

La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de *El Túnel* de Browne

Celia Turrión Penelas

Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España

(Artículo recibido el 23 de noviembre de 2011; versión final recibida el 27 de enero de 2012)

La ambigüedad de significado es, de entre las complicaciones narrativas asociadas a la producción literaria contemporánea, una de las de más tardía introducción en el sistema de la literatura infantil y desafía radicalmente las convenciones asociadas a los libros para niños. La ambigüedad demanda un mayor esfuerzo interpretativo por parte del lector, el cual debe activar sus recursos de generación de significados para comprender el libro. Este estudio trata la presencia de la ambigüedad en los libros para niños como un posible criterio de calidad, siempre y cuando vaya acompañada de una estrategia de cooperación interpretativa. El artículo aborda la ambigüedad de significado en un tipo de libro concreto, idóneo para la innovación y que permite formas narrativas más flexibles y mayores complicaciones estructurales: el álbum ilustrado, y lo hace tomando como ejemplo el análisis de *El Túnel* de Browne.

*Cuando en 1962 publiqué *Obra abierta*, me planteé el siguiente problema:
¿cómo una obra de arte podía postular, por un lado,
una libre intervención interpretativa por parte de sus destinatarios
y, por otro, exhibir unas características estructurales que estimulaban
y al mismo tiempo regulaban el orden de sus interpretaciones?
-Umberto Eco, *Lector in fabula**

Introducción

Si atendemos a la realidad editorial que hoy en día se dirige a los niños, encontramos una variada producción que incluye diferentes tipos de libro con diversos niveles de dificultad, los cuales surgen, entre otros, de unas también diversas concepciones acerca de la literatura que se ha de procurar al público infantil. Dentro de esa variada oferta, un segmento limitado pero existente llama la atención de la crítica y del mundo académico a causa de su innovación, un aspecto ajeno al sector de la literatura infantil hasta hace algunos años.

Aunque los ejemplos son reducidos en número, esta producción tiene gran importancia teórica y puede ser aclarada por la teoría crítica asociada al posmodernismo (Colomer, 1998: 93). Este segmento novedoso apela a la necesidad de investigaciones en profundidad que tengan en cuenta la relación de los textos con sus destinatarios. Según Colomer (1998: 126), “la crítica ha tenido que afrontar problemas derivados de la reciente

producción”, principalmente atender el debate surgido acerca de la posibilidad de comprensión por parte del lector infantil.

La ambigüedad en la literatura infantil, al contrario que otras complicaciones narrativas, aparece recientemente -y en aumento- en historias destinadas a los niños (Colomer, 1998), y demanda un mayor esfuerzo interpretativo por parte del lector, razón por la cual la crítica a menudo relaciona su aparición con la calidad literaria (Nikolajeva, 2010). Esta característica ofrece además herramientas para una educación literaria acorde con los nuevos valores sociales, culturales y educativos (Colomer, 2010).

Numerosos estudios (Colomer, 1998, Silva-Díaz, 2005, Van der Linden, 2006) sitúan el álbum ilustrado como uno de los terrenos más propicios para la experimentación formal. Lewis (2001) y Van der Linden (2006) mencionan específicamente el álbum ilustrado contemporáneo como el lugar idóneo para este tipo de manifestaciones. La suma de dos códigos, el textual y el visual, integrados en un soporte con potencial significación, es lo que permite formas narrativas más flexibles, que aceptan mayores complicaciones estructurales gracias al uso narrativo de la imagen, aunque el destinatario sea infantil.

El presente artículo es una adaptación de la investigación realizada para el trabajo final del Máster de Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona. En dicha investigación, se exploró la teoría crítica relacionada con la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) actual, la obra abierta, la metaficción en el álbum ilustrado y el lector implícito. En el estudio se analizaron los mecanismos narrativos empleados para la construcción de los siete álbumes ilustrados que formaban el corpus, los cuales presentaban algún tipo de ambigüedad de significado. Se analizó el lector modelo al que se dirigían, y cómo a través de esos mismos mecanismos narrativos se intentaba adecuar esta característica literaria compleja al destinatario niño.

En la exploración de la ambigüedad como propuesta narrativa nos importaba especialmente el efecto en el lector infantil, pues es este quien actualiza los significados de los libros y en el que se producen –o no– los aprendizajes que los libros tratan de enseñar (Silva-Díaz, 2005). Así pues, los libros que interesan en este estudio son aquellos que resultan ambiguos al dejar una cierta responsabilidad narrativa al lector, el cual se ve obligado a activar sus mecanismos de interpretación para encontrar significado en la lectura.

En este artículo revisaremos, en primer lugar, los aspectos teóricos relacionados: la ambigüedad en la LIJ, la teoría sobre la obra abierta, el lector modelo y la cooperación interpretativa, así como la teoría metaficcional aplicada al álbum ilustrado infantil.

Posteriormente comentaremos la relación entre la ambigüedad y el lector real, para pasar después a la explicación de la metodología utilizada en la investigación y las etapas del análisis. A continuación, se presentará como modelo el análisis detallado de uno de los libros que conforman el corpus de la citada investigación, *El Túnel* de Browne (1993), en tres etapas. Finalmente se facilitará un resumen de los resultados de la investigación en conjunto y se expondrán las principales conclusiones.

La ambigüedad en la LIJ actual

Aunque las producciones literarias para niños suelen asociarse a una serie de concepciones ligadas a la simplicidad (Colomer, 1998) por las cuales se favorecen los textos lineales, de sencilla y única interpretación y con ideología explícita, los resultados de la investigación de Colomer sobre libros infantiles y juveniles actuales muestra cómo la producción se ha ido alejando de esta tendencia. “En los géneros más recientes (álbumes y novela juvenil) [...] los códigos se han vulnerado en el mismo sentido metaficcional de los textos que se dirigen a una audiencia adulta en nuestra cultura posmoderna” (Colomer, 1998: 93).

La ambigüedad de significado es una de estas características de experimentación formal que cuestiona de una manera radical las concepciones tradicionales acerca de la literatura infantil. El uso de la ambigüedad implica el ofrecer al lector una historia incompleta, alterando el proceso de comunicación narrativa tradicional, al obligarlo a asumir un rol diferente al del lector tradicional, al de destinatario pasivo.

Cuando hablamos de ambigüedad, podemos estar hablando de un alejamiento de los modelos tradicionales a través de la débil cohesión de los elementos narrativos, de la existencia de varias líneas narrativas que se dificultan mutuamente, de complejidad y sofisticación, del juego con la falta de explicaciones, que puede traducirse en un relajo de las enseñanzas morales, del uso combinado de varios lenguajes que incluso se contradicen...

En la investigación se observó que en los libros que apelan a la ambigüedad existen puntos ciegos en el argumento, finales que se alejan de los típicamente positivos u otros mecanismos que desestabilizan una interpretación unívoca de la obra. En estas obras no todo se explica y el propio lector ha de hacerse responsable de la coherencia del argumento y de las ideas implícitas que transmite el texto, el cual ya no muestra una moral nítida, sino más bien trasmite los valores, además de las historias, de manera difusa, al modo de la *pedagogía invisible* de Bernstein (Colomer, 1998: 135). En definitiva, el texto ya no es simplemente un

instrumento didáctico, sino un elemento de placer estético y juego literario. Se ha convertido en una narración sofisticada y compleja que favorece la participación de un lector activo.

El lector implícito de las narrativas infantiles y juveniles actuales es, en palabras de Colomer, “un lector que pertenece a la sociedad postindustrial, alfabetizada, que está familiarizado con los sistemas audiovisuales, que se incorpora a las corrientes literarias de su tiempo y que aumenta en edad” (1998: 144-146). Los libros de carácter innovador ya no construyen un lector pasivo, sino que juegan con él, con sus expectativas y sus conocimientos para sacudirlo y transformarlo en un lector activo, impulsado hacia una reflexión a causa de las rarezas del texto.

En resumen, si ya no se transmite una lección transparente a través de las historias y se privilegia la sofisticación por encima de la comprensión asegurada, tal vez nos encontremos ante nuevos retos para la actual educación literaria y cultural.

La obra abierta, la cooperación interpretativa y el lector implícito

Los conceptos -ya instaurados en el lenguaje crítico- de *lector implícito* de Iser o de *lector modelo* de Eco resultan clave a la hora de analizar libros con un alto grado de exigencia interpretativa. Eco define el lector modelo como “[...] un conjunto de condiciones de felicidad, establecidas textualmente, que deben satisfacerse para que el contenido potencial de un texto quede plenamente actualizado” (1981: 89).

Parece fundamental, en los libros que nos ocupan, destacar la figura del lector modelo como parte del texto y a la vez como herramienta limitadora del mismo. En su teoría sobre la obra abierta y el papel del lector, Eco defiende la idea de colocar al lector en el texto para conseguir por una parte “tenerle confianza” y al mismo tiempo “vigilarlo y limitarlo” (1981: 22). Asimismo, afirma que el texto prevé al lector: “Un texto es un producto cuya suerte interpretativa debe formar parte de su propio mecanismo generativo: generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye la previsión de los movimientos del otro” (1981: 79) y precisa que “prever el correspondiente Lector Modelo no significa solo ‘esperar’ que este exista, sino también mover el texto para construirlo” (1981: 81).

Es una realidad que todos los textos tienen ciertos vacíos que el lector debe actualizar. Sin embargo, en el caso de los textos ambiguos, los vacíos son estructurales, afectan al significado del libro de una manera definitiva, y por tanto la existencia de un lector implícito que sea capaz de actualizarlos y regularlos será igualmente estructural y definitiva. Pero ¿es

posible asegurar que un lector infantil será capaz de actualizar un texto con tales complicaciones interpretativas?

El análisis que se presentará a continuación tratará de dar respuesta a esta pregunta, para lo cual resulta de gran utilidad la diferenciación entre *uso* e *interpretación*, es decir, entre una estrategia de construcción de posibles interpretaciones y el “uso libre de un texto como estímulo imaginativo”. En un texto abierto el autor “decide hasta qué punto debe vigilar la cooperación del lector, así como dónde debe suscitarla, dónde hay que dirigirla y dónde hay que dejar que se convierta en una aventura interpretativa libre” (Eco, 1981: 84). Con esto se postula que el texto abierto guiaría al lector hasta un punto donde le dejaría el camino despejado para hacer sus propias interpretaciones, más o menos libres, como dice Eco:

Un texto no es más que la estrategia que constituye el universo de sus interpretaciones si no legítimas, legitimables. Cualquier otra decisión de usar libremente un texto corresponde a la decisión de ampliar el universo del discurso. Pero hay que saber si lo que se quiere es mantener viva la semiosis o interpretar un texto. (1981: 86)

La ambigüedad como metaficción y su aparición en el álbum ilustrado

En su tesis sobre álbumes metaficticiales, Silva-Díaz enumera las características que favorecen las propuestas más experimentales: el dialogismo de dos códigos que se limitan mutuamente, la discontinuidad entre texto e ilustraciones que solo se completa en la lectura y la simultaneidad en las diferentes capas de una misma narración (2005: 53-54). Y propone dos términos que definen claramente el proceso de metaficción: *vulnerar* y *descubrir*.

El uso de la ambigüedad se relaciona con estas dos operaciones; por una parte, *vulnera* el supuesto de simplicidad que presupone en la literatura infantil la necesidad de una línea narrativa fuerte y muy codificada que lleva a una interpretación unívoca de los libros. La vulneración de este supuesto fuerza al lector a llevar a cabo una lectura distanciada en la que él mismo ha de reconstruir la historia. Por otra parte, esta vulneración *descubre* la artificialidad de las estructuras de ficción. Esto se lleva a cabo en los libros metaficticiales a través de una serie de *estrategias* que producen las *variaciones* con respecto a las convenciones.

Para el análisis de las variaciones, Silva-Díaz propone una categoría básica, la de *principio-efecto* (2005: 167). Esta categoría hace referencia, por un lado, a la intención del autor de “desestabilizar los cimientos de la ficción” (*principio*), y por otro lado al resultado que estas construcciones desestabilizadoras pueden tener en el lector (*efecto*).

El paso al lector real. La lectura de la ambigüedad

Los álbumes metaficcionales “juegan con las diferentes maneras de ordenar el mundo de ficción y permiten que el lector aprenda implícitamente acerca de cómo le da sentido al mundo literario”, “enseña[n] a desfamiliarizarse de las narraciones, de manera que [los lectores] sean menos inocentes y por tanto menos susceptibles a la manipulación ideológica de los textos totalizadores” (Silva-Díaz, 2005). En palabras de Mackey (1999), citada por Silva-Díaz, la metaficción “puede enseñar a sus lectores acerca [...] de estrategias interpretativas para leer y buscar sentido en otras narraciones menos distanciadas” (2005: 111).

Los libros que desafían los mecanismos tradicionales de interpretación se apoyan en gran medida en estas afirmaciones. El hecho de que el lector tenga que enfrentarse a vacíos estructurales en las narraciones lo impulsa a plantearse la propia construcción, saliéndose de la historia e incluso participando en su creación. De esta manera, el lector se hace consciente de los mecanismos literarios y de la posibilidad de manejarlos, por lo que estará más cerca de comprender la ficcionalidad inherente a toda literatura. Un lector que no se quede en una lectura superficial, que busque marcas para interpretar la historia en diferentes niveles, llevará a cabo una lectura más completa y le sacará más partido.

Sin embargo, no todas las implicaciones que acarrea la lectura de libros ambiguos son tan fructuosas. Una de las grandes preocupaciones de críticos y mediadores es la adecuación de estos libros a sus lectores. El problema en la lectura de la metaficción aparece cuando el destinatario recibe al mismo tiempo las convenciones y su subversión (Silva-Díaz, 2005), pues es posible que no reconozca las vulneraciones, se pierda el juego literario y por tanto no se dé el aprendizaje esperado. La crítica a menudo se pregunta si estos libros son realmente para lectores infantiles, si las competencias que exigen entran dentro de sus capacidades lectoras o por el contrario las sobrepasan.

“Para las teorías literarias posmodernas, entender un texto es tomar posición de lectura crítica y creativa” (Silva-Díaz, 2005: 94-95). Para que esto ocurra, el lector ha de sentirse lo suficientemente libre para interpretar el texto. Pero la realidad es que, como afirma la autora, “las conversaciones con un valor exploratorio no están lo suficientemente arraigadas en las formas de proceder de la escuela” (2005: 100). Este punto es un aspecto pendiente en la educación reglada actual. Estudios como el que presentamos aquí pretenden mostrar los beneficios de los métodos exploratorios para que los niños construyan su propia

imagen de lector literario y adquieran recursos variados para enfrentarse a los textos de forma libre y rigurosa al mismo tiempo.

Metodología y etapas del análisis

En la ya citada investigación, los análisis se llevaron a cabo en tres etapas diferenciadas, aunque estrechamente relacionadas, con trasvases de elementos de una a otra y mutua dependencia. La primera etapa consistía en la descripción de los álbumes basada en las teorías de Van der Linden (2006), teniendo en cuenta elementos como el estilo de ilustración, cubierta y paratextos, encuadre, campo, duración y movimiento, relación imagen-texto, punto de vista o secuencialidad.

Posteriormente se aplicó el modelo de análisis de variaciones metaficcionales en los elementos de la comunicación narrativa, partiendo del siguiente modelo:

NIVEL INTRATEXTUAL

1. Elementos del nivel de la historia
 - 1.1. Trama
 - 1.2. Personajes
 - 1.3. Marco espacio-temporal o cronotopo
2. Elementos del nivel del discurso
 - 2.1. Estructuras complejas
 - 2.2. Focalización
 - 2.3. Voz narrativa
 - 2.4. Temporalidad
3. Parejas de la comunicación narrativa
 - 3.1. Narrador y narratario
 - 3.2. Autor implícito y lector implícito

NIVEL EXTRATEXTUAL

- 3.3. Autor real y lector real
4. Soporte
5. Paratextos
6. Código

Figura 1. Elementos de la comunicación narrativa. Basado en Silva-Díaz (2005)

Se analizaron las estrategias utilizadas en cada caso, precisando los elementos narrativos a los que afectaban y el tipo de incidencia: estructural o parcial. Finalmente se indicaba con qué principio-efecto se relacionaban globalmente en el libro:

- CORTOCIRCUITO: una “sacudida” en el interior de la narración al violentar los niveles de la comunicación narrativa, subrayando la distancia entre realidad y ficción.
- INDETERMINACIÓN: introducción de la ambigüedad de los elementos narrativos (por exceso o falta de información).
- REVERBERACIÓN: desbordamiento de los elementos narrativos hacia otras narraciones haciéndose inestables.
- JUEGO: ataque a la tiranía de la significación y reorganización de la narración bajo un nuevo principio asociado al placer del significante.

Figura 2. Definiciones de principios-efectos basadas en Silva-Díaz (2005)

Para terminar, se llevó a cabo un análisis pragmático mediante la aplicación de conceptos clave asociados a la cooperación interpretativa y al lector modelo a través de una serie de preguntas pertinentes que se adaptaron del modelo propuesto por Eco (1981) en su libro *Lector in fabula*:

CONCEPTOS	PREGUNTAS
Cuadros comunes	¿Qué cuadros favorece el libro? ¿A través de qué marcas? ¿Qué género postulan esos cuadros?
Cuadros intertextuales	¿Se apela abiertamente a la competencia intertextual del lector? ¿Cómo aparecen las citas? ¿Ayudan estas citas a la interpretación del libro? ¿Qué otros elementos guían la interpretación? ¿Cómo?
Topic, hipótesis y expectativas del lector	¿Qué expectativas ligadas a los cuadros y a la intertextualidad puede albergar el lector? ¿Se cumplen las expectativas? Si no, ¿qué efecto tiene esto?
Interpretaciones legitimables	¿Qué interpretaciones son más plausibles? ¿Por qué?
Lector modelo	¿Qué lector modelo construye el libro? ¿A qué competencias apela?

Figura 3. Tabla para el análisis de la cooperación interpretativa basada en Eco (1981)

Esta segunda etapa pretendía describir cómo se construye la cooperación interpretativa y qué ayudas se ofrecen al lector para la interpretación del texto, además de observar a qué competencias apelaba cada álbum de modo que se pudiese llegar a definir su lector implícito.

A continuación se presenta el análisis detallado de *El túnel* (Browne, 1993) como ejemplo del trayecto seguido por la investigación.

Etapa 1: análisis descriptivo de *El túnel*

Este álbum de formato apaisado cuenta la historia de dos hermanos muy diferentes entre sí. Un buen día, su madre los obliga a salir de casa para que dejen de discutir. El hermano mayor, más emprendedor, decide entrar en un túnel; la pequeña tiene miedo y no se atreve a seguirlo, aunque finalmente lo hace, llena de dudas. Tras recorrer aterrada un bosque, la pequeña encuentra a su hermano convertido en piedra. La ambigüedad aparece precisamente en este momento, pues no se explica qué le ha ocurrido exactamente al hermano, y el lector no puede decidir si la experiencia de aire fantástico es o no real dentro de la historia, ya que el episodio fantástico se deja de lado y la historia finaliza realizando el contenido realista.

La cubierta de *El túnel* nos presenta de un primer vistazo el propio túnel, los pies de una niña que entra en él y un libro de cuentos tradicionales abierto en el suelo. En las guardas observamos dos patrones de pared, uno de papel decorativo y otro de ladrillos, y un libro cerrado, el mismo que el de la cubierta. La portadilla muestra un muro exterior con un graffiti.

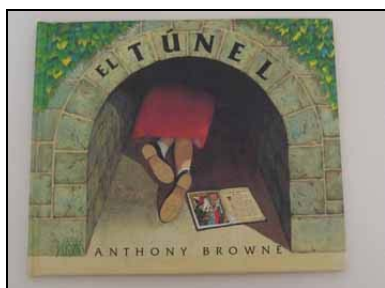


Figura 4. Cubierta de *El túnel*, México, 1993. Editorial Fondo de Cultura Económica.
El permiso para la reproducción de la imagen es cortesía de la editorial.

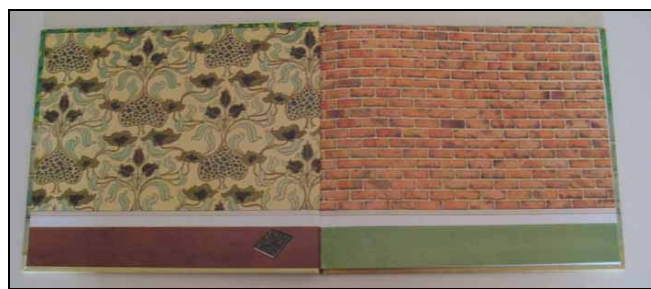


Figura 5. Guardas de *El túnel*, México, 1993. Editorial Fondo de Cultura Económica.
El permiso para la reproducción de la imagen es cortesía de la editorial.

Las primeras páginas (6-7) nos presentan a los dos hermanos y sus caracteres. La fórmula inicial “Había una vez” nos remite a los cuentos tradicionales, aunque los escenarios de las ilustraciones son realistas y actuales. Las dos siguientes páginas nos explican brevemente la relación entre los personajes, cómo el hermano mayor asusta a la pequeña. La ilustración de la página impar muestra qué tipo de miedo sufre la niña: es el miedo infantil asociado a los cuentos, a los que se remite mediante elementos como una caperuza roja colgada del armario, una careta de lobo o un cuadro con una escena reconocible del mismo cuento. El libro abierto sobre la cama nos sugiere que sus miedos pueden estar alimentados por sus lecturas.

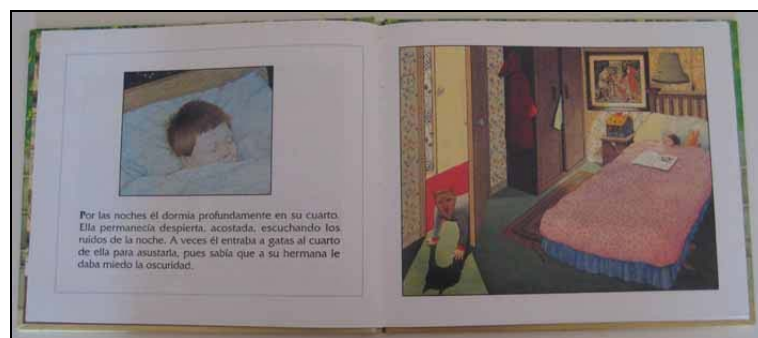


Figura 6. Páginas de *El túnel*, México, 1993. Editorial Fondo de Cultura Económica.

El permiso para la reproducción de la imagen es cortesía de la editorial.

Las siguientes seis páginas nos sitúan en la realidad cotidiana de los hermanos, las discusiones entre ellos. El encuadre fijado en la cara de la niña de la página 10 nos acerca más a su estado de ánimo que al de su hermano. Cansada de sus peleas, su madre los manda fuera de casa hasta la hora de la comida. En la calle también están enfrentados, incluso el espacio físico vacío que rodea a la niña choca con el espacio lleno de vertidos en el que se sitúa su hermano.



Figura 7. Páginas de *El túnel*, México, 1993. Editorial Fondo de Cultura Económica.

El permiso para la reproducción de la imagen es cortesía de la editorial.

Las páginas 14 y 15 presentan un segundo conflicto: el hermano entra en el túnel y la niña se muestra reticente pues, como ella misma explica, teme a las brujas o duendes que puede haber ahí dentro. La página 16 vuelve a mostrarnos un primer plano de la niña con expresión angustiada. Acto seguido la vemos entrar en el túnel dejando el libro abierto en el suelo.



Figura 8. Páginas de *El túnel*, México, 1993. Editorial Fondo de Cultura Económica.

El permiso para la reproducción de la imagen es cortesía de la editorial.

Las páginas 18 a 23 muestran el paso secuencial de la pequeña por el túnel, su llegada al bosque y su recorrido por ese espacio lleno de personajes terribles, lobos y jabalíes que aparecen camuflados en las formas del bosque. La niña huye despavorida. En la siguiente doble página, su hermano aparece convertido en piedra y mirando tras de sí en posición de huida, en medio de un terreno baldío que se inscribe en una página de márgenes negros.



Figura 9. Páginas de *El túnel*, México, 1993. Editorial Fondo de Cultura Económica.

El permiso para la reproducción de la imagen es cortesía de la editorial.

El conflicto realista entre hermanos y el conflicto fantástico se resuelven en la siguiente doble página: la niña abraza a su hermano y le devuelve así a su forma humana. Los nombres de los personajes, Rosa y Juan, aparecen por primera vez en la historia. La última doble página presenta un nuevo primerísimo plano de la niña que observa a su hermano, este último de espaldas al lector. Ella muestra una expresión relajada y sonriente mientras el texto nos habla de la nueva intimidad alcanzada entre ellos. Las guardas traseras presentan los mismos patrones que las delanteras, ahora llenos de significado: un libro y un balón que reposan juntos en la esquina derecha de la página y cierran la narración.



Figura 10. Guardas traseras de *El túnel*, México, 1993. Editorial Fondo de Cultura Económica.

El permiso para la reproducción de la imagen es cortesía de la editorial.

Etapa 2: análisis de las variaciones metaficcionales en *El Túnel*

En este álbum se detectaron cinco variaciones con respecto a las convenciones de la literatura infantil (Silva-Díaz, 2005). En primer lugar, se observa una ruptura en la *trama y lógica causal*. Se trata del punto ciego en la historia, el momento en el que el lector pierde de vista al niño y vive la experiencia del paso por el túnel exclusivamente desde la perspectiva de la hermana. Cuando el niño vuelve a aparecer, algo terrible ha ocurrido: ha sido convertido en piedra, lo que inmortaliza su posición de huida. El lector se ha perdido este suceso, que tampoco se recupera más adelante en la narración. La historia continúa independientemente de esta elipsis, que precisamente resulta ser el punto de inflexión del conflicto personal entre hermanos.

Esta variación en la trama está directamente relacionada con la que controla la *focalización y voz narrativa*, puesto que son la focalización fija en el personaje de la hermana durante el episodio del bosque y el silencio posterior del narrador las estrategias que ayudan a construir la elipsis. De este modo el hueco vacío en el argumento se mantiene sin explicitar incluso una vez finalizado el libro.

Las citadas estrategias se relacionan a su vez con la variación de la figura convencional de *lector implícito*, el cual adquiere funciones más activas de lo habitual, pues se ve obligado a rellenar, a través de sus conocimientos literarios y del mundo, la escena ciega de la historia. Aunque esto no impide que la historia se cierre en los niveles psicológico y simbólico, se considera que las estrategias comentadas hasta ahora son de *incidencia estructural*, pues influyen directamente en la comprensión de la obra, limitándola, impidiéndola... o tal vez enriqueciéndola.

El cuarto elemento afectado por variaciones es el *marco espacio temporal*, que se ve alterado en el uso de los paratextos como espacios de la narración (por ejemplo, el diseño de

unas guardas portadoras de significado). También existe una alteración del marco espacio temporal convencional a través de la presencia de espacios subjetivos, como en la página 13, donde encontramos una distribución simbólica de los residuos de la calle, o en las páginas en las que se muestra el bosque lleno de figuras terribles, una de ellas exactamente igual a la del cuadro que la niña tenía en su habitación. El modo en que se presentan estas figuras, ocultas o incrustadas en las cortezas de los árboles, y la similitud de una de ellas con el cuadro de la habitación, representado varias páginas antes, puede indicar que es el miedo de la niña el que provoca esas visiones, es decir, que lo que el lector ve -a través de los ojos del personaje- es una ilusión.

Una tercera estrategia que afecta al marco espacio temporal es la mezcla de los espacios convencionales del género costumbrista (la ciudad, aficiones como el fútbol o la lectura) y del fantástico (el bosque, las bestias), así como de sus tiempos (la hora de comer como reguladora temporal enfrentada a la atemporalidad dentro del túnel). Es precisamente esta duplicidad de géneros en una misma historia la que permite que esta esté cerrada en el ámbito realista, social, psicológico y abierta en el terreno fantástico. La incidencia, por este último aspecto y por la diversidad de estrategias que afectan a un mismo elemento narrativo, el marco espacio temporal, será también *estructural*.

El último elemento afectado por variaciones es el *código*, donde se vuelve a dar la mezcla de géneros. Una de las estrategias más recurrentes es la exacerbación de los préstamos intertextuales que hacen referencia a los cuentos clásicos, tanto en el texto (“Había una vez”) como en las ilustraciones: la caperuza, el lobo, el bosque. Estos elementos son claves a la hora de interpretar la historia, pues su repetición insistente a lo largo de todo el libro y su obviedad hacen muy improbable que pasen desapercibidos ante el lector. La incidencia será por ello *estructural*.

Concluiremos con que los principios-efectos más destacados son la indeterminación y la reverberación. El cortocircuito está también presente, pues la falta de información acerca de la aventura del hermano obliga al lector a salirse de la historia para completarla.

Etapa 3: análisis de la cooperación interpretativa en *El Túnel*

Una de las características predominantes del libro es la mezcla de géneros. A un cuadro realista basado en marcas como el graffiti, la ciudad, el fútbol, la mesa con el salero y la pimienta, se añade otro fantástico construido por elementos como la caperuza, los lobos, el

bosque, los duendes y brujas, etc. A esto se debe que durante la lectura las expectativas sean inestables, sobre todo para el lector atento. La historia, que comienza con un conflicto realista, se convierte más tarde en una aventura fantástica. Sin embargo, el final de nuevo realista sobre las relaciones familiares vuelve a dar la vuelta al género, y regresa al lugar donde empezamos. Se produce, pues, un juego con los cuadros que cuestiona constantemente la naturaleza de los hechos.

En este álbum se apela directamente y de manera evidente a la competencia intertextual del lector. Existen citas en el texto pero sobre todo en las ilustraciones, citas muy evidentes para un lector occidental familiarizado con los cuentos tradicionales. Las marcas que remiten a los cuentos tradicionales son, según avanza la historia, cada vez más frecuentes, por lo que el lector atento modificará sus expectativas ligadas al cuadro de la historia realista y comenzará a leer con mente de cuento tradicional. De este modo, el lector contará con más recursos para rellenar la elipsis. Las citas, por tanto, contribuyen directamente a la interpretación del libro.

En cuanto a las interpretaciones posibles, aunque complicadas de categorizar, todas apuntan en un mismo sentido guiado por las citas intertextuales. Si tomamos la historia subordinada como real -dentro del sistema ficcional- las explicaciones irán en torno al hechizo que convierte al niño en piedra, como ocurre en los cuentos clásicos o en episodios mitológicos. Para un lector más experimentado que pretenda jugar con la simbología del libro (el libro lo permite desde el comienzo: es el mecanismo utilizado en las guardas sin ir más lejos), la historia del túnel podría ser desde un juego inventado por los hermanos que finalmente los une, hasta una metáfora de la personalidad fría del hermano y su conversión gracias a la calidez de la de su hermana.

El lector modelo de este libro es, pues, un lector maduro que busca explicaciones y se deja guiar en diferentes niveles de lectura. Reconoce los préstamos intertextuales y el choque de géneros para entrar en el juego interpretativo. Este lector no necesita una explicación definitiva para disfrutar del libro, pues reconoce el cierre del conflicto psicológico y las posibilidades interpretativas que puede abrir la elipsis en la narración.

Resultados del análisis de *El túnel*

El ejemplo muestra cómo un análisis de estas características, que tiene en cuenta varios recorridos de construcción, unos ligados a la ruptura de convenciones y otros al proceso de

interpretación, permite una gran profundidad descriptiva en este tipo de libros complejos. Los resultados revelan cómo el pacto narrativo se ve alterado con un lector implícito implicado en la construcción o en el progreso de la historia a la hora de interpretarla. Las estrategias metaficcionales se combinan entre sí para crear una serie de variaciones que se refuerzan y, a su vez, se explican mutuamente para facilitar la descodificación, la comprensión de la historia y de las intenciones de tan compleja construcción.

Se observa, gracias a la suma de las tres etapas, cómo el lector implícito es conducido hacia un punto determinado de la interpretación a través de estrategias textuales: principalmente la mezcla de dos géneros dispares y la recurrencia de citas intertextuales. Asimismo se observa cómo las ayudas a la interpretación se multiplican a lo largo de las páginas, ocultándose en algunas, adoptando formas más evidentes en otras, para facilitar la implicación y la comprensión. El hecho de que gran parte de las citas aparezcan en las ilustraciones presuponen un lector atento, con un nivel de comprensión visual elevado. Las citas intertextuales de los cuentos clásicos en *El túnel* propician un distanciamiento de la historia realista y favorecen una interpretación de corte fantástico o simbólico, bajo las directrices típicas del género asociado a esas mismas citas: la magia como explicación de lo ilógico, el hechizo como castigo, la anulación del hechizo a través del amor, etc.

También se observa una intención del autor implícito de provocar en su lector implícito unos efectos de desorientación, de choque con el mundo de ficción, de disfrute literario, pero sobre todo de hacerlo participar activamente en la construcción de la narración. Esta intención remite claramente a los supuestos vulneradores de la teoría literaria contemporánea, pues los efectos perseguidos no tienen nada que ver con el didactismo a menudo asociado a la literatura infantil. Este libro propone más bien una experiencia estética que propicia una enseñanza literaria. Otro tipo de enseñanzas, como el carácter incondicional del amor filial o el respeto al otro, se producen en forma de *pedagogía invisible*, por la que los valores morales están implícitos en el libro, pero no se alecciona al lector.

El túnel apela a competencias de lectores sofisticados; lectores que reconocen las convenciones literarias de género, de estructura, de intertextualidad; lectores sofisticados, atentos y dispuestos a rectificar las ideas establecidas por el propio libro. El álbum juega con sus expectativas y propicia la lectura exploratoria, que lo obliga a buscar indicios en el texto y en la ilustración que puedan llevar a una interpretación *legitimable*. La importancia de las características de este lector implícito radica en el respeto que la obra muestra por él, considerándolo capaz de actualizar gracias a sus propias capacidades interpretativas. Se

considera al niño un lector maduro, o por lo menos dotado de una mente capaz de aprender a manejar mecanismos complejos de interpretación.

Resultados de la investigación

En la investigación se analizaron siete álbumes con diferentes niveles de dificultad y grados de apertura. Cinco de ellos presentaron numerosos elementos de la comunicación narrativa afectados de manera estructural por variaciones metaficcionales, el número variaba entre cuatro y siete elementos afectados. Las variaciones más comunes se encontraron en la trama y la lógica causal (5/5), la focalización y voz narrativa (5/5) y el lector implícito (5/5). Esta última indica que en todos los casos el pacto narrativo se ve alterado. Variaciones de menor frecuencia, aunque muy presentes también, se observaron en el marco espacio temporal (4/5) y en el personaje, concretamente la pérdida de la coherencia individual del mismo (3/5). En cuanto a los principios-efectos, aparecieron, en orden de mayor a menor frecuencia, la indeterminación (5/5) y el cortocircuito (5/5), el juego (3/5) y la reverberación (1/5).

Se observó en los respectivos análisis pragmáticos una fuerte representación de los cuadros que permiten una fácil identificación de los géneros. Estos aparecieron apoyados por numerosas y evidentes ayudas: citas intertextuales, detallada caracterización de los personajes que los dotan de una gran expresividad o la continua repetición de elementos y estructuras para dar al lector varias oportunidades de engancharse a la interpretación. En los cinco casos se daba una ruptura posterior de las expectativas ligadas a dichos géneros, lo cual resultaba en el cortocircuito o la indeterminación ya comentados.

Los cinco libros dibujaban un lector modelo conocedor de las convenciones literarias correspondientes al género que se tratase, un lector modelo que asume las elipsis y aperturas en las historias, y que participa activamente en la búsqueda de explicaciones y de coherencia.

Dos de los libros analizados en la investigación, en cambio, proponían una estructura abierta y suponían un reto a su lector implícito, pero no presentaron variaciones metaficcionales durante el análisis. Seguían apelando a una cierta ambigüedad de significado pero no dibujaban una estrategia generativo-interpretativa nítida y recuperable, por lo que la responsabilidad de encontrar significados recaía enteramente en el lector, que apenas encontraba más ayudas textuales que su propia imaginación.

Conclusiones

Los resultados del análisis mostrado y la investigación evidencian una concepción del lector infantil alejada de aquella relacionada con los supuestos de simplicidad que se citaban al comienzo. El valor de las experiencias de lectura que proponen estos libros radica en el hecho de dejar al lector libre para la interpretación en un punto hasta el que ha sido conducido. De este modo, el lector puede sentirse impulsado a usar sus recursos interpretativos y basarse en el libro para proponer interpretaciones libres y rigurosas al mismo tiempo, una manera de ensayar procesos de juicio crítico a partir de una manifestación artística dada.

Evidentemente, es necesaria una competencia literaria mínima para la lectura de libros complejos. *El túnel* es solo un ejemplo de tantos otros libros con ambigüedad de significado. No todos ellos presentan este nivel de complejidad, por lo que se considera que un primer acercamiento a libros ambiguos que construyen una interpretación claramente más plausible que las demás (*La escoba de la viuda* o *The Stranger*, de Chris Van Allsburg) puede servir de introducción y facilitar la comprensión de otros más complejos en su interpretación.

En definitiva, los álbumes ilustrados ambiguos ofrecen oportunidades para una educación literaria a partir de los propios libros. El hecho de que estos libros desafíen los mecanismos interpretativos de sus lectores y los inviten a participar en la construcción de la historia favorece una aproximación explorativa y participativa, a la vez que rigurosa, a las obras. Estas construcciones que ayudan al lector infantil a encontrar el camino interpretativo, aun siendo éste complejo, se presentan como herramientas con gran potencial para los mediadores y los lectores, y muy productivas para la enseñanza de la literatura y la formación de buenos lectores literarios.

Otro de los beneficios que estos libros pueden propiciar en el lector es la toma de conciencia de ser él mismo un lector literario, el cual, al enfrentarse a un texto que lo desafía y dirige simultáneamente, adquiere autonomía en la búsqueda de significados. El contacto con este tipo de textos favorece el aumento de los recursos del lector para generar significados, tanto en su futura experiencia lectora como en su experiencia cultural vital, hoy en día plagada de mensajes complejos con contenido relevante.

Es importante también hacer hincapié en la diferencia existente entre los libros que permiten una o varias interpretaciones rigurosas a pesar de su apertura y libros que están diseñados para un “uso” interpretativo, como los que carecían de una estrategia generativo-interpretativa basada en variaciones metaficcionales y ayudas para la interpretación. Pensamos que todos los libros cumplen su papel en los recorridos lectores de sus

destinatarios, pero conviene advertir del peligro de utilizar los segundos como si estuvieran contruidos de la misma manera que los primeros, sobre todo con lectores infantiles que se encuentran en proceso de formación. Es necesario prevenir acerca de las consecuencias que pueden acarrear algunas posibles actitudes de los mediadores como forzar una significación en libros que no la construyen, apelando a temas abstractos y sin basar esta interpretación en una estrategia de cooperación claramente diseñada por el libro. El riesgo mayor es el de producir frustración en el lector, al no ser este capaz de llegar a una interpretación legítima por su cuenta o de comprender la interpretación que se le impone. Esto podría dañar su autoimagen como lector literario, precisamente lo contrario a lo que se pretende con los libros ambiguos con una fuerte estrategia generativo-interpretativa en la que apoyarse.

La mediación se revela, por tanto, como la herramienta esencial para el manejo de un tipo de libros que desafían premisas que se encontraban aparentemente muy asentadas en las concepciones acerca de la literatura infantil. Estas producciones están directamente relacionadas con la sociedad que las produce, y por tanto su dominio puede ser clave a la hora de moverse críticamente por el sistema cultural que nos rodea, un sistema cultural repleto de desafíos y de oportunidades.

Referencias bibliográficas

- Browne, A. (1993). *El túnel*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2010). Nuevos valores en el cambio de siglo, en T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, y C. Silva-Díaz (coords.) *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Barcelona: Banco del Libro-Gretel.
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks. Picturing text*. New York: Routledge.
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks, en T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, y C. Silva-Díaz (coords.) *New directions in picturebook research*. (pp. 22-40). New York: Routledge.
- Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficticiales y conocimiento literario*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Van Allsburg, C. (1986). *The stranger*. Boston: Houghton Mifflin.
- Van Allsburg, C. (1993). *La escoba de la viuda*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du Poisson Soluble.

Referencias de la autora

Celia Turrión Penelas trabaja como editora de Literatura Infantil y Juvenil e investiga en el mismo campo. En la actualidad compatibiliza su actividad laboral con la realización de su tesis doctoral y con la colaboración en proyectos de diferente índole relacionados con la Literatura Infantil y Juvenil.

Email: cel_tp@hotmail.com

Para citar este artículo:

Turrión Penelas, C. (2012). La ambigüedad de significado en el álbum y su lector implícito. El ejemplo de *El Túnel* de Browne. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(1), 60-78.