros de su familia. Este motivo provoca que abandone su hogar, donde no es tenido en consideración, para finalmente conseguir ser aceptado, tal y como es, fuera del ambiente familiar. Siguiendo el patrón identificado en los álbumes objeto de estudio, en *10,000 Dresses* la mayoría de las ilustraciones analizadas presentan el mismo grado de detalle a nivel circunstancial (12 de un total de 13 ilustraciones). Ahora bien, buena parte de ellas reflejan contextos diferentes o nuevas localizaciones que muestran los distintos lugares en los que Bailey se encuentra con los miembros de su familia y con Laurel, una nueva amiga externa a su grupo familiar que acaba aceptando y respetando su personalidad.

Los sueños con vestidos de varios tipos y colores se producen en la habitación del protagonista, hecho que se muestra no solamente por la posición yacente de Bailey sobre una super-

ficie blanca, sino por la presencia de ovejas insertadas en el texto de la primera ilustración o por viñetas que contienen los sueños sobre vestidos. Los encuentros con los otros personajes se producen en distintas localizaciones que, progresivamente, van alejando a Bailey del espacio interior, familiar y frustrante: el dormitorio, la cocina, el jardín, el campo de juegos y, finalmente, la casa de Laurel, en la que se sentirá amado y reconfortado. En la cocina Bailey se encuentra con su madre, que no quiere comprarle un vestido de cristales porque «los niños no llevan vestidos». En el jardín de su casa Bailey halla a su padre, lugar en el que se repite el mismo patrón de rechazo sufrido anteriormente por su madre. En un campo de juegos Bailey interacciona con su hermano, quien también lo rechaza de una forma un tanto agresiva cuando este le dice que ha soñado con un vestido hecho de ventanas y que a través de una de ellas se podía contemplar la muralla China y las pirámides: “Get out of here, before I kick you” (decimoprimera doble página).

En todas estas localizaciones se producen encuentros fallidos que muestran el rechazo de la familia hacia Bailey por sus peculiares gustos y preferencias en el vestir. Ni su madre, ni su padre, ni siquiera su hermano, quien finalmente resulta ser el más agresivo, aceptan los gustos de Bailey por los vestidos hechos de cristales, de lirios y rosas o de ventanas. La tónica general del relato es muy repetitiva, ya que siempre reaparece la misma secuencia y el mismo diálogo con su padre, su madre y su hermano. Quizás, la introducción de nuevas localizaciones, combinadas con repeticiones de estos ambientes en ilustraciones sucesivas, sin variación en detalles circunstanciales, respalda esta tónica reiterativa.

En estos ambientes la construcción de los personajes que conforman la familia de Bailey (madre, padre y hermano) es especialmente llamativa, pues todos ellos aparecen representa-

dos de forma metonímica, una parte por el todo (Moya, 2019, en prensa) y, a diferencia de Bailey, que suele establecer contacto visual con el lector, estos siempre están de espaldas al lector visual, hecho que enfatiza el aislamiento y la falta de conexión que existe entre Bailey y su familia. En la octava doble página, por ejemplo, Bailey mira al lector mientras le pide a su padre un vestido de lirios y rosas con el que ha soñado. Su padre, lejos de entenderlo y apoyarlo, le indica simplemente que los niños no llevan vestidos. El mismo patrón se repite en el campo de hierba donde Bailey intenta interactuar, sin éxito, con su hermano.

En una nueva localización alejada del contexto familiar (la casa de Laurel), también representada sin variación en grado de detalle, es donde Bailey encuentra el apoyo que necesita para realizarse como persona. Este cambio de ambiente introduce un elemento liberador para el protagonista que encuentra en la casa del porche azul un espacio en el que ser feliz siendo tal y como es. Lauren, una chica mayor que él y dedicada al mundo de la moda, encuentra en Bailey un motivo de inspiración para crear nuevos vestidos, dentro de un espacio abierto sin restricciones. Junto a Bailey, Laurel es el único personaje del libro álbum que se representa íntegramente, mostrando su rostro y manteniendo contacto visual con el lector, hecho que contrasta con las representaciones metonímicas de la madre, padre y hermano del protagonista, cuyos rostros nunca son mostrados al lector.

Ambas “chicas”, indica el texto, utilizando pronombres femeninos para referirse a Bailey y Laurel, hacen dos nuevos vestidos cubiertos de cristales de varias formas y tamaños, creaciones que visten en la última doble página, único caso que hemos encontrado en el que se produce una descontextualización a nivel circunstancial con respeto a la ilustración previa, la decimotercera doble página. En la última doble página

aparecen las caras de Bailey y su nueva amiga, Laurel, sonriendo, en planos cortos y medios, y luciendo los dos vestidos de cristales mostrados en la ilustración anterior en un fondo difuminado sin apenas detalles circunstanciales. La escasa información circunstancial hace que el lector focalice su atención en los personajes, Bailey y Laurel, que se muestran felices ante sus creaciones, enfatizándose así el hecho de que Bailey haya encontrado finalmente a alguien que lo acepta y respeta.

My Princess Boy de Cheryl Kilodavis también presenta la lucha de su protagonista, Dyson, de cuatro años de edad, por afirmar su identidad por medio de su apariencia e indumentaria. Las ilustraciones de este libro álbum siguen un patrón similar a los álbumes previamente analizados, ya que la mayoría de ellas (10 de 13 ilustraciones) muestran el mismo grado de detalle a nivel circunstancial, sin apenas cambios contextuales. El protagonista de *My Princess Boy*, un niño sin rostro, cuenta con el apoyo de los miembros de su familia (también representados sin facciones) quienes lo aman, lo apoyan y lo aceptan sin reservas, a la vez que lo protegen cuando personas que no pertenecen a su entorno cercano o familiar, se mofan de él o lo critican por su vestimenta. Todos estos hechos tienen lugar prácticamente en los mismos contextos ambientales, un paisaje indeterminado en muchos casos, de color verde esencialmente, donde Dyson luce distintos vestidos de una rica gama de colores llamativos: rosa, violeta, verde, azul, naranja y amarillo. En estas localizaciones inespecíficas, llenas de colorido y compuestas esencialmente por árboles de tonos verdes y amarillos en un suelo verdoso, el protagonista, que luce vestidos de diferentes colores, danza como una bailarina y juega con su madre, padre, hermano y compañeros de escuela. Este paisaje predominante a lo largo de la narración no varía incluso si Princess Boy se enfrenta al rechazo de otros perso-

najes cuando va de compras con su madre y la gente lo mira y se ríe de él al adquirir un bolso o un vestido llamativo. Estos comportamientos hieren profundamente a ambos personajes, por lo que la madre lo abraza mientras el niño piensa en las cosas preciosas que puede comprarse (quinta doble página, véase Figura 3).

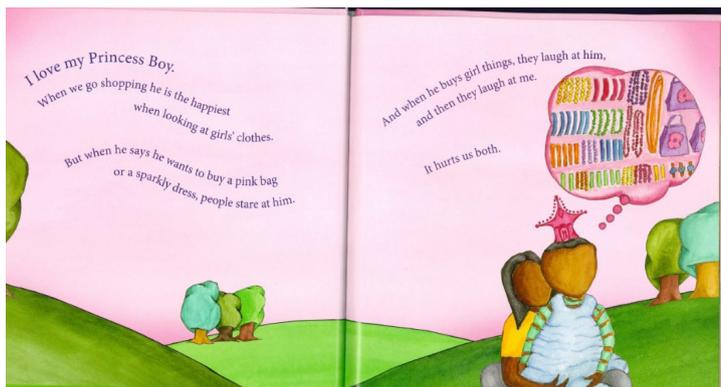


Figura 3. Bailey y su madre. Quinta doble página tomada de *My Princess Boy* (2010). © Aladdin.

El patrón a nivel circunstancial expuesto hasta ahora, sin variación en grado de detalle, continúa así a lo largo de la historia hasta las últimas dobles páginas, esencialmente la undécima y decimotercera, en las que se producen, dos descontextualizaciones. En ellas desaparece prácticamente por completo la información de carácter circunstancial y apenas se puede apreciar un pequeño atisbo del paisaje que se mostraba en las ilustraciones previas. De esta forma, la ilustradora, Suzanne DeSimore, consigue focalizar la atención del lector en las oraciones del texto, donde la autora, Cheryl Kilodavis, pregunta al lector, entre otros aspectos, si se reiría o llamaría de alguna forma a un niño-princesa (undécima doble página). De forma similar, en la decimotercera doble página, carente de

ambientación, se focaliza la atención del lector en la oración: “My Princess Boy is your Princess Boy”, enfatizando el hecho de que cualquiera de nosotros puede tener un niño princesa que necesita ser aceptado y querido tal y como es para ser feliz. De hecho, en la página de créditos, la dedicatoria reza: “To all princess boys in the world: you are loved. Thank you for teaching us how to appreciate your uniqueness”. A su vez, en la cubierta interior se anuncia una declaración de intenciones, en la que se indica: “As a community, we can accept and support our children for whomever they are and however they wish to look”. En la contracubierta, la autora explica que este álbum surgió ante un problema que tuvo su hijo pequeño cuando sus compañeros lo acosaron en el colegio por ponerse vestidos.

También *Willy the Champ* de Anthony Browne, a pesar de ser una historia creada en 1985, rompe con los estereotipos asociados al género masculino mostrados en la narrativa infantil tradicional. Como indica Bradford (1998: 79): “*Willy the Champ* plays with and subverts social constructions of gender by way of ironic inversions of masculinity.” Willy, el protagonista, se presenta como un gorila pequeño, débil, torpe y menos atractivo que los otros chimpancés. En lo relativo a su personalidad se muestra sensible, tierno, educado y con una carencia notable de carácter y de decisión. Suele estar involucrado en procesos verbales relacionados con el mundo de las artes y la lectura, aficiones que distan mucho del prototipo masculino hegemónico (Connell 1994 y 1995). Willy pinta, lee, estudia o visita la biblioteca. Lo más destacable en la descripción de Willy es que se presenta como radicalmente distinto a los otros personajes masculinos, representados como fuertes, seguros de sí mismos, luchadores y protectores. En definitiva, Willy tiene la apariencia, personalidad o comportamientos que se relacionan tradicionalmente con la figura femenina en

los cuentos tradicionales, asociada a atributos como pasividad, sumisión, fragilidad, inseguridad, dependencia, dulzura y temor (Doonan 1999: 54).

Estos aspectos de la personalidad de Willy se reflejan en distintas localizaciones interiores y exteriores que resultan ser cruciales en el desarrollo de la trama narrativa. Once de las veinte ilustraciones analizadas en *Willy the Champ* muestran variaciones en el grado de detalle otorgado a la información circunstancial. Ello se debe principalmente a que Browne utiliza cinco descontextualizaciones y seis recontextualizaciones para enfatizar la diferencia de estatus entre Willy y el resto de sus congéneres masculinos. Por motivos de espacio, nos centraremos únicamente en algunas de las ilustraciones más significativas. Así, en la ilustración decimocuarta el gigante Buster Nose, el matón del barrio, llena la parte derecha de la doble página con variación en el grado de detalle a nivel circunstancial, ya que se produce una descontextualización con respecto a la ilustración previa y no se muestra ningún elemento ambiental. La pared de ladrillos y el resto de personajes que aparecen en la ilustración décimo tercera, a excepción de Buster Nose, desaparecen. Ello permite que el lector se centre únicamente en el personaje representado, Buster Nose, una figura agresiva y amenazante para Willy.

En la siguiente ilustración, la decimoquinta, Browne vuelve a utilizar una recontextualización, ya que reaparece el muro anterior, situando a Willy entre la pared y Buster Nose. El lector contempla los hechos desde la perspectiva del atacante, (focalización mediatizada, en terminología de Painter et alia 2013), ya que el ilustrador lo sitúa tras sus espaldas y hace que visualice a Willy, asustado, sumiso y débil, sin posibilidad de escapatoria, desde los ojos de la figura amenazante. En la siguiente ilustración la decimosexta, de nuevo

se produce una variación en grado de detalle circunstancial con una nueva descontextualización, lo que parece ser un patrón un tanto repetitivo en esta historia (véase Figura 4). El modo verbal anuncia que Buster lanzó un puñetazo al pobre Willy, quien mantiene sus manos en los bolsillos, en un fondo blanco, sin ademán alguno de defenderse, prácticamente paralizado por el temor. La ausencia de detalles a nivel circunstancial focaliza la atención del lector en los protagonistas representados, Willy y Buster Nose. La cara agresiva de Buster, que mira fijamente a Willy, y su brazo amenazante, en disposición para golpear al pequeño chimpancé, junto a la focalización mediatizada de la ilustración anterior, posicionan al lector del lado del pequeño gorila, haciendo que sienta piedad por él y deseando, por imposible que parezca, que salga victorioso del peligro que lo acecha.

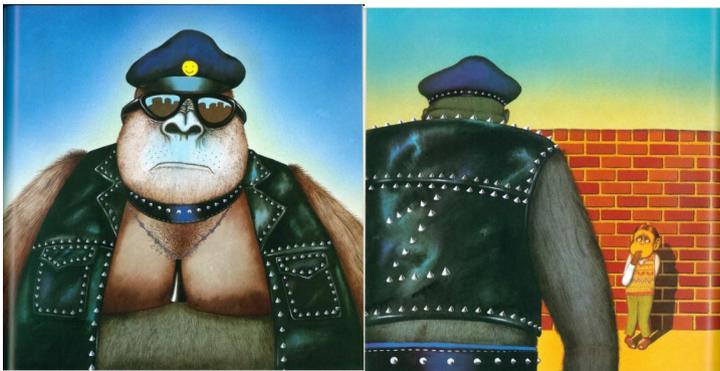


Figura 4. Buster Nose y su enfrentamiento con Willy. Ilustraciones decimoquinta y decimosexta tomadas de *Willy the Champ*. (1985). © Walter Books.

En la siguiente ilustración, la decimoséptima, vuelve a producirse una variación en el grado de detalle a través de una recontextualización, pues de nuevo vuelve aparecer la pared

de ladrillos que deja a Willy aprisionado entre este elemento circunstancial y Buster Nose, cuyo puño termina golpeando el muro, una vez que Willy esquiva el ataque. En la ilustración siguiente, la decimotava, toda la información circunstancial desaparece para llamar la atención sobre los dos personajes. Willy se levanta y golpea con la cabeza accidentalmente a Buster Nose en la barbilla. Finalmente, Willy obtiene su momento de gloria tras lograr vencer, aunque de una forma accidental y cómica, al matón del barrio. Todos acaban aclamando a Willy y la historia termina en la misma localización en la que se inició, con Willy leyendo tranquilamente en su casa, ahora sonriendo. Las continuas variaciones en grado de detalle a nivel circunstancial utilizadas por Browne en este libro álbum pueden obedecer al intento del ilustrador de llamar la atención del lector sobre las acciones y aventuras vividas por el protagonista hasta que finalmente sale victorioso de las burlas y el bullying al que es sometido por el resto de figuras masculinas que lo rodean.

El último libro álbum analizado en este capítulo desde una perspectiva circunstancial es *Prince Cinders* de Babette Cole. Esta historia constituye una reescritura de *Cenicienta* en la que se invierte el género de los protagonistas. Esta subversión del cuento clásico añade un toque cómico mayor cuando irrumpe en la historia un hada madrina, un tanto peculiar y nada competente, cuyos hechizos complican, si cabe aún más, la vida del desdichado protagonista. De un total de veintidós ilustraciones analizadas, la mitad de ellas mantiene el mismo grado de detalle a nivel circunstancial. Las otras once ilustraciones, sin embargo, experimentan variaciones en grado de detalles ambientales. La tercera ilustración, por ejemplo, gana en información ambiental con respecto a la ilustración precedente, produciéndose una re-contextualización, ya que en ella podemos ver a los tres hermanos velludos de Prince Cinders

llegando a la discoteca de palacio, acompañados de sus respectivas novias y conduciendo sus propios coches. Mientras tanto, el príncipe Cenicienta se queda en palacio limpiando la suciedad que sus hermanos han dejado tras sí: latas de cerveza, cigarrillos y un ejemplar de la revista 'Macho', todos elementos asociados al estereotipo masculino hegemónico (Connell, 1994 y 1995). En esta ilustración, la cuarta, hay de nuevo una variación en el grado de detalle a nivel circunstancial, con descontextualización, y solo se muestra a Prince Cinders realizando tareas domésticas (Véase Figura 5).

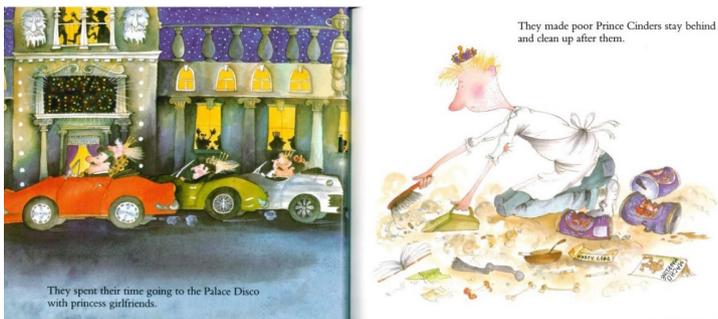


Figura 5: Camino de Palacio y Prince Cinders. Ilustraciones tercera y cuarta tomadas de *Prince Cinders*. (1987). © Penguin Young Readers Group.

Una vez introducida el hada madrina cayendo por la chimenea de la cocina de Palacio, son varias las recontextualizaciones y descontextualizaciones, combinadas con ilustraciones donde se mantiene el mismo grado de detalles circunstanciales, utilizadas por Cole a lo largo de la historia. En ellas se revela, sin apenas información contextual, que los hechizos del hada madrina no son tan poderosos como cabría esperar, añadiendo un toque cómico a la historia, que puede interpretarse como una desmitificación cómica de los cuentos tradicionales. Mientras que Prince Cinders y el hada madrina, representados

metonímicamente (parte de sus piernas y pies por los protagonistas), crecen en tamaño hasta que sus cuerpos se salen de los límites de la ilustración, la lata de cerveza que utiliza el hada para generar el coche que conducirá a Prince Cinders a palacio se convierte en un pequeño coche de juguete de color rojo. Los hechizos continúan hasta que Prince Cinders acaba convertido en un simio, hecho que se muestra en la décima doble página, también sin apenas información circunstancial en el modo visual.

Tras la decimoprimer ilustración las imágenes vuelven a variar su grado de detalles circunstanciales, re-contextualizándose gradualmente hasta la llegada de Prince Cinders, convertido en simio, a palacio. El lector puede visualizar el interior del salón de baile en el que príncipes y princesas disfrutan de una agradable velada mientras el protagonista se limita a contemplarlos desde la ventana (decimotercera doble página). Es precisamente en el exterior de palacio, con el mismo grado de detalle a nivel circunstancial que la ilustración anterior, donde Prince Cinders se encuentra con la princesa Lovelypenny, quien finalmente acaba enamorándose del príncipe. Lamentablemente cuando esta se aproxima a él, Prince Cinders, temeroso, huye despavorido perdiendo sus pantalones. Ella, sin embargo, enamorada, decide anunciar en la ilustración decimoséptima, totalmente carente de información circunstancial (descontextualizada), que se casará con la persona a quien pertenezcan los pantalones perdidos en el exterior de palacio. Al descontextualizar los hechos narrados, Cole destaca la decisión de la princesa, imitando, a su vez, el patrón utilizado en Cenicienta. A través de estas variaciones en grado de detalle a nivel circunstancial, la ilustradora consigue focalizar la atención del lector en los aspectos más relevantes de la trama y fomentar una lectura crítica hacia los cuentos de hadas tradicionales.

3.4. Información circunstancial en el componente verbal

Como refleja la Figura 6, expuesta a continuación, los elementos circunstanciales de lugar (35% de los casos identificados) y de tiempo (39% del total) son los más frecuentemente utilizados en los libros álbum analizados, seguidos de circunstanciales de modo y compañía (12% y 11% de los complementos contabilizados, respectivamente). Los circunstanciales de causa (3% del total), sin embargo, están apenas presentes en el modo verbal. A continuación, analizaremos principalmente los elementos circunstanciales de lugar en el modo verbal, para posteriormente establecer una comparación con las diferentes localizaciones que el ilustrador o ilustradora muestran en el modo visual.

Tipología de complementación circunstancial

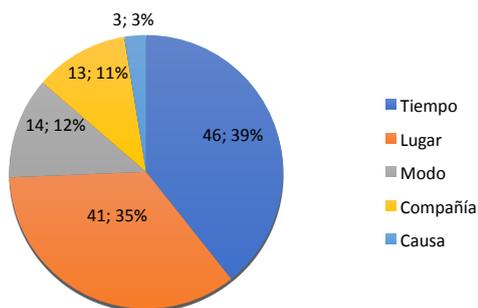


Figura 6. Tipología de elementos circunstanciales en el modo verbal

En *Oliver Button is a Sissy*, aunque también se han localizado circunstanciales de modo, compañía y causa, predominan los circunstanciales de lugar y tiempo. Los circunstanciales de tiempo son indeterminados e imprecisos, como viene a ser la tónica propia de los libros álbum y cuentos para niños:

“*One day* a talent show was announced [...] there is going to be a talent show at the movie theater *on Sunday afternoon, one month from now...*” (ilustración decimosexta). En el caso de los circunstanciales de lugar, estos suelen ser igualmente imprecisos en el modo verbal, y se actualizan de forma más específica, aunque a veces escueta, en el modo visual. En la segunda ilustración de *Oliver Button is a Sissy*, por ejemplo, el modo verbal anuncia que a Oliver le gustaba pasear por el bosque y saltar a la comba, bosque que puede apreciarse de una forma más precisa, aunque con escasos detalles, en el modo visual. También la información circunstancial de lugar en *Prince Cinders* tiende a ser indeterminada e imprecisa en el modo verbal, como se muestra en el siguiente extracto: “*One Saturday night, when he was washing the socks, a dirty fairy fell down the chimney*” (ilustración sexta). El lector necesita mirar a la ilustración para concretar cómo es la chimenea por la que cae el hada tal y como anuncia el modo verbal. La chimenea se representa siguiendo el modelo prototípico de los cuentos maravillosos: un hogar con un caldero puesto al fuego y varios leños ardiendo.

Otras veces, las localizaciones o circunstancias de lugar tienen un solo reflejo en el modo visual y no son en absoluto mencionadas en el modo verbal. Prueba de ello es la primera ilustración de *Oliver Button is a Sissy* donde el texto anuncia que Oliver es llamado “a sissy” por sus compañeros y que no le gusta hacer las mismas cosas que a otros niños. El lector debe acudir al modo visual para entender que mientras otros niños practican deporte y juegan al fútbol Oliver está solo recogiendo flores. De forma similar, en *My Princess Boy*, a excepción de un caso que hace referencia a la escuela del protagonista, no hay circunstancias de lugar en el modo verbal: “*But a Princess Boy can wear a dress at his school and I will not laugh at him*” (doble página

octava). Las localizaciones, aunque inespecíficas en este caso, se muestran casi exclusivamente en el modo visual. De esta forma, texto e imagen se complementan de forma divergente y ofrecen informaciones diferentes al joven lector.

En *Willy the Champ* se han localizado casos en los que la mayoría de los detalles circunstanciales de lugar que están presentes en las ilustraciones no siempre tienen un reflejo directo en el componente verbal. Así, en las primeras ilustraciones, y también en la última, Willy se representa tumbado en el sofá o disfrutando de la música y la lectura en su casa, localización que no se menciona en el componente verbal, en el que solo se hace referencia a los procesos materiales de acción en los que el protagonista está involucrado: descansando, leyendo u oyendo música. Otras veces, cuando pasea en el parque, por ejemplo, los detalles circunstanciales se muestran en ambos modos semióticos (“[...] and walk *in the park* with his friend, Millie”, ilustración cuarta). Ahora bien, el modo verbal no da información concreta sobre el parque donde Willy pasea con su amiga Millie, tan solo lo menciona de forma imprecisa e indeterminada. Será el modo visual el que detalla, dadas sus características específicas (“affordances”, en terminología de Kress y van Leeuwen 2006), cómo es el parque en el que los protagonistas pasean tranquila y felizmente.

Por último, los circunstanciales de lugar identificados en *10,000 Dresses* tienden también a ser indeterminados: “She (Bailey, el paréntesis en nuestro) ran all the way to the end of the block, until she came *to a house with a big blue porch*” (decimosegunda doble página). Son, sin embargo, las ilustraciones las que dan concreción y detalle a las localizaciones en las que se mueven Bailey, su familia y Laurel. Los circunstanciales de lugar del modo verbal no aportan detalles sobre las localizaciones de los distintos ambientes donde se desarrolla la trama argumental; tan solo se limitan a mencionar los lugares

interiores o exteriores donde ocurren los acontecimientos en los que están involucrados los personajes.

4. CONCLUSIÓN: INTERSEMIOSIS TEXTO-IMAGEN A NIVEL CIRCUNSTANCIAL O AMBIENTAL

Tras analizar la información circunstancial de los modos verbal y visual de los libros álbum objeto de estudio, podemos concluir que existe una sinergia entre texto e imagen para introducir elementos circunstanciales de lugar y ambientes, a través de la cual se crean significados complementarios que, de alguna manera, junto a las acciones y procesos verbales en los que los personajes está involucrados, ayudan a crear un mensaje progresista a favor de la inclusión y el respeto a los niños que no se adaptan a los estereotipos masculinos hegemónicos. La información sobre localizaciones del modo visual, aunque también referida en ocasiones en el modo verbal de una forma un tanto imprecisa e indeterminada, se hace específica y se concreta en las ilustraciones. Texto e imagen parecen complementarse a nivel circunstancial, de forma que el lector necesite leer ambos modos semióticos para poder descodificar el mensaje que el libro álbum ofrece y, de esta forma, mejorar su competencia lectora, tanto a nivel verbal como visual.

En las ilustraciones se muestran ambientes, generalmente con el mismo grado de detalle (69,8% de los casos contabilizados) y mismo contexto (55% de los casos analizados, véase Tabla 1) en una secuencia de imágenes que sitúan al lector en las localizaciones donde se mueven los personajes. A veces, sin embargo, como se puede apreciar en la Figura 7, y siguiendo un patrón similar al utilizado por los ilustradores e ilustradoras de libros álbum protagonizados por mujeres (Cañamares y Moya 2019, Moya-Guijarro y Cañamares Torrijos, en prensa), los personajes masculinos de los álbumes analizados en este estudio se

mueven en contextos diferentes (45% de los casos identificados), generalmente alejados de sus entornos familiares y escolares, en los que se desarrollan como individuos y acaban ganando el respeto de los demás. Ejemplos de ello son Oliver en *Oliver Buttton Is a Sissy*, quien rechazado en casa por su padre y en el colegio por sus compañeros varones, debido a su afición por el baile, termina consiguiendo la aceptación familiar y escolar cuando demuestra sus habilidades como bailarín en el teatro de la comunidad. El mismo hecho se produce en *10,000 Dresses* en el que Bailey tiene que abandonar el hogar familiar para encontrar el apoyo y la aceptación en la casa del porche azul de Laurel, una chica mayor que él, interesada también en vestidos, que valora el poder creador de Bailey y lo acepta tal y como es. Del mismo modo en *My Princess Boy*, aunque la familia de Dylan lo ama, respeta y apoya su travestismo desde el comienzo de la historia, el protagonista ha de enfrentarse a las mofas y risas de otros personajes en localizaciones exteriores.

Mismo Grado de Detalle

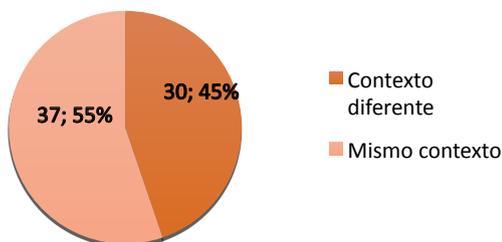


Figura 7. Ilustraciones con el mismo grado de detalle a nivel circunstancial

En otras ocasiones, como se muestra en la Figura 8, aunque con menor frecuencia, se produce una variación en el grado de los elementos circunstanciales (30 % de los casos identi-

cados) que se muestran en la ilustración, con recontextualizaciones (48% de los casos) y descontextualizaciones (52%). Las recontextualizaciones están típicamente asociadas a cambios de actividad o a la introducción de un aspecto relevante en la historia, como cuando en la ilustración decimonovena se muestra a Buster Nose derrotado por Willy, delante del muro de ladrillos en el que el acosador había atacado previamente a su víctima. En el caso de las descontextualizaciones, los protagonistas reciben una mayor prominencia, ya que el foco de atención del lector se centra en ellos exclusivamente. Ello contribuye, (i) bien a introducir personajes que desempeñan una función determinante en la historia, como cuando en la doble página decimocuarta de *Willy the Champ* se muestra, desde un plano medio y frontal, a Buster Nose, el acosador del pequeño Willy, (ii) o bien a favorecer el empoderamiento y respeto de los protagonistas en el entorno donde antes no se les valoraba. Podemos citar a modo de ejemplo la ilustración en la que tras vencer a Buster Nose, Willy aparece sin información contextual en un fondo azulado y sobre los hombros de otros chimpancés que previamente se habían burlado de él en la vigésima ilustración de este libro álbum.

Variación en Grado de Detalle

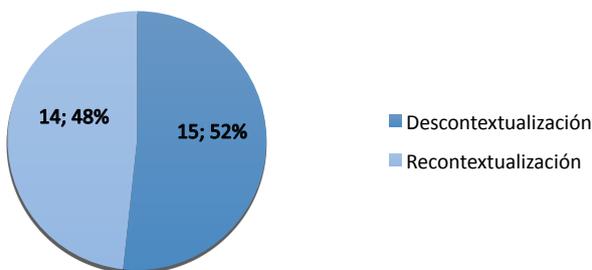


Figura 8. Variación en grado de detalle a nivel circunstancial.

Con o sin variación en grado de detalle y contextual, lo cierto es que en las historias analizadas la aceptación de los personajes que no se adaptan a los estereotipos masculinos hegemónicos suele deberse a un hecho extraordinario y producirse en un contexto o localización específica: un teatro en el caso de *Oliver Button Is a Sissy*, la calle o exterior del cine en *Willy the Champ*, las afueras de palacio en *Prince Cinders* o un nuevo hogar, alejado del contexto familiar, en el caso de *10,000 Dresses*. Otros personajes como Dylan, el protagonista de *My Princess Boy*, cuentan desde el principio con el apoyo de sus familiares directos y amigos del colegio, pero tienen que enfrentarse a las risas de otros individuos en ambientes exteriores alejados de sus hogares.

Tanto las historias protagonizadas por niñas o mujeres analizadas por Cañamares y Moya (2019), como las figuras masculinas estudiadas en este capítulo, muestran a protagonistas que se enfrentan a situaciones extraordinarias, cuya batalla se suele librar en nuevas localizaciones, en las que desarrollan su auténtica personalidad de una forma independiente y creativa y, finalmente, logran la aceptación familiar y social (Calvo y Tabernero, 2015).

Los resultados de este análisis ponen igualmente de manifiesto la carga comunicativa de los elementos circunstanciales y ambientes en los libros álbum. Como educadores, parece, por tanto, necesario, preparar a los jóvenes lectores, a captar los detalles ambientales que ofrece el modo visual de los libros álbum donde, como ya hemos indicado, las localizaciones se realizan de una forma más concreta y específica que en el modo verbal. Vivimos en una sociedad eminentemente tecnológica y visual, donde el significado no se crea exclusivamente a través de la palabra escrita, sino mediante la combinación de distintos modos semióticos. El visual, sin duda, es uno de ellos. Como indica Vázquez

(2013: 422), posiblemente la imagen cale antes en el niño que la palabra escrita, ya que es más fácil de descodificar. Es importante, por tanto, que autores y, sobre todo, ilustradores e ilustradoras dejen de perpetuar los estereotipos de género, normas y valores que han regido en la literatura tradicional destinada al público infantil y sigan creando más libros álbum que promuevan las lecturas inclusivas y el respeto a la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO FEIJÓO, A. (2013): «La familia del nuevo niño en la Literatura Infantil y Juvenil del siglo XXI. Un estudio de caso: *My Princes Boy* de Cheryl Kilodavis». En M. RAMOS y C. FERREIRA (eds.), *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil*, pp. 15-26. Vigo/Braga: ANILIJ, ELOS/ Universidade do Minho.
- BARTHOLOMAEUS, C. y RIGGS, D. W. (2020): «“Girl brain... boy body”: representations of trans characters in children’s picture books». En R. PEARCE, I. MOON, K. GUPTA y D. L. STEINBER (eds.), *The Emergence of Trans: Cultures, Politics and Everyday Lives*, pp. 135-148. New York: Routledge.
- BATEMAN, J. (2014): *Text and Image: A Critical Introduction to the Visual/Verbal Divide*. London and New York: Routledge.
- BITTNER, R., INGREY, J. y STAMPER, C. (2016): «Queer and trans-themed books for young readers: a critical review». *Discourse*, 37(6), pp. 948-964.
- BRADFORD, C. (1998): «Playing with father: Anthony Browne’s Picture Books and the Masculine». *Children’s Literature in Education*, 29(2), pp. 79-96.
- CALVO, V. y TABERNERO, R. (2015): «El álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno de espectro autista». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), pp. 47-66.

- CAMPBELL NAIDOO, J. (2012): *Rainbow Family Collections: Selecting and Using Children's Books with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Content: Selecting and Using Children's Books with Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Content*. Santa Bárbara (California): ABC-CLIO.
- CAÑAMARES, C. y MOYA, A.J. (2019): «Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género». *Ocnos*, 18 (3), pp. 59-70.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. y CAÑAMARES TORRIJOS, C. (en prensa). Un análisis multimodal de los elementos circunstanciales y ambientes de libros álbum que rompen estereotipos de género. Aceptado para su publicación en *Estudios Filológicos* 66.
- COLOMER, T., KÜMMERLING-MEIBAUER, B. y SILVA DÍAZ, C. (eds.) (2010): *New Directions in Picturebook Research*. Nueva York: Routledge.
- CONNELL, R. W. (1994): «La organización social de la masculinidad». En T. VALDÉS y J. OLAVARRÍA (eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, pp. 31-48. Santiago de Chile: Isis Internacional.
- CONNELL, R.W. (1995): *Masculinities*. Sydney: Allen & Unwin.
- DE AMO, J.M. (2005): «El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector». *Campo abierto: Revista de educación*, 28, pp. 61-80.
- DEMETRIOU, D. (2001): «Connell's Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique». *Theory and Society*, 30 (3), pp. 337-361.
- DÍAZ ARMAS, J. (2003): «Aspectos de la transtextualidad en la Literatura Infantil». En A. MENDOZA y P.C. CERRILLO, (coords.). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, pp. 61-98. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- DOONAN, J. (1999): «Drawing out ideas: A second decade of the work of Anthony Browne». *The Lion and the Unicorn*, 23, pp. 30-56.

- DURÁN, T. (2009): *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro
- EVANS, J. (ed.). (2015): *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Londres y Nueva York: Routledge.
- FAIRCLOUGH, N. (2003): *Analysing Discourse: Text Analysis for Social Research*. Londres: Routledge.
- GENETTE, G. (1989): *Palimpsesto. La literatura en el segundo grado*. Madrid: Taurus.
- HALLIDAY, M.A.K. (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. (2004): *Introduction to Functional Grammar*. 3ª Edición. Londres: Arnold.
- KIMMEL, M. (2001): «Masculinidades globales: restauración y Resistencia». En C. SÁNCHEZ-PALENCIA y J.C. HIDALGO (eds.). *Masculino plural: Construcciones de la masculinidad*, pp. 47-75. Lleida: Universitat de Lleida.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (2006) [1996]: *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge.
- LEWIS, D. (2001): *Reading Contemporary Picturebooks*. London: Routledge.
- MARANTZ, K. (1977): «The Picture Book as an Art Object: A Call for Balanced Reviewing», *Wilson Library Bulletin*, 52, pp. 148-151.
- MCCABE, J., FAIRCHILD, E., GRAUERHOLZ, L., PESCOLIDO, B. y TOPE, D. (2011): «Gender in Twentieth Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters». *Gender and Society* 25 (2), pp. 197-226.
- MENDOZA, A. y CERRILLO, P. C. (coords.) (2001): *El intertexto lector*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

- MILLS, S. (2008): *Language and Sexism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOEBIUS, W. (1986): «Introduction to Picture Books Codes». *Word and Image*, 2, pp. 141-158.
- MOYA-GUIJARRO, A. J. (2014): *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children*. London: Equinox.
- MOYA-GUIJARRO, A. J. (2019): «Textual functions of metonymies in Anthony Browne's picture books: A multimodal approach». *Text & Talk*, 39(3), pp. 389-413.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (en prensa). The representation of male characters in three challenging picture books. A multimodal Study. Aceptado para su publicación en *Sintagma. Revista de Lingüística*. ISSN 0214-9141.
- NIKOLAJEVA, M. (2014): «The Penguin Looked Sad»: Picturebooks, Empathy and Theory of Mind». En B. KÜMMERLING-MEIBAUER (ed.). *Picturebooks. Representation and Narration*, pp. 121-138. Nueva York y Londres: Routledge.
- NIKOLAJEVA, M. y SCOTT, C. (2001): *How Picturebooks Work*. New York: Garland.
- NODELMAN, P. (1988): *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture books*. Atenas: The University of Georgia Press.
- PAINTER, C. (2017). «Multimodal Analysis of Picturebooks». En B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*, pp. 420-428. Londres: Routledge.
- PAINTER, C., MARTIN, J. y UNSWORTH, L. (2013): *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*. Sheffield: Equinox.
- SPITZ, E. (1999): *Inside Picture Books*. New Haven, CT: Yale University Press.

- SUNDERLAND, J. (2012): *Language, Gender and Children's Fiction*. Londres: Continuum.
- VÁZQUEZ, C. (2013): «No es fácil romper con los hilos de la tradición: lenta transformación de los estereotipos de género. Busquemos culpables». En M. RAMOS y C. FERREIRA (eds.), *La familia en la Literatura Infantil y Juvenil*, pp. 415-424. Vigo/Braga: ANILIJ, ELOS/ Universidade do Minho.
- WHARTON, S. (2005): «Invisible Females, Incapable Males: Gender Construction in a Children's Reading Scheme». *Language and Education*, 3, pp. 238-251.
- WOLFENBARGER, C.C. y SIPE, L. (2007): «A Unique Visual Art Form: Recent Research on Picturebooks». *Language Arts*, 84(3), pp. 273-280.
- ZAPARAÍN, F. y GONZÁLEZ, L.D. (2010): *Cruce de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Cuenca y Valladolid: Universidad de Castilla-La Mancha y Universidad de Valladolid.

TEXTOS PRIMARIOS

- BROWNE, A. (2008) [1985]: *Willy the Champ*. London: Walker Books.
- COLE, B. (1987): *Prince Cinders*. China: Penguin Young Readers Group.
- DE PAOLA, T. (1979): *Oliver Button Is a Sissy*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- EWERT, M. y RAY, R. (2008): *10,000 Dresses*. New York: Seven Stories Press.
- KILODAVIS, Ch. y DE SIMONE, S. (2010) [2009]: *My Princess Boy*. New York: Aladdin.

Parte III
El libro álbum y su apertura
a las familias homoparentales

Nuevas masculinidades en una muestra de libros álbum con padres gais: un análisis crítico multimodal

María Martínez Lirola

Universidad de Alicante y Universidad de South Africa (UNISA)

http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.08

RESUMEN

Este estudio analiza una muestra de libros álbum escritos en inglés donde el modelo familiar consiste en familias en las que hay dos padres. Se emplean las herramientas del análisis crítico del discurso para observar el modo de presentar verbal y visualmente a los dos padres. Se lleva a cabo un análisis tanto visual como léxico del contacto que se establece entre los dos padres con el fin de observar si ambos hombres muestran una expresión similar del afecto y analizar estas relaciones con las nuevas masculinidades. El análisis revela que, en general, aparecen aspectos relacionados con las nuevas masculinidades como puede ser la implicación de los dos padres en las tareas domésticas o en las labores de cuidado de los hijos que aparecen en las historias, aspectos que influirán positivamente en la educación y socialización del joven lector.

Palabras clave: libros álbum, análisis crítico del discurso, multimodalidad, padres gais, nuevas masculinidades.

ABSTRACT

This study analyses a sample of children's picture books written in English where the family model consists of same-sex parent families. The tools of critical discourse analysis are used to observe the way both fathers are referred to verbally and visually. A visual and lexical analysis of the contact established between the two parents is carried out in order to observe if both men show a similar expression of affection and to explore their relationship with new masculinities. The analysis reveals that, in general, aspects related to the new masculinities appear, such as the involvement of both parents in the domestic tasks or in the care of the children. These aspects may influence positively in the education and socialization of young readers.

Key words: children's picture books, critical discourse analysis, multimodality, gay parents, new masculinities.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo analiza la ideología de género transmitida en una muestra de libros álbum en los que aparecen familias homoparentales formadas por dos padres. Para ello se exploran los patrones lingüísticos y visuales empleados para expresar el contacto físico y el afecto entre padres homosexuales y entre estos y sus hijos. Es destacable que la diversidad familiar y las cuestiones de género se incluyan en la Literatura Infantil y Juvenil porque la lectura y disfrute de estas obras por parte de niños y jóvenes contribuye a que estos lectores desarrollen sus esquemas de género y respeten la diversidad (Coats, 2018; Stephens, 2018).

Hemos elegido una muestra de libros álbum con padres gais para profundizar en las estrategias textuales que se emplean para representar este tipo de familias. La lectura de estas obras contribuirá a presentar y normalizar modelos familiares diferentes a los hegemónicos. Es decir, además de conocer otros tipos de familias que transforman y desafían el modelo clásico de familia tradicional, los lectores infantiles podrán adquirir y desarrollar creencias y valores relacionados con el conocimiento y la tolerancia de nuevas situaciones que desafían el modelo patriarcal. En consecuencia, la lectura transmite la cultura y los valores ideológicos asociados con ella, incluida la ideología de género (Taylor, 2003).

Los principales objetivos de este artículo son los siguientes: a) analizar cómo se hace referencia a los padres en cinco libros álbum donde el modelo familiar consiste en dos padres y un hijo, todos publicados en las últimas décadas (1989-2017); b) observar los ejemplos de contacto físico entre los padres y entre ellos y sus hijos para determinar si uno de los padres tiene una relación más afectiva con el niño o la niña que el otro, y, a su vez, establecer las características de las nuevas masculinidades. Finalmente, c) identificaremos las principales estrategias textuales utilizadas para retratar y promover a las familias homosexuales y su construcción de la masculinidad.

Tras la introducción, la estructura del capítulo es la siguiente. En el apartado 1, se presenta el marco teórico adoptado para llevar a cabo esta investigación. En la sección 2 se realiza el análisis de los cinco libros álbum que retratan a familias integradas por dos padres y sus respectivos hijos, dividido en dos subsecciones que permitan abordar los principales objetivos del artículo. En la sección tercera se presentan las conclusiones del estudio.

1. MARCO TEÓRICO: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO Y MULTIMODALIDAD

Los libros álbum tienen un papel fundamental en la socialización de los niños, pues reflejan las creencias y los valores ideológicos de la cultura dominante en la que se gestan dichos textos. Los libros álbum transmiten su mensaje a través de la combinación del código escrito y visual. Según Hoster Cabo, Lobato Suero y Ruis Campos (2018:91): «El libro de imágenes es un lugar de comunicación donde los lectores perciben señales tanto visuales como verbales. Además, se invita a los lectores a explorarlos, formulando así sus propias hipótesis sobre el significado de los libros de imágenes».

Los cinco libros álbum seleccionados para su estudio desafían los marcos culturales establecidos porque el patrón familiar que presentan es una familia integrada por dos padres y sus hijos, sean estos biológicos o adoptados. En este sentido, pueden considerarse como libros desafiantes (Evans, 2015) en los que las referencias al género contribuyen directamente en la construcción de la masculinidad (Sunderland, 2012).

Diferentes autores han prestado atención a la Literatura Infantil para comprender mejor lo que los niños pueden aprender de los libros álbum, cómo desarrollan la alfabetización y cómo la ideología se transmite mediante la combinación de elecciones lingüísticas y visuales (Hamer, Nodelman y Reimer, 2017; Kümmerling- Meibauer, Meibauer, Nachtigäller y Rohlfing, 2015). El papel de lo visual en textos multimodales, como anuncios, libros álbum o libros de texto, también ha ganado atención en las últimas décadas (Kress y van Leeuwen, 2006; O'Halloran, 2008; Painter, Martin y Unsworth 2013, entre otros). Varios estudios han analizado la forma en que la imagen y el texto escrito crean un significado en los libros álbum para niños debido a su naturaleza multimodal, donde lo visual

tiene un papel clave en la construcción del significado, entre los que destacan Lewis (2001), Moya-Guijarro (2014, 2016, 2017, 2019a, 2019b, en prensa), Painter (2007, 2008), Serafini (2010) y Unsworth y Ortigas (2008). La Didáctica de la Lengua y la Literatura, entre otras disciplinas, debe continuar explorando la forma en la que los elementos visuales contribuyen a ampliar los significados expresados en el texto escrito. Este empeño justifica estudios como el que presentamos en este capítulo.

Hemos optado por el análisis crítico del discurso (ACD) porque entendemos que existe una relación entre la lengua y la sociedad. El ACD estudia las diferentes posibilidades que la lengua ofrece para crear significados y las razones por las que las personas eligen unos significados en lugar de otros en determinados contextos. En este sentido, las elecciones lingüísticas y visuales empleadas en los libros álbum analizados nos permitirán profundizar en su propósito comunicativo.

El ACD es una aproximación interdisciplinar que se ocupa de examinar distintas realidades sociales a través del discurso. Su propósito es claramente social pues permite deconstruir patrones de desigualdad social, ideología y relaciones de poder. En el ACD ocupa un lugar fundamental comprender el contexto social y cultural en el que se gesta un texto, de ahí que sea una perspectiva adecuada para analizar la muestra de libros álbum objeto de estudio. Dentro del ACD adoptaremos la clasificación de actores sociales que propone van Leeuwen (2008) por su utilidad para analizar la representación verbal de los actores sociales en el discurso, ya que contempla a los personajes y su función social en la historia. Las principales categorías del sistema son las siguientes: 1) asignación de roles (agente o paciente); 2) generalización versus especificación (referencia genérica o específica, es decir, representación de actores como clases o como individuos); 3) asimilación (representación de

personas en grupos); 4) asociación (grupos de actores sociales) versus disociación (asociaciones no formadas); 5) indeterminación (representación no especificada de actores sociales) versus diferenciación (especificación de los diferentes actores sociales); 6) nominación (referencia a la identidad única de los actores sociales) versus categorización (identidades y funciones compartidas con otros); 7) funcionalización versus identificación (referencia a los actores sociales bien en términos de algo que hacen o bien en función de lo que son); 8) personalización versus impersonalización (representación de actores sociales como seres humanos o inhumanos); y, finalmente, 9) sobredeterminación (representación de actores sociales como participantes en más de una práctica social).

Como los libros álbum son textos multimodales, emplearemos igualmente el modelo de gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006), prestando especial atención a la función composicional. En este sentido, se tendrá en cuenta cómo se ubican los participantes representados en la ilustración, pues su presencia en un lugar o en otro revela una mayor prominencia o importancia respecto al resto de elementos representados. De este modo, la información más importante suele presentarse preferiblemente en el lado derecho de la ilustración y no en la parte izquierda, o bien en el centro de la composición en lugar de en los márgenes, donde la tendencia es ubicar información menos relevante. Del mismo modo la información ofrecida en la parte superior de la imagen prevalece en importancia sobre la ubicada en la parte inferior de la misma. El rasgo más prominente (*salience*) presta también atención al modo en que se concede más importancia a algunos elementos de la composición por medio del tamaño, el color o el encuadre.

Antes de acabar este marco teórico, hemos de señalar que en el análisis (vid sección 2.2) se adoptará el modelo que Sun-

derland y McGlashan (2012: 162–170) proponen para analizar las estrategias textuales utilizadas por autores e ilustradores para la promoción, aceptación, comprensión y celebración de las familias con padres o madres del mismo sexo: las estrategias “gay”, “diferente” y de “trasfondo” (*gay strategy*, *different strategy* y *backgrounding strategy*). La estrategia “gay” implica que «[...] la sexualidad gay se discute explícitamente, en parte a través del recurso de explicar la palabra al niño en la historia» (Sunderland y McGlashan, 2012: 163). Con respecto a la estrategia “diferente” se centra en el hecho de que «tener dos mamás o papás es conceptualmente reconocido como diferente por el niño¹⁶» (Sunderland y McGlashan, 2012: 165). Finalmente, Sunderland y McGlashan (2012: 168) afirman lo siguiente sobre la estrategia de “trasfondo”: «Estos libros no abordan el tema de la sexualidad gay directa o incluso indirectamente, sino más bien cuestiones relacionadas con la vida familiar o personal, que no son específicas de las familias homosexuales¹⁷». Las tres estrategias serán ilustradas en la sección siguiente.

2. ANÁLISIS DE LOS LIBROS ÁLBUM

Los cinco libros álbum seleccionados para analizar las relaciones de afecto que se establecen en el seno de familias homosexuales son: *Daddy's Roommate* (1989), de Michael Willhoite; *One Dad. Two Dads. Brown Dad. Blue Dads* (1994), de Johnny Valentine, con ilustraciones de Melody Sarecky; *Daddy, Papa and Me* (2009), de Lesléa Newman, con ilustraciones de Carol

16 El original de la cita es: «having two Mums or Dads is conceptually recognized as different by the child» (Sunderland and McGlashan, 2012: 165).

17 El original de la cita reza: «These books do not address the issue of gay sexuality directly or even indirectly, but rather issues surrounding the family or personal life, which are not specific to gay families» (Sunderland and McGlashan, 2012: 168).

Thompson; *Stella Brings the Family* (2015), de Miriam B. Schiffer, con ilustraciones de Holly Clifton-Brown; y *Me, Daddy & Dad* (2017), de Gemma Denham. Todos estos libros álbum son británicos o norteamericanos y su selección se justifica porque son útiles para abordar la representación de familias con dos padres, la expresión del afecto y la construcción de la masculinidad. A su vez, todos ellos forman parte del conjunto de libros álbum que integran el corpus del proyecto la construcción del discurso denominado *The Construction of Discourse in Children's Picture Books*, AMULIT, proyecto ya referido en la introducción de este libro.

La metodología adoptada es fundamentalmente cualitativa-descriptiva, a través de la cual se analiza el modo en que el hijo o la hija se refiere verbalmente a sus dos padres en los diferentes libros álbum. Se ha prestado atención, en este sentido, a qué padre se menciona en primer lugar y a quién aparece en la posición prominente en el modo visual. A su vez, el análisis del contacto físico que se produce entre los personajes nos permite determinar si hay o no muestras de afecto en los libros álbum analizados y la relación que esas manifestaciones de cariño tienen con las nuevas masculinidades. Por último, aplicando el modelo de Sunderland y McGlashan (2012), se identifican las principales estrategias textuales empleadas en la muestra de libros-álbum analizada para retratar y promover familias homosexuales.

2.1. Explorando formas de referirse a los padres y las conexiones entre estos y sus hijos

Daddy's Roommate (1989) es el único libro álbum en el que está claro desde el principio que Daddy es el padre biológico, casado con la madre del niño antes de que este iniciara una relación homosexual con Frank, su actual compañero de piso.

El libro comienza representando al padre saliendo de casa, poniendo sus maletas en el coche, mientras que la madre y el niño miran por la ventana. Esta ilustración está respaldada por el modo verbal narrado en primera persona por el niño protagonista que acompaña a la ilustración: “Mi mamá y mi papá se divorciaron el año pasado”. Del mismo modo, es el único libro álbum de la muestra en el que se hace referencia al nuevo compañero de piso de su padre por medio de su nombre propio (“Frank”). Este es un ejemplo de “nominación” en las categorías de van Leeuwen (2008: 40), ya que se designa al personaje por su nombre propio frente a otros personajes que se nombran por su pertenencia o participación en identidades, actividades o funciones compartidas con otros (“Daddy”). En este libro álbum, la referencia a Frank se hace por su nombre propio para destacar su identidad y diferenciarlo del padre biológico, carente de un nombre específico.

En relación a la representación visual del contacto físico entre los participantes representados en *Daddy’s Roommate* (1989), se producen varias situaciones de contacto: en la ilustración tercera el pie de Frank toca el hombro de *Daddy*; en la ilustración cuarta el pie de Frank toca la espalda de papá; en la ilustración quinta los brazos de Frank tocan la espalda de *Daddy*; en la ilustración sexta ambos hombres se tocan con las manos y es Frank quien roza el hombro de *Daddy*. También se representa el contacto físico entre Frank y el niño en varias ocasiones: en la ilustración séptima la pierna de Frank toca el brazo del niño; en la ilustración octava Frank y el niño están sentados en el mismo sillón; en la ilustración decimoprimera Frank vuelve a rozar al niño con la mano y el brazo cuando van al zoológico; en la decimosegunda doble página Frank toca la espalda del niño con la pierna mientras trabajan en el patio y, por último, en la decimotercera doble página Frank es el

personaje que está al lado del niño mientras están comprando. Entre Daddy y los otros participantes representados se producen, a su vez, varias situaciones de contacto. El padre abraza al niño en la ilustración novena; Frank y *Daddy* tocan al niño con sus brazos cuando van al fútbol; en la decimosegunda doble página Frank roza la espalda de papá cuando se pone crema mientras están en la playa y en la decimotercera Frank toca la cabeza de papá con el codo mientras cantan al piano. Al final del libro álbum, en las ilustraciones de la decimoquinta doble página, Frank abraza a papá y el niño abraza y besa a su padre; en la última doble página (la decimosexta) Frank abraza a Daddy mientras ven la televisión y en la última ilustración hay contacto físico entre todos los personajes representados: por un lado, se muestra el grupo formado por el niño agarrado al brazo de Frank mientras Daddy apoya su mano en el hombro del niño y, por el otro lado, la pareja representada tras ellos en la fila del cine muestra al hombre sujetando a la mujer por detrás mientras ella gira levemente su cabeza intentando mantener ese contacto.

En otro de los libros álbum analizados, *Me, Daddy & Dad* (2017), no se les llama a los progenitores por sus nombres propios, sino con apelativos como Daddy y Dad, ofreciendo un nuevo ejemplo de “caracterización” en la clasificación de actores sociales de van Leeuwen (2008: 40). En este libro álbum, aunque no hay ninguna referencia a cuál es el padre biológico de la protagonista, podemos observar claramente que el cabello de Emily es del mismo color que el de *Daddy*, uno de sus dos padres. El libro álbum presenta distintas acciones que Emily comparte con sus padres tanto dentro como fuera de casa. Además, Daddy aparece con Emily en ocho ocasiones y Dad solo en tres. La primera vez que Daddy y Emily aparecen en la historia están conectados con vectores

de acción (Kress y van Leewen, 2006), y es *Daddy* quien aparece detrás de Emily. *Dad* está a la derecha, y hay una bola y un hueso delante de él. En la siguiente ilustración, vemos el mismo patrón: *Daddy* está detrás de Emily, unido a ella por proximidad y por vectores de acción que unen al padre con su hija. *Dad*, sin embargo, aparece de nuevo a la derecha, sin contacto con la niña y el otro padre. La primera vez que Emily aparece sola con uno de los padres es con *Daddy*, mientras juegan con una manguera. Cuando los dos padres se representan corriendo detrás de Emily, nuevamente es *Daddy* quien está detrás de ella, unido por vectores de acción (vigésimotercera doble página). Estas posiciones parecen confirmar que *Daddy* se representa más próximo a Emily, estableciéndose una relación más estrecha entre ambos personajes.

El contacto físico entre los personajes de *Me, Daddy & Dad* (2017) es claro desde el principio del libro álbum. El hecho de que haya contacto físico entre los personajes en siete ilustraciones muestra que estos expresan y manifiestan de forma explícita afecto, tanto entre los padres como entre estos y su hija. En la ilustración de la octava doble página, Emily toca el cuerpo de *Daddy* con su cabello y en la ilustración de la decimosegunda doble página Emily roza el brazo de *Dad*. Emily toca, a su vez, la pierna de *Daddy* con su pierna en la ilustración de la decimonovena doble página. En la vigésimotercera doble página los dos padres se rozan entre sí con los brazos y los codos mientras corren; en la vigésimoséptima doble página los dos padres y Emily mantienen contacto físico entre sí y, finalmente, en la vigésimotercera doble página los cuerpos de los dos padres aparecen representados en contacto.

En *Daddy, Papa and Me* (2009), nuestro tercer libro álbum, se reflejan las distintas actividades que un niño pequeño hace con sus padres: cocinar, hacer carreras, etc.

De nuevo se emplea la “caracterización” como categoría en la clasificación de los actores sociales (van Leeuwen, 2008) para referirse a ambos padres (“Daddy” y “Papa”). *Daddy* es el primero que se menciona, no solo en el título del libro, sino también en el interior de la obra, pues es el primero que aparece en el modo verbal (véase Figura 1). Sin embargo, en la representación visual pierde importancia frente al otro progenitor: *Daddy* aparece a la izquierda en la primera ilustración en la que padre e hijo están juntos; después, en la ilustración de la cuarta doble página, la primera vez que el niño se representa con uno solo de los padres, el pequeño aparece también con *Daddy*. La figura paterna está en primer plano y el pequeño protagonista se representa detrás de él a la derecha de la ilustración. Esto contrasta con la ilustración siguiente, donde *Papa* aparece a la derecha, sujetando al niño, que está representado en el lado izquierdo de la ilustración. Aunque *Daddy* sea el primer elemento mencionado en el texto, hemos observado que cuando los dos hombres aparecen juntos en el modo visual, *Papa* normalmente está a la derecha; este hecho ya se produce en la cubierta del libro y en las ilustraciones contenidas en las dobles páginas tercera, sexta, decimoquinta, decimoséptima y decimonovena. Por lo tanto, *Papa* se presenta a la derecha, el lugar de la información nueva o más importante en la ilustración. De este modo, las referencias que se hacen a *Daddy* como primer referente en aparición en el modo verbal no se corresponde con la ubicación que se le otorga en el modo visual, es decir, la posición prominente de *Daddy* en el texto no se corresponde con su representación en el modo visual, mucho más relegada, si seguimos las teorías de Kress y van Leeuwen (2006), que la posición que ocupan otros personajes. Parece, por tanto, que existe un equilibrio

entre la importancia que se concede a ambos padres en la historia, dado que ambos modos ofrecen informaciones distintas, pero complementarias.



Figura 1. Presentación de los personajes. Ilustraciones segunda y tercera tomadas de *Daddy, Papa and Me* (2009) de Léslea Newman © Tricycle Press.

Esta complementariedad entre ambos padres está también muy presente en la asunción y desarrollo de los roles asistenciales y educativos por parte de los dos progenitores. El papel igualitario de ambos padres es claro desde el principio cuando los dos hombres responden afirmativamente a la pregunta del niño: “¿Quién quiere jugar conmigo hoy?”. Los dos padres parecen activos en la tercera ilustración al compartir las tareas del hogar y el cuidado del niño (véase Figura 1). Las actividades relacionadas tradicionalmente con la mujer como cocinar o coser son realizadas por los dos hombres, como se aprecia en los siguientes ejemplos: “Papá me ayuda a hornear un pastel” (novena doble página) y “Papá me enseña a coser” (decimosegunda doble página). La división de tareas también es evidente en ejemplos como estos: “Papá prepara una taza

de té” (decimocuarta doble página) y “Papá lo sirve para Bear y para mí” (decimoquinta doble página).

En cuanto al contacto físico entre los personajes, en *Daddy, Papa and Me* (2009) es manifiesto y claro desde el principio. Ambos padres se tocan entre sí la primera vez que aparecen juntos en la ilustración de la tercera doble página; también se rozan en las ilustraciones de la doble página decimoséptima y decimonovena. En algunos casos, el niño toca a *Daddy* (cuarta, decimosegunda y decimocuarta doble página) o *Papa* (séptima doble página); en otros casos, es *Papa* quien toca al niño (quinta doble página) o es *Daddy* quien lo hace (octava doble página). También hay casos en los que tanto el niño como *Papa* se tocan entre sí (novena doble página) o *Daddy* y el niño (décima doble página); ambos padres tocan al niño en la ilustración de la decimoquinta doble página. En la decimotercera doble página, aunque no hay contacto físico entre los personajes, el hecho de que *Daddy* y el niño se miren entre sí muestra contacto entre ellos a través de vectores de reacción. En general, hay más ejemplos de contacto físico entre *Daddy* y el niño que entre *Papa* y el mismo.

One Dad, Two Dads, Brown Dad, Blue Dads (1994), el cuarto libro álbum analizado en este capítulo, narra la historia de Lou, un niño que tiene dos padres azules. Una niña, sin nombre, le hace muchas preguntas para comprobar si, a pesar de ser azules, estos hacen las mismas cosas que el resto de los padres. De nuevo se opta por la “nominación” para designar a Lou, el protagonista de la historia, frente a la “caracterización” (van Leeuwen, 2008) para hacer referencia a los participantes representados (la niña protagonista y sus dos papás azules) en un intento, quizá, por nivelar la importancia y relevancia de ambos padres en la historia. Además, la representación visual de los dos padres azules parece querer

realzar ese equilibrio, pues ambas figuras paternas se ubican en la parte derecha de la ilustración en siete ocasiones. Es decir, texto e ilustración parecen sugerir que el padre azul que lleva gafas tiene la misma importancia que el padre azul con barba. El hecho de hacer referencia a ellos como papás azules y ubicarlos en la composición en las mismas posiciones (parte derecha, generalmente) contribuye a que ninguno de los dos padres destaque sobre el otro.

En cuanto a las relaciones de contacto establecidas entre los personajes de *One Dad, Two Dads, Brown Dad, Blue Dads* (1994), encontramos contacto físico entre ambos padres a lo largo de toda la historia. Así, en la ilustración de la tercera doble página uno de los padres roza el brazo del otro con el codo. A su vez, el hecho de que uno de los papás le lleve galletas al otro a la cama muestra claramente el afecto y consideración que se procesan (quinta doble página). También en la sexta doble página se muestra el contacto físico entre Lou y sus dos padres pues el uno aparece al lado del otro con el niño entre ambos. Cabe destacar que el padre azul que lleva gafas abraza a Lou mientras cocina, a pesar de ser él el papá que trabaja fuera del hogar. Tradicionalmente, cocinar y expresar afecto han estado asociados a la mujer, mientras que el trabajo se relacionaba con la figura paterna. Este libro álbum parece mostrar que ambos padres son capaces, independiente de sus quehaceres cotidianos, de asumir la responsabilidad del cuidado de su hijo y, a su vez, de expresar sentimientos.

Stella Brings the Family (2015) es el único libro álbum que no incluye referencia a los padres en el título. Este relato plantea la preocupación de Stella, la niña protagonista, por no tener una mamá que llevar al colegio para celebrar el día de la madre. De nuevo se contraponen dos categorías de la clasificación de actores sociales de van Leeuwen (2008): la “nominación” para iden-

tificar a Stella y la “caracterización” para designar a los padres (“Daddy” y “Papa”). La manera en la que la niña se refiere a sus padres en el modo textual denota un equilibrio en cuanto a la importancia que cada uno de ellos tiene en la estructura familiar. Del mismo modo la representación visual plantea esta misma situación de igualdad: aunque *Papa* está representado en la parte derecha de la ilustración la primera vez que Stella aparece con sus dos padres, *Daddy* es el primero que se menciona en el texto escrito cuando sus compañeros le preguntan a Stella sobre su familia. Es notable, a su vez, que Stella aparezca con sus dos padres en todos los casos, a excepción de la ilustración contenida en la vigesimocuarta doble página en la que está sola con *Papa* (véase Figura 2). Además, resulta significativo que, de los seis casos en los que Stella se representa junto a sus dos padres, cada uno aparece en la parte derecha de la ilustración tres veces. Este patrón equilibrado en la ubicación de los dos padres en el modo visual sugiere la misma importancia que se otorga a ambos en cuanto a su implicación en los cuidados y el afecto que los dos progenitores mantienen con su hija.



Figura 2. Representación de Stella con Papa y de Daddy con los adultos. Ilustraciones vigésimo cuarta y vigésimo quinta tomadas de Stella brings

the Family (2015) de Miriam Schiffer. © Chronicle Books.

En cuanto a las conexiones de contacto entre los participantes representados, hay contacto físico entre los diversos personajes de *Stella Brings the Family* (2015) en la ilustración de la sexta doble página en la que ambos padres abrazan a la pequeña. *Daddy* toca la espalda de *Papa* con el codo, y las cabezas y las piernas de ambos padres se rozan entre sí en la ilustración de la novena doble página. En la vigésima doble página se representa la familia de Stella al completo y hay contacto físico entre todos los miembros de la misma. Stella se sitúa en el centro de la ilustración, rodeada por todos los demás. Este elemento refuerza la importancia y relevancia que Stella tiene entre sus seres queridos. *Papa* aparece a su izquierda, cogido de la mano de Stella mientras que *Daddy* hace lo mismo con su mano derecha. El cuerpo de Stella cubre en parte el cuerpo de *Papa*, en un intento por plasmar la cercanía entre ambos y sugiriendo, quizá, una conexión más cercana entre Stella y *Papa*. De hecho, también se produce contacto físico entre Stella y *Papa* en la ilustración de la vigesimocuarta doble página en la que la niña se representa sentada sobre la espalda de *Papa* mientras juegan con otros niños. La última vez que Stella aparece con sus dos padres es en la trigésima doble página y nuevamente es *Papa* quien toma la mano de Stella mientras que *Daddy* sostiene un plato de comida. El predominio de ilustraciones en las que se produce contacto físico entre Stella y *Papa* sugiere una relación más estrecha entre estos dos personajes.

En términos generales, la manera en la que los hijos se refieren a ambos padres contribuye a caracterizar el papel que cada uno de ellos cumple en la estructura familiar. Este análisis es, a su vez, esencial para observar si a ambos padres se les concede la misma importancia. Nuestro estudio revela que a los padres no se les suele llamar por sus nombres propios, sino con ape-

lativos como Papá, Papi o Papá (“caracterización”), frente a la “nominación” utilizada para designar a los niños protagonistas (Lou, Emma o Stella). De este modo, la estrategia utilizada en la representación verbal de los actores consigue ofrecer un trato distinguido a los niños y un trato equilibrado y equitativo entre los padres representados, a excepción de Frank, el compañero de piso del padre del protagonista de *Daddy’s Roommate* (1989). Del mismo modo en los cinco libros álbum analizados prevalece el contacto físico y visual entre los dos padres, quizá en un intento por destacar y normalizar la relación afectiva homosexual que los padres mantienen. Además, frecuentemente los padres aparecen representados en contacto con su hijo o hija, lo que resalta las relaciones explícitas de afecto que se establecen entre los personajes del núcleo familiar. Este hecho contribuye a destacar una característica de las nuevas masculinidades, ya que los padres expresan afecto a su descendencia más abiertamente de lo que tradicionalmente se esperaba de padres heterosexuales, que solían mantener una actitud más distante con su prole. Hemos de señalar que, aunque son frecuentes las ilustraciones que muestran contacto físico entre los dos padres y entre estos y sus hijos, esta cercanía no se expresa en el modo verbal, es decir, las expresiones de afecto y contacto físico se hacen patentes únicamente en las ilustraciones.

2.2. Estrategias textuales para retratar y promover familias homosexuales

Con el objetivo de completar el estudio de las relaciones de contacto que se establecen entre padres e hijos en el seno de familias formadas por padres del mismo sexo, en esta segunda sección del análisis se abordarán las estrategias textuales que utilizan los autores e ilustradores para promover la aceptación de las familias homosexuales. Tal y como hemos comentado en

la sección primera, Sunderland y McGlashan (2012:162-170) se refieren a dichas estrategias textuales como la estrategia “gay”, la estrategia “diferente” y la estrategia de “trasfondo”, a las cuales vamos a hacer referencia a continuación.

2.2.1 La estrategia “gay”

Daddy’s Roommate (1989) es el único libro en el que el concepto de ser gay está indicado de forma explícita, por lo que no hay duda de que puede enmarcarse en la ‘estrategia gay’. En este cuento, el compañero de piso del padre biológico del niño protagonista se menciona por su nombre al comienzo de la historia, en concreto en la tercera doble página (“*Daddy* y su compañero de piso Frank viven juntos”), después de referirse a Frank como “alguien nuevo” en la segunda doble página (“Ahora hay alguien nuevo en la casa de *Daddy*”). El hecho de que Frank sea “alguien nuevo” en la historia se ve reforzado visualmente, ya que en el modo visual se le representa en un primer plano, mientras que el niño y el padre se ubican en el fondo de la ilustración.

En la decimocuarta doble página se introduce el concepto de homosexualidad a través de la figura materna, quien aparece cocinando al lado del niño. Hasta ese momento no hay una referencia explícita a los hombres homosexuales en el discurso escrito, pero el modo visual lo sugiere cuando ambos hombres aparecen en la cama (sexta doble página) y cuando Frank está poniendo crema en la espalda del padre (decimosegunda doble página). Más tarde, en la decimoquinta doble página, leemos: “Ser gay es solo un tipo más de amor”, afirmación ilustrada por una imagen de Frank abrazando al padre del protagonista de la historia: ambos sonríen y se miran, indicando claramente que están enamorados. La siguiente ilustración contrasta con esta porque representa a la madre mirando al niño y al padre mien-

tras se están abrazando. Al igual que ocurre en la décima doble página, el perro aparece entre la madre y el niño, estableciendo una división entre la familia anterior y el nuevo núcleo familiar que el padre ha construido junto a Frank.

El niño termina aceptando la relación que tiene su padre con Frank: “Papá y su compañero de cuarto están muy felices juntos. ¡Y yo también estoy feliz!”. En este sentido, se destaca el amor entre ambos hombres y su felicidad. Por tanto, el autor intenta normalizar la sexualidad gay y una familia formada por dos padres del mismo sexo como un posible tipo de familia y de amor en la sociedad; este libro álbum aporta un mensaje inclusivo y progresista. *Daddy’s Roommate* (1989) muestra claramente la expresión de afecto entre el padre y su pareja Frank. No hay duda de que existe una relación homosexual entre ambos hombres: se representan en situaciones de contacto durmiendo juntos (sexta doble página), sus cuerpos se tocan cuando se afeitan juntos (séptima doble página) y Frank toca el hombro de *Daddy* cuando se reconcilian después de pelearse tras una discusión, cuyo motivo se hace explícito solamente en el modo visual (octava doble página). También es Frank quien toca la espalda de *Daddy* cuando le pone crema en la playa (decimosegunda doble página). En la decimoquinta doble página Frank abraza a *Daddy* mientras sonrían y se miran. Al final del libro álbum, Frank roza el hombro de su pareja cuando están sentados en el sofá comiendo palomitas de maíz y viendo la televisión mientras *Daddy* se apoya en él. Después de todos los ejemplos de afecto mencionados, es obvio que es Frank quien toma la iniciativa en la expresión de afecto en este libro ilustrado.

Lo mencionado hasta aquí indica que *Daddy’s Roommate* (1989) contribuye a retratar nuevas masculinidades, pues los dos hombres se representan mostrando sus sentimientos. Frank muestra su afecto en varias imágenes al abrazar, tocar

y poner crema en la espalda de *Daddy*. Por su parte *Daddy* muestra afecto abiertamente al niño abrazándolo y besándolo en diferentes ilustraciones. Las expresiones abiertas de afecto y ternura indican claramente que los padres están libres de la construcción tradicional de masculinidad legitimada por la sociedad patriarcal por la que los hombres casi nunca expresan afecto en público. Los dos hombres se presentan como dos seres humanos que crean una relación igualitaria en la se concede una notable importancia a la expresión del afecto.

2.2.2 La estrategia “diferente”

La segunda estrategia que hemos localizado en los libros álbum analizados es la denominada por Sunderland y McGlashan (2012) como la estrategia diferente. *One Dad. Two Dads. Brown Dad. Blue Dads* (1994) ofrece un ejemplo evidente de ella. La metáfora de los dos padres representados en azul muestra que son diferentes pero que pueden hacer lo mismo que los padres heterosexuales. En este libro álbum una niña pregunta a Lou, el niño que tiene dos padres azules, si estos, aunque azulados, pueden hacer las mismas cosas que su padre (decimotercera doble página). A estas cuestiones, Lou contesta preguntando a la niña si cree que sus papás son diferentes por ser azules. Tras hacer la pregunta Lou señala algunas de las cosas que pueden realizar sus padres (decimoquinta doble página):

Mi papá puede apoyarse sobre su cabeza”, le dije a Lou.
Mi papá me toca canciones en su kazoo morado.
¡Incluso sabe cómo hacer fondue de chocolate!
¿Pueden los papás azules hacer todas esas cosas también?
(Decimotercera doble página)

“Qué ideas tan graciosas tienes”, respondió Lou.
“¿Crees que los papás son diferentes, porque son azules?”

Mis padres tocan el piano y uno de ellos cocina.
(Él hace maravillosas tartas de crema de chocolate).
(Decimoquinta doble página)

En los ejemplos anteriores, la idea que se destaca es que los padres homosexuales pueden ser diferentes a los demás, pero que, del mismo modo, pueden ser igual de buenos que los heterosexuales. Lou deja claro que sus padres pueden hacer lo que otros padres realizan, aunque sean azules. La palabra “gay” no se usa de forma explícita en ningún momento en la historia. No resulta necesaria, ya que el término azul se utiliza para hacer referencia al hecho de ser homosexual. A su vez, las respuestas de Lou a la niña que formula las preguntas ayudan a normalizar a ambos padres azules (homosexuales) al señalar que trabajan, juegan y se ríen como lo hace cualquier otro padre:

“¡Por supuesto que los padres azules trabajan!
Y juegan y se ríen.
Hacen todas esas cosas”, dijo Lou.
“¿Creías que simplemente dejarían de ser papás?
¿solo porque son azules?”
(Decimotercera doble página)

Stella Brings the Family (2015) es otra de las historias en las que se utiliza la estrategia “diferente”, en este caso para enfatizar que la niña protagonista no tiene una mamá a la que llevar a la fiesta del Día de la Madre, ya que su familia directa está formada por ella y sus dos padres. El hecho de no tener una madre hace que Stella se sienta diferente y preocupada tal y como se puede observar en el siguiente ejemplo en el que la protagonista comparte con su compañero Jonathan el tema que le inquieta:

Durante toda la semana, Stella no tenía apetito.

“¿Qué pasa, Stella?” Jonathan preguntó.

“No tengo madre que traer para la celebración del día de la madre”

(Octava doble página)

2.2.3 La estrategia de “trasfondo”

Por último, en los libros álbum seleccionados también hay ejemplos que ilustran la estrategia de “trasfondo”. *Daddy, Papa and Me* (2009) y *Me, Daddy & Dad* (2017) destacan las actividades cotidianas que pueden realizar tanto las parejas homosexuales como las heterosexuales, tales como cocinar, pintar, tocar instrumentos y coser, normalizando de esta forma las familias integradas por dos padres del mismo sexo.

En *Daddy, Papa and Me* (2009), el hecho de que el niño tenga dos padres y que exista una conexión física entre ellos queda claro desde el comienzo de la historia cuando los dos padres parecen estar tan cerca el uno del otro que sus cuerpos se tocan; específicamente, parte de sus espaldas, caderas y trasero se muestran en contacto cuando comparten las tareas domésticas. Una vez más, los dos personajes aparecen conectados en la sexta doble página en la que el brazo de *Daddy* está sobre el hombro y el pecho de *Papa*. Esta conexión entre los padres sugiriendo unión y afecto mutuos se ven reforzada por el texto escrito cuando, casi al final del libro, ambos padres están en el sofá y el niño dice: «Ahora *Daddy* y *Papa* están bien apretados. Les beso a ambos y digo: “¡Buenas noches!”

La tendencia observada en las obras analizadas contrasta con la que se presenta en *Me, Daddy & Dad* (2017), en el sentido de que no existe un afecto claramente expresado entre ambos padres, aunque si se percibe una conexión clara entre los dos personajes en la séptima doble página: se trata de la primera

vez que aparecen juntos y se observa que el pie de *Daddy* está tocando la pierna de *Dad*. Del mismo modo, en la vigesimotercera doble página, los dos padres están conectados entre sí, no solo porque ambos corren detrás de Emily, sino también porque sus codos se tocan. Finalmente, cuando Emily aparece entre ellos, mientras que el brazo de *Daddy* está alrededor de los hombros de *Dad*. En la siguiente ilustración los cuerpos de los dos padres se rozan mientras miran embelesados a Emily cuando duerme.

3. CONCLUSIONES

Los libros álbum analizados no solo contribuyen a la aceptación de familias formadas por dos miembros del mismo sexo, sino que también favorecen la introducción de nuevas masculinidades en la sociedad actual. Este hecho tendrá un impacto en la ideología y valores adquiridos por los lectores infantiles que estarán abiertos a modelos familiares diferentes a los heterosexuales tradicionales. Las nuevas masculinidades se promueven principalmente porque los padres representados expresan su amor y afecto hacia sus hijos, aunque los ejemplos han dejado claro que hay más contacto físico entre el hijo o hija con uno de los padres en todos los libros analizados. Además, se destacan las nuevas masculinidades porque, en general, ambos padres comparten las diferentes tareas en el hogar y el cuidado de los hijos. Se promueve, por tanto, la igualdad de género y la ruptura con los estereotipos hegemónicos. Hacer las tareas domésticas se representa como algo normalizado en el seno de las familias integradas por niños y dos padres del mismo sexo.

No hay referencias explícitas a las nuevas masculinidades en el texto escrito de los libros álbum analizados. Sin embargo, estas están representadas visualmente, principalmente a través de la expresión de afecto de los dos padres.

Tal y como se ha señalado, es habitual que uno de los padres sea más afectuoso o cariñoso a la hora de mostrar afecto. Los hombres representados rompen el modelo de la masculinidad hegemónica porque muestran sus sentimientos, aparecen haciendo las tareas domésticas y proponen relaciones igualitarias con los mismos derechos y responsabilidades para ambos miembros de la pareja.

Los libros álbum analizados en este estudio contribuyen, de una forma u otra, a la deconstrucción de la masculinidad tradicional o hegemónica. Este tipo de masculinidad legitima el poder de los hombres basado en la tradición cultural y social, hecho que contrasta con el tipo de familia presentada en nuestras cinco historias, asociadas a una ideología progresista que promueve la aceptación de familias homosexuales en la sociedad actual.

En general, los libros álbum para niños influyen en la construcción de ideología y valores (Soler Quiles, 2015). Las principales características visuales de los personajes contribuyen a la forma en que los niños perciben la masculinidad (Campagnaro, 2015). En este sentido, las historias analizadas no son sexistas (Adler, 1993), ya que los hombres representados realizan tareas tradicionalmente asociadas a la mujer, como cocinar, coser, limpiar o cuidar a los niños. Estas historias no solo muestran un patrón familiar diferente del heterosexual, sino también una ideología que apoya y normaliza este tipo de familia. Por lo tanto, los lectores infantiles entenderán como normal y natural el modelo familiar integrado por niños y padres del mismo sexo. Esto puede tener una influencia importante en los valores que desarrollarán los niños que lean estos libros. A través de estas historias, la institución clásica de la familia se deconstruye para proporcionar ejemplos de otros modelos familiares también válidos y, sin duda, vigentes en nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER, S. (1993): «Aprons and attitudes: A consideration of feminism in children's books», en H. CLAIRE, J. MAIBIN y J. SWANN (eds.), *Equality matters: Case studies from the primary school*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 111–123.
- CAMPAGNARO, M. (2015): «“These books made me really curious”. How visual explorations shape the young readers' taste», en J. EVANS (ed.), *Challenging and controversial picture books. Creative and visual responses to visual texts*, Londres: Routledge, pp. 121–143.
- COATS, K. (2018): «Gender in picturebooks», en B. KÜMMERLING-MEIBAUER, (ed.), *The Routledge companion to picturebooks*, Nueva York: Routledge, pp. 119–127.
- DENHAM, G. (2017): *Me, Daddy & Dad*, Elizabeth Publications.
- EVANS, J. (ed.) (2015): *Challenging and controversial picturebooks: Creative and critical responses to visual texts*, Londres: Routledge.
- HAMER, N., NODELMAN, P. y REIMER, M. (eds.) (2017): *More words about pictures: Current research on picture books and visual/verbal texts for young people*, Nueva York: Routledge.
- HOSTER CABO, B., LOBATO SUERO, M.J. y RUIS CAMPOS, A.M. (2018): «Interpictoriality in picturebooks», en B. KÜMMERLING-MEIBAUER, (ed.), *The Routledge companion to picturebooks*, Nueva York: Routledge, pp. 91–102.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. (1996): *Reading images: The grammar of visual design*, Londres: Routledge Press, 2006, 2 ed.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B., MEIBAUER, J., NACHTIGÄLLER, K. y ROHLFING, K. (eds.) (2015): *Learning from picturebooks: Perspectives from child development and literacy studies*, Nueva York: Routledge.

- LEWIS, D. (2001): *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*, Londres: Routledge Falmer.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2014): *A multimodal analysis of picture books for children. A systemic functional approach*, Londres: Equinox.
- MOYA-GUIJARRO, A. J. (2016): «The Role of Semiotic Metaphor in the Verbal-Visual Interplay of Children's Picture Books. A Bimodal Systemic-Functional Approach», *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 36(1), pp. 33-52.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2017): «Processing Reality in Picture Books», en S. NEUMANN, R.WEGENER, J. FEST, P. NIEMI-ETZ y N. HÜTZEN (eds.), *Challenging Boundaries in Linguistics: Systemic Functional Perspectives*. Aachen British and American Studies Series, Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag; pp. 431-458.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2019a): «Communicative functions of visual metonymies in picture books targeted at children in two different age groups. A multimodal analysis», *WORD*, 65(4), pp. 1-20. doi: <https://doi.org/10.1080/00437956.2019.1670932>
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2019b): «Textual functions of metonymies in Anthony Browne's picture books: A multimodal approach», *Text and Talk*, 39(3), pp. 389-413. doi: <https://doi.org/10.1080/00437956.2019.1670932>
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (en prensa): The representation of male characters in three challenging picture books. A multimodal Study. Aceptado para su publicación en *Sintagma. Revista de Lingüística*. ISSN 0214-9141.
- NEWMAN, L. (2009): *Daddy, Papa and Me*. Ilustraciones de Carol Thompson, Berkeley, CA: Tricycle Press.
- O'HALLORAN, K.L. (2008): «Systemic functional multimodal discourse analysis (SF-MDA): Constructing ideational meaning

- using language and visual imagery», *Visual Communication*, 7, pp. 443-475.
- PAINTER, C. (2007): «Children's picture books narratives: Reading sequences of images», en A.MCCABE, M. O'DONNELL y R. WHITTAKER (eds.), *Advances in language and education*, Londres/Nueva York: Continuum; pp. 40-59.
- PAINTER, C. (2008): «The role of colour in children's picture books: Choices in ambience», en L. UNSWORTH (ed.), *New literacies and the English curriculum: Perspectives*, Londres: Continuum, pp. 89-111.
- PAINTER, C., MARTIN, J. y UNSWORTH, L. (2013): *Reading visual narratives. Image analysis of children's picture books*, Londres: Equinox.
- SCHIFFER, M.B. (2015): *Stella brings the Family*. Ilustraciones de Holly Clifton-Brown, San Francisco: Chronicle Books.
- SERAFINI, F. (2010): «Reading multimodal texts: perceptual, structural and ideological perspectives», *Children's Literature in Education*, 41, pp. 85-104.
- SOLER QUILES, G. (2015): «La representación de la realidad afectivo-sexual en la literatura infantil y juvenil de América Latina», *América sin nombre*, 20, pp. 63-72.
- STEPHENS, J. (2018): «Picturebooks and ideology», en B. KÜMMERLING-MEIBAUER (ed.), *The Routledge companion to picturebooks*, Nueva York: Routledge, pp. 137-145.
- SUNDERLAND, J. (2012): *Language, gender and children's fiction*, Londres: Continuum.
- SUNDERLAND, J. y McGLASHAN, M. (2012): «Stories featuring two-mum or two-dad families», en J. SUNDERLAND (ed.), *Language, gender and children's fiction*, Londres: Continuum, pp. 142-172.

- TAYLOR, F. (2003): «Content analysis and gender stereotypes in children's books», *Teaching Sociology*, 31, pp. 300-311.
- UNSWORTH, L. y ORTIGAS, I. (2008). «Exploring the narrative art of David Wiesner: Using a grammar of visual design and learning experiences on the world wide web. L1», *Educational Studies in Language and Literature*, 8(3), pp. 1-21.
- VAN LEEUWEN, T. (2008): *Discourse and practice. New tools for critical discourse analysis*, Nueva York: Oxford University Press.
- VALENTINE, J. (1994): *One Dad. Two Dads. Brown Dad. Blue Dads*. Ilustraciones de Melody Sarecky, Los Angeles: Alyson Wonderland.
- WILLHOITE, Michael (1989): *Daddy's Roommate*, Nueva York: Alyson Wonderland.

Relaciones interpersonales en libros álbum que cuestionan el modelo de familia tradicional

María Jesús Pinar-Sanz

Universidad de Castilla-La Mancha

http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.09

RESUMEN

El presente capítulo analiza las estrategias visuales y verbales desarrolladas por ilustradoras y escritoras para establecer relaciones interpersonales entre los personajes protagonistas y entre estos y el lector en tres libros álbum que cuestionan el modelo de familia tradicional. El marco teórico utilizado tiene sus raíces en la gramática sistémico-funcional de Halliday (2004) y en el modelo de análisis visual de Kress y van Leeuwen (2006), más tarde desarrollado por Painter, Martin y Unsworth (2013) para analizar narrativas visuales infantiles. El estudio demuestra que las estrategias visuales y verbales se complementan a la perfección a la hora de establecer relaciones interpersonales y de fomentar la aceptación de realidades diferentes al concepto de familia tradicional.

Palabras clave: Multimodalidad, Gramática Sistémico-Funcional, relaciones interactivas, libro álbum, interacción texto-imagen.

ABSTRACT

This paper analyses visual and verbal strategies used by illustrators and writers to establish interpersonal relationships between the main characters and these and the reader in three picture books that challenge the concept of traditional family. The theoretical framework on which the study is based is rooted in Halliday's (2004) Systemic Functional Grammar, later developed by Painter, Martin and Unsworth (2013) to analyse children's visual narratives. The study reveals that visual and verbal strategies complement each other in order to establish interpersonal relationships and promote the acceptance of realities different from the concept of traditional family.

Key words: Multimodality, Systemic-Functional Grammar, interactive function, picturebook, text-image interaction.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas los libros álbum se han estudiado desde una gran variedad de enfoques y perspectivas que van desde la meramente estética hasta la didáctica (Arizpe y Styles, 2003). Otros autores los han considerado objetos para la historia del arte o los han estudiado según su temática o diversidad estilística (Feaver, 1977). De lo que no cabe duda es del importantísimo papel que desempeñan en el desarrollo lector del niño, pues este entra en contacto con la literatura y profundiza en los procesos de lectura y escritura a través del libro álbum (Nodelman, 1988, Colomer et al., 2010, Moya-Guijarro y Cañamares Torrijos, en prensa), convirtiéndose en un recurso educativo que favorece la socialización y la adquisición del lenguaje. A veces, en estos estudios el aspecto

visual se ha considerado secundario y su relación con el texto se ha descuidado. Afortunadamente, ha habido un cambio considerable en los últimos treinta años y se han empezado a estudiar los significados que emergen de la relación entre la imagen y la palabra en los libros álbum, pues la naturaleza multimodal de los mismos es incuestionable (Nodelman, 1988; Moebius, 1986; Nikolajeva and Scott, 2001; Lewis, 2006 [2001]; Painter et al., 2013; Moya-Guijarro y Pinar-Sanz, 2008; Moya-Guijarro, 2014, 2019, en prensa).

A pesar de estos avances, en el estudio de los libros álbum queda todavía mucho camino por recorrer. Son pocos los análisis de carácter multimodal que se han llevado a cabo sobre libros álbum que cuestionan el concepto de familia tradicional, estructura que ha experimentado cambios sustanciales en las últimas décadas, dados los nuevos formatos familiares que están surgiendo en la sociedad actual, abanico que oscila desde las familias tradicionales (nuclear, biparental) a las homoparentales, pasando por las monoparentales, las que tienen hijos adoptados o en acogida o aquellas con progenitores separados, por nombrar solo algunos ejemplos. Es necesario por tanto acotar el campo de estudio, por lo que este trabajo se centra en los libros álbum que retratan a familias homoparentales, y más en concreto a familias donde hay dos mamás. Por ello, el objetivo principal de este artículo es analizar una muestra de tres libros álbum que cuestionan el concepto de familia tradicional con el fin de identificar las estrategias verbales y visuales que están a disposición de autoras e ilustradoras para establecer relaciones interactivas entre los personajes de las historias y entre éstos y el lector y, a su vez, fomentar la aceptación de familias homoparentales.

Los enfoques teóricos adoptados para la elaboración del análisis multimodal y discursivo propuesto son la gramática sistémico-funcional de Halliday (2004, 2013), que se utiliza

para analizar los recursos lingüísticos del modo verbal, y la semiótica social de Kress y van Leeuwen (2006), desarrollada recientemente por Painter, Martin and Unsworth (2013) para el estudio específico del libro álbum. El marco teórico, con la descripción de estos modelos, conforma la sección 1 de este estudio. En la sección 2 se describe la muestra de libros álbum y la metodología utilizada y se analizan las estrategias verbales y visuales que están a disposición de autoras e ilustradoras para representar a los personajes femeninos y sus hijas en los libros álbum objeto de análisis. En la sección 3 se exponen los resultados obtenidos y se reflexiona sobre el significado que nace de la interacción de los modos verbal y visual para fomentar un discurso progresista de aceptación social en las historias.

1. SEMIÓTICA VISUAL Y MULTIMODALIDAD

El enfoque teórico adoptado tiene sus raíces en el modelo sistémico-funcional desarrollado por Halliday (2004) en el plano verbal y por Kress y van Leeuwen (2006) en lo que se refiere al análisis de imágenes. La gramática sistémico funcional aborda los textos como interacciones comunicativas en contextos culturales y situacionales y asume que el lenguaje expresa tres tipos de significado: la representación lingüística de nuestra experiencia del mundo (función experiencial), la relación de los hablantes o escritores con sus audiencias y sus actitudes hacia el contenido del mensaje (función interactiva) y la organización del texto como una entidad coherente (función textual). Este estudio se centra en la función interactiva que, en el seno de la teoría sistémico funcional tradicional, se ocupa en gran medida del valor propositivo que se otorga a las representaciones verbales y/o visuales, y de los papeles que los oradores/escritores adoptan para sí mismos en la negociación de los bienes y servicios y/o la información, y las posiciones

así concebidas para sus receptores (Halliday, 2004, Halliday y Matthiessen, 2004; Kress y van Leeuwen, 2006).

El significado interpersonal incluye, junto con la expresión de opinión y actitud, el modo oracional, que puede ser indicativo o imperativo. A su vez, las oraciones en indicativo pueden ser declarativas o interrogativas (Halliday, 2004). El significado interpersonal incluye además significado evaluativo, que se expresa a través del sistema de polaridad (afirmativa o negativa) y a través del sistema de modalidad, que incluye adjuntos de modo y comentario (Halliday, 2004: 83; Moya-Guijarro, 2014: 91).

Sin embargo, el mundo no solo se conceptualiza a través del lenguaje: Van Leeuwen (2005), Kress y van Leeuwen (2006) y Jewitt y Oyama (2001) desarrollan un método de análisis semiótico social de la comunicación visual, basado en las metafunciones de Halliday. Las imágenes pueden también tener significado representacional, interactivo y composicional. De acuerdo con estos autores, cualquier imagen, además de representar el mundo, ya sea de manera abstracta o concreta, también desempeña un papel interactivo y, con o sin texto que la acompañe, constituye un tipo de texto reconocible por la comunidad donde se crea y donde se recibe (una pintura, un cartel político, un anuncio de revista, un libro álbum, etc.).

La función interactiva, tal como la definen Kress y van Leeuwen (2006), se refiere a las relaciones que se establecen entre todos los participantes que intervienen en la producción y visualización de una imagen: i) escritor e ilustrador del libro álbum, ii) los participantes representados (familias LGTBI y su entorno) y iii) los espectadores, entre los que destacamos a los niños a los que van dirigidos los libros álbum, y el adulto que les guía en el proceso de lectura y aprendizaje de los mensajes transmitidos. La relación entre el lector y los personajes repre-

sentados ha sido estudiada en detalle por Kress y van Leeuwen (2006). Estos autores proponen cuatro aspectos básicos que deben tenerse en cuenta a la hora de analizar imágenes: i) acto de imagen y mirada, ii) distancia social e intimidad, iii) ángulo horizontal e involucración y iv) ángulo vertical y poder. El valor del estudio de Kress y van Leeuwen es incuestionable y supuso un hito en el ámbito del análisis de imágenes. Sin embargo, Painter et al (2013) ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar dicho modelo y adaptarlo a las necesidades más específicas de los libros álbum. De hecho, Painter et al (2013: 15) resaltan la importancia de las imágenes a la hora de establecer vínculos afectivos entre el niño y el libro álbum, ya que estas contribuyen al tono emocional de la historia mediante el uso del color, el tipo de dibujo utilizado o el ángulo de mirada del espectador. Tomando como punto de partida los cuatro aspectos básicos propuestos por Kress y van Leeuwen (2006), en los siguientes párrafos se describen los sistemas de la función interactiva añadiendo las aportaciones que Painter et al. (2013) proponen para lograr un mayor refinamiento de los sistemas iniciales propuesto por Kress y van Leeuwen (2006) a nivel interpersonal.

1.1. Acto de imagen y mirada

En cuanto al acto de imagen y mirada, Kress y van Leeuwen (2006) distinguen entre imágenes de demanda y de oferta (contacto y observación según Painter et al.). Para estos autores, una imagen de demanda tiene dos funciones. La primera se activa al crear una forma directa de contacto con el lector. Una imagen de demanda reconoce a los espectadores explícitamente, dirigiéndose a ellos con un “tú” visual. La segunda se activa cuando la mirada del participante exige que el lector entre en algún tipo de compromiso con él o ella (Kress y van

Leeuwen, 2006: 122). Las miradas de oferta, por otra parte, solo presentan información y carecen de vectores de contacto visual entre el lector y los personajes representados. Según Moya-Guijarro (2014: 92), las imágenes de oferta no requieren que el lector reaccione ante nada ni le exigen que realice una acción determinada; simplemente ofrecen información que puede ser reconocida o contradicha. En este tipo de mirada el participante se convierte en un objeto de contemplación y refuerza el rol del lector como mero observador que aprende desde fuera de la historia (Painter et al., 2013: 19). En las miradas de tipo demanda, por el contrario, el participante mira directamente al lector y busca que se involucre en la historia (Kress y van Leeuwen, 2006; Moya-Guijarro, 2014: 92). Puede utilizarse con el único objetivo de presentar los personajes al lector, pero también en los momentos clave de la historia para aumentar la empatía o la identificación entre los personajes y el lector (Painter et al, 2013: 20).

1.2. Distancia social e intimidad

El sistema de distancia social está relacionado con el grado de intimidad que se establece entre los participantes y el lector y está determinado por la cercanía de los personajes con el lector (Kress y van Leeuwen, 2006: 124-129). Estos autores distinguen entre primeros planos, planos medios y planos largos. Painter et al. (2013) adaptan los términos de Kress y van Leeuwen y distinguen entre distancia *íntima/personal*, *social* e *impersonal*. Los primeros planos crean intimidad entre el lector y el participante representado (RP), ya que la imagen está cerca del lector. En este tipo de plano se muestra solo la cabeza y los hombros y se suele mostrar la expresión facial, capaz de transmitir emociones en ese momento concreto. Los planos largos expresan distancia, objetividad y una relación

impersonal, mientras que los planos medios expresan un nivel intermedio de intimidad (Kress y van Leeuwen, 2006; Painter et al 2013: 16; Moya-Guijarro, 2014: 94).

Cuando se analizan libros álbum, los participantes de la historia no sólo se relacionan con el lector, sino también entre ellos mismos. Si se representan con mucho o poco espacio entre ellos en la página o incluso tocándose, es relevante a la hora de interpretar dichas relaciones. Así, Painter et al. (2013) proponen un sistema de proximidad, en estrecha relación con el sistema de distancia social, para referirse a la distancia entre los personajes (corta, media o larga) en cualquier momento de la narrativa (Painter et al. 2013: 16).

1.3. Ángulo horizontal y participación y ángulo vertical y poder

Por último, los sistemas de (iii) ángulo horizontal e involucración y (iv) ángulo vertical y poder de Kress y van Leeuwen (2006: 129-43) posicionan al lector para que vea a los personajes desde un determinado ángulo. Así, cuando los personajes se presentan de manera frontal (ángulo horizontal), se tiene una mayor sensación de participación con los mismos que cuando se utiliza un ángulo oblicuo. Con el ángulo vertical, el lector está más distanciado y se establecen relaciones de poder y vulnerabilidad, dependiendo de si el personaje se observa desde un plano alto, medio o bajo.

2. ANÁLISIS. SIGNIFICADOS INTERPERSONALES E INTERACTIVOS DE LOS PERSONAJES FEMENINOS Y SUS HIJAS

En este apartado se lleva a cabo el análisis de los libros álbum siguiendo el marco teórico presentado en la sección

anterior. En primer lugar, se introducen los tres libros álbum objeto de estudio; en segundo lugar, se describe sucintamente la metodología adoptada para llevar a cabo el análisis y, finalmente, se identifican las estrategias verbales y visuales que utilizan autoras e ilustradoras para crear interacción entre los personajes de las historias y entre estos y el lector en los modos verbal y visual de los libros álbum.

2.1. Muestra de libros álbum para su análisis

En este estudio se analizan tres álbumes protagonizados por personajes femeninos que de alguna manera cuestionan el modelo de familia tradicional. Los álbumes son *Asha's Mums*, de Rosamund Elwin y Michele Paulse, ilustrado por Dawn Lee; *Molly's Family*, de Nancy Garden, ilustrado por Sharon Wooding y *Flying Free*, de Jennifer C. Gregg e ilustrado por Janna Richards. *Asha's Mums* narra el problema con el que se encuentra Asha cuando su maestra le dice que ha debido rellenar mal la autorización para ir a una excursión del colegio, ya que no puede tener dos madres. Los niños de la clase, con la excepción de sus dos mejores amigas, opinan igual. La historia tiene un final feliz y tanto la maestra como el resto de los niños aceptan la familia de Asha y otros tipos de familia alejados del estereotipo tradicional. En *Molly's Family*, la controversia surge cuando están preparando una jornada de puertas abiertas y los niños tienen que dibujar a sus familias para decorar la clase. Cuando Molly dibuja a sus dos mamás, los niños de la clase le dicen que es imposible tener dos mamás. La maestra actúa de manera impecable, y tras hablar Molly con sus mamás, la niña decide terminar el dibujo y mostrarlo a la clase. La historia termina con la jornada de puertas abiertas y el mensaje final es que hay diferentes tipos de familias y todos son igual de válidos. *Flying Free* es una historia narrada por una luciérnaga capturada por

una niña de cinco años llamada Violet. Violet planea usar la luciérnaga como su propia luz nocturna. Sus mamás están de acuerdo con la idea, pero la luciérnaga se niega a vivir en un frasco de cristal. Después de varios intentos, la luciérnaga diseña el último plan de escape. El hecho de que Violet tenga dos madres está presente en el libro álbum, pero no se presenta de una forma explícita como el tema principal de la historia.

2.2. Metodología

En el presente análisis se pretende identificar los recursos a disposición de las escritoras/ilustradoras de los libros álbum para establecer relaciones interactivas entre los personajes de los mismos y entre estos y los lectores y, así, comprobar de qué forma estos recursos favorecen la transmisión de mensajes que promuevan la aceptación de familias diferentes al estereotipo de familia tradicional. Se aplicarán para ello los sistemas de modo y de interacción visual desarrollados en la gramática sistémico funcional de Halliday y el modelo semiótico desarrollado por Kress y van Leeuwen (2006), Painter et al (2013) y Moya-Guijarro (2014) como ha quedado descrito en la sección primera de este capítulo.

Adoptaremos una metodología cuantitativa-cualitativa mediante la que identificaremos y contabilizaremos las estrategias de interacción a nivel verbal y visual utilizadas en los tres libros álbum para posteriormente interpretar su funcionalidad en los contextos en que son utilizadas. Dentro del modo verbal contabilizaremos, entre otros aspectos, las estructuras modales declarativas, interrogativas e imperativas empleadas en los cuentos para determinar si el componente verbal ayuda a establecer interacción entre los participantes de las historias y entre éstos y el lector. De forma similar, identificaremos los tipos de imágenes (demanda, oferta), pla-

nos (primeros planos, medios o largos) o ángulos (frontales, oblicuos, altos o bajos), que utilizan autoras y e ilustradoras para crear interacción en las ilustraciones. Finalmente, comprobaremos si la sinergia texto-imagen a nivel interpersonal ayuda a involucrar al lector con los personajes de las historias y a fomentar discursos progresivos de igualdad y aceptación de la diversidad. El análisis se hará en dos bloques: en primer lugar, *Asha's Mums* y *Molly's Family*, y en segundo lugar *Flying Free*. Las dos primeras historias desarrollan una línea argumental similar. La tercera también aborda el tema de estereotipos familiares, pero desde una perspectiva complementaria (véase sección 2.3).

2.3. *Asha's Mums* y *Molly's Family*

En estos dos libros álbum surge un conflicto entre las niñas protagonistas, las maestras y los compañeros del colegio con respecto al concepto de familia tradicional, conflicto que se resuelve felizmente tras la intervención de los adultos que hacen ver a los niños que hay distintos modelos de familia y todos son igual de válidos.

2.3.1. Elecciones interpersonales en el modo verbal

Como se puede ver en la Tabla 1, en *Asha's Mums* la mayor parte de las oraciones son declarativas (88%) y contribuyen al desarrollo de la historia, narrada bajo el punto de vista de Asha. Por otra parte, las oraciones interrogativas (10,5%), interrumpen el normal desarrollo de la historia y favorecen la interacción entre los personajes y el lector y entre los mismos personajes. Por lo general, forman parte del diálogo que se establece entre la maestra y los niños de la clase sobre la posibilidad de que Asha tenga dos mamás, y entre Asha y sus mamás cuando van a recogerla al colegio y le cuentan

que han hablado con la maestra sobre el tema de las familias. También hay un caso de pregunta retórica cuando Asha está acostada y se pregunta: “Would I be going with them to?” Implica la duda que Ms Samuel y la clase han sembrado en Asha con respecto a su modelo de familia. Una respuesta positiva supondría la aceptación del mismo. Cabe destacar que el 50% de las oraciones interrogativas incluyen la palabra “mum” o alguna de sus variantes: “How come you have two mummies? (doble página primera) “But how come you have two? (doble página tercera), “Is it wrong to have two mummies? (doble página cuarta)”, “Does she believe I have two mummies?” (ilustración novena), “Which mummy are you (ilustración duodécima).” De esta forma se observa una mayor presencia de las mamás en el componente verbal que en el visual, como se verá más adelante.

El uso del imperativo no es significativo en este libro álbum en cuanto a frecuencia, ya que sólo se han encontrado dos casos (1,5%), utilizados por Ms Samuel, la maestra “Take the form back home and have it filled out correctly (ilustración tercera)”, haciendo alusión al hecho de que la niña no podía tener dos mamás. No obstante, el mensaje transmitido es clave en el desarrollo de la historia, pues es a partir del mismo cuando se empiezan a crear las situaciones de conflicto en el aula con respecto al concepto de familia tradicional.

<i>Estructuras de modo</i>	<i>Valores absolutos</i>	<i>Valores en porcentajes</i>
Declarativo	100	88%
Imperativo	2	1,5%
Interrogativo	12	10.5%
Total	114	100%

Tabla 1. Estructuras de modo en *Asha's Mums*.

Al igual que en *Asha's Mums*, en *Molly's Family* hay un predominio de oraciones declarativas, con un 88,7% del total de los casos identificados, y tan solo seis exclamativas: "It's so! (ilustración quinta), It's not! (doble página segunda), of course I am! (ilustración octava), Mama Lu was right! There even were different kinds of family in her very own class!" (doble página sexta). Esta última tiene un importante valor en el desarrollo de la historia, pues es a partir de ese momento cuando Molly se da cuenta de que en efecto hay varios modelos de familia y no debe preocuparle hablar del suyo con la clase.

Solo se han identificado tres casos de imperativo (1,8%): (i) "Let's get started", con el que Ms. Marston anima a los niños a que preparen la clase para la jornada de puertas abiertas (ilustración primera), (ii) "Look at us!" (doble página cuarta), con el que Mama Lu intenta convencer a Molly de que sí es posible tener dos mamás y (iii) "Look, everyone" (doble página séptima) con el que Ms. Marston explica a la clase el modelo de familia de Molly. Son los personajes adultos los que utilizan el imperativo y de esta manera queda reflejada la relación de poder. Finalmente, se han encontrado doce casos de modo interrogativo. De forma similar a *Asha's Mums*, la mayor parte de las preguntas (75%) se centran en la posibilidad o no de tener dos mamás, pues es un tema desconocido para los niños, y mediante estas preguntas intentan buscar respuestas para entender un modelo de familia diferente al tradicional. (Do they have a mommy and a mama), Doesn't that mean that you can have a mommy and a mama? Where is your daddy?, etc...). Mediante estas preguntas los niños, curiosos por naturaleza, se adentran en cuestiones de aceptación de la diferencia. Una vez más, la referencia a las mamás es mayor en el componente verbal que en el visual.

<i>Estructuras de modo</i>	<i>Valores absolutos</i>	<i>Valores en porcentajes</i>
Declarativo	150	88,7
Imperativo	3	1,8
Interrogativo	16	9,5
Total	169	100

Tabla 2. Estructuras de modo en *Molly's Family*.

2.3.2. Elecciones interactivas en el modo visual

Identificadas las estructuras modales en la subsección anterior, en este apartado se muestra el tipo de imágenes, planos y relaciones de afecto que se establecen entre los personajes de los dos primeros libros álbum analizados y, así, analizar las relaciones interactivas que se crean entre los personajes y el lector de las historias en el componente visual. Finalmente, en el apartado de conclusiones valoraremos de qué manera texto e ilustraciones se complementan en las historias analizadas para generar interacción y expresar afecto.

En el desarrollo de las historias en sí, en *Asha's Mums* predominan las imágenes de oferta (69,2%), aunque hay un 30,8% de imágenes de demanda. De estas miradas de contacto, tres invitan al lector a que escuchen los diálogos que tienen lugar en la historia en los que se discute el modelo de familia de Asha. Las otras tres nos presentan a una Asha feliz porque ha conseguido permiso para ir a la excursión y tanto ella como sus mamás quieren compartirlo con el lector. En la Figura 1 se aprecia otro caso de mirada de contacto. Terrence, la niña situada en la parte superior-derecha de la ilustración, establece contacto con el lector, a quien de alguna manera invita a pasar la página para comprobar que es precisamente ella la protagonista de la siguiente doble página: “Before I could answer Terrence said to Ms Samuels, “Is it wrong to have two mummies?”, pregunta que

pone de manifiesto lo enraizado que está en la sociedad el concepto de familia tradicional y a su vez la facilidad de los niños para adaptarse a nuevas realidades. En la última página de la historia, Asha hace saber al lector lo feliz que se siente con su familia también a través de una mirada de contacto, contribuyendo a transmitir el mensaje de que otros modelos de familia son posibles e igual de válidos que los tradicionales.

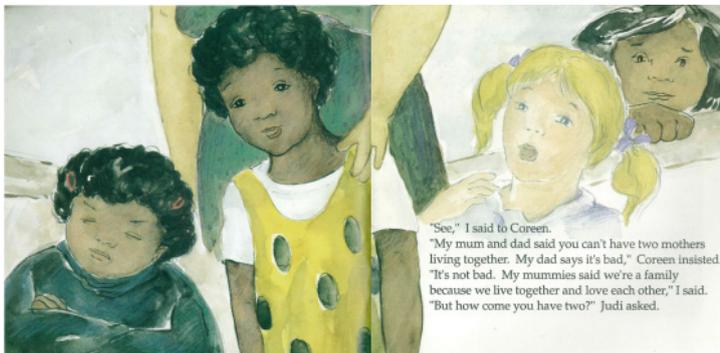


Figura 1. Mirada de contacto doble página tercera tomada de *Asha's Mums* de Rosamund Elwin and Michele Paulse. © Dawn Lee.

En cuanto al sistema de distancia social (Tabla 3), la distancia social en *Asha's Mums* no sigue un patrón constante, alternándose los tres tipos de plano (primeros planos, medios y largos). Cabe destacar el uso de primeros planos (47,6%), especialmente en aquellas páginas en las que Asha está pasando momentos críticos, cuando los compañeros o Ms Samuels cuestionan que pueda vivir con dos madres (ilustración 4) o cuando la protagonista habla confidencialmente con su amiga de este tema (ilustración 6). Los planos largos (28,6%) se asocian a ilustraciones en las que aparecen varios personajes y las miradas son de demanda. Se pretende que el lector sea un mero espectador de lo narrado. Por el contrario, los planos medios (23,8%) se aso-

cian a ilustraciones en las que hay diálogo entre los personajes. En cuanto a los ángulos, predomina el frontal (95%) en el eje horizontal, mientras que en el vertical tenemos el ángulo medio. Estos parámetros nos indican que se intenta involucrar al lector en la historia y que apenas existen relaciones de poder, con la excepción de los dos planos bajos en los que está representada Ms Samuels, la maestra. A su vez, el sistema de proximidad, que está en estrecha relación con el de distancia social, revela que en el caso de *Asha's Mums* los personajes están representados bastante próximos entre sí, y en muchas ocasiones manteniendo contacto físico entre ellos, especialmente cuando Asha está con su mejor amiga o con sus mamás.

Acto de imagen y mirada	Distancia social e intimidad	Ángulo horizontal e involucración	Ángulo vertical y poder
Oferta 18 casos /69,2%	Primeros planos 10 casos/47,6%	Frontal 19 casos/95%	Alto 0 casos/ 0%
Demanda 8 casos /30,8%	Planos medios 5 casos/23,8%	Oblicuo 1 caso/5%	Medio 18 casos/90%
	Planos largos 6 casos /28,6%		Bajo 2 casos/10%
Total 26 casos /100%	Total 21 casos/100%	Total 20 casos/100%	Total 20 casos/100%

Tabla 3. Elecciones interactivas en *Asha's Mums*.

Se han encontrado varias muestras de afecto, sobre todo cuando el componente verbal tiene contenido controvertido. El afecto suele manifestarse mediante contacto físico: mano encima del hombro, abrazo, personajes cogidos de la mano, etc. En dos ocasiones Asha coge de la mano a sus amigas y en una de ellas la imagen está acompañada de componente verbal (Rita and I are good friends). Mamá Alice y Asha están representadas dándose un abrazo en la ilustración séptima, muestra de afecto reforzada por el componente verbal (Alice gave me

a big hug and a kiss), puesto que es un momento de tensión en la historia: Asha llega a casa preocupada porque la maestra decía que no podía ser cierto que tuviera dos mamás. Una vez que la situación se ha normalizado, hay expresiones de afecto entre Asha y sus mamás cuando la llevan y la recogen de la excursión programada por la escuela de la niña. Estas últimas expresiones de afecto no están reforzadas en el plano verbal.

Las mamás de Asha aparecen representadas juntas en dos ocasiones, una en la portada y la otra en el interior del propio álbum (ilustración décima). En esta representación hay afecto. Las mamás de Molly están representadas juntas en cinco ocasiones y solo en una de ellas hay expresión de afecto. Cabe destacar este aspecto, pues no es lo habitual en libros álbum que representan familias tradicionales que los progenitores se representen mostrando contacto físico (Women on Words and Images, 1975). El hecho de que en los libros analizados se haga puede deberse a la necesidad de promocionar el concepto de familia homoparental y generar la idea de que estas familias pueden proporcionar el afecto y cariño a su prole de la misma forma que lo hacen las familias tradicionales. Este aspecto se refleja en las historias a través del componente visual esencialmente.

Como puede apreciarse en la Tabla 4, en *Molly's Family* hay veintiséis miradas de oferta (96,3%) y sólo un caso de demanda (3,7%), un niño cuya familia escapa de los estereotipos de familia tradicional, ya que solo tiene un papá: a través de esta mirada el protagonista busca complicidad con el lector. Predominan los planos largos, distancia impersonal, pues se han contabilizado veintiún casos de planos largos (87,5%) frente a tres casos de planos medios (12,5%) y ningún caso de primeros planos. En cuanto al ángulo horizontal el 95% es frontal y en cuanto al vertical el 90% es medio y tan solo el 10% bajo. Los ejemplos de ángulo bajo (doble página 9) ponen de mani-

fiesto la importancia de la convivencia de diferentes personas sin importar la estructura familiar a la que pertenezcan. En esta doble página se reúnen en la jornada de puertas abiertas las familias de los niños, transmitiendo un mensaje inclusivo.

Acto de imagen y mirada	Distancia social e intimidad	Ángulo horizontal e involucración	Ángulo vertical y poder
Oferta 26 casos /96,3%	Primeros planos 0 casos/%	Frontal 19 casos/95%	Alto 0 casos/ 0%
Demanda 1 casos /3,7%	Planos medios 3 casos/12,5%	Oblicuo 1 caso/5%	Medio 18 casos/90%
	Planos largos 21 casos /87,5%		Bajo 2 casos/10%
Total 27 casos /100%	Total 24 casos/100%	Total 20 casos/100%	Total 20 casos/100%

Tabla 4. Elecciones interactivas en *Molly's Family*.

A su vez, el sistema de *proximidad* pone de manifiesto que los participantes están representados sin apenas distancia entre ellos, y cuando ésta es superior a la media, se debe a situaciones de conflicto. Sirva de ejemplo la ilustración quinta en la que Tommy y Molly están discutiendo sobre la configuración de las familias, discusión que se refleja también en el texto: “Tommy looked at Molly’s paper. “That’s not a family,” he said. “It is so!” said Molly. “It’s my family” “Where’s your daddy?” asked Tommy. “I don’t have a daddy,” said Molly. “I have Mommy and Mama Lu and Sam””.

En cuanto a las muestras de afecto en *Molly's Family*, éstas son más bien escasas; se han identificado tan solo tres casos. En el primero, Molly está sentada en el regazo de Mommy (ilustración octava); en otro, Mama Lu acaricia la cabeza de Molly (doble página quinta); el tercero es el más significativo, ya que Molly y Tommy están cogidos de la mano (Véase Figura 2). Esta

ilustración es interesante porque Tommy es el niño que decía que era imposible que tuviera dos mamás. Esta imagen representa que se ha normalizado la situación y los niños han comprendido que hay realidades diferentes. Los dibujos en la pared ayudan a reforzar esta idea, ya que éstos representan diferentes tipos de familia (Stephen tiene mamá y hermana, pero no tiene papá, Adam solo tiene papá, Tommy tiene mamá y papá, Tanya tiene abuela, mamá, papá y dos hermanos y, por último, Molly tiene dos mamás...).

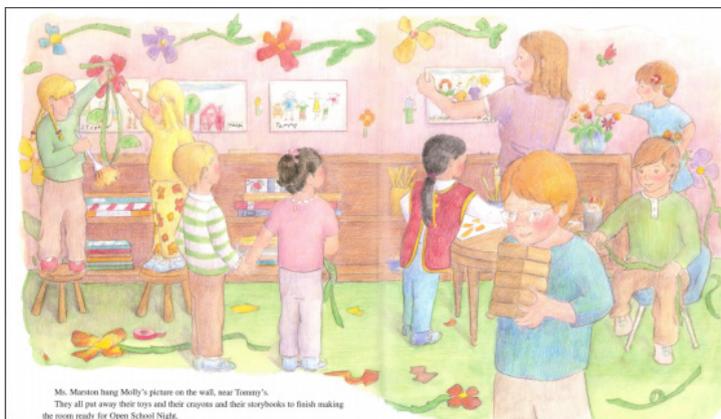


Figura 2. Aceptación de diferentes tipos de familia. Doble página octava tomada de *Molly's Family* (2004) de Sharon Wooding. © Sharon Wooding.

Ms Samuel y Ms Marston, las maestras de estas dos historias, tienen un papel fundamental en el desarrollo de la trama argumental. En *Asha's Mums*, Ms Samuels aparece en un total de siete ilustraciones, en tres de ellas de forma metonímica (Véase Figura 1). De esta forma, está presente pero no quita protagonismo a Asha. En *Molly's Family*, Ms Marston lo hace en seis ocasiones. En ambas historias las miradas de las maestras son de oferta, es decir, no establecen contacto con el lector y la distancia social

es impersonal, ya que predominan los planos largos. En tres de las apariciones de Ms Samuels hay muestras de afecto, pero no se dan, sin embargo, en ninguna aparición de Ms Marston. La explicación la justificamos gracias a la información que contiene el componente verbal. Mientras que Ms Samuels es muy directa y políticamente incorrecta a la hora de preguntar a Asha por su familia: “it can’t be both. You can’t have two mums, she said briskly; Take the form back home and have it filled out correctly, Ms Samuel said. (...) You can’t go on the trip if it isn’t” (ilustración quinta), Ms Marston es mucho más comprensiva y cortés: “it looks to me as if you can have a mommy and a mama” (doble página 3). Por tanto, mientras que las expresiones de afecto están en el componente visual en *Asha’s Mums*, en *Molly’s Family* aparecen en el modo verbal. La primera expresión de afecto (ilustración cuarta) por parte de la maestra la encontramos cuando le pregunta a Asha cuál es el nombre de su mamá de los dos que aparecen en la autorización. Sin embargo, cuando se crea debate en torno al concepto de familia tradicional entre los niños de la clase en la siguiente ilustración no hay ningún tipo de expresión de afecto, lo que acentúa la sensación de aislamiento que siente Asha. Solo al día siguiente vemos que la maestra toca el hombro de Asha cuando continúa el debate en torno al concepto de familia tradicional. Más adelante en la historia sabemos que es porque las mamás ya han hablado con Ms Samuels y han aclarado la situación de su estructura familiar.

Tanto las mamás de Asha como las de Molly están poco representadas visualmente en las historias, aunque ya se ha indicado que son el hilo argumental de las tramas narrativas y, por tanto, si se mencionan a menudo en el componente verbal. Es en momentos clave cuando están representadas visualmente para quitar tensión narrativa. Por ejemplo, cuando Asha llega a casa y le cuenta a Mum Alice: “I can’t go if the form isn’t filled

out right. All the kids are going without me”, Alice le responde: “Don’t worry about it Asha, the form is filled out right. We’ll go see your teacher and talk with her” (ilustración séptima). En este punto hay afecto tanto en la parte verbal como en la visual: “Mum Alice gave me a big hug and a kiss” (ilustración séptima). El abrazo está representado en la parte visual. Una vez que ya han hablado con Ms Samuels, el lector establece contacto con Asha y, a su vez, ésta nos hace conscientes de la presencia de sus mamás en la siguiente ilustración. Hay expresiones de afecto en el texto que no se manifiestan en esta ilustración en la que las dos mamás están presentes: “Thanks mum, I said to Alice and kissed her cheeks. “Thanks mum”, I said to Sara and kissed her cheeks” (ilustración décima). Por el contrario, al final de la historia, Alice lleva a Asha al colegio y la recoge su mamá Sara una vez que han vuelto de la excursión. En las dos situaciones hay expresión de afecto en la parte visual, ya que Asha va de la mano de Alice y Sara pasa su brazo sobre los hombros de la niña. Tanto el texto como la imagen ayudan a reflejar que la situación se ha normalizado y que los niños han aprendido que es posible encontrar modelos de familia diferentes al tradicional.

2.4. *Flying Free*

Comenzamos en esta sub-sección con el análisis de la tercera historia, *Flying Free*. Tal y como se ha indicado anteriormente, *Flying Free* narra la historia de una luciérnaga que queda atrapada en una jarra porque Violet, la niña protagonista, quiere que sea la luz de su mesita de noche. La historia está narrada desde el punto de vista de la propia luciérnaga y la trama argumental gira en torno a cómo la luciérnaga puede escapar de su cárcel. Las relaciones interpersonales e interactivas que se establecen en este libro álbum son total-

mente diferentes a las de los libros álbum anteriores, ya que el tema LGTBI no se trata desde una perspectiva de controversia. Se muestra una familia integrada por una niña y dos mamás, pero este hecho no se aborda como el hilo argumental esencial de la historia, más bien la trama narrativa gira en torno a las aventuras de la luciérnaga atrapada hasta que puede lograr su liberación final y volver a lucir con todo su esplendor.

2.4.1. Elecciones interpersonales en el modo verbal

Como se muestra en la Tabla 5, en esta historia se han contabilizado un total de 127 oraciones declarativas (95,5%), de las cuales 12 son exclamaciones, que suelen mostrar lo contenta que está Violet con su luciérnaga: “I can’t wait to show you to my mommies! Esta es la primera mención a las madres en el texto, Mami Blue y Mami Red, por lo que la exclamación es importante para llamar la atención del lector sobre este hecho, que se presenta, sin controversia alguna, como una situación normalizada. Hasta cuatro páginas después no llega Violet a enseñar la luciérnaga a sus mamás: “Mommy Blue, Mama Red! Look, I finally caught my very own firefly!... Now I won’t be afraid of the light!” (ilustración séptima). El modo exclamativo también se utiliza para transmitir los problemas de la luciérnaga: “I was locked inside!” (ilustración cuarta). En cuanto al modo imperativo, hay tres casos: Look!, Come on and Don’t forget to read to firefly too, con los que Violet intenta involucrar a las mamás en su alegría por tener una luciérnaga. Nótese que mientras que en los libros álbum de la sección anterior el imperativo estaba asociado a los adultos, aquí lo está a la niña. Finalmente, solo se han encontrado tres casos de modo interrogativo en las ilustraciones octava, decimosexta y decimonovena: what’s wrong?, What story would you like us to read to you tonight? y “Firefly, where are you?”, mediante las que se hace alusión a aspectos coti-

dianos, pero en ningún caso son preguntas acerca de diferentes estructuras familiares como era el caso en los libros álbum de la sección anterior. El escaso uso de interrogativas e imperativo hace que apenas haya interacción con el lector, que es un mero espectador de los hechos narrados. Veremos a continuación si este patrón se mantiene también en el modo visual.

Estructura de modo	Valores absolutos	Valores en porcentaje
Declarativo	127	95,5%
Imperativo	3	2,25%
Interrogativo	3	2,25%
Total	133	100%

Tabla 5. Estructuras modales en *Flying Free*.

2.4.2. Elecciones interactivas en el componente visual

Parece, por tanto, que el modo verbal apenas favorece la interacción entre las protagonistas de *Flying Free* y entre estas y el lector. A continuación, veremos si esta tendencia cambia en el modo visual. Desde una perspectiva cuantitativa (véase Tabla 6), hay un predominio de imágenes de oferta (87,5%) frente a un 13,5% de contacto (de las cuales la mitad muestran el contacto visual entre Violet y sus mamás); hay igualmente un predominio de planos largos (86,2%) frente a un 13,8% de primeros planos y ningún caso de plano medio, elecciones que no favorecen tampoco la interacción entre los participantes, ya que implican distancia. En cuanto al ángulo horizontal, en el 90% de los casos es frontal y en un 10% oblicuo. La frontalidad ayuda a crear interacción entre los personajes y el lector. Este aspecto está relacionado con el ángulo vertical, con un 90% de ángulos medios y un 10% de ángulos altos y bajos. Los ángulos medios indican que los participantes y el lector tienen el mismo status de poder, mientras que el personaje tiene poder

sobre el lector si se representa con un ángulo alto. Dos de los ángulos altos aparecen en las ilustraciones sexta y séptima, en las que Violet va a enseñar a sus mamás la luciérnaga que ha cogido. Se da la circunstancia que es la primera aparición visual de las mamás, sin tener en cuenta la de la portada, y están representadas en situación de poder sobre Violet y sobre el lector. En la ilustración vigesimoséptima tenemos el último caso de plano oblicuo, en el eje horizontal, y de plano bajo, en el vertical, cuando Violet va a liberar a la luciérnaga. Así pues, el predominio de imágenes de oferta y de planos largos favorece que el lector observe y reflexione sobre lo que muestra el libro álbum, sin llegar a involucrar al lector en la trama narrativa. Sin embargo, el uso de ángulos frontales y medios crea cierto acercamiento entre los personajes y el lector visual.

Acto de imagen y mirada	Distancia social e intimidad	Ángulo horizontal e involucración	Ángulo vertical y poder
Oferta 28 casos /87,5%	Primeros planos 4 casos/13,8%	Frontal 27 casos/90%	Alto 1 casos/ 3,3%
Demanda 4 casos /12,5%	Planos medios 0 casos/0%	Oblicuo 3 casos/10%	Medio 27 casos/90%
	Planos largos 25 casos /86,2%		Bajo 2 casos/6,6 %
Total 32 casos /100%	Total 29 casos/100%	Total 30 casos/100%	Total 30 casos/100%

Tabla 6. Elecciones interactivas en *Flying Free*.

En cuanto a las manifestaciones de afecto en *Flying Free*, solo tenemos dos casos en las imágenes: en la portada Mama Red pasa el brazo por encima de los hombros de Mama Blue y Mama Blue coge a Mama Red por la cintura. A su vez, cuando van a

liberar a la luciérnaga, hay contacto físico entre las tres, y por tanto afecto (Véase Figura 3). En el plano verbal hay una muestra de afecto que no está representada visualmente: “After reading the story, her mommies tucked Violet into bed and kissed her goodnight (ilustración decimoséptima). A su vez, el sistema de proximidad muestra que predominan las ilustraciones donde apenas hay distancia entre los participantes, con la excepción de la ilustración decimoséptima en la que las mamás se despiden de Violet desde la puerta de la habitación cuando ésta se va a dormir. La proximidad entre los personajes favorece el discurso de inclusión y aceptación de familias homoparentales.

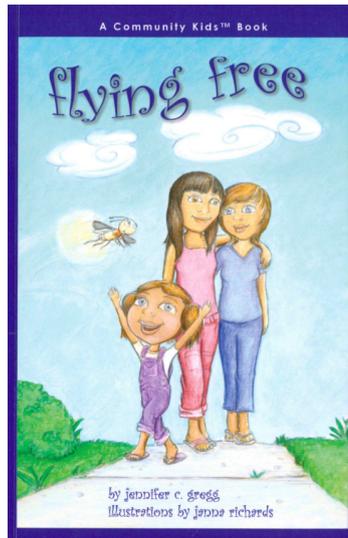


Figura 3. Violet y sus mamás. Cubierta de *Flying Free* (2004) de Jennifer C. Gregg. . © Janna Richards.

Las mamás de Violet aparecen representadas en el componente visual en muchas más ocasiones que en las anteriores historias, un total de once y, en principio, su intervención en

la historia es para ayudar a Violet con la luciérnaga. Primero, para preparar la jarra donde la introduce y, posteriormente, para explicarle a la niña que la luciérnaga debe estar en libertad. Los únicos conflictos que tienen que resolver son los relacionados con la luciérnaga capturada. Si bien el tema LGTBI no se presenta desde una perspectiva de controversia, tanto el componente verbal como el visual mencionan a Mama Red y Mama Blue como partes integrantes de una familia feliz con una niña pequeña. Ambas mamás siempre están representadas con estos colores para ayudar al lector a seguir y a entender la historia. Si el libro álbum únicamente se centrara en la historia de Violet y la luciérnaga, nos sorprendería que las mamás aparezcan tantas veces representadas en el modo visual. Sin embargo, está claro que se debe a la intención de la ilustradora de visibilizar un tipo de familia diferente, a la vez que presentarla como una estructura normalizada en la que sus miembros son capaces de cuidar de sus pequeños igual que lo hacen las familias tradicionales (Rowell, 2007: 2). A diferencia de los libros álbum analizados en la sección anterior, las apariciones de las mamás en la parte verbal son más escasas. Así pues, se puede concluir que este libro álbum introduce de manera sutil temas de empatía y de toma de decisiones éticas, y de manera secundaria, hace referencia al hecho de que Violet tiene dos madres, situación que no forma parte de la trama narrativa, lo que hace que sea un buen recurso para enseñar contenido inclusivo sin necesidad de crear conflicto alguno.

3. CONCLUSIÓN

El análisis de las estructuras de modo en los tres libros álbum analizados revela que hay un predominio de las oraciones declarativas, con valores que se aproximan al 90% de los casos analizados. El uso de oraciones de imperativo es tam-

bién homogéneo en la muestra analizada, con una media del 1,85%. La variación más significativa está en la utilización de interrogativas, ya que en *Asha's Mums y Molly's Family* tienen una frecuencia del 10%, mientras que en *Flying Free* solo de un 2,25%. En *Asha's Mums y Molly's Family*, los niños utilizan las estructuras interrogativas para conocer aspectos de otro tipo de familias diferente al tradicional y por medio de las respuestas a estas preguntas los adultos transmiten mensajes de inclusión y normalización. Si bien la frecuencia es relativamente baja, la presencia de oraciones interrogativas e imperativas fomenta la interacción entre los personajes y también entre los personajes de la historia y el lector, pues éste también se va a hacer las mismas preguntas que los personajes y encontrará las respuestas, o bien en el libro álbum, o bien con la ayuda del adulto que guiará la lectura del libro. En *Flying Free*, por el contrario, el tema LGTBI no es parte de la trama argumental y las preguntas no giran en torno a estructuras familiares, de ahí que la presencia de oraciones interrogativas e imperativas sea más escasa y la interacción a nivel verbal casi inexistente.

En cuanto a las estrategias visuales, predominan las imágenes de oferta, 87,5% en *Flying Free* y 96,3 en *Molly's Family*, lo que genera distanciamiento entre protagonistas y lectores, que se limitan a observar los hechos sin formar parte de ellos. En el caso de *Asha's Mums* las imágenes de oferta alcanzan el 70% de los casos contabilizados. Esta variación se debe a que en *Asha's Mums* las miradas de contacto intentan involucrar al lector en la historia para que se sienta identificado con la preocupación que siente Asha cuando su maestra y los niños cuestionan su modelo de familia. Este valor está en línea con el tipo de plano utilizado, ya que en *Asha's Mums* hay un 47,6% de primeros planos que implican involucración entre el lector y el personaje, porcentaje que disminuye considerablemente en las

otras dos historias. Los planos largos, por el contrario, implican distancia y muestran a los participantes alejados del mundo del lector. En *Molly's Family* y *Flying Free* los planos largos tienen una frecuencia media del 87% y suelen ir de la mano de las miradas de oferta, que no requieren que el lector reaccione ante nada ni que realice una acción determinada, reforzando el rol del lector como mero observador que aprende desde fuera de la historia. Por el contrario, la utilización de ángulos frontales en el eje horizontal y el ángulo medio en el eje vertical si favorecen la interacción entre el lector y los personajes y entre los propios personajes, fomentando así los mensajes de inclusión y aceptación de familias homoparentales. A través de las imágenes con ángulos frontales el lector percibe que los personajes forman parte de su mundo. A su vez, los ángulos medios indican ausencia de relaciones de poder entre los personajes y el lector.

El análisis de los tres libros álbum pone de manifiesto la sinergia texto-imagen para generar discursos progresivos: visibilizar y normalizar familias que se alejan del estereotipo de familia tradicional, concretamente familias homoparentales. En los dos primeros cuentos las mamás se mencionan con mayor frecuencia en la parte verbal y su representación visual suele acompañar, por una parte, momentos de tensión narrativa, y por otra, situaciones cotidianas como se pueden dar en cualquier otra familia tradicional. En el caso de *Flying Free*, la situación cambia y las mamás aparecen representadas visualmente con más frecuencia. Al contarse una historia que nada tiene que ver con temas LGTBI, solo es necesaria su presencia en las ilustraciones para dar visibilidad a otro tipo de familia, una estructura normalizada en la que las mamás cuidan de su hija igual que lo puede hacer una familia tradicional. De esta manera se enseña contenido inclusivo sin necesidad de crear

debate o controversia. A través de la interacción texto-imagen se hacen explícitas situaciones que hubiera sido complicado lograr en contextos monomodales. A su vez, las manifestaciones de afecto no suelen tener correspondencia exacta en el plano lingüístico y en el visual, siendo más abundantes en este último, por lo que podríamos decir que hay una interacción de ampliación (Nikolajeva y Scott, 2000) entre ambos modos para crear significado y generar discursos progresivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIZPE, E. y STYLES, M. (2003): *Children reading pictures: Interpreting Visual Texts*, Routledge: Abingdon.
- COLOMER, T., KÜMMERLING-BEIBAUER, B. y SILVA-DÍAZ, C. (eds.) (2010): *New Directions in Picture Book Research*, Routledge: Londres.
- FEAVER, W. (1977): *When we were young: Two Centuries of Children's Books Illustrations*, Thames and Hudson: Londres.
- HALLIDAY, M.A.K. (2004): *Introduction to Functional Grammar*, 3ª ed., Arnold: Londres.
- HALLIDAY, M.A.K y MATHIESSEN, C. (2004): *Constructing experience through meaning: A Language Based Approach to Cognition*, Casell: Londres y Nueva York.
- JEWITT, C. y OYAMA, R. (2001): «Visual meaning: A Social Semiotic Approach», en T. VAN LEEUWEN C. y JEWITT, C. (eds.), *Handbook of Visual Analysis*, Sage, Londres, pp. 183-204.
- KRESS, G. y van LEEUWEN, T. (2006): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, Routledge: Londres.
- LEWIS, D. (2006): *Reading Contemporary Picture Books. Picturing Text*, Routledge: Londres.

- MOEBIUS, W. (1986): «Introduction to picture books codes», *Word and Image* 2(2), pp. 141-158.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (en prensa). A Multimodal Cognitive Analysis of Visual Metonymies in Picture Books featuring same-sex-parent families. Aceptado para su publicación en *Review of Cognitive Linguistics*.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2019): Communicative functions of visual metonymies in picture books targeted at children in two different age groups. A multimodal analysis, *Word. Journal of the International Linguistics Association* 65(4): 193-212
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2014): *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach*, Equinox: Sheffield.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. y PINAR-SANZ, M.J. (2008): «Compositional, interpersonal and representational meanings in a children's narrative. A multimodal discourse analysis», *Journal of Pragmatics*, 40 (9), pp. 1601-1619.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. y C. CAÑAMARES TORRIJOS (en prensa): Un análisis multimodal de los elementos circunstanciales y ambientes de libros álbum que rompen estereotipos de género. *Estudios Filológicos* 66.
- NIKOLAJEVA, M. y SCOTT, C. (2001): *How Picture Books Work*, Garland Publishing: Nueva York y Londres.
- NODELMAN, P. (1988): *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, The University of Georgia Press: Athens, GA.
- PAINTER, C., MARTIN, J. y UNSWORTH, L. (2013): *Reading Visual Narratives. Image Analysis of Children's Picture Books*, Equinox: Sheffield.

- ROWELL, E. (2007): Missing! Picture books reflecting gay and lesbian families make the curriculum inclusive for all children. In *Young Children* 62(3): pp. 24-30.
- VAN LEEUWEN, T. (2005): *Introducing Social Semiotics*, Routledge: Londres.
- WOMEN ON WORDS AND IMAGES (1975): *Dick and Jane as victims. Sex stereotyping in children's readers*. WOWI: Princeton, New Jersey.

TEXTOS PRIMARIOS

- ELWIN, R. y PAULSE, M. (1990): *Asha's Mums* (D. Lee, Illus.), Women's Press.
- GARDEN, N. (2004): *Molly's Family*. (S. Wooding, Illus.), Farrar Straus & Giroux: New York, NY.
- GREGG, J. (2004): *Flying Free*. (J. Richards, Illus.), BookSurge, LLC: North Charleston.

Análisis de epitextos virtuales de diez álbumes ilustrados desde una perspectiva Queer¹⁸

Guillermo Soler Quílez, Arantxa Martín-Martín
y José Rovira-Collado
Universidad de Alicante

http://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.10

RESUMEN

La representación de la diversidad afectivo sexual y la diversidad de modelos de familia en el álbum ilustrado ha sido un tema recurrente en los últimos años. Obras fundamentales como *Heather has two mommies* o *And Tango Makes Three* han sido objeto de polémica, a la vez que han tenido una gran repercusión entre el público y los medios de comunicación, sufriendo censuras y rechazo. En esta investigación se analiza la repercusión de dichas obras a través del concepto de epitexto virtual, espacios de Internet que se hacen eco de dichas obras. Motores de búsqueda, enciclopedias digitales, redes sociales de lectura o repositorios de vídeos son los espacios en los que hemos analizado la presencia de diez álbumes ilustrados sobre familias LGTBQ.

¹⁸ Esta investigación está dentro de la REDI₃CE4644 *Alfabetización transmedia y lectura multimodal en el estudio de la Literatura Infantil y Juvenil. Innovación Digital y LIJ 2.0 en asignaturas de didáctica de la lengua y la literatura* y del PGC2018-101457-B-I00. *Innovación epistémica de un modelo de comentario argumentativo de textos multimodales en la enseñanza del español como lengua materna y extranjera* (IARCO).

Palabras clave: Literatura Infantil y Juvenil, Análisis multimodal, Internet, Familias LGTBQ, Youtube

ABSTRACT

The representation of gender, sexual diversity and non-traditional family models in picture books, has proven to be an immense and recurring topic in recent decades. Significant titles like *And Tango Makes Three* and *Heather has two mommies* have proven to be controversial; these works have generated heated debate with the public and in the media and consequently have been exposed to much censorship and rejection. This investigation has assessed the impact of these works through a study of existing virtual epitexts: Internet spaces that follow these works. Search engines, online encyclopaedias, digital and social reading networks, and video repositories have all been analysed to locate the presence and impact of ten illustrated books exploring LGTBQ families.

Key words: Children and Youth's Literature, Multimodal Analysis, Internet, LGTBQ Families, Youtube

INTRODUCCIÓN

La interpretación de un texto multimodal como es el libro álbum siempre nos ofrece múltiples vías de análisis (Nikolaeva y Scott, 2001), máxime si la obra presenta modelos de familia diversos. En la siguiente investigación se plantea el análisis de diez libros álbum que abordan, desde distintas perspectivas, la temática de las familias homoparentales. Se han elegido cuatro obras originales en inglés con sus respectivas traducciones al español, una solamente en español

y otra solamente en inglés, pero de autor español. Entre las nuevas temáticas del álbum ilustrado (Colomer, Kümmerling-Meibauer y Silva-Díaz, 2010) la perspectiva de género y la representación de la diversidad afectivo sexual en el libro álbum (Soler-Quílez, 2016a) ocupan un espacio destacado de las últimas décadas. La primera parte de esta investigación, analiza desde la pedagogía *Queer* las características literarias, pedagógicas y sociales de estos libros álbum, destacando la importancia de estos como obras multimodales (Kress y van Leeuwen, 2006) y la interacción entre texto e imagen (Moya y Pinar, 2007, Moya, 2019, Cañamares y Moya, 2019) para representar los distintos tipos de familias, no habituales en la literatura infantil. En este análisis se estudia la adecuación de estas obras al lector infantil (Kümmerling-Meibauer et al., 2015) en relación a las relaciones familiares que se plantean. La segunda parte de la investigación se centra en la recepción de estas obras a través del concepto de epitextos virtuales públicos (Lluch, Tabernero-Sala y Calvo-Valios, 2015). La *Literatura y Lectura Infantil y Juvenil en la web social o LIJ 2.0* (Rovira-Collado y Llorens García, 2017; Rovira-Collado y Mateo Guillén, 2019) ofrece múltiples espacios de interacción y mediación lectora para compartir la recepción de cualquier lectura. Buscadores, enciclopedias virtuales, redes de lectura, adaptaciones audiovisuales, *booktrailers* o *booktubers* son solamente algunos de estos epitextos virtuales que muestran directamente las opiniones de los lectores sobre estas obras en Internet. Los resultados ofrecen distintos ejemplos de estos textos y vídeos que hablan de los diez álbumes ilustrados analizados, destacando los distintos tipos de reacción que puede suscitar su lectura. La multimodalidad intrínseca (Cañamares, 2019) de estos álbumes ofrece distintas posibilidades de adaptación al medio digital frente al texto literario.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Libros álbum sobre familias LGTBQ

En los últimos treinta años, especialistas en pedagogía *queer* han promovido un cambio en una escuela que mantiene, ya entrado el siglo XXI, unas estructuras y discursos anclados en el siglo XIX. Son necesarios cambios estructurales que incluyan la renovación del currículum, de la organización, incluso de la formación de las y los nuevos docentes. El objetivo es derribar los mecanismos del patriarcado que reprimen y se muestran hostiles ante la diferencia, especialmente incidiendo en la formación del profesorado para que se combata cualquier falta de respeto hacia la diversidad y se busque la igualdad real entre todas las personas. El hecho de hablar de la diversidad afectivo-sexual y de género en las aulas supone ya un conflicto de entrada tan solo por nombrar una realidad que hasta el momento ha sido silenciada. Desde nuestra experiencia, la pedagogía *queer* quiere superar esa visión tradicional de los colegios, invitando a la reflexión en torno al proceso de la construcción de la identidad, así como a las múltiples posibilidades que esta ofrece. La escuela debe ser el lugar en el que la gente joven que es diversa y diferente pueda vivir y compartir el espacio común de manera libre, sin miedos ni represión (Steck y Perry, 2017). En la última década, este paradigma está cambiando con la publicación de varias investigaciones que subrayan la importancia y relevancia de incluir estos temas con los más pequeños. No solo para que conozcan la diversidad afectivo-sexual y de género, sino también para prevenir el acoso, la violencia o los crímenes perpetrados porque la víctima no se ajusta al estereotipo hegemónico, es gay, lesbiana, mujer o, incluso, solo porque lo parece.

Entre las múltiples propuestas de esta pedagogía, hay una que se centra en analizar desde una perspectiva crítica todas las producciones literarias sobre temática LGTBQ, para todas las

edades. No todo vale para la representación afectivo sexual y la visualización de la diversidad de familias. Sobre todo, si nos centramos en obras infantiles como el libro álbum. En 1989, Dinamarca se convertía en el primer país que reconocía las uniones civiles entre parejas del mismo sexo, y ese mismo año se editaba por primera vez en Estados Unidos *Heather has two mommies*, (Lesléa Newman y Diana Souza, 1989), un libro álbum con una familia homoparental formada por dos mamás y su hija Heather. La autora tuvo que enfrentarse a diversas dificultades para poder publicarla y acabó optando por la autoedición. Este suele ser el procedimiento por el que varios autores se han decantado para poder ver las obras que reflejan la realidad LGTBQ editadas, creando incluso el sello editorial Allyson Wonderland para este tipo de publicaciones. De forma paralela las obras con esta temática fueron integrando las listas de libros prohibidos de instituciones como ALA, la *Asociación Americana de Libreros* [<http://www.ala.org/>]. Laura Canteros se hizo eco de este procedimiento de censura en 2002, explicando que ALA se ocupaba de recoger las críticas y vetos más destacados, para hacer un ranking con libros censurados. Desde 1982 ALA también promueve junto a otras asociaciones la *Semana del Libro Prohibido*. Durante esta semana hay exposiciones de libros, lecturas públicas, debates y seminarios sobre la censura en todo Estados Unidos, pero principalmente se invita a leer el libro que se prefiera, sin ningún tipo de censura. En el listado recogido por la ALA «Los 100 libros más cuestionados entre 1990-2000 en Estados Unidos» *Heather Has Two Mommies* ocupaba la undécima posición [<https://web.archive.org/web/20080929131858/http://www.ala.org/ala/aboutala/offices/oif/bannedbookweek/bbwlinks/100mostfrequently.cfm>]. *Daddy's Roommate*, escrito e ilustrado por Michael Willhoite (editado por Allyson Wonderland, 1991), con una temática simi-

lar, fue la segunda obra más censurada, aunque no hemos incluido esta obra en nuestro estudio por carecer de versión en español.

Mientras tanto, desde el discurso académico surgen nuevas voces que defienden la necesidad no solo de publicar estos textos, sino también de que lleguen a las escuelas. En 1995 Deborah Britzman publica uno de los textos fundacionales de la pedagogía *queer* en el que pone de relieve la necesidad de incluir en la escuela nuevas lecturas más diversas que reflejen la sociedad tan plural y variada como es. Señalaba Spurlin (2002) que esta nueva manera de concebir la pedagogía no supone analizar las orientaciones o identidades diversas en los centros educativos, sino el compromiso didáctico interrelacionado ligado a prácticas democratizadoras y sociales. Es necesario construir un modelo de escuela con pedagogías efectivas e inclusivas que expongan identidades plurales y superen categorías ancladas en un sistema normativo y patriarcal (Letts, 2002; Pie, 2009; Wallace, 2002; Winans, 2006). Mercedes Sánchez entrevistada por Aldo Ocampo (2019:111), quien prefiere esta teoría en plural, señala que:

Desde las pedagogías *queer* debemos romper -o al menos intentarlo- los cánones universales, binarios, cisheteronormativos, normalizadores. Se acabó la victimización a quien no entra en ellos. Implica desaprender las formas de pensamiento hegemónicas. Implica superar la normalización, la exclusión, la integración, la tolerancia, la clasificación de las personas en cajones que entran dentro o fuera de lo aceptado. (2019:111).

1.2. Epitextos virtuales públicos como expansión multimodal de la lectura

En nuestro análisis nos hemos centrado en la idea de epitexto como elemento central para la difusión del libro y el análisis de su recepción. Genette (1989) definió paratexto como “un elemento

que ayuda al lector en la lectura del texto, aunque lo considera un elemento accesorio respecto al propio texto” (Cerrillo, 2007: 59) y diferencia entre peritextos y epitextos. Los peritextos se refieren a toda la información que envuelve el hecho literario y que forma parte del libro físico, mientras que los epitextos están fuera de este. Genette los define como “cualquier elemento que no está conectado físicamente al texto en el mismo volumen, pero que circula de alguna manera en un espacio físico y social virtualmente ilimitado” (1989: 346). Frente a peritextos como título, ilustraciones, cubierta o información de autoría que están dentro del libro, los epitextos se sitúan fuera de este y Pedro Cerrillo los clasifica de la siguiente manera: catálogos, crítica, publicidad, “comerciales” y cuadernos de actividades (2007: 59-60).

Con la evolución tecnológica que implica Internet, las posibilidades de acceso, difusión y creación de epitextos virtuales se ha multiplicado adaptándose al mundo digital. Gray (2010) amplía las fronteras paratextuales y los considera como algo muy importante para la difusión del texto, ya que lo presenta y lo difunde. Cualquier paratexto es importante porque es responsable de la comprensión lectora y puede llevar a anticipaciones e intertextualidades. Partimos de la ampliación a epitextos virtuales públicos acuñada por Lluch, Taberno y Calvo (2015), que se ajustan a los intereses del nuevo público lector:

Se trata de identidades virtuales para quienes es tan importante estar al día de las últimas novedades editoriales, como obtener el placer de intercambiar conocimientos y opiniones sobre los libros que leen, sobre los autores que les gustan, sobre las temáticas, etc. Para esta tipología de lector, los epitextos públicos virtuales (que las empresas editoriales crean para la venta de libros y las instituciones, para la promoción de la lectura en las diferentes herramientas y plataformas de internet) son documentos tipológicamente

múltiples, con funciones comunicativas diferentes; como la de comentar, difundir, modificar y ampliar. (Lluch, Taberno y Calvo 2015: 798).

Desde la Universidad de Alicante se ha adaptado el concepto a epitextos digitales didácticos, para mostrar sus posibilidades educativas con distintos niveles de análisis (Rovira-Collado y Llorens García, 2017) y posteriormente encontramos otras ampliaciones como el concepto de epitextos milénicos (Álvarez Ramos y Romero Oliva, 2018), donde destaca la importancia de la multimodalidad. En la primera tabla anotamos las distintas categorías, destacando en cursiva los espacios analizados posteriormente, en relación con los libros álbum seleccionados.

Tabla 1. Relación de epitextos virtuales LIJ 2.0.
Adaptado de Rovira-Collado y Llorens García (2017)

<i>Epitexto</i>	<i>Tipología digital</i>
a) Catálogos	a) Listados de lecturas <ul style="list-style-type: none"> • Blogs • Pinterest • <i>Wikipedia</i>
b) Crítica	b) Reseñas <ul style="list-style-type: none"> • Blogs • <i>Booktuber</i> • Redes Lectura. <i>Goodreads</i>.
c) Publicidad	c) Publicidad visual <ul style="list-style-type: none"> • Infografías contenidos lingüísticos y literarios
d) “Comerciales”	d) Audiovisuales <ul style="list-style-type: none"> • <i>Booktrailer</i> • <i>Lectura o Dramatización obras</i>.

e) Cuadernos de actividades	e) Propuestas de actividades relacionadas con la LIJ <ul style="list-style-type: none">• Guías de Lectura• Blogs
-----------------------------	---

Hay espacios fundamentales para la LIJ 2.0 como los blogs, pero con tal dispersión, que hemos optado por dejarlos fuera de nuestro análisis.

2. ANÁLISIS DE LA EXPANSIÓN PARATEXTUAL DE LOS LIBROS

Antes de analizar la repercusión digital que han tenido estas obras a través de los distintos epitextos virtuales, queremos hacer una sucinta presentación de las obras analizadas a través de su en paratextos más “tradicionales”. Por desgracia, muchos de estos libros han sufrido graves ataques y procesos de censura (Cerrillo y Sotomayor, 2016 y Cerrillo y Sánchez, 2016) y podríamos analizarlos desde esta perspectiva, pero hemos preferido ofrecer unas breves pinceladas paratextuales.

La editorial Bellaterra inició en 2003 una colección dedicada a mostrar la diversidad afectivo-sexual y de género con un primer número muy significativo, *Paula tiene dos mamás*, versión en castellano de *Heather has two mommies*, el citado clásico de Lesléa Newman, ilustrado en esta ocasión por Mabel Piérola. Es destacable que esta colección no tenga nombre [<http://www.ed-bellaterra.com/>] y que esta obra ya esté descatalogada, aunque la misma editorial siga publicando otros libros álbum que derivan de aquella, con temática y títulos similares: *Laura tiene dos mamás* (2015) de Yolanda Fito Esparsa [<http://www.ed-bellaterra.com/php/llobresInfo.php?idLlibre=1096>] y *Aitor tiene dos mamás* (2006) de María José Mendieta [<http://www.ed-bellaterra.com/php/llobresInfo.php?idLlibre=297>] ambos ilustrados por Mabel Piérola. *Laura tiene dos mamás* utiliza,

además, la misma cubierta de *Paula tiene dos mamás*. Aunque en el libro álbum la ilustración es una parte indivisible de la obra artística y supera la categoría paratextual, en este caso, podemos observar que un mismo texto da lugar a varias obras con distintas ilustraciones.

En *Paula tiene dos mamás* Lesléa Newman incluyó el epílogo «Una nota para padres y profesores» en el que da cuenta de los diferentes tipos de censuras que tuvo que superar este libro álbum: en el mercado editorial para poder ser publicado, por parte de los mediadores (docentes, bibliotecarias, librerías...) para que ofrecieran la obra a lectores infantiles e, incluso, por parte de la propia autora que tuvo que enfrentarse a la autocensura en su reedición. La obra se editó por la propia autora y dos años más tarde de esa autoedición, se convirtió en el foco de nuevos ataques que provocaron su desaparición de las librerías y que las bibliotecas comenzaran a catalogarla en la sección de adultos. De este modo y, a pesar de estar incluida en las listas de recomendaciones del currículum escolar oficial, el sector más conservador de la sociedad americana consiguió que desapareciera por completo (Soler-Quílez, 2016b). Este epílogo o nota «explicativa» es un claro ejemplo de peritexto editorial (se incluye en el interior de la obra) que va dirigido a los mediadores adultos: los padres o profesores de los lectores infantiles.

El argumento original de *Heather has two mommies* se mantiene en *Paula tiene dos mamás*, pero varían las ilustraciones y la estructura de la obra: la acción transcurre en dos días, en progresión lineal. En el primer día, se presenta a los personajes: mamá Catalina y mamá Julia que van a llevar a Paula a una ludoteca al día siguiente. Al pasar página, el día ha llegado y se narran los acontecimientos ocurridos en el centro infantil. El uso del presente consigue dotar a la historia de una sensación de cotidianidad y naturalidad que refuerzan el mensaje positivo

de esta historia. Catalina y Julia son definidas por su maternidad y su oficio: una doctora y la otra carpintera. Paula, la pequeña protagonista, presenta cierta inquietud al descubrir la figura del padre que no tiene y muestra un pequeño grado de evolución al descubrir los diferentes modelos de familia y aceptar el suyo con gusto. El resto de personajes, los demás niños de la ludoteca y María, la dueña, permiten mostrar esa diversidad familiar a Paula. Las ilustraciones de las cubiertas, mantienen la estética del resto del libro álbum, dibujos en tinta negra con un trazo muy fino. En ellas destaca un detalle de mamá Catalina que aparece con una especie de broche en la solapa de la chaqueta o en el centro de la camiseta, que recrea una señal de prohibido que censura un elemento fálico difícil de definir (¿una zanahoria, un nabo, un misil?), sugiriendo un posicionamiento ideológico más allá del feminismo. Encabo y Jerez (2016: 355) señalan que, frente a la censura implícita de muchas futuras docentes, que cuestionan el uso de muchas de estas obras, esta sería una lectura para trabajar en clase de Educación Infantil.

En 2006, *Con Tango son tres* (Richardson, Parnell y Cole, 2016) quedó finalista en los *Lambda Literary Awards*. Basado en hechos reales, cuenta la formación de una familia homoparental de pingüinos residentes en el zoo de Nueva York. Narrado en tercera persona, los autores sitúan la historia en el parque de la ciudad, en un zoo, entre cuyos animales destaca una pareja gay de pingüinos, Roy y Silo. Esta pareja intenta incubar una piedra, y tras los resultados fallidos el encargado del zoo les proporciona un huevo para que lo cuiden, y de allí nace Tango. La situación final muestra la expectativa creada, niños y padres vitoreando a la nueva familia del zoo. Un libro álbum envuelto en la polémica desde su publicación, que ha recibido tantos premios y reconocimientos como ocasiones en las que ha sido objeto de censura: “the book became anathema to many people who declared it was

teaching children to be homosexual, and the book was banned” (Sapp 2010:36). De hecho, desde que apareció en el mercado ha ocupado los primeros puestos de la lista de los libros censurados de la ya citada *American Library Association* y ahí se mantiene. Desde su publicación *Con Tango son tres* ocupó el primer lugar en esa lista durante muchos años: 2006, 2007, 2007 y 2010 y en 2009 fue el segundo libro más censurado en Estados Unidos (Dos Manzanas 2011).

También en 2015, Bellaterra fuera de su colección sobre diversidad afectivo-sexual y de género publica dos nuevas traducciones del inglés: *Soy Jazz* (2015) de *I am Jazz* (2014), escrito por Jessica Hertherl y la misma Jazz Jennings e ilustrado por Shelagh McNicholas [<http://www.ed-bellaterra.com/php/llibresInfo.php?idLlibre=1097>] y *Mi princesito* (2015) traducción de Lucas R. Platero del original *My Princess Boy* (2009) escrito por Cheryl Kilodavis e ilustrado por Suzanne DeSimone [<http://www.ed-bellaterra.com/php/llibresInfo.php?idLlibre=1055>] .

El primero de ellos es un relato autobiográfico que narra la experiencia vital de Jazz, una niña trans muy famosa en Estados Unidos porque protagoniza una serie de televisión. De hecho, en las guardas del álbum aparece su fotografía con una breve biografía que se hace eco del salto a la televisión. El relato comienza con una descripción de sí misma: sus colores favoritos, las sirenas que le encantan, sus amigas... pero Jazz no es exactamente igual que otras niñas porque ella es transexual. A continuación, explica que su familia estuvo confundida al principio y que, con la ayuda de los médicos, tanto su familia como el centro escolar pudieron entenderla mejor. Este libro álbum no pretende ocultar ni dulcificar la verdad y, en este sentido, también se muestran escenas de rechazo por parte de maestras o de algunos compañeros, sin embargo, prevalece un

mensaje final positivo y esperanzador: “Que no te importe ser diferente” (Herthel, Jennings, y McNicholas, 2015:32).

En el diseño de la cubierta se incluye en primer plano a Jazz y de fondo una serie de dibujos colgados en una pared con diferentes escenas de su vida, con su familia y con amigos; en la contracubierta aparecen dos retratos de Jazz uno con el pelo un poco más corto donde se muestra más varonil y el otro, vestida de princesa donde se ve a una niña. En el interior del libro álbum las ilustraciones sobre fondo blanco muestran a Jazz en diferentes momentos: disfrazada, jugando, cantando, brincando... y también algunos momentos en los que no se siente feliz representándola triste y poco sonriente. El mundo adulto también aparece retratado de manera positiva, mostrando preocupación y afecto. Se trata de un libro álbum con un diseño y acabado muy elaborado y preciso, muy recomendable.

La serie de televisión *Yo soy Jazz* [<https://es.dplay.com/dkiss/yo-soy-jazz-programa/>] amplía la historia de la protagonista contenida en el libro álbum y se centra en mostrar cómo Jazz Jennings ha ido creciendo hasta convertirse en una estrella de televisión, con dos temporadas a nuestra disposición. Según la propia cadena [<http://www.dkiss.es/series/familia/yo-soy-jazz/>] Jazz “lucha por defender a la comunidad LGTB desde su exitoso canal de Youtube, que le ha convertido en una de las más destacadas portavoces de este colectivo y en una de las 25 adolescentes más influyentes del país en 2014”.

Mi princesito (Kilodavis y De Simone, 2015) marca una diferencia ya desde la cubierta: es la historia de una mamá que tiene un hijo al que le gusta disfrazarse. ¿Disfrazarse? Curiosa manera de presentar un álbum que aborda el tema de la identidad de género. Es un relato autobiográfico que narra la experiencia de una madre con un hijo víctima de acoso por salirse de los patrones del género. El texto está narrado a través de la

voz de la madre que va señalando aquello que es del agrado de su princesito: las cosas bonitas, vestidos de niña, bailar... jugar con su hermano, su padre o sus amigas y amigos. A continuación, la madre habla de su experiencia: lo que quiere a su hijo y lo que sufre cuando otras personas no le entienden, como una vecina en Halloween. Este libro álbum es un canto a la libertad de expresión, que termina declarando que “nuestro princesito es feliz porque le queremos tal y como es” (Kilodavis y De Simone, 2015:32). El rosa prevalece como color de fondo en todo el álbum, en las cubiertas, las guardas y el fondo de las ilustraciones. Los rostros sin cara resultan un tanto desconcertantes y producen cierta extrañeza ya que carecen de ojos, nariz, boca... quizás la intención sea borrar las caras como metáfora de la cuestión del género; no mostrar el género, no mostrar la cara para no ser juzgados, sin embargo, consiguen el efecto contrario, alejan a cualquier lector o lectora de la identificación con estos personajes sin rostro. El princesito siempre aparece vestido con trajes, faldas... solo o acompañado por la familia, en ocasiones con collares y pulseras y con una especie de varita mágica.

La publicación de estos álbumes ilustrados en el ámbito hispanoparlante no ha tenido tanta repercusión como en sus lugares de origen, por lo que tampoco se ha producido una fuerte respuesta a nivel institucional como ocurriera en Estados Unidos o en el Reino Unido. Probablemente en el caso de España se deba a la fuerte represión sufrida durante los años de la dictadura franquista (Triguero, Villazán, Rubio, Burguillos y Cencerrado, 2006). Sin embargo, la publicación de *Nicolás tiene dos papás*, (2014) provocó una fuerte polémica en Chile, debido a que este libro álbum fue repartido por los centros educativos infantiles promovido por la Junta Nacional de Jardines Infantiles editado por el Movimiento de Liberación Homosexual. Desde el principio, fue diseñado como un material pedagógico con el fin de incluir

lecturas diversas en las aulas infantiles, de manera gratuita (Soler-Quílez, 2015). Tras las diferentes quejas desde diversos sectores conservadores, que protestaron por la imposición de la propuesta, tuvo que pronunciarse el Ministro de Educación defendiendo este libro álbum como un material educativo promovido por el Departamento de Psicología y por la Carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile. No fue suficiente y llevaron a los tribunales la propuesta educativa de incluir esta lectura en las escuelas. Afortunadamente, la acusación fue desestimada de manera unánime por los tribunales. En este caso, encontramos infinidad de noticias y declaraciones oficiales en torno a la obra, tanto en prensa tradicional como en Internet, demostrando que las redes amplifican este tipo de polémicas y generan infinidad de epitextos [<https://www.cultura.gob.cl/eventos-actividades/nelida-pozo-nicolas-tiene-dos-papas-es-un-cuento-que-promueve-un-cambio-cultural-en-favor-de-la-diversidad/>].

Los autores de la problemática obra son Leslie Nicholls, Ramón Gómez y Roberto Armijo como ilustrador, y nos muestran un mundo feliz, distante de cualquier conflicto y lejos de toda la homofobia que sí apareció a su alrededor. Simplemente se muestra la vida de Nicolás con sus dos padres, las cosas que les gustan hacer a los tres o por separado. Incluye una presentación de personajes, ambos progenitores, la madre a la que visita de vez en cuando y los compañeros de la escuela.

Esta es una trama muy similar a la de otras obras publicadas en el ámbito anglosajón, como, por ejemplo: *My two dads are amazing!* (Fernández, 2016). Aunque podamos apreciar el valor de la normalización de estas familias homoparentales a través de estos libros álbum, con una clara intención educadora, por desgracia, la mayor parte de estas propuestas no ofrecen anécdota alguna, más allá del día a día de una familia, por lo que no se genera un conflicto definido, restándoles en

ocasiones credibilidad. Esta reciente propuesta nos ofrece también a un joven con dos padres, mostrando con total normalidad la cotidianidad en la que por fortuna vive el protagonista, pero que por desgracia no es siempre la norma. El reto de la visibilidad y el objetivo de la normalización son intrínsecos a estas obras, que pueden ser utilizadas en distintos contextos.

3. EPITEXTOS VIRTUALES PÚBLICOS DE LOS LIBROS ÁLBUM ANALIZADOS

Para mostrar los epitextos virtuales más destacados, hemos organizado la información en cuatro niveles. El primero recoge las búsquedas en el principal buscador: *Google*. El segundo, muestra las obras que tienen entrada en *Wikipedia*. El tercero se centra en una red social de lectura, *Goodreads*. Por último, el cuarto nivel es una exploración de los vídeos recogidos en *Youtube*, para destacar las posibilidades multimodales del libro álbum que desde la ilustración y el texto propios se expanden al formato audiovisual. En ocasiones se incluyen otros enlaces para destacar alguna particularidad de cada caso. Se ha optado por no incluir las referencias en prensa generalista, en blogs y wikis personales y las fichas de venta en portales especializados como *Amazon* y *Casa del Libro*, que ocupan, en la mayoría de los casos, los primeros resultados de búsqueda. Tampoco se ha analizado la presencia específica en redes sociales generalistas como *Facebook* o *Twitter* por existir múltiples variables (perfiles de autoría, ilustración, personajes, fans y trolls...), que excederían las pretensiones de este análisis. Es imprescindible anotar que toda la información recogida es temporal y debe situarse en febrero de 2020, ya que los datos pueden variar en muy poco tiempo, aumentando las visitas, perfiles o elementos, pero también desapareciendo algún elemento.

3.1. Resultados de Google

Aunque pueda parecer una búsqueda banal o superficial, el primer dato que tenemos que valorar es el acceso a través del principal buscador de Internet. Existen otras herramientas, como *Bing* de Microsoft [www.bing.com] o *Baidu* para el mercado chino [www.baidu.com] pero debemos aceptar que *Google* es el principal motor de búsqueda en la actualidad. Además, nos ofrece una herramienta académica, como es *Google Scholar*. No es la base de datos más fiable y completa, ya que las referencias las localiza directamente una máquina, pero es también la más utilizada, frente a otras bases de datos universitarias. Las búsquedas se realizaron desde la Universidad de Alicante entre el 15 de enero y el 15 de febrero de 2020. Se han analizado solamente los títulos de las diez referencias trabajadas y se han buscado tanto los originales en inglés, las traducciones al español o los libros que solamente están en una de estas dos lenguas. Se incluye entre paréntesis el término (*book*-libro) para ajustar al máximo los resultados en obras que también tienen su versión audiovisual. Se ordena la lista por año de publicación y no por número de respuestas. Al lado de estas se incluye un hipervínculo a la búsqueda: G1: Búsqueda 1 en *Google* y GS1 Búsqueda 1 en *Google Scholar*.

Tabla 2. Álbumes Familias *LGBTQ* en *Google*. Elaboración Propia.

<i>Título</i>	1ª Ed.	Entradas Google	Entradas Scholar
<i>Heather has two mommies</i>	1989	41.400 (G1)	998 (GS1)
<i>Paula tiene dos mamás</i>	2003	17.700 (G2)	53 (GS2)
<i>And Tango Makes Three</i>	2005	80.600 (G3)	840 (GS3)
<i>Con Tango son tres</i>	2006	11.100 (G4)	7 (GS4)
<i>My Princess Boy</i>	2009	33.500 (G5)	259 (GS5)
<i>Mi princesito</i>	2015	19.600 (G6)	10 (GS6)
<i>I am Jazz (book*)</i>	2014	66.900 (G7)	25 (GS7) **

<i>Soy Jazz (libro*)</i>	2015	9.050 (G8)	13 (GS8)**
<i>Nicolás tiene dos papás</i>	2014	15.600 (G9)	52 (GS9)
<i>My two dads are amazing!</i>	2016	713 (G10)	0

Se ha recogido la fecha de publicación de las obras analizadas para señalar la evolución de los resultados y se ha organizado la información según este dato. La inclusión de las comillas nos permite ajustar la búsqueda a la publicación, porque si no las usamos se multiplican los resultados, pero muchos de ellos nos alejan de estas obras. En el caso de *Soy Jazz*, se ha debido incluir el término *book/libro* porque, como dijimos anteriormente, la propia autora ha lanzado una serie de televisión homónima. Este hecho distorsiona la búsqueda porque en las primeras cincuenta entradas casi no hay referencias al libro.

Como era de esperar, las versiones originales en inglés tienen muchos más resultados que en español, demostrando que la recepción de estas obras y el interés en general es mayor en el mercado anglosajón, siendo *And Tango Makes Three* (2005) con 80.600 enlaces y *I am Jazz book** (2014) con 66.900, los más destacados. Como hemos señalado, la expansión audiovisual de este último hace que el mismo libro produzca mucha más información, habiéndose publicado casi diez años después de *And Tango Makes Three*. Entre las versiones y los textos en español, podemos señalar que *Nicolás tiene dos papás* (2014) con 15.600 resultados demuestra que la polémica es siempre una excelente publicidad en Internet: ofrece casi los mismos resultados que el clásico *Paula tiene dos mamás* (2003) que tiene 17.700 y supera a *Con Tango son tres* (2006), que ofrece 11.100 aunque la versión inglesa ocupe la primera posición.

Un epitexto fundamental es el de la crítica, y en este sentido, el análisis académico es el nivel más elaborado de la misma, por lo que nos encontramos con epitextos fundamentales. Existen otras bases de datos o repositorios como *Research Gate* [<https://>

www.researchgate.net/] o *Academia.Edu* [https://www.academia.edu/] pero hemos optado por limitar los resultados a *Google Scholar*. Respecto a los resultados de *Google Académico*, podemos señalar que el interés por este tipo de obras está creciendo rápidamente. Desde una búsqueda más general, pero para concretar la perspectiva de nuestro análisis, el término “*Queer*” ofrece 774.000 resultados y “*Teoría Queer*” 26.800 capítulos o artículos de investigación. La diferencia entre lenguas es también muy grande, destacando, por desgracia, una atención mínima por la crítica académica en español, con menos de 150 referencias, muchas de ellas repetidas al tratarse de panorámicas de este tipo de obras, y algunas de uno de los autores de este capítulo (Soler Quílez 2015, 2016a y 2016b). También otro dato importante de esta búsqueda es que aparecen muchos Trabajos Finales de Grado (TFG) o Máster (TFM) publicados en los últimos años en los repositorios de universidades españolas y latinoamericanas, demostrando que es un tema muy interesante, sobre todo desde el ámbito educativo, pero que aún es imprescindible ampliar las investigaciones desde la universidad.

3.2. Las obras en Wikipedia

El segundo nivel de análisis es el de las páginas de *Wikipedia* dedicadas a las obras seleccionadas. Aunque la fiabilidad de Wikipedia ya fue demostrada hace tiempo, sigue siendo una enciclopedia muy criticada, aunque su perspectiva sea generalista y lo fundamental de cada página sea aprovechar las fuentes que utiliza. Pero es el primer epitexto homogéneo que encontramos en las distintas búsquedas, junto a las citadas fichas en las plataformas de venta *online*, que hemos preferido obviar. Existen de cada obra otras muchas referencias en blogs o noticias de prensa, pero la disparidad es amplísima, frente al formato estándar de *Wikipedia*, que

nos permite de un vistazo comprobar la elaboración de una entrada y las fuentes que cita. Y en un análisis más detallado, podríamos comprobar el proceso de edición de cada entrada, demostrando el trabajo que lleva cada una.

Tabla 3. Álbumes Familias *LGTBQ* en *Wikipedia*. Elaboración Propia.

Título	Entrada en Wikipedia
<i>Heather has two mommies</i>	https://en.wikipedia.org/wiki/Heather_Has_Two_Mommies https://en.wikipedia.org/wiki/Leslea_Newman https://en.wikipedia.org/wiki/Bart_Has_Two_Mommies
<i>Paula tiene dos mamás</i>	https://es.wikipedia.org/wiki/Heather_has_two_mommies
<i>And Tango Makes Three</i>	https://en.wikipedia.org/wiki/And_Tango_Makes_Three https://en.wikipedia.org/wiki/Peter_Parnell https://en.wikipedia.org/wiki/Justin_Richardson
<i>Con Tango son tres</i>	https://es.wikipedia.org/wiki/Con_Tango_son_tres
<i>My Princess Boy</i>	https://en.wikipedia.org/wiki/My_Princess_Boy
<i>I am Jazz (serie*)</i>	https://en.wikipedia.org/wiki/I_Am_Jazz* https://en.wikipedia.org/wiki/Jazz_Jennings

Para comenzar, podemos observar que se han caído varias referencias de la lista, apareciendo solamente dos fichas de las traducciones al castellano de las obras más conocidas, porque no todo lo que aparece en *Google* tiene su referencia en *Wikipedia*. Para comenzar, resulta llamativo que se propongan realizar encuentros para crear las páginas que faltan y mejorar las actuales. En *Facebook* encontramos en 2019 una *Quedada para editar sobre artistas lesbianas en Wikipedia*, promovida por *Medialab-Prado* [<https://www.facebook.com/events/medialab-prado/quedada-para-editar-sobre-artistas->

lesbianas-en-wikipedia/2252877554959038/] y *Wikiesfera* promueve desde 2015 las “Editatonas”:

Wikiesfera ha ido realizado una serie de editatonas sobre diferentes temáticas: fotógrafas, científicas, directoras de cine... Estos encuentros son maratones de edición en Wikipedia, desarrollados durante 5 o 6 horas, a los que se aplica la perspectiva de género para tratar de combatir los sesgos detectados hasta ahora en la enciclopedia libre. [<https://wikiesfera.org/editatonas/>].

La profundidad de las entradas es desigual, siendo las dos en español las más superficiales, resultando mínimos resúmenes de las versiones en inglés. Hemos incluido en algún caso otros enlaces destacados recogidos en la propia *Wikipedia*, como el caso de las autoras y los autores que también tienen perfil. Esto nos muestra alguna de las ventajas de una enciclopedia hipertextual colaborativa, donde podemos enlazar y aportar cualquier tipo de dato que enriquezca la información de las entradas. Debemos destacar que, en el caso de *I am Jazz*, la entrada está referida a la serie de televisión, incidiendo en la importancia de lo audiovisual en Internet en los últimos años. En este sentido, también señalamos como anécdota, que la ficha de Heather también recoge enlace al capítulo de *Los Simpson*, que dispone de propia ficha, que rinde homenaje a este libro álbum.

Como ya hemos comentado, nos guste o no, *Wikipedia* es la segunda opción que muchas personas barajan al documentarse en Internet y la información que ofrece se va consolidando poco a poco, por lo que es necesario promocionar estas páginas y sobre todo mejorarlas y preservarlas. No hemos tenido noticia de polémicas o ediciones malintencionadas al respecto, pero no descartamos que se hayan producido por tratarse de libros álbum que suscitan variadas reacciones.

3.3. Presencia en Goodreads

Como epítexto fundamental hemos decidido centrarnos en *Goodreads* como principal red social de lectura. Aunque la adquisición de este portal por *Amazon* fue muy criticada en su momento y sabemos que los datos compartidos terminan formando parte de este gigante de Internet, también se ha convertido en un elemento fundamental para la recomendación lectora (Lluch, 2017). Desde la Universidad de Alicante hemos realizado distintas investigaciones en este portal (Rovira-Collado y Mateo-Guillén, 2019). En este estudio seguimos la metodología desarrollada en dichos trabajos para la descripción superficial de la presencia de las obras analizadas. No se hará un análisis semántico de las reseñas ni de los perfiles de usuarios concretos, porque ya sería una investigación en sí, sino que nos limitaremos a citar la información disponible en abierto en el portal *Goodreads*, sin necesitar darnos de alta en la plataforma. Además del hiperenlace a la ficha de la obra, en la tabla añadimos los siguientes datos: *N. Ediciones o Fichas* (ed.) *Estrellas* (est.) *Valoraciones* (val.) *Reseñas y comentarios* (res.). El número de ediciones o fichas recogidas responde a las distintas versiones subidas por los usuarios a la red. Como podemos observar, los datos se han sumado en las distintas versiones y coinciden en las obras en inglés y en español. Las estrellas nos ofrecen la media numérica de las distintas valoraciones realizadas por los usuarios, cuyo total es el dato de valoraciones. Por último, se recogen el total de reseñas o comentarios sobre reseñas o fichas de obras realizados por los usuarios. No se recogen otro tipo de datos que nos ofrece la plataforma. Como podemos observar, el principal valor de esta plataforma son las aportaciones de los usuarios y usuarias que comentan y valoran las obras.

Tabla 4. Álbumes Familias *LGTBQ* en *Goodreads*. Elaboración Propia.

Título	Enlace	Datos
<i>Heather has two mommies</i>	https://www.goodreads.com/book/show/709381.Heather_Has_Two_Mommies https://www.goodreads.com/work/editions/695653-heather-has-two-mommies*	16ed.; 3.85est.; 1423 val.; 321res.
<i>Paula tiene dos mamás</i>	https://www.goodreads.com/book/show/11186999-paula-tiene-dos-mam-s	16ed.; 3.85est.; 1423 val.; 321res.
<i>And Tango Makes Three</i>	https://www.goodreads.com/book/show/117997.And_Tango_Makes_Three https://www.goodreads.com/work/editions/113589-and-tango-makes-three*	25ed.; 4.34est.; 8821 val.; 1670res.
<i>Con Tango son tres</i>	https://www.goodreads.com/book/show/31804807-con-tango-son-tres	25ed.; 4.34est.; 8821 val.; 1670res.
<i>My Princess Boy</i>	https://www.goodreads.com/book/show/9436049-my-princess-boy	5ed.; 3.83est.; 1204 val.; 262res.
<i>Mi princesito</i>	https://www.goodreads.com/book/show/41588090-mi-princesito	5ed.; 3.83est.; 1204 val.; 262res.
<i>I am Jazz</i>	https://www.goodreads.com/book/show/18763344-i-am-jazz	5ed.; 4.14est.; 1922 val.; 443res.
<i>Nicolás tiene dos papás</i>	https://www.goodreads.com/book/show/23689981-nicol-s-tiene-dos-pap-s	3ed.; 3.77est.; 84 val.; 25res.
<i>My two dads are amazing!</i>	https://www.goodreads.com/book/show/33215494-my-two-dads-are-amazing	4ed.; 5est.; 1 val.; 1res.

Como no podía ser de otra manera, la variación en la recepción de las obras es similar a los otros espacios. Las versiones en inglés tienen más repercusión que sus traducciones al castellano a excepción de *My two dads are amazing!*, el más reciente, que solamente tiene una ficha. Pero es un dato a valorar que dicho libro ya disponga de información en *Goodreads*, frente a otros espacios donde tiene información mínima. Debemos anotar que este libro álbum fue financiado por una propuesta de micromecenazgo [<https://www.kickstarter.com/projects/1471384703/my-two-dads-are-amazing-an-lgbt-family-book-for-sc?lang=es>]. Como hemos comentando, la información de las fichas en distintos idiomas se ha agrupado. Anteriormente en *Goodreads* teníamos la información por lenguas separada, pero ahora tenemos datos totales. Las más de ocho mil valoraciones de *Con Tango son tres* la convierten en una obra muy destacada en el portal. Las medias en las estrellas, todas por encima del tres y medio, indican que también son lecturas muy valoradas. Podemos anotar que no existe ficha de la versión española de *Yo soy Jazz*, aunque sí existan comentarios a la ficha en nuestra lengua. El análisis pormenorizado de todas estas reseñas y comentarios, más de dos mil ochocientos textos, nos permitiría conocer la recepción internacional que han tenido las obras seleccionadas.

3.4. Presencia en Youtube

Más allá de los *Booktuber* y los *Booktrailers* (Rovira-Collado, 2017), epitextos fundamentales de las obras de LIJ, en Internet encontramos infinidad de vídeos dedicados a libros álbum. La multimodalidad de estas obras se expande en la web 2.0 con adaptaciones que incluyen audio, vídeo, música y sonidos. La diversidad de estos vídeos es abruma-

dora, encontrando noticias, concursos, lecturas dramatizadas, adaptaciones animadas, junto con las citadas reseñas y anuncios de libros. Al igual que en los casos anteriores, existen otros repositorios y espacios que pueden contener vídeos dedicados a estas obras, pero debemos limitarnos a *Youtube* para ajustar la investigación.

En la siguiente tabla hemos recogido distintos ejemplos de vídeos que ofrece una búsqueda superficial con los títulos entre comillas, al igual que sucede en la primera categoría. Debemos anotar que, en este caso, pueden quedar otros muchos elementos fuera de la búsqueda, porque depende de la información que se haya subido junto al vídeo para localizar el vídeo. Así, por ejemplo, un vídeo que se titulara “Booktrailer Tango”, podría no aparecer en nuestra búsqueda, porque el término “Tango” llevaría a otras obras. Se ofrecen cuatro categorías distintas. Las dos primeras responden a los *Booktrailer* y los *Booktuber*, como dinámicas centrales relacionadas con la mediación lectora en *Youtube* en estos momentos. También se incluyen ejemplos de cuentos narrados, donde podemos encontrar lecturas dramatizadas, que no suelen respetar la propiedad intelectual de los libros, pero son también consideradas como epitextos porque son fundamentales para la divulgación de las obras. En la tabla se recoge la duración del vídeo, el año de subida, el número de visionados (vistas) y de “me gustas” (*likes*) de cada ejemplo. En algún caso, también se señala la tipología del vídeo o las reacciones negativas (*dislikes*). Al igual que en los casos anteriores, el análisis es superficial y solamente se ofrecen ejemplos como modo de expansión epitextual de las obras, pero no se busca mostrar la gran cantidad de vídeos que recoge *Youtube*.

Tabla 5. Álbumes Familias *LGTBQ* en *Youtube*. Elaboración Propia.

<i>Título</i>	<i>Booktrailer</i>	<i>Booktuber</i>	<i>Cuento Narrado/ Lectura</i>	<i>Otros</i>
<i>Heather has two mommies</i>	https://youtu.be/jzLUXhU0Kgo 0:30; 2015; 93 vistas; 0 likes	https://youtu.be/f8q197IUkcA Análisis del álbum 3:24; 2015; 1290 vistas; 3 likes	https://youtu.be/jHPELRbTINk 4:23; 2015; 17.726 vistas; 167 likes	https://youtu.be/rhHDgpuedEI Entrevista a autora. 3:30; 2013; 2013v; 17 likes
<i>Paula tiene dos mamás</i>		https://youtu.be/HUA8cwjWoy0 Alumnado UA 1:17; 2019; 5 vistas.	https://youtu.be/Xg1ZteTfCJo 05:46; 2018; 279 vistas; 1 likes	https://www.youtube.com/watch?v=WD5j9QzsVLg Mano dibujando. 3:48; 2017; 1102v; 5likes
<i>And Tango Makes Three</i>	https://youtu.be/L-8ehpyDwRA Leído por los autores 2:15; 2011; 4286 vistas; 8 likes	https://youtu.be/lcwsHeAXESQ 9:01; 2008; 2746 vistas; 26 likes	https://youtu.be/4uOXUCiDE-s 4:12; 2016; 122.901 vistas; 184 likes	https://youtu.be/jMNOg19ls5Y Reacciones lectura niña. 3:12; 2017; 11.915 vistas; 48 likes
<i>Con Tango son tres</i>	https://youtu.be/rd51zlbLx_8 En catalán. 0:49; 2015; 866 vistas; 3 likes	https://youtu.be/bS7dK1HvtK8 7:06; 2019; 313 vistas; 0 likes	https://youtu.be/JLteRP7s2Jw 5:25; 2018; 7.491 vistas; 99 likes	
<i>My Princess Boy</i>	https://youtu.be/MnJjy8X2A24 <i>TedTalk</i> de autora. 10:37; 2012; 39.320v; 437like, 239dis	https://youtu.be/bxk8bsnXl0g 6:14; 2017; 1326 vistas; 6 likes	https://youtu.be/n0vMomKhY2Q 2:18; 2015; 932.577v; 128 likes, 196 dislikes	https://youtu.be/-XBCLGDbbhKg Noticia NBC 9:16; 2011; 87.896v; 225 likes y dis.
<i>Mi princesito</i>			https://youtu.be/hSRXZic16nQ 8:48; 2016; 906 vistas; 16 likes; 11 dislikes	https://youtu.be/xgoLaN6E8ic Cuento narrado en aula infantil. 4:37; 2018; 276 vistas; 1 likes, 7 dislikes

<i>I am Jazz</i>	https://www.youtube.com/user/jazzmergirl Canal de la autora/protagonista 668.000 suscriptores	https://youtu.be/VHPHwt9z3kU Lectura comentada 7:02; 2017; 1024 vistas; 7 likes	https://youtu.be/BF5D2lsPfsU Leído por autora. 4:33; 2017; 137.728 vistas; 2810 likes, 645 dislikes	https://es.dplay.com/dkiss/yo-soy-jazz-programa/ Enlace a los capítulos en canal DKISS
<i>Soy Jazz</i>	Múltiples anuncios serie televisión	https://youtu.be/2LZPdPIDgQ 6:29; 2018; 69.267 vistas; 1246 likes	https://youtu.be/h1pw77FyTvQ Lectura autora subtitulada castellano 4:304; 2017; 22.217 vistas; 509 likes	https://youtu.be/IEV4O5NFFV8 7:19; 2018; 5.532.369v; 58.207 likes; 6110dis.
<i>Nicolás tiene dos papás</i>	https://youtu.be/PbhCR26VNtA 0:30; 2018; 9 vistas; 0 likes	https://youtu.be/EqMxvWS52og 10:49; 2016; 141.600 vistas; 11.634 likes, dislikes 420	https://youtu.be/qdLa-dy2qIY 1:30; 2014; 53.338 vistas; 825 likes, 218 dislikes	https://youtu.be/gj8RPeQX_vk 4:44; 2014; 16.400 vistas; 138 likes
<i>My two dads are amazing</i>	https://youtu.be/VCY08l4WW0E 0:22; 2016; 10 vistas; 1 likes		https://youtu.be/gZU_XVHR6Ao 2:00; 2016; 41 vistas; 1 likes	

Como ya hemos comentado, la variedad es inabarcable. Podemos señalar que la mayoría de vídeos se ajustan a las características propias de sus categorías, como la duración y formato. Los *booktrailers* duran menos de un minuto, los *booktubers* entre cuatro y diez y las *lecturas* entre dos y cinco minutos. Hemos incluido otra serie de vídeos, como noticias o reacciones ante la lectura, que tienen una extensión variada. Podemos señalar que el *booktuber* de *And Tango Makes Three*, es de 2008, siendo una de las primeras propuestas de este tipo; en los otros casos datan entre 2014 y 2015, años en los que estas dinámicas comenzaron a generalizarse en la red. También

queremos destacar la Ted Talk: *Why can't boys be princesses?*, de la autora Cheryl Kilodavis en TEDx de SanJoaquin en 2012, señalando que estas obras han tenido espacio en estas populares charlas de divulgación científica. El número de visitas es muy irregular, con vídeos de pocas reproducciones y otros con gran repercusión, como las noticias relativas a *My Princess Boy*, con casi noventa mil reproducciones o la relativa a la vida de Jazz, con más de cinco millones. No hemos realizado un análisis detallado de los comentarios de las distintas obras, así como del contenido de cada vídeo, donde podríamos señalar distintos niveles de interpretación de las obras. Respecto a las reacciones, se ha señalado algún caso donde las opiniones contrarias son incluso superiores a las positivas, y las obras que han estado rodeadas de polémica han recibido mayor atención, como las noticias referidas a *Nicolás tiene dos papás*. Como ya hemos mencionado, la vida de Jazz se ha convertido en un programa de televisión, por lo que la presencia del álbum ha quedado desdibujada en esta búsqueda, aunque obviamente el libro álbum se beneficia de la expansión audiovisual.

En este sentido, queremos destacar la enorme importancia que tiene el libro álbum para las adaptaciones multimodales en vídeo (Taberner, 2016). La relación entre imagen y texto escrito es fácilmente ampliable con audio, movimiento o representación.

4. CONCLUSIONES

La pedagogía *queer* se plantea desde las primeras etapas educativas, para ofrecer un modelo coeducativo y feminista desde la más tierna infancia. Aunque la diversidad de género no suele trabajarse necesariamente en estos primeros años, los múltiples modelos de familia nos sugieren mostrar esta variedad de afectos y relaciones a través de una herramienta funda-

mental: el libro álbum. Además de familias formadas por dos mamás o dos papás, encontramos también protagonistas trans como Jazz para mostrar que cualquier alumno tiene derecho a conocer estas historias para evitar discriminaciones machistas y patriarcales. Para seleccionar las lecturas, hoy en día los mediadores, sin obviar las sugerencias de especialistas, buscan información en Internet. Docentes, bibliotecarios y familiares se verán influenciados por las opiniones vertidas en estos epitextos virtuales. Como ya hemos mencionado, controversia, censura, polémica y rechazo han acompañado desde el principio a estos libros álbum, por lo que se torna necesario promover epitextos virtuales positivos, como pueden ser las reseñas en redes sociales de lectura, los *booktubers* o los *booktrailers*.

En este trabajo hemos revisado una selección de epitextos virtuales de diez libros álbum que retan estereotipos de género y el concepto de familia tradicional y hemos podido comprobar que la mayor repercusión se da en *Google*. También han aparecido en nuestra búsqueda propuestas educativas concretas de algunas de estas lecturas, pero no nos hemos centrado en ellas para no desviar el foco de atención. Sin embargo, nos sirven para confirmar su utilidad didáctica, más allá de cualquier censura que se quiera imponer. Algunas de las obras principales como *Heather has two mommies* o *And Tango makes three* merecerían un análisis detallado de las reseñas en redes sociales como *Goodreads* o la variedad de adaptaciones audiovisuales en *Youtube*, dentro del análisis de la LIJ 2.0, línea de investigación trabajada en los últimos años en la Universidad de Alicante. Una de las principales novedades de esta perspectiva investigadora es el acceso a la opinión directa de los lectores de LIJ. Estos serían los últimos epitextos, las opiniones y los comentarios de la lectura social que se desarrolla en Internet en torno a estas historias, demostrando su interés y utilidad didáctica.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ RAMOS, E. y ROMERO OLIVA, M.F. (2018): «Epitextos milénicos en la promoción lectora: morfologías multimedia de la era digital» en *Letral*, 20, 71-85. [01,02 2020] <<http://dx.doi.org/10.30827/RL.v1i20.7830>>.
- BRITZMAN, D.P. (1995): «Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight», en *Educational theory*, 45(2), 151-165.
- CANTEROS, L. (2002): «Por la libertad de leer. El cuestionamiento de libros en los Estados Unidos» en *Imaginaria*, 9, diciembre 2002. [01,02 2020] <<https://www.imaginaria.com.ar/09/1/eeuu.htm>>.
- CAÑAMARES, C. (2019): «Lectura literaria y multimodal del álbum ilustrado», en *Current perspectives on literary reading*. John Benjamins Publishing, Amsterdam pp:215-237.
- CAÑAMARES, C. y MOYA-GUIJARRO, A.J. (2019): «Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género», en *Ocnos*, 18 (3), pp. 59-70.
- CERRILLO, P.C. (2007): *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*, Octaedro, Barcelona
- CERRILLO, P.C. y SOTOMAYOR, M.V. (2106): *Censuras y LIJ en siglo XX. En España y 7 países latinoamericanos*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- CERRILLO, P.C. y SÁNCHEZ, C. (Eds). (2016): *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- COLOMER, T., KÜMMERLING-MEIBAUER, B. y SILVA-DÍAZ, C. (Ed.). (2010): *New Directions in Picture Book Research*, Routledge, Nueva York/Londres.
- DOS MANZANAS (2011): «Tres con Tango, el cuento infantil de los pingüinos gays, vuelve a ser el libro más censurado de Estados

- Unidos en 2010» en *Dos manzanas.com* [01,02 2020] <<https://www.dosmanzanas.com/2011/04/tres-con-tango-el-cuento-infantil-de-los-pinguinos-gays-vuelve-a-ser-el-libro-mas-censurado-de-estados-unidos-en-2010.html>>.
- ENCABO E. y JEREZ, I. (2016): «Censura implícita y profesorado de Educación Infantil en formación inicial: la imposible manipulación y mutilación textual en el álbum ilustrado», en P.C. CERRILLO, y C. SÁNCHEZ (eds). (2019): *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp.349-356.
- GENETTE, G. (1989): *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Taurus, Madrid.
- GRAY, J. (2010): *Show sold separately. Promos, spoilers, and other media paratextos*, New York University Press, New York and London.
- KRESS, G.y VAN LEEUWEN T. (2006) [1996]: *Reading images. The Grammar of visual design*, Routledge, London.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. et al. (ed.). (2015): *Learning from Picturebooks. Perspectives from Child Development and Literacy Studies*, Routledge, London/New York.
- LETTS, W. (2002): «Re-visioning multiculturalism in teacher education: Isn't it queer?», en R.M. KISSEN (Ed.), *Getting ready for Benjamin: Preparing teachers for sexual diversity in the classroom* (9 ed.), Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland, pp.119-131.
- LLUCH, G. (2017): «Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura» en F. CRUCES (2017): *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores*. pp.31-54, Fundación Telefónica: Madrid [01,02 2020] <<http://formacionib.org/noticias/?Como-leemos-en-la-sociedad-digital-Lectores-booktubers-y-prosumidores>>.

- LLUCH, G., TABERNERO-SALA, R. y CALVO-VALIOS, V. (2015): «Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro», *El Profesional de la Información*, 24 (6): pp.797-804. [01,02 2020] <<http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>>.
- MOYA-GUIJARRO, A.J. y PINAR-SANZ M.J. (2007): «La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Un análisis multimodal», *Ocnos. Revista de Lectura*, 3, pp.21-38. [01,02 2020] https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2007.03.02
- MOYA-GUIJARRO, A.J. (2019): «Communicative functions of visual metonymies in picture books targeted at children in two different age groups. A multimodal analysis», *Word: Journal of the International Linguistic Association*, Vol. 65, Nº 4, pp. 193-212
- NIKOLAJEVA, M. y SCOTT C. (2001): *How Picturebooks Work*, Garland Publishing, New York.
- PIE BALAGUER, A. (2009): «De la teoría *queer* i les altres maneres de pensar l'educació» *Temps d'Educació*, 37, pp.253-270.
- ROVIRA-COLLADO, J. (2017): «Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector» *Investigaciones sobre lectura*, 7, [01,02 2020] <<http://compresionlectora.es/revistaisl/index.php/revistaISL/article/view/180>>.
- ROVIRA-COLLADO, J. y LLORENS-GARCÍA, R.F. (2017): «Epitextos digitales como estrategia LIJ 2.0 para la formación integral en Didáctica de la Lengua y la Literatura», en R. ROIG-VILA (ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, Octaedro, Barcelona, pp.733-743 [01,02 2020] <<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71194>>.
- ROVIRA-COLLADO, J. y MATEO GUILLÉN, C. (2019): «Social Networks for Reading as a new Literary Training Space». *Current perspectives on literary reading*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, pp. 23-38.

- SÁNCHEZ, M. y OCAMPO, A.A. (2019): «Pedagogía *queer*, formación del profesorado y prevención de la violencia de género: ejes críticos para subvertir la noción de justicia educativa e inclusión alojada al interior del capitalismo. Una entrevista con Mercedes Sánchez Sáiz». *Pedagogías Queer*, CELEI, Santiago de Chile.
- SAPP, J. (2010): «A review of gay and lesbian themed early childhood children's literature». *Australasian Journal of Early Childhood*, 35(1), pp. 32-40.
- SOLER-QUÍLEZ, G. (2015): «La representación de la diversidad afectivo-sexual en la literatura infantil y juvenil de América Latina». *América sin nombre*. 20, pp. 63-72.
- SOLER-QUÍLEZ, G. (2016a): «Una mirada sobre el arcoíris: la representación de la diversidad afectivo-sexual en el álbum ilustrado». En *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos*, Universidad de Alicante, Alicante, pp.769-774.
- SOLER-QUÍLEZ, G. (2016b): «La diversidad afectivo-sexual y de género: diferentes tipos de censura en las obras infantiles y juveniles». En P.C. CERRILLO TORREMOCHA, y C. SÁNCHEZ ORTIZ, (eds) *Prohibido leer. La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea*, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha Colección Estudios, Cuenca, n° 158, pp.357-364.
- SPURLIN, W.J. (2002): «Theorizing queer pedagogy in English studies after the 1990s». *College English*, 65(1), pp.9-16.
- STECK, A. y PERRY, D. (2017): «Secondary school leader perceptions about the inclusion of queer materials in the school course curricula». *The Curriculum Journal*, 28(3), pp.327-348.
- TABERNERO-SALA, R. (2016): «Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis». *Ocnos, Revista de Lectura* 15.2, pp.21-36. [01,02 2020] <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1125>.

- TRIGUERO, V., VILLAZÁN, G., RUBIO, T., BURGUILLOS, F. y CENCERRADO, L.M. (2006): «Cuando la diversidad sexual entra en la biblioteca: algunos criterios para la selección de documentación LGTB». *III Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas: La Biblioteca Pública, espacio ciudadano: Actas*, Ministerio de Cultura, Madrid, pp.345-354 [01,02 2020] <http://travesia.mcu.es/portalanb/jspui/bitstream/10421/687/1/com_354.pdf>.
- WALLACE, D.L. (2002): «Out in the academy: Heterosexism, invisibility, and double consciousness» *College English*, 65(1), pp.53-66.
- WINANS, A.E. (2006). «Queering pedagogy in the English classroom: Engaging with the places where thinking stops » *Pedagogy*, 6(1), pp.103-122.

Textos primarios

- FERNÁNDEZ, P. (2016): *My two dads are amazing!* Lego: England.
- HERTHEL, J., JENNINGS, J. y MCNICHOLAS, S. (2015): *Soy Jazz*, Bellaterra: Barcelona.
- KILODAVIS, C. y DE SIMONE, S. (2015): *Mi princesito*, Bellaterra: Barcelona.
- NEWMAN, L. y PIÉROLA, M. (2003): *Paula tiene dos mamás*, Bellaterra: Barcelona.
- NICHOLLS L., GÓMEZ, R. y ARMIJO, R.to (2014): *Nicolás tiene dos papás*, Movimiento de liberación homosexual: Santiago de Chile.
- RICHARDSON, J., PARNELL, P. y COLE, H. (2016): *Con Tango son tres*, Kalandraka: Pontevedra.

Libros álbum citados

- ARGENT, H. y WOOD, A. (2007): *Josh & Jaz Have Three Mums*. Londres: British Association for Adoption & Fostering.
- BRADLEY, K.B. Y ALLEY, R.W. (2006): *Ballerino Nate*. Nueva York: Penguin Young Readers.
- BROWNE, A. (1986): *Piggybook*. Londres: Walker Books.
- BROWNE, A. (2008) [1985]: *Willy the Champ*. Londres: Walker Books.
- BRUBAKER BRADLEY, K. y ALLEY, R.W. (2006): *Ballerino Nate*. Nueva York: Dial Books for Young Reader.
- BRYAN, J. y HOSLER, D. (2006): *The Different Dragon*. Ridley Park, PA: Two Lives Publishing.
- BUIE, A. y WILLIAMS, S. (2016): *My Two Dads*. Morrisville [North Carolina]: Lulu.com.
- CLAY, G. y KREBS, L. (2008): *Why Don't I have a daddy? A story of Donor Conception*. Bloomington: AuthorHouse.
- COLE, B. (1986): *Princess Smartypants*. Londres: Puffin Books, 1996.
- COLE, B. (1987) [1997]: *Prince Cinders*. Londres: Collins Picture Lions.
- DE PAOLA, T. (1979): *Oliver Button Is a Sissy*. Nueva York: Houghton Mifflin Harcourt.

- DENHAM, G. (2017): *Me, Daddy & Dad*. Loughborough. Reino Unido: Elizabeth Publications.
- ELWIN, R. y PAULSE, M. (1990): *Asha's Mums*. Ontario, Canadá: Women's Press.
- ESTRELA, J. (2015): *Os Vestidos do Tiago*. S/l: edición del autor.
- EWERT, M. Y RAY, R. (2008): *10,000 Dresses*. Nueva York: Seven Stories Press.
- FERNÁNDEZ, P. (2016): *My two dads are amazing!* Inglaterra: Lego.
- FIERSTEIN, H. y COLE, H. (2002): *The sissy duckling*. Nueva York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- FOX, M. y BROWN, K. (2009): *Tough Boris*. Paw Prints. [Otras ediciones: Melbourne, VIC : Penguin Random House, 2019].
- FUNKE, C. y MEYER, K. (2003): *The Princess Knight*. Somerset: The Chicken House.
- FUNKE, C. y MEYER, K. (2012): *La princesa Isabella*. Barcelona: Ediciones B.
- GARDEN, N. (2004): *Molly's Family*. (S. Wooding, Illus.). Nueva York: Farrar Straus & Giroux.
- GONZÁLEZ, A. y CORMAND, B. (2012): *El niño perfecto*. Barcelona: Sd. Ediciones.
- GRAMBLING, L. G. y MANNING, J. (2007): *My mom is a firefighter*. Nueva York- Toronto: Scholastic.
- GREGG, J. C. y RICHARDS, J. (2004): *Flying Free*. North Charleston, SC: Booksurge.
- HAAN, L. de y STERN, N. (2004): *King & King & Family*. Berkeley, Toronto: Tricycle Press.
- HENKES, K. (1988): *Chester's way*. Nueva York: Greenwillow books.
- HERTHEL, J., JENNINGS, J. y MCNICHOLAS, S. (2015 [2014]): *Soy Jazz*. Barcelona: Bellaterra.

- ISMAIL, Y. (2015): *I'm a girl*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- KEERS, L. y WILSDORF, A. (2010): *Tutus Aren't my Style*. Nueva York: Dial Books for Young Readers.
- KEMP, A. y OGILVIE, S. (2012): *The Worst Princess*. Londres: Random House.
- KEMP, A. y OGILVIE, S. (2018): *La princesa rebelde*. Barcelona: Blume.
- KILODAVIS, C. y DE SIMONE, S. (2010) [2009]: *My Princess Boy*. Nueva York: ALADDIN.
- KILODAVIS, C. Y DE SIMONE, S. (2015 [2009]): *Mi princesito*. Barcelona: Bellaterra.
- KUSHNER, E. y BYRNE, M. (2013): *The Purim superhero*. Minneapolis: Kar-Ben Pub.
- LOVE, J. (2018): *Julián is a Mermaid*. Somerville: Candlewick.
- MERCHANT, E. y FULLER, R. (2010): *Dad David, Baba Chris & Me*. Londres: British Association for Adoption & Fostering.
- MUNSCH, R. N. y MARTCHENKO, M. (1980): *The Paper Bag Princess*. Toronto: Annick Press, 2020.
- MUNSCH, R. y MARTCHENKO, M. (2017): *La princesa vestida con una bolsa de papel*. Toronto: Annick Press.
- NEWMAN, L. y SOUZA D. (1989): *Heather has two mommies*, Nueva York: Alyson Books.
- NEWMAN, L. y CORNELL, L. (1989): *Heather has two Mommies*. Arnhem (Netherlands): Walter books, 2015.
- NEWMAN, L. y DUTTON, M. (2011): *Donovan's Big Day*. Berkeley, Toronto: Tricycle Press.
- NEWMAN, L. Y PIÉROLA, M. (2003 [1989]): *Paula tiene dos mamás*. Barcelona: Bellaterra.

- NEWMAN, L. y THOMPSON, C. (2009): *Daddy, papa & me*. Berkeley, Toronto: Tricycle Press, 2013.
- NICHOLLS, L., GÓMEZ, R. y ARMIJO, R. (2014): *Nicolás tiene dos papás*. Santiago de Chile: Movimiento de liberación homosexual.
- OELSCHLAGER, V., BLACKWOOD, K. y BLANC, M. (2010): *A TALE OF TWO DADDIES*. AKRON, OHIO: VANITA BOOKS.
- POLACCO, P. (2009): *In our Mothers' House*. Nueva York: Philomel Books.
- RICHARDSON, J., PARNELL, P. y COLE, H. (2016) [2005]: *Con Tango son tres*. Pontevedra: Kalandraka.
- SCHIFFER, M.B. y CLIFTON-BROWN, H. (2015): *Stella brings the Family*. San Francisco: Chronicle Books.
- SETTINGINGTON, K. y PRIESTLEY, A. (2004): *Mom & Mum Are Getting Married*. Toronto: Second Story Press.
- SKEERS, L. y A. WILSDORF (2010): *Tutus aren't my style*. Nueva York: Dial Books for Young Readers.
- TURÍN, A. y BOSNIA, N. (1976): *Arturo y Clementina*. Barcelona: Lumen.
- VALENTINE, J. y SARECKY, M. (1994) [2004]: *One Dad. Two Dads. Brown Dad. Blue Dads*. Los Angeles, California: Alyson Wonderland.
- WILLHOITE, M. (1989): *Daddy's Roommate*, Nueva York: Alyson Wonderland.
- ZOLOTOW, C. y DU BOIS, W. (1985): *William's Doll*. Nueva York: Harper & Row.

Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional

Esta obra colectiva, profundiza en historias que promueven la inclusión social de familias homoparentales integradas por niño/as y dos padres o dos madres, así como historias que reflejan a personajes masculinos y femeninos que bien rompen con estereotipos de género, o bien no se adaptan a los estereotipos masculinos o femeninos que se espera de ello/as. Partiendo de este planteamiento, se identifican las estrategias verbales y visuales, intertextuales y sinergias intermodales de las que se sirven autores e ilustradores para crear discursos progresivos e inclusivos desde un enfoque semiótico, multimodal y literario.

ISBN 978-84-9044-407-8



La Colección Arcadia dispone del sello de calidad en edición académica CEA-APQ, con mención de internacionalidad, promovido por la UNE y avalado por ANECA y FECYT