Comelibros: especulaciones sobre la lectura

Jesús Díaz Armas

Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de La Laguna.

(Fecha de recepción 11-01-2005)

(Fecha de aceptación 28-09-2005)

Resumen

Comelibros, de Lluís Farré (2001), como otros muchos textos dirigidos a niños y jóvenes, trata acerca de otros libros y de la propia literatura y la experiencia estética. El tema principal, como en otros casos, es el descubrimiento de la lectura autónoma por parte de un niño, tratada a través de la metáfora digestiva. En *Comelibros*, además, se nos muestra una sistemática aproximación a la lectura entendida como un proceso y abordada desde el punto de vista de un niño que lee. Las numerosas menciones de otros textos pertenecientes a la Literatura infantil son una invitación al lector para que reconozca los textos aludidos y parodiados.

Palabras Clave: *lectura y libros como tema, intertextualidad, parodia, competencia literaria.*

Summary

Comelibros, by Lluís Farré (2001), like many other texts for children and young adults, is about others books and literature and aesthetic experience itself. The main subject, as in other cases, is the child's first experience of autonomous reading, using food as a metaphor. In *Comelibros*, moreover, we can see a systematic approach to reading as a process, which is shown from the point of view of a child who reads. The numerous references to other texts belonging to children's literature are an invitation to the reader to recognize the texts being alluded to and parodied.

Key Words: *reading and books as subject, intertextuality, parody, literary competence.*

Comelibros: especulaciones sobre la lectura

Sería extremadamente complejo sintetizar en pocas palabras cuál es el tema principal de *Comelibros* (*Endrapallibres*, premio Serra d'Or de Literatura infantil y Juvenil en 2002), de Lluís Farré (Madrid, SM, 2001), ya que se ocupa de muchos aspectos distintos relacionados con la literatura, los libros, la lectura literaria, la literatura infantil e, incluso, con los procesos de recepción y lectura. Esto podría desorientar a algunas personas poco informadas, que se resisten a pensar en la posibilidad de que una obra de la Literatura infantil y, concretamente, dirigida a primeros lectores, pueda entrañar algún tipo de complejidad. Habría que añadir aquí, pues, para hacer mayor el asombro, en primer lugar, que esta obra está plagada de alusiones a otras obras y que estas referencias intertextuales pertenecen preferentemente a la tradición literaria, pero también a la tradición pictórica asociada a la Literatura infantil; en segundo lugar, que las referencias no siempre son reconocibles, porque no se menciona quiénes son sus autores o cuáles son sus títulos; en tercer lugar, que la existencia de estas citas o reescrituras cumple una función en relación con el sentido global de la obra; en cuarto lugar, que para acceder al sentido de la historia, los lectores infantiles han de dar por sentado que se está hablando de lectura y de libros aunque en ningún momento se usen palabras relacionadas con estas actividades: han de saber interpretar, pues, el sentido de una alegoría basada en la metáfora alimenticia, ya que la protagonista no *lee* libros, sino que los *come*.

Todos estos aspectos producen en la obra *espacios vacíos* a los que el lector puede dar sentido: demandan de él algo más que una actitud receptiva, atenta sólo a la decodificación, a la *comprensión* del texto. Piden, por el contrario, una actitud activa, una implicación y una cooperación con el texto que dé como resultado una *interpretación*.

Hoy sabemos que el proceso de lectura es mucho más complejo de lo que una explicación lineal, que vaya desde el autor o el texto hasta el lector, podría hacer suponer. El lector coopera con el texto literario mientras lo lee, realizando actos de determinación que le permiten dar sentido a incógnitas planteadas por la existencia de esos espacios vacíos a los que nos hemos referido. La lectura, pues, es un proceso de doble dirección, que va desde el texto al lector y desde el lector al texto: las hipótesis surgidas en la lectura se verifican durante el proceso, revelando su validez o invalidez y siendo corroboradas o, por el contrario, desechadas y sirviendo así de instrumentos para la continuación de la lectura. Del texto al lector y desde éste al texto y vuelta a empezar.

El lector tiene que activar en ese proceso muchos conocimientos: intertextuales, pero también lingüísticos, textuales, discursivos, pragmáticos, culturales—enciclopédicos, literarios. En el proceso de lectura tienen una singular importancia los indicios que permiten construir el sentido: un lector avezado se guía por aspectos como la tipografía o los paratextos. Entre los recursos tipográficos que guían al lector en la construcción de sentido se encuentran los guiones, las comillas, el uso de distintos tipos de tipogra-

fía. Así, por ejemplo, la existencia de guiones le informan de que está, por ejemplo, ante un diálogo; las comillas le dicen que se encuentra ante una forma de citar las palabras de otros, válida tanto para recordar lo que han dicho los personajes de la misma historia como para citar lo que ha sido dicho o escrito por otros, ya sean personajes de otras historias o personas del entorno.

Los *paratextos* desempeñan también un importante papel en el proceso de lectura, pudiendo convertirse en factores indispensables de lo que ha dado en llamarse *contrato de lectura*: la división en capítulos ayuda también a leer, así como los títulos de los capítulos; otros indicios, a veces fiables, otras no, son los títulos de los libros, las primeras líneas de un texto, o incluso la información editorial que se incluye en las contraportadas o en las solapas, y, muy especialmente en el caso de la Literatura infantil, las ilustraciones que acompañan a los libros.

Comelibros es un texto especialmente indicado para tener en cuenta los componentes de la lectura, ya que ese es, precisamente, su tema principal. Realmente, el texto de Lluís Farré habla de varios procesos: en primer lugar, del que lleva a su protagonista hacia la lectura literaria; en segundo lugar, del que se realiza en cada lectura de un libro, empezando por las expectativas que puede despertar en quien va a leerlo, y continuando por cada una de sus partes.

El primero de los procesos mencionados es el que se refiere al descubrimiento de la lectura autónoma por parte de una niña que tiene la misma edad, aproximadamente, que los lectores previstos por el autor. En ese trascenden-

tal descubrimiento, han desempeñado un importante papel dos factores cuya importancia en el mundo real conocemos bien: la recepción previa, oral, de cuentos tradicionales por parte de la protagonista; y la existencia de un mediador adulto: el abuelo.

El comienzo de la historia nos presenta a una niña que ha *comido* cuentos tradicionales como el de *Caperucita*, pero que, un día, se levanta con un *hambre* de cuentos mucho más incontenible:

Había una vez una niña con hambre. Pero no era un hambre cualquiera. Huy, no, ¡qué va!

No era un hambre de esas que parecen de lobo, pero que con una abuelita y una Caperucita Roja de nada, se quedan contentas hasta la hora de comer.

La metáfora digestiva

Estas primeras líneas marcarán todo el juego que viene a continuación: el comienzo, posible (una niña con hambre), crea una expectativa rota inmediatamente por la segunda frase, en la que aplica los términos *hambre* y *comer* al cuento popular, convirtiendo a la niña en agente activo de la propia historia (el lobo que devora) en lugar de otorgarle el papel pasivo de quien es perseguido o devorado (la abuela, la niña). En una lectura normal, podría entenderse como metáfora (por la expresión *hambre canina* o *hambre de lobo*) lo que no es sino ambigüedad, que se mantendrá en las siguientes páginas en los episodios que vuelven a plantear la situación posible (su hambre pantagruélica es de objetos comestibles: “una almendra garrapiñada, un trozo de palo de regaliz o una uña”) frente al

nuevo uso de la metáfora (su abuelo le propone: “Oye, ¿tú has intentado comer un libro alguna vez?”), en un constante ir y venir de la metáfora y su negación:

ALIMENTACIÓN	LITERATURA
1) “Había una vez una niña con hambre”	2) Es un hambre de lobo que no se sacia con una Caperucita
3) Descripción de su apetito insaciable y visita al doctor.	4) Propuesta del abuelo: “Cómete un libro”.
5) La niña: “Los libros no se comen, abuelo”	6) Abuelo: “¿Y tú cómo lo sabes si no abres nunca ninguno?”
7) Intenta saciarse con una piruleta, pero queda con hambre.	8) Olor apetitoso del libro, devoración del libro y agradecimiento al abuelo.

Reafirmando la ambigüedad, las ilustraciones completan añadiendo algo más de lo que el texto dice: mostrando a la niña, por ejemplo, en la visita de un perplejo médico que se asoma al pozo sin fin de su estómago, cuando el texto simplemente habla de su problema; o mostrándola en el acto de mordisquearse las uñas, justo antes de que el abuelo dé su solución. El lector, después de alguna zozobra inicial, tendrá que aceptar el juego metafórico establecido por el autor a partir de aquí, puesto que las demás referencias al *comer* libros se aplican a la lectura literaria.

La metáfora alimenticia aparecía ya de forma sistemática en un texto de 1988, *Léonie dévore les livres*, escrito por Laurence Herbert e ilustrado por Frédéric du Bus, conocido en nuestro país con el título *Camila come cuentos*, y también en otros textos, como: *Guillermo, un ratón de biblioteca*, de Asun Balzola (1982); *Apareció en mi ventana*, de Alfredo Gómez Cerdá, con ilustraciones de Jesús Gabán (1990); “Ratas de biblioteca”, de Carles Cano y con ilustraciones de Pablo Echevarría (*Cuentos roídos*, 1994); *El devorador de libros*, de Antonio Gómez Yebra, con ilustraciones de Estrella Fàges (1994); *La polilla de los libros*, de Charo Ruano, con ilustraciones de Rosa M. Barrientos (1997) o *El palacio de papel*, de José Zafra, con ilustraciones de Emilio Urberuaga (1998). No obstante, de manera circunstancial puede encontrarse el tema en el padre Coloma (*El ratón Pérez*) o en Muñoz Martín (*Fray Perico y su borrico*).

En todos ellos, se nos habla de la lectura a través de una alegoría que tiene como protagonista, las más de las veces, a un animal habitualmente relacionado con la digestión de libros: roedores, especialmente, o bien un saltamontes, lo cual entra dentro de lo *verosímil* en fábulas o cuentos infantiles que suelen escoger animales como protagonistas. En algunos de los textos citados, sin embargo, la metáfora tiene que causar necesariamente un cierto *extrañamiento* en el lector infantil.

El primer proceso al que nos referíamos, el que va desde la recepción oral de cuentos a la lectura autónoma de textos, da unidad a toda la obra. Tras comerse el primer libro, la niña devorará todos los

libros de la biblioteca familiar y acudirá luego a la biblioteca pública; viajará luego a otros países para conocer otras delicias gastronómicas y, finalmente, se hará ella misma cocinera de cuentos para niños.

Respecto al segundo de los procesos, el proceso de lectura, Lluís Farré nos presenta una alegoría sistemática. La primera escala del itinerario lector de la niña, después de los cuentos escuchados, es la Literatura infantil y, concretamente, un libro no muy largo, el adecuado para la niña según la opinión de su abuelo (“¡Venga, dale, que este es corto!”), y que resulta ser una colección de cuentos *legibles* (Díaz Armas, 2002, 2003) por niños, quizá ya conocidos (escuchados o leídos, bien a partir de un texto literario, bien a partir de un texto pictórico –libro ilustrado– mostrado por el adulto en la lectura de regazo) y, por ello, previsto su reconocimiento por el lector.

La intertextualidad

Como en muchos otros casos de intertextualidad en los libros infantiles, se pide al lector un esfuerzo para reconocer las alusiones, que han sido oscurecidas por el autor al no haber facilitado los títulos y escamotear otros datos, aunque el niño tendrá a su alcance otras pistas que lo puedan ayudar a resolver el pequeño misterio: las ilustraciones.

El lector se verá obligado a realizar un esfuerzo de imaginación: el primer libro leído por la niña lleva como título: “Cuentos de no sé qué...”, aspecto sobre el que podría volverse en una posterior relectura, tras el reconocimiento de las alusiones, y contiene siete cuentos: *La sirenita*, *La bella durmiente*, *Aladino* y *la*

lámpara maravillosa, *Ricitos de oro*, *Blancanieves*, *Los músicos de Bremen* y *El sastrecillo valiente*. En ningún caso se ha mencionado el título del cuento de referencia, pero sí algunos elementos reconocibles, como el conflicto y los personajes principales de *La sirenita*, de Andersen: el palacio del Rey del Mar, las seis hijas “con la piel de escamas de plata y una hermosa cola de pez”, un galeón con “el hijo de otro rey... y un coletazo de sirena le salpica al cara”, la bruja que “le dará piernas de humana a cambio de su preciosa voz”, la resolución de la bruja: “¡Debes matarle, pequeña sirena, o morirás convertida en espuma de la mar salada!”.

Para el segundo cuento, *La bella durmiente*, ya no es necesario dar tantas pistas, aunque hay referencias a la fiesta por el nacimiento de la princesa y la maldición del hada no invitada, sino tan sólo el planteamiento, y unas pocas palabras y frases que progresan linealmente en la historia, pero que aparecen desconectadas, como un catálogo de motivos: una fiesta, una niña, el olvido de invitar a una de las hadas, ruecas quemadas, “dormirá cien años...”, “besito de príncipe azul”.

De los siguientes cuentos aún se dicen menos cosas: “¡Qué sucia está esta lámpara! ¡Frota más fuerte, chaval!”; “¡Hala, qué suertudo, un genio para él solo!”; “Esa maleducada de los cabellos de oro fastidiando al pequeño de los hermanos osos”; “¡No, no muerdas la manzana! ¿No te das cuenta de que es la reina mala disfrazada?”; “Un asno, un perro, un gato y un pollo viejos cantando a grito pelado”; “De un golpe mató siete”.

Son datos suficientes para movilizar el precario intertexto lector de un niño:

lo son porque se trata de textos conocidos o legibles por él, pero incluso en el caso de que alguna de estas referencias no fuera conocida, ello no impediría acceder a la comprensión global del fragmento, ya que se trata de un *catálogo* (identificada alguna de las referencias o *hipotextos*, el lector sabe, al menos, que la alusión aún no comprendida es *otro cuento*) y de que la ilustración apoya, por *redundancia*, lo ya mencionado en el texto literario (el fondo del mar, los peces, la misma sirenita, el beso del príncipe a la bella durmiente, el genio surgiendo de la lámpara, Blancanieves cayendo tras morder la manzana, los animales cantando ante un micrófono, moscas asistiendo a un funeral).

Estamos, pues, ante un perfecto ejemplo de uso de la transtextualidad o intertextualidad tal y como suele aparecer en la Literatura infantil, esto es, con un doble objetivo: a) la relativa oscuridad de las alusiones, que sirven así para acostumbrar al lector a un comportamiento habitual de los textos literarios y para mostrar la utilidad de haber leído, y b) la accesibilidad al lector infantil, que ha de poder reconocer algunas de estas alusiones, accesibilidad que se consigue gracias a la *legibilidad* de las obras de referencia y gracias a las pistas dejadas por el autor (la redundancia cuantitativa: el catálogo, y la redundancia cualitativa: el apoyo de la ilustración).

Hay, sin duda, mucha mayor presencia de otros textos que los que la niña lee autónomamente por primera vez, empezando por la abundancia de libros que abarrotan las ilustraciones de *Comelibras*: architextos, libros irreconocibles, sin título, sin ilustraciones, mero pretext-

to para hablar de la afición lectora (Díaz Armas), volúmenes y más volúmenes que se encuentran en el suelo, ante la butaca en la que la niña los va devorando uno por uno, o en los anaqueles de la biblioteca, o en la soperá donde ella, ya gran chef de historias, los sirve a otros niños.

Aún aparecerán otros dos catálogos de hipotextos infantiles, y ello a pesar de que representan los siguientes escalones del itinerario lector de la protagonista. El primero de ellos pretende ser de nuevo un catálogo accesible al lector previsto. Vuelve a tratarse de architextos, de textos no singularizados, sólo reconocibles como pertenecientes a distintos géneros o subgéneros literarios y que, por tanto, pueden formar parte de la experiencia receptora de los primeros lectores, bien sea a través de cuentos infantiles o de versiones en otros formatos (cómic, cine):

Pues, para empezar, unos entremeses de aventuras en el Congo. De segundo, una sopa de reinas a los mares y piratas juerguistas. Después, unos buñuelos de astronautas con marcianos. Y de postre, de postre... ¡de postre ya veremos!

El segundo de los catálogos está formado por una mezcla de cuentos multiculturales irreconocibles con clásicos muy conocidos de la Literatura infantil pero cuyos títulos se han escamoteado, forzando al lector previsto a realizar un esfuerzo de reconocimiento de las alusiones:

Y no sabía si le gustaban más los libros con sabor a cebras y a jirafas, que desayunaban pedacitos de nube, o los que sabían a bosques de bambú y a sabios dragones de oro; los que estaban

hechos de niños que no querían crecer, reinas de ajedrez y conejos blancos con prisas, o los que llevaban alegría y tristeza, misterio misterioso y guasa de la buena, todo frito a fuego lento; los que sabían a duendes malvados y princesas valientes en escabeche, o los que llevaban hadas con alas de libélula, una pizquita de muñeco de madera con la nariz chivata y un grillo pelmazo, todo bien hervido al vapor.

Hay, no obstante, alguna referencia más compleja para el lector infantil y, por lo tanto, probablemente dirigida al mediador adulto, que puede optar por incorporar sus observaciones en la interacción con el niño. Nos referimos a la mención de un hipotexto pictórico muy concreto, al que se alude en el texto literario, y cuya presencia no ha sido remarcada con la redundancia o el extrañamiento: el característico estilo en blanco y negro, con apariencia de sombras chinescas, con que Arthur Rackham ilustró muchos textos tradicionales para niños, y por el que opta Lluís Farré para referirse a *Blancanieves*.

La parodia

No obstante, no sólo se ha pretendido aquí presentar al lector infantil textos que ya conoce, sino que su mención, en ocasiones, desemboca en la parodia, bien a través del texto (recordemos que la niña está opinando sobre el *sabor* o el *valor alimenticio* de cada uno de los cuentos que lee con el paladar), bien a través de la ilustración, que no quiere corresponder exactamente con el texto de origen, sino con una visión particular de ese mismo texto. De ahí la diversidad de estilos utilizada para cada uno de los

cuentos, correspondiente con distintas formas de ilustrar y cuidadosamente alejados del tono general usado para contar la historia-marco: la tinta china y la línea, en conjunción con el tono melancólico de *La sirenita*; la acuarela y la visión desrealizada para *La bella durmiente*; el trazo grueso sobre cartón para *Aladino*; el crayón para *Ricitos de oro*; la sombra chinesca para *Blancanieves*; el tono humorístico de *Los músicos de Bremen* y *El sastrecillo valiente*.

Los estilos utilizados son los que corresponden, pues, según la versión de Farré, a los distintos cuentos invocados dentro del cuento, y con ellos concuerda también el texto literario que acompaña a las ilustraciones. Es de suponer que la actitud hacia los distintos hipotextos presenta tanto la visión del autor como la de la propia niña que los lee, que se siente conmovida por las historias o episodios tristes, como en *La Sirenita* o *Blancanieves*, ilustradas en blanco y negro; fascinada por los episodios fantásticos, como en *Aladino*, y, finalmente, absolutamente distanciada respecto a *La bella durmiente*, *Ricitos de oro* (“Esa mal educada de los cabellos de oro fastidiando al pequeño de los hermanos osos. ¡Corre, corre, que como te cojan, te comen, niña relista!”), *Los músicos de Bremen* (“Un asno, un perro, un gato y un pollo viejos cantando a grito pelado. ¡Qué dolor de cabeza!”) o *El sastrecillo valiente* (“De un golpe mató siete. Pues yo una vez, ¡veinticuatro de un pisotón!”).

El registro aquí llega, sin duda, a la parodia. De una manera aún más notoria, Farré dedica una de sus páginas a la destrucción de todas las ruelas del reino, que podrían hacer caer a la princesa en

un sueño de siglos. La elección del episodio, que es absolutamente circunstancial en cualquier versión del cuento, nos revela a la perfección el objetivo paródico de Farré, haciendo imponerse una visión lúdica y juguetona del texto literario (recordemos que la protagonista está *comiendo* los cuentos y que es esta actividad digestiva la que impera, aunque sea en un sentido translaticio): “¡Que no quede ni una ruca por quemar! Esto, todo bien tostadito, como a mí me gusta. ¡Slurp!”. Ese mismo efecto producen las constantes *intrusiones* de onomatopeyas y frases que reflejan la paralela actividad bucal y mordedora de la niña, uno de los elementos más interesantes de este catálogo de cuentos infantiles inserto en la obra.

El proceso de lectura y los paratextos

El encuentro con ese primer libro es relatado a través de una sistemática aproximación al proceso de lectura y a los elementos anexos al texto que hoy conocemos como *paratextos*, así como a los primeros elementos del texto *strictu sensu* que permiten acceder al lector a la fase de precomprensión, que abarca distintas actividades “de anticipación y previsión respecto a los contenidos de un texto” (Mendoza, 2000: 22).

Veamos cómo sistematiza Farré, siguiendo un perfecto orden lineal, este proceso que conecta a la pequeña lectora con su primer libro. Puesto que la metáfora utilizada por el autor para presentar este proceso es la *digestiva*, las referencias a estos elementos están inscritas coherentemente en la alegoría. No obstante, presentan una particularidad, la de

referirse al proceso de lectura desde el punto de vista de las sensaciones suscitadas por el libro, como suele ocurrir a los bibliófilos de toda condición y edad, dispuestos a apreciar el aspecto, la textura, el olor de los libros. Veamos las partes de ese proceso de descubrimiento, los elementos con que la niña se tropieza y que requieren a veces algún pequeño esfuerzo de imaginación por parte del lector:

a) las *expectativas* previas a la lectura, creadas ante el libro cerrado que se encuentra en la misma habitación en que la niña intenta conciliar el sueño, descritas como un rico olor que despierta su apetito;

b) el *título* del libro, “Cuentos de no sé qué...”, que, así citado, permite al escritor evitar el inmediato reconocimiento de las alusiones y la anticipación del lector.

c) Coherentemente con la –podemos suponer– escasa competencia literaria de la protagonista, ésta no llega a entender la segunda parte del título –probablemente dirigido a adultos mediadores, como su abuelo–, y que podría aludir a su carácter de antología o a su procedencia. Lo que sí proporciona es una información vital para cualquier lector: la adscripción a un tipo de lenguaje, el literario, y a un género concreto, la narración. Como puede, efectivamente, ocurrir ante la sola lectura de un título, la niña protagonista se siente aún más interesada: el olor se hace irresistible, y no puede evitar volver a coger el libro entre sus manos. Y a continuación:

d) los *paratextos editoriales*: información de portadilla, ISBN, etc (“Pasó unas pocas páginas con letras muy chi-

quitas. Nada interesante”);

e) la más conocida *fórmula de inicio* en el cuento popular, asentada sobre lo ya experimentado (recordemos que la primera etapa del itinerario lector de la protagonista es el cuento popular que ya no la sacia), y quizá, por ello, capaz de despertar el gusto por la ficción narrativa (“Pero de pronto: «Había una vez...»”);

f) la radical diferencia entre el cuento escuchado y el cuento leído: la *tipografía* y, especialmente, la primera letra o *letra capital* con que comienza el capítulo y, por tanto, la historia (“Aquella hache mayúscula, más gordita que las demás letras, tan linda con sus adornos, tenía una pinta realmente apetitosa”);

g) *las primeras líneas*, fundamentales para un lector en la activación de saberes que comienza a desplegar en el proceso de precomprensión, y que tienen la misión de presentar los elementos iniciales: “A ver las otras...” ¡Slurp! ¡Deliciosas! Esas pequeñas letras tenían un sabor realmente especial, distinto de todo lo que había probado nunca antes. Sabían así como a... Como a... Como a principio de algo bueno ¡eso!”; entre esos datos iniciales, el *cronotopo* (el tiempo y el lugar en que transcurre la historia), tan esquemático en muchos cuentos populares y obras de la Literatura infantil que puede darse por sobreentendido alguno de ellos: “Un océano infinito. Mmmm.... ¡Saladito!”;

h) la presentación de los personajes: el palacio del Rey de los Mares, las seis hijas, el príncipe.

Si en la fase de precomprensión se establecen las principales hipótesis, expectativas e inferencias a partir de indi-

cios como los que hemos mencionado, estos se verifican o desechan poco a poco a lo largo de las posteriores fases de explicitación y comprensión, fases no desarrolladas en el libro de Farré, a no ser quizá alguna referencia a los procesos de anticipación e inferencia que la lectora ficticia establece intuitivamente a partir de las sugerencias que el texto le propone (“Hay fiesta gorda en el castillo de un reino muy, pero que muy lejano. [...] ¡Ay, ay, ay... se olvidaron de una de las hadas!”).

Y también tienen cabida aquí otras especulaciones sobre fases posteriores del proceso de lectura, las que apuntan hacia la interpretación, la última fase, que termina de formarse al término de la lectura, pero que va estableciéndose poco a poco, a partir de la observación de algunos indicios y de la determinación de aspectos como los siguientes:

1. El establecimiento de relaciones con el intertexto lector: otras obras ya leídas, otros lenguajes artísticos (Mendoza, 2001).

2. La vinculación afectiva establecida entre lo leído y la experiencia vital del lector (Tabernero, y Dueñas, 2003: 328-329).

Si la primera de las determinaciones está dirigida a los lectores reales, previstos por la obra, la segunda operación se realiza a través de la lectora ficticia, la protagonista, que va experimentando afectivamente los sentimientos que la vinculan con lo leído, no exentos de cierto placer *alimenticio-literario*: así, la tristeza ante el final de *La sirenita*, (“¡Oh, qué pena, con lo buena que era! ¡Slurp, slurp!”); la ternura despertada

ante la princesa recién nacida (“¡Qué nenita tan bella, dulce como el merengue! ¡Ñam, ñam!”); el suspense, el interés ante lo que queda por venir en la ficción (“¿Qué más, qué más? Mordisquito”); la conexión con los propios deseos, la fabulación (“¡Hala, qué suertudo, un genio para él solo! Yo me pediría, me pediría... Lametón y mordisquito”) y, finalmente, el aprecio por la lectura, la recompensa tras el esfuerzo de la lectura “Slurp y ñam y slurp. ¡FIN! –Ah, ¡qué gusto!”.

En una pedagogía de la lectura entendida, antes que nada, como formación de lectores competentes, los paratextos forman parte indispensable del proceso de lectura. Una buena ocasión para ello la proporcionan los libros que hablan sobre otros libros, los que demandan del lector la activación de saberes relacionados con la competencia literaria, con la eficacia y amplitud del intertexto lector y con las estrategias metacognitivas que lo hacen conscientes de que han de interactuar con el texto en ese proceso de lectura. Un texto bien orientado hacia el lector le proporciona, por poca competencia que éste tenga, algunos indicios que lo ayu-

darán en la construcción de un sentido y en la elaboración de una (o más de una) interpretación. Las ilustraciones, habitualmente, son consideradas parte fundamental de esas estrategias de apoyo, pero lo son también los demás indicios que deja el texto: algunos podrán ser fácilmente captados o interpretados por el lector; otros quedarán esperando quizá una relectura o el apoyo de los mediadores. Sea como sea, aunque no todas las resonancias de un texto puedan ser captadas, ello no ha de poner en peligro la comprensión global ni la interpretación.

En *Comelibros*, las referencias intertextuales no son tan sólo estímulos dirigidos al lector que los conozca, sino también invitaciones para interpretar los efectos que produce en la protagonista la lectura de dichas referencias y la propia actividad de leer textos de carácter literario. Nos hablan del proceso de descubrimiento de la lectura por parte de la protagonista, pero conllevan una invitación al lector para que relacione esta experiencia con la suya, para que se interroge sobre los libros, las partes de una ficción, e incluso sobre los procesos y la

Referencias bibliográficas.

- Díaz Armas, J. (2002). “De libros y lectura en la Literatura infantil y juvenil”, en M. E. Agrelo Costas et al. (coords.). *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías* (141-155). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2003). “Aspectos de la transtextualidad en la Literatura infantil y juvenil”, en A. Mendoza Fillola y P. Cerrillo (coords.). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (61-97). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza Fillola, A. (2000b). “La formación lectora en la etapa escolar”, en Ramón Llorens García (ed.). *Literatura infantil en la escuela* (9-34), Alicante: Universidad-Caja de Ahorros del Mediterráneo.

— (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.

Taberero Sala, R., y J. D. Dueñas (2003). “La adquisición de la competencia literaria: una propuesta para las aulas de Infantil y Primaria”, en A. Mendoza Fillola, y P. Cerrillo (eds.), *Intertextos...*, *cit*, págs. 301-336.