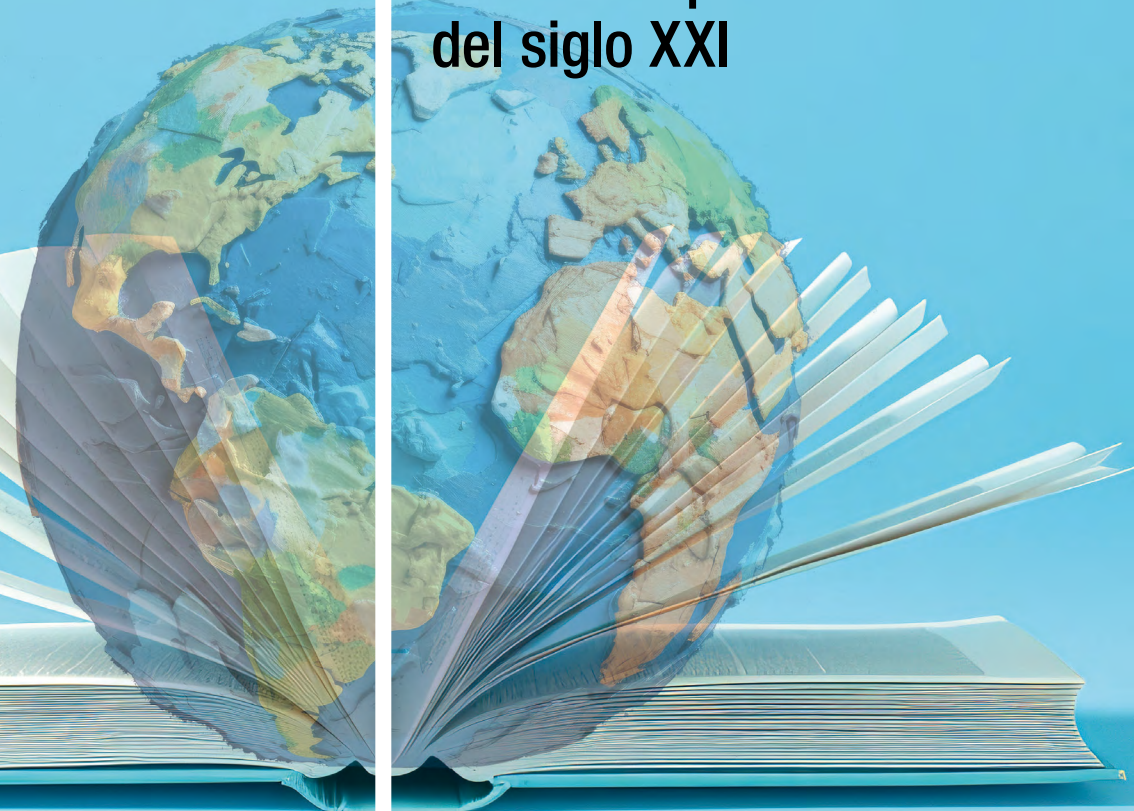


Mónica Ruiz Bañuls
Raquel Fernández Cobo

Una cartografía de la LIJ iberoamericana

Lecturas e imaginarios
culturales para las aulas
del siglo XXI



Una cartografía de la LIJ iberoamericana

Lecturas e imaginarios culturales
para las aulas del siglo XXI

Mónica Ruiz Bañuls
y Raquel Fernández Cobo

Una cartografía de la LIJ iberoamericana

Lecturas e imaginarios culturales
para las aulas del siglo XXI

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Una cartografía de la LIJ iberoamericana. Lecturas e imaginarios culturales para las aulas del siglo XXI*

Esta publicación se ha financiado de los siguientes proyectos de investigación e innovación: «Revisión de los valores éticos y democráticos de la literatura infantil y juvenil contemporánea: Ampliación del corpus de lecturas para Infantil y Primaria» (UAL3767/23-25) y «América Latina a través del cómic y del álbum ilustrado: nuevas experiencias educativas y lectoras para ampliar el canon formativo y escolar en las aulas universitarias» (UA6251/23), dentro de las convocatorias propias de ayudas del Vicerrectorado de Grados e Innovación de la Universidad de Almería y del Vicerrectorado de Transformación Digital de la Universidad de Alicante. Asimismo, ha recibido el apoyo y se inserta dentro del Grupo de Investigación Educación Lingüística y Literaria en Español e Inglés (ELEI-UA/25) de la Universidad de Alicante.

Primera edición: octubre de 2025

© Mónica Ruiz Bañuls y Raquel Fernández Cobo

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-191-6

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

*Para Iñaki, Julio, Fran y Emma, nuestros hijos,
por el tiempo que nos han regalado para escribir este libro.*

Índice

Introducción. El ecosistema de la literatura infantil y juvenil iberoamericana en el siglo XXI.	11
1. Desafíos y nuevos horizontes lectores: educación literaria intercultural, propuestas exocanónicas y LIJ	33
1.1 Reflexiones iniciales: una mirada transatlántica para desfronterizar lecturas	33
1.2. Sentido de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.	41
1.3. Educación literaria: una perspectiva holística y humanística	45
1.4. Conformando la competencia literaria	52
1.5. La LIJ como base de la formación lectora.	57
1.6. Abrir o cerrar mundos: una vez más, el canon	61
2. Mediadores de la LIJ iberoamericana	69
2.1. LIJ contemporánea: entre la formación del lector y el mercado editorial.	69
2.2. Educación literaria y dinámicas de la industria cultural. . .	74
2.3. Evolución de un campo en formación: el <i>boom</i> de la edición independiente	78
2.4. Impactos y desafíos de la globalización	79
2.5. Metodología del análisis del campo editorial	80
2.6. Resultados	82
2.6.1. Políticas de bibliodiversidad	82
2.6.2. Políticas de difusión.	91

2.6.3. Políticas de igualdad	97
2.6.4. Políticas de inclusión	100
2.6.5. Políticas de sostenibilidad	102
2.7. Un diálogo transatlántico. Lo que se quedó en el lado de allá.	104
3. Nuevos imaginarios y valores en la LIJ iberoamericana: integración en el currículo escolar	109
3.1. Las posibilidades éticas y estéticas del libro álbum: materialidad y lectura.	109
3.2. Biodiversidad, ecología y ODS: lecturas transatlánticas para la sostenibilidad en el siglo XXI	119
3.3. Recuperar las señas de identidad: indigenismo y territorio	128
3.4. La LIJ del «otro»: migración y representación de la figura del migrante.	141
3.5. Coeducar sin moldes: feminismo y diversidad	151
4. Otros géneros emergentes.	167
4.1. Entre el placer y el conocimiento: los libros informativos.	167
4.2. La narrativa gráfica: una mirada transatlántica a la no ficción	180
5. Epílogo. Pensar una literatura infantil y juvenil panhispánica y comprometida con el futuro	193
6. Referencias bibliográficas	197

Introducción. El ecosistema de la literatura infantil y juvenil iberoamericana en el siglo XXI

El achicamiento. El ensanchamiento. El lugar. Los márgenes. El trazo. La mancha en la hoja. El gesto. Mi gesto. El gesto de cada uno. La educación trata de cada una de esas cosas, aunque a veces nos quieran hacer creer que trata de otras.

GRACIELA MONTES, *Buscar indicios para construir sentido*

Punto de partida

A partir de los años noventa, la literatura infantil y juvenil (LIJ) iberoamericana se ha ido consolidando dentro del campo literario y ha ido ampliando su importancia en la esfera cultural y educativa gracias a la labor de investigadores –generalmente vinculados al ámbito de la educación–, de los lectores y, por supuesto, de las editoriales que han reconocido a los niños y niñas¹ como lectores activos, capaces de vivir la experiencia estética más allá de intereses puramente formativos y viendo en ello, además, un sector económico de suma importancia. Pues, al decir de Chartier (1999), los libros son una realidad de dos caras: por un lado, son mercancías, por otro, objetos simbólicos. Tanto los estudios literarios como educativos han interpretado el valor

1. A partir de ahora y con el fin de evitar redundancias y facilitar la lectura de este libro emplearemos el masculino plural para referirnos a niños y niñas.

literario y comercial como independientes, incluso opuestos, estudiando únicamente las características literarias y formativas de los textos infantiles. En cambio, nosotras proponemos una mirada teórica caleidoscópica que entiende la conexión entre ambos valores (el literario y el económico) dentro del complejo engranaje de producción, circulación y consumo del ecosistema del libro. En nuestros días, el «valor cultural» está más vinculado al mercado que al hecho estético y, por ello, es fundamental conocer las nuevas formas sociales de mediación que han ido ocupando los lugares estratégicos para la construcción de lo que hoy consideramos «calidad literaria», la cual se construye, a su vez, a partir del valor del objeto; es decir, del libro como producto material. Desde esta posición, nos interesa mostrar cómo las políticas de mercado producen nuevas éticas y estéticas en la literatura infantil y juvenil en lengua castellana, que actúan de forma directa sobre la formación del gusto lector y los modos de leer contemporáneos.

La democratización de la cultura y el acceso a una educación igualitaria han propiciado, además, la pérdida de la legitimación de la academia (Amo 2019, 2021; García-Canclini, 2017), sustituyéndola por una multiplicidad de agentes activos, como decíamos, los llamados nuevos mediadores: *gatekeepers* de las redes sociales (*booktubers*, *bookstagrammers* y *booktokers*), editoriales independientes, premios literarios, ferias y festivales del libro, promotores de lectura y programas nacionales de lectura. El modo en que estos agentes operan sobre el campo literario y se relacionan entre sí afecta a los modos de producción, construyendo imaginarios y maneras de representación del niño y las infancias posibles, así como de los valores correspondientes a una sociedad democrática y cívica para el siglo XXI (igualdad de género, diversidad, plurilingüismo, cooperación, integración social, entre otros). Además, fomentan la bibliodiversidad y legitimación de nuevas obras y creadores (Sapiro, 2016), impactando de forma significativa en la cultura literaria y en las comunidades letradas iberoamericanas (Gallego-Cuiñas, 2022).

En consecuencia, proponemos, siguiendo las investigaciones ineludibles sobre el campo literario infantil y juvenil de González, Arizpe y Casals (2023, p. 7), «dejar de entender lo literario y lo educativo [y lo comercial, añadimos] como opuestos, sino más bien como aspectos entrettejidos». Entendemos la literatura

infantil y juvenil como una práctica mediada y social en un ecosistema de lógica capitalista (Throsby, 2001; Yúdice, 2001) que se transforma continuamente para escapar de las visiones conservadoras y estrechas sobre la infancia y del encorsetamiento disciplinar, pues los nuevos textos de LIJ (impresos, pero también visuales, digitales y mediáticos) necesitan ser abordados desde la interdisciplinariedad: el campo de la literatura, la educación y los estudios culturales y mediáticos. El campo literario infantil y juvenil se revela, por tanto, como un territorio cuya configuración y evolución se abre hacia y desde otras disciplinas (García et al., 2023). Prueba de ello es la maestría Erasmus Mundus Children's Literature, Media and Culture que se imparte entre 6 universidades internacionales –la de Glasgow (Escocia), Tilburg (Países Bajos), Aarhus (Dinamarca), Wrocław (Polonia), British Columbia (Canadá) y la Autónoma de Barcelona– y cuyo objetivo es formar profesionales capaces de comprender la intersección entre los distintos campos de estudios desde una perspectiva global, así como la forma en que responde esa relación en los distintos marcos educativos.

Estado de la cuestión

No obstante, a pesar de que la LIJ parece haber ocupado el estatus que merece dentro del campo cultural y académico, todavía queda un largo camino por recorrer para que los textos que circulan por las aulas y los hogares de los países hispanohablantes conecte a los niños y niñas con su propia identidad cultural hispánica (y no solo con los grandes clásicos de filiación europea), y les permita construir una concepción de la realidad que integre tanto su propia esencia identitaria como el conocimiento y una valoración ética y estética de ella (Fernández-Cobo, 2020).

Un primer y ambicioso intento en la construcción de una visión panorámica de la LIJ en lengua española fue el Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil (CICELIJ), organizado por la Fundación SM, de España, dentro del programa de fomento del libro infantil y juvenil, con el objetivo de ofrecer una dimensión global de las iniciativas que se llevan a cabo en Iberoamérica. Su primer encuentro inaugural se realizó en 2010 en colaboración con la extinta Dirección de Bibliotecas, Archivos

y Museos de Chile (DIBAM), donde se celebró y, a pesar del catastrófico terremoto que interrumpió las últimas intervenciones, se presentaron dos libros fundacionales para este campo: *Historia de la literatura infantil de América Latina* (2010), de Manuel Peña, y *Gran diccionario de autores de LIJ latinoamericanos* (2010), coordinado por Jaime García Padrino. Una de las interesantes propuestas que se desarrollaron dentro del programa CICELIJ fue «Hacia un canon de títulos de la LIJ iberoamericana. Una propuesta de consenso». Como ha señalado Victoria Fernández, «aunque un canon no satisface a nadie» (2010, p. 35), la idea era convocar a los especialistas de referencia, españoles y latinoamericanos para que seleccionaran los diez mejores títulos de la LIJ del siglo XX y que estos fueran consensuados por todos. Un intento fracasado que obligó a repensar los criterios, las inercias y los tópicos de «la buena lectura», pero que, sobre todo, revelaba la imposible tarea de conformar un canon sobre la vasta producción de LIJ contemporánea merecedora de ser estudiada en cada uno de los países.

En este sentido, es clave la labor de IBBY (International Board on Books for Young People), una organización internacional con sede en Suiza dedicada a promover la literatura infantil y juvenil en todo el mundo. Está compuesta por secciones nacionales que representan a más de ochenta países, cada una con su propio grupo de expertos y profesionales en el campo de la LIJ, lo que proporciona una plataforma global para comprender prácticas, políticas y tendencias en la LIJ desde diversas perspectivas culturales y lingüísticas. Además, la organización promueve activamente la diversidad cultural en la LIJ, apoyando la inclusión de voces y tradiciones literarias diversas. IBBY ofrece recursos, estudios comparativos y evaluaciones que han sido un pilar fundamental para los resultados de esta investigación.

En ese horizonte, también el *Anuario Iberoamericano sobre el Libro Infantil y Juvenil*, editado por la Fundación SM desde 2004, desempeña un papel crucial al ofrecer una visión transatlántica de la LIJ. Esta publicación anual es una obra colectiva realizada por especialistas de la LIJ que examina las realidades específicas de cada país de habla hispana y portuguesa en América Latina y España, analizando tanto estadísticas de lectura, tendencias de géneros y temas emergentes como los mercados editoriales locales y la mediación cultural. Esto evidencia la vitalidad y el opti-

mismo presentes en la LIJ, a pesar de los desafíos recientes. Por ejemplo, además de destacar obras y autores relevantes, el séptimo anuario (2021-2023) analiza cómo la pandemia de covid-19 ha afectado a los hábitos de lectura y la producción literaria para niños y jóvenes. Fanuel Hanán (2023), especialista chileno en LIJ, ofrece una visión detallada sobre la creación, expansión y consumo de la LIJ pospandemia, destacando la importancia de la LIJ en tiempo de crisis y enfocándose en temas como el feminismo, nuevas masculinidades, diversidad y mitos actualizados, así como en la creciente relevancia del cómic.

Respecto a su reconocimiento académico, en América Latina los estudios sobre literatura infantil y juvenil desde una perspectiva sociológica (marxista y materialista) tienen ya un largo recorrido, sobre todo en México, Colombia y Argentina. En 2021, Carmen Elisa Acosta y Alejandra Jaramillo coordinaron el volumen 23 de la revista *Literatura: Teoría, historia, crítica* de la Universidad Nacional de Colombia con el título «Literatura infantil y juvenil: Horizontes de producción y de lectura, un balance latinoamericano». En él, participaron investigadoras de renombre de varias regiones latinoamericanas, en particular de Colombia, con la intención de construir un pensamiento crítico latinoamericano desligado de las tradiciones europeas y norteamericanas. Para ello, analizaron en los distintos artículos las continuidades y discontinuidades, asincronías y sincronías sobre las cuales se establece la LIJ en sus respectivos países, así como la función de esa literatura en la consolidación del territorio (Acosta y Jaramillo, 2021).

Las investigaciones de la especialista argentina en LIJ Laura Rafaela García se destacan por analizar, desde un enfoque sociológico e histórico, la relación entre el campo de la literatura infantil y juvenil y el campo editorial de su país. García (2021a) profundiza en las dinámicas y relaciones de ambos campos para reconstruir el panorama histórico de los últimos cincuenta años, dividido en tres momentos clave. Para la investigadora argentina, será a partir del 2000 cuando los efectos del surgimiento del álbum ilustrado, el acceso a las nuevas tecnologías y la aparición de una aglomeración de editoriales independientes, entre los factores más importantes, van a provocar una renovación estética en la LIJ argentina (2021). Al desplegar el itinerario histórico a través de una serie de obras, colecciones y agentes culturales,

analiza cómo estos factores han influido en la evolución y el desarrollo de la LIJ en Argentina, destacando las transformaciones en las políticas editoriales, la producción literaria y la recepción por parte de los lectores. Sus análisis ofrecen una comprensión detallada de las dinámicas históricas y actuales que configuran el campo de la LIJ en Argentina, aunque también arrojan luz sobre la evolución del ecosistema literario a escala global.

Asimismo, la investigación de Delia Guijarro (2019; 2020), bajo el magisterio de Gisèle Sapiro, es otro de los antecedentes insoslayables para la justificación y el desarrollo del presente proyecto, ya que ofrece un análisis exhaustivo mediante una metodología cuantitativa que representa la posición que ocupa la literatura infantil y juvenil (LIJ) de América Latina en el ámbito internacional, en especial comparada con Francia, país de referencia cultural (Casanova). Su trabajo expone la evolución de la LIJ latinoamericana en relación con los valores económicos de las grandes empresas editoriales, destacando el desarrollo y la diversidad en la producción de libros infantiles y juveniles en países como México, Colombia, Argentina y Brasil. Su análisis resalta cómo estos países han experimentado un crecimiento significativo en la calidad y cantidad de sus producciones literarias, contribuyendo a una rica y variada oferta cultural en el ámbito de la LIJ. Sin embargo, Lerner también explica por qué, a pesar de estos avances, la LIJ latinoamericana sigue ocupando una posición periférica en las principales instancias internacionales de consagración de este tipo de literatura, como la IBBY, la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia y la Biblioteca Juvenil Internacional de Múnich. Desde la sociología de la literatura, Lerner pone de relieve las relaciones de dominación que rigen la literatura infantil y juvenil a escala global, evidenciando las tensiones y desigualdades entre lenguas y naciones.

El proyecto «Edición y políticas de lectura: Mediaciones a la Literatura Infantil y Juvenil», liderado por Laura Guerrero Guadarrama, de México, e Ivana Mihal, de Argentina, es otro referente fundamental para estudiar la LIJ desde la perspectiva del ecosistema literario. Parte de sus resultados fueron publicados en el número 124 (2020) de la revista *Cuadernos* (Italia). Los artículos adoptan un enfoque interdisciplinario hacia los estudios literarios y su interacción con la educación superior, explorando también las políticas y mediaciones editoriales, así como las iniciati-

vas gubernamentales que afectan a la producción, distribución y recepción de la LIJ. Destacan las dinámicas entre los diversos actores implicados en este campo. Este proyecto representa un antecedente invaluable para nuestra propia iniciativa al ofrecer una visión crítica de los factores internacionales que influyen en la LIJ. Destacamos el trabajo de Patricia Bustamante (Argentina), centrado en un análisis detallado de la presencia material de obras literarias en las escuelas argentinas. Examina la responsabilidad estatal en la distribución de bienes materiales y simbólicos a través de políticas públicas de lectura y la provisión de colecciones literarias durante el periodo 2010-2015, específicamente desde la Dirección de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. Su investigación demuestra cómo las decisiones políticas impactan en la formación lectora de los estudiantes y configuración del canon literario en el ámbito educativo argentino.

El crecimiento de la literatura infantil y juvenil mexicana es quizás el fenómeno literario más significativo de las letras mexicanas durante los últimos cincuenta años. Así lo demuestra el trabajo de Emily Hind en torno a la LIJ mexicana (Peter Lang, 2020). Un libro riguroso en el que se entrevista por primera vez a los protagonistas de esta literatura desde diversas perspectivas: diálogos con veintidós de sus autores, editores e ilustradores, presentando una visión holística de la silueta y los bordes de una literatura que se amplía y ocupa cada vez un mayor campo editorial en el país azteca. Conversaciones que evidencian el éxito de ventas de la LIJ en México, privilegiando el estudio literario y el enfoque pedagógico.

Aunque la interacción entre ambos lados del océano es menor de lo que debería, desde España han contribuido a esta visión iberoamericana de la LIJ los estudios de Ana Garralón, donde en su ensayo *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil* (2017) hace un breve pero útil recorrido histórico y cronológico por los principales acontecimientos de la LIJ desde sus inicios hasta nuestros días. Como novedad, la edición de 2017 incluye la producción de América Latina con el declarado objetivo de evitar ofrecer una visión eurocentrista. Asimismo, su reconocido blog, *Anatarambana. Literatura infantil. Explorando temas, ideas, libros y otros asuntos*, resulta una fuente indispensable de divulgación y acercamiento a la literatura de América Latina. En él, ha

trazado junto con otros expertos un mapa de la edición independiente o alternativa² de libros para niños en América Latina que es, sin duda, una herramienta imprescindible para cualquier maestro o investigador que quiera acercarse a la ingente producción actual de LIJ.

Son precisamente las editoriales independientes de ambas orillas las que más están pujando por productos literarios de calidad dentro de la LIJ: Ideazapato, A Buen Paso, Thule Ediciones, Kalandraka, Ediciones El Naranjo, NostraEdiciones, Pluralia, SextoPiso, Algarabía Editorial, Monigote, Alboroto, Mo Ediciones, Limonero, Editorial Uache o CalibroscoPIO, por señalar algunas de una lista interminable. Los catálogos y la trayectoria de estas editoriales enriquecen, sin duda, el panorama actual de la LIJ promoviendo la cultural local en tensión con las grandes tendencias del mercado global. Al respecto, destacamos, por ejemplo, el esfuerzo de Ediciones Tecolote (ganadora de los premios Ragazzi Award y a la mejor editorial Centro y Sudamérica en la Feria de Bolonia de 2018) por difundir el patrimonio cultural mexicano, desde la historia precolombina hasta las tradiciones más actuales, con la intención no solo de motivar a los lectores y presentarles la literatura como un reto intelectual, sino de hacerles conscientes de su condición histórica y social. En su catálogo encontramos títulos que recrean tanto leyendas y mitos de Latinoamérica como situaciones propias de cada momento histórico o representaciones exóticas de la fauna y la flora: *Cuentos y Leyendas de América Latina*, de Gloria Cecilia Díaz e ilustrado por Esteli Meza; *Las leyendas de la China poblana*, de Paula Corona e ilustrado por Ana Piñó y Mónica Solórzano; *Si vivieras en Tenochtitlán*, de María Cristina Urrutia; *El mundo y sus habitantes según los viejos*

2. A lo largo de este trabajo entendemos la edición independiente como aquella que, sin desligarse del rendimiento económico, apuesta por la calidad de su catálogo y lo entiende como un aporte a la diversidad cultural y literaria no supeditado a la demanda del mercado, a las tendencias del momento o las necesidades estatales de las instituciones. Es decir, entienden el libro como un derecho básico y no solo como un bien de consumo (Alianza Internacional de Editores Independientes, s. f.). Los términos *editoriales independientes* y *editoriales alternativas* pueden ser sinónimos. No obstante, aunque es complejo establecer diferencias, Schiffrin (2000) señala que las editoriales independientes son aquellas en las que la decisión de qué editar la toman los editores, no el departamento comercial, como agentes culturales y de intervención social y política; mientras que las alternativas suelen organizarse como colectivos autogestionados que comercializan sus obras fuera de la red comercial tradicional.

abuelos, de Krystyna M. Libura y María Cristina Urrutia; *Animales de México*, de Rebeca Orozco y Lucho Rodríguez, etc. Todos ellos contribuyen al diálogo entre la cultura prehispánica y la literatura infantil universal. Son libros que, en definitiva, sirven, como escribiera José Martí en la revista *La Edad de Oro* (1989, s. p.), para que los niños sepan cómo se vivía antes, y se vive hoy, en América y las demás tierras.

Continuando con la labor crítica de Ana Garralón, subrayamos el número que coordinó en 2015 para *Cuadernos Hispanoamericanos* con el título «La literatura infantil y juvenil en Hispanoamérica». En su artículo, «Temas y modos y de la literatura infantil latinoamericana», apunta lúcidamente al espectacular aumento de producción de libros infantiles de los veinte países que componen Latinoamérica en las últimas décadas del siglo xx y comienzos del xxi y, asimismo, señala la «riqueza de narraciones ancestrales», los temas y los motivos que sería preciso incorporar en un canon acorde con los valores sociales y cívicos necesarios para construir una sociedad democrática. Ese mismo año, Ramón F. Llorens García, Pedro Mendiola Oñate y José Rovira-Collado coordinaron el vigésimo número de la revista *América sin nombre* con el título «Literatura Infantil y Juvenil en América Latina. Perspectivas desde las dos orillas». No podemos eludir que dicha revista es una de las pocas centradas exclusivamente en la literatura hispanoamericana en el ámbito español, fundada en 1999 dentro del marco de actividades académicas del Centro de Estudios Literarios Iberoamericanos Mario Benedetti (CeMaB), el cual está vinculado a la Universidad de Alicante y se ha convertido en un referente insoslayable de la mano de grandes maestros como José Carlos Rovira, Carmen Alemany, Eva Valero (catedráticos de Literatura Hispanoamericana) y Beatriz Aracil (directora del CeMaB). A ello debemos añadir el mérito de impulsar la literatura hispanoamericana en el plano didáctico y la apertura de nuevas líneas de investigación e innovación en el aula. Prueba de ello es el seminario «La literatura hispanoamericana en el aula» (celebrado anualmente desde 2019 dentro del marco del CeMaB y dirigido por los profesores especialistas en Literatura Infantil y Juvenil Ramón F. Llorens García y Mónica Ruiz Bañuls, que preparan su sexta edición). En el marco de dichos encuentros se han presentado investigaciones muy innovadoras en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura que versan sobre las posibili-

dades didácticas del relato policial latinoamericano, las herramientas digitales vinculadas a los ODS y a la educación literaria en el ámbito de América Latina, la presencia de voces femeninas de la literatura hispanoamericana, en especial en los manuales de primaria y secundaria de las aulas españolas o, entre otros, las posibilidades didácticas del teatro y la poesía infantil de América Latina. Fruto de estos seminarios resultan dos monografías pioneras en la enseñanza de la literatura hispanoamericana en nuestro país: el monográfico coordinado por Llorens, Ruiz-Bañuls y Rovira-Collado, *Educación literaria y América Latina: Retos en la formación lectora* (Visor, 2022) y el volumen *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula* (McGraw-Hill, 2023), coordinado por Ruiz-Bañuls, Miras y Llorens.

Para estrechar puentes entre la LIJ de España y América Latina también ha sido indispensable el trabajo investigador, editorial y formativo del catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura Pedro C. Cerrillo Torremocha, llevado a cabo en el Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (CEPLI), cuyo proyecto fundó, consolidó y desarrolló con pasión durante más de veinte años. Sin su labor crítica en la cultura y en la LIJ, y su magisterio en la promoción, animación y formación de lectores, no hubieran sido posibles publicaciones tan destacables como *Historias de acá y de allá: 25 autores iberoamericanos de narrativa para niños*, *Puentes de palabras: 25 autores iberoamericanos de narrativa para jóvenes* (ambas coordinadas juntamente con Sergio Andricáin) y *Censuras y LIJ en el siglo xx en España y 7 países latinoamericanos* (coordinado junto a María Victoria Sotomayor). Cabe destacar, de igual modo, el trabajo del grupo de investigación LIEL (Literatura Infantil y Educación Literaria), hoy fuera del CEPLI, pero continuador de la labor de Cerrillo en torno a la investigación y divulgación de la literatura infantil y juvenil en diferentes líneas de trabajo, entre las que figura la edición en 2020 de *Palabras e imágenes para asomarnos al mundo: 25 autores iberoamericanos de libros álbum*, coordinado por César Sánchez-Ortiz y Sergio Andricáin (coedición Fundación Cuatrogatos).

En la Universidad de Zaragoza, el grupo de investigación dirigido por Rosa Tabernero Salas ha creado el título de *Experto Universitario en Literatura Infantil y Juvenil de Latinoamérica y el Caribe*, el cual cuenta con ocho ediciones y donde imparten clase, además de reconocidos especialistas del área de Didáctica de

la Literatura (Ramón Llorens, Gemma Lluch, Macarena García, Manuel Peña, Juan Senís o Domingo Dueñas, entre otros), editores, ilustradores, escritores y promotores de la lectura como Arianna Squilloni (editora de A buen paso), Adolfo Córdova (autor y promotor de la lectura), Pep Bruno (narrador oral), Magalí Homs (gestora cultural), Isol, María José Ferrada y Javier Sáez Castán, entre los más destacados del mundo de la LIJ.

También en la Universidad de Almería, Raquel Fernández Cobo y José M. de Amo Sánchez-Fortún han coordinado las Jornadas Internacionales de Literatura Infantil y Juvenil entre dos orillas, celebradas en la Universidad de Almería. En la edición de marzo de 2023 se centraron especialmente en la publicación independiente de LIJ y se dedicó una mesa de diálogo con los editores de Ekaré (Venezuela, España, Chile) Chirimbote (Argentina), LOM (Chile) y La Fogata (Colombia).

Fruto de los nuevos retos y desafíos planteados durante estos encuentros, resulta el monográfico coordinado por Raquel Fernández Cobo, *La enseñanza de la literatura hispanoamericana. Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica* (2021), editado por la Universidad de Almería. Las propuestas del libro son una hoja de ruta para que la literatura hispanoamericana tenga la presencia que merece en las aulas.

Asimismo, para una perspectiva materialista del libro infantil, han sido ineludibles los trabajos sobre la historia del libro (Chartier, De Diego 2015), sobre la edición independiente (Sapiro 2016, Gallego-Cuiñas 2022) y sobre el libro como objeto material (Tabernero, 2019), así como la labor de promoción y difusión del libro infantil de blogs como los de Adolfo Córdova, *Linternas y bosques*. De igual modo, cabe señalar el modo en el que en los últimos años han ido surgido revistas electrónicas y espacios digitales en torno a la literatura infantil y juvenil de América Latina como la *Fundación Cuatrogatos*, <https://www.cuatrogatos.org/>, creada por los autores y especialistas Antonio Orlando Rodríguez y Sergio Andricaín, con reseñas de libros infantiles, entrevistas y artículos. También se destaca el sitio web <https://imaginaria.com.ar/>, con excelentes documentos, en especial de literatura infantil argentina o *LIJ Ibero: Revista de Literatura Infantil y Juvenil Contemporánea*, <https://ibero.mx/lij-ibero>.

Hipótesis y cuestiones preliminares

A la luz de estos estudios y eventos precedentes se justifica que el presente monográfico persiga derribar dos ideas hegemónicas: por un lado, la de que lo literario resulta de la autonomía estética del texto cuyo valor se arma «a contrapelo del valor económico» (Sánchez-Prado, 2015, p. 18). Muy al contrario, contemplamos la literatura desde una óptica marxista y materialista de los estudios culturales, es decir, como un producto estético que está atravesado por el mercado; por sus condiciones de producción, circulación y recepción (Johnson, 1983). Pensamos, pues, en el libro infantil como objeto de la cultura (Hunt, 1991, 2006; Stephens, 1992; Zornado, 2000). Y, por otro lado, consideramos necesario derribar la idea de un canon nacional que no responde a una visión global del castellano en el mundo, pues no contempla la lengua en todas sus manifestaciones.

En este sentido, recordemos que la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) tiene «la finalidad última de promover el ejercicio de una ciudadanía global y sensible, informada y comprometida con los derechos lingüísticos individuales y colectivos, en un marco de interculturalidad y respeto a los derechos humanos» (BOJA, p. 9731/93). De ahí que sea urgente en las aulas una apertura del canon escolar hacia diferentes repertorios que dialoguen con otros discursos sociales, con otras manifestaciones artísticas multimodales (Bombini, 2020) y con otras situaciones comunicativas reales, en los ámbitos personales, pero también educativos. Porque si ya se avanzó hacia un modelo de educación literaria que se centra en el desarrollo de habilidades y destrezas para leer de forma competente los textos literarios, todavía hace falta otra vuelta de tuerca si lo que pretendemos es acercarnos a la LIJ desde una mirada transatlántica, puesto que, parafraseando a Ángel Rama (1982), si la docencia no construye obras, sí construye una manera de leerlas y, en consecuencia, de posicionarlas dentro del imaginario social y el ecosistema literario. Nosotras, como investigadoras, pero sobre todo como docentes universitarias, buscamos repensar nuestro papel como actores que construimos tradiciones y modos de leer concretos. Este monográfico también invita a reflexionar sobre la necesidad de reconfigurar nuestras prácticas pedagógicas y metodológicas, reconociendo la influencia que ejercemos en la

formación de los hábitos de lectura y pensamiento crítico de nuestras y nuestros estudiantes. Al hacerlo, contribuimos a la evolución y diversificación de las tradiciones académicas y culturales que no habían sido tenidas en cuenta en los estudios de literatura infantil y juvenil ni en la educación literaria. Para acercarnos a un objeto de estudio complejo y múltiple, de una vasta producción heterogénea, como es la LIJ contemporánea en ambos lados del Atlántico, se necesita también una metodología caleidoscópica.

El repertorio escolar tiene que responder al horizonte de expectativas de los niños y jóvenes, sus capacidades lectoras y su universo de experiencias vitales (Bombini y Lomas, 2020), como ya se propuso desde la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), cuyo Plan de Acción figura como hoja de ruta de la Carta Cultural Iberoamericana que tendremos en cuenta como marco de esta investigación, pues recoge los distintos ámbitos –culturas tradicionales (indígenas, afrodescendientes y poblaciones migrantes), sector cultural (industrias culturales, patrimonio y creación artística) y relaciones de la cultura (educación, medio ambiente, ciencia y tecnología, comunicación y economía solidaria)– que presuponen una educación integral en la que el acervo cultural común de todos los países hispanohablantes es la base indispensable del desarrollo humano, social y económico.

Apenas existen investigaciones en España que profundicen en esta línea en la que la LIJ sea abordada desde los agentes que participan en su propio circuito cultural (Johnson, 1983). Por ello, esta investigación supone el primer estudio en lengua española sobre literatura infantil y juvenil iberoamericana que analiza de manera complementaria los campos literario y editorial, sin olvidar la dimensión pedagógica. El estudio contribuye, por un lado, al reconocimiento y visibilización de la labor editorial, así como de autores y obras de la otra orilla; y, por otro lado, a valorar una LIJ iberoamericana que explora nuevos imaginarios de la realidad de América Latina, tales como la migración, la exclusión de minorías étnicas o el olvido de las lenguas primigenias, entre otros temas pertinentes. Por tanto, la investigación resulta especialmente relevante para los estudios sobre la configuración del canon literario y la sociología de la literatura y, al mismo tiempo, sus resultados revierten sobre la praxis educativa y el campo de la

educación literaria a todos los niveles de la enseñanza, puesto que reformulamos el canon de aula a través de un nuevo corpus de textos que ponen énfasis tanto en sus componentes lingüístico, gnoseológico y axiológico (Rienda, 2014) como en la diversidad cultural, social y étnica de las regiones de habla hispana.

Metodología

La metodología que hemos utilizado es de corte interdisciplinar y mixta (los estudios culturales, la sociología de la literatura y educación literaria). Por este motivo, emplearemos, por una parte, una perspectiva de análisis marxista propia de los estudios culturales y, en concreto, de los sociólogos de la Escuela de Birmingham (Raymond Williams, Richard Hoggard, Paul du Gay, Stuard Hall, cf. 1997). Este marco metodológico nos permitirá aproximarnos a objetos múltiples y heterogéneos de estudio –por un lado, se estudiarían procesos de mediación (en concreto, la edición) y, por otro lado, las producciones de LIJ (las obras literarias)–; métodos interdisciplinares que permitirán exceder lo literario para abordar lo cultural, lo social y lo económico. Así, analizaremos, a partir de las dinámicas del campo (Bourdieu, 1995) y el circuito de la cultura (Johnson, 1993), cómo las políticas de mercado actúan y producen nuevas estéticas en la literatura infantil y juvenil escrita en lengua española.

Fuera del ámbito académico y universitario, se acumula capital epistemológico que, como investigadoras, nos permite redefinir y crear objetos de estudio, reivindicando nuevas categorías. Las editoriales independientes generan y hacen circular ideas que no solo producen nuevo conocimiento social y literario, sino también identidad. Cada campo de conocimiento y cada teoría desarrollan su propia visión de la autonomía literaria, las concepciones de la literatura infantil y el papel de la universidad en la transmisión del saber. Como escribió Ludmer: «Los cambios en las tecnologías de la escritura y en la producción del libro cambian los modos de leer, y, si cambian los modos de leer, cambian las escrituras. Los cambios se superponen y no se sabe cuál es primero o causa del otro. Y también cambian los modos de valoración porque muchas veces los aparatos de distribución deciden el valor de lo que se lee» (Ludmer, 2010).

El estudio se sustenta en dos principios fundamentales que guían el enfoque y la aplicación de la metodología señalada y actúan como base epistemológica que orienta todo el proceso de investigación: lo iberoamericano (como espacio cultural compartido) y la interculturalidad. A través de estos conceptos medulares, se explora y valora la LIJ en lengua española, reconociendo su diversidad cultural y fomentando el diálogo y el intercambio de tradiciones entre ambos lados del Atlántico. Con ello, aspiramos a enriquecer de forma significativa el estudio y la enseñanza de la LIJ en el siglo XXI, mostrando el valor de la complejidad literaria y rompiendo con los marcos de legibilidad nacional que limitan las posibilidades interpretativas de la literatura y la visibilidad de la riqueza del mundo contemporáneo.

Lo iberoamericano

Entendemos lo iberoamericano como un espacio cultural heterogéneo compartido y dominado por dos lenguas: el español y el portugués. Podríamos hablar, entonces, de una comunidad iberoamericana que comparte una dimensión vital-cultural que consideramos indispensable para el progreso y el bienestar social de todos los pueblos iberoamericanos. Aunque existen diferentes perspectivas sobre el significado de lo iberoamericano, seguimos a Alcántara (2016) cuando dice que integrar lo iberoamericano alrededor del concepto de lengua implica poner énfasis en todas aquellas actividades en las que la lengua desempeña un papel fundamental. Afirma:

La articulación de lo iberoamericano en torno a la lengua supone dar prioridad a todas aquellas acciones en que sea vehículo sustantivo como la educación, la comunicación, el arte escrito y audiovisual, la industria del entretenimiento. En el esfuerzo por desarrollar este eje debe incorporarse a profesionales de la lengua y de la comunicación cuya presencia ha sido limitada hasta el presente. La solidez de todo ello es el cimiento para consolidar otras políticas que impliquen diferentes intereses, que van desde las relaciones internacionales hasta la seguridad pasando por toda la gama de políticas de carácter económico, sin dejar de lado aquellas que ponen énfasis en la cohesión social, necesario eje articulador de toda comunidad. (Alcántara, 2016, p. 73)

En un contexto de rápidos cambios sociales y tecnológicos, la cultura nos conecta con nuestro pasado, refleja nuestra diversidad y nos impulsa así hacia un futuro enriquecido de distintas formas de expresión. Estamos inmersos en una era globalizada en la que debemos luchar continuamente para que la cultura no sea monopolizada, sino celebrada como un patrimonio compartido que fortalece nuestra identidad en un mundo plural. Con este horizonte, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) se encargan de proteger la diversidad y garantizar un acceso equitativo a los bienes y servicios culturales a través de la construcción de este espacio cohesionado como una comunidad unida por una rica herencia cultural de valores compartidos. En este contexto, las industrias culturales desempeñan un papel esencial en la creación y difusión de nuestras identidades, generando riqueza simbólica y económica. Por ello, lo iberoamericano ha sido reconocido y consolidado en la aprobación de la Carta Cultural Iberoamericana en la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en Montevideo en 2006, la cual subraya la importancia de la cultura como un elemento central de nuestra identidad colectiva y nuestro futuro compartido. Sin embargo, estos objetivos se enfrentan a desafíos significativos: las desigualdades en el acceso al capital cultural debido a disparidades económicas y educativas y, sobre todo, históricas prácticas de discriminación y exclusión, en particular entre poblaciones originarias, afrodescendientes e inmigrantes. Así, nuestro estudio también se alinea con los siguientes objetivos de la Carta Cultural Iberoamericana:

- Afirmar el valor central de la cultura para el desarrollo económico de los países iberoamericanos.
- Promover y proteger la diversidad cultural.
- Consolidar el espacio cultural iberoamericano.
- Facilitar intercambios y circulación de bienes culturales en el espacio cultural iberoamericano y el ámbito global.
- Fomentar la protección y difusión del patrimonio iberoamericano.

La interculturalidad

La aproximación rigurosa a la alteridad fomenta sin duda la posibilidad de eliminar fronteras con respecto a la lectura y ampliar el homogéneo canon escolar de los centros educativos españoles, centrados en su mayoría en autores y autoras nacionales. Por ello, defendemos en estas páginas el concepto de una educación de la literatura intercultural, entendiendo que la interculturalidad (Giménez, 2003; Bernabé, 2012; Castro, 2019; Portador y Solórzano, 2022) promueve la conexión entre culturas, la multidireccionalidad entre valores y tradiciones para el enriquecimiento mutuo, el cambio de perspectiva para solucionar problemas, el diálogo entre los agentes que se relacionan (Munita, 2013). De este modo, podemos afirmar que las propuestas interculturales «se reconocen a través de la tolerancia y relación recíproca, reconociendo lo que la otra cultura aporta» (Portador y Solórzano, 2022, p. 79). El objetivo de una educación literaria intercultural no reside en el texto literario, sino en la creación de un lector multicultural (Bermúdez, 2014, 2018). La amplísima oferta disponible en los catálogos digitales supone cierta moda en la que no siempre prima la calidad literaria y artística, por lo cual se debe «indagar en las estrategias de mediación y en los criterios de selección mucho más que en la anécdota multicultural de los argumentos» (Ezpeleta, 2013, p. 379). Esta literatura, sobre todo la que se produce al otro lado del Atlántico, toma diferentes tradiciones para la confección de una voz propia, que, en esencia, es el alma de la literatura intercultural. Se trasciende así cualquier limitación temática del concepto, lo cual es muy notable en el caso de la literatura infantil y juvenil, donde puede desdibujar las fronteras de lo que entendemos por literatura (Bermúdez, 2014, pp. 132-133). Por todo ello consideramos que, hoy más que nunca, la formación de los niños y jóvenes del siglo XXI, integrantes de sociedades eminentemente plurales, demanda la obtención del reflejo de una diversidad de voces, tradiciones y referentes culturales en las obras que pasen a formar parte de los corpus textuales con los que se trabaje en las distintas etapas y cursos de la educación obligatoria (Martínez-León et al., 2017).

La diversidad cultural también se manifiesta en el acceso equitativo al conocimiento y la información, y, por supuesto, en

la bibliodiversidad, que asegura la representación de una pluralidad de voces, identidades, culturas y formas estéticas de las sociedades que componen la humanidad. La bibliodiversidad es fundamental para garantizar una educación intercultural. Además, ambos conceptos combaten la hegemonía cultural y la marginalización, garantizando que las culturas minoritarias y las producciones literarias locales tengan una plataforma para expresarse, así como políticas públicas estatales en favor de las expresiones culturales de sus respectivos países. En conjunto, contribuyen a una sociedad más inclusiva y diversa, resistiendo la homogeneización cultural y enriqueciendo las relaciones humanas y sociales. Es así como nació la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, adoptada por la Unesco en octubre de 2005 y ratificada por más de 140 estados, que promueve la adopción de medidas para proteger su diversidad cultural.

Nuestro enfoque incluye la desfronterización de las lecturas, destacando y valorando la diversidad cultural y étnica de los países de habla hispana. Este enfoque intercultural no solo enriquece el panorama literario infantil y juvenil, sino que también fomenta el respeto por la diversidad entre los jóvenes lectores y su reconocimiento.

Planteamiento y estructura

En el capítulo 1, «Desafíos y nuevos horizontes lectores: educación literaria intercultural, propuestas exocanónicas y LIJ», partimos de la necesidad de concienciar al futuro docente de las aulas españolas de la importancia de descolonizar la literatura infantil y juvenil que forma parte del actual currículo escolar, de desestandarizar una literatura viva que crece, para que el lector del siglo XXI sea capaz de alzar su mirada a nuevos imaginarios transnacionales. Abordamos el concepto de una lectura crítica y renovada de «todo lo que sobrevuela la escuela para ayudar así a conciliar las distintas culturas, a zurcir tradición y modernidad, y a dar voz y visibilidad a todos los excluidos a lo largo de la recepción literaria» (García y Martos, 2021, p. 200). Por ello, reivindicamos la necesidad de abrir la mirada a una literatura, la transatlántica, que muestre la totalidad del pensamiento e idio-

sincrasia de la cultura americana a través del sello de la lengua (Noguerol, 1990), abriendo el canon y, en consecuencia, discutiéndolo y reconstruyéndolo desde nuevas perspectivas. Se plantean, de manera esquemática, los fundamentos teóricos, la metodología y las principales líneas de investigación en DLL, refiriendo algunos conceptos claves en la didáctica de la literatura como el de educación literaria, competencia lectora, competencia literaria, canon o literatura infantil y juvenil (LIJ). En definitiva, el capítulo es una invitación a una nueva perspectiva de la enseñanza de la literatura; plural, ética, intercultural, transatlántica; «una literatura que vaya más allá de nuestras identidades culturales y nacionales y sea proyectada en su dimensión universal» (Pozuelo, 2009, p. 94).

En el capítulo 2, «Mediadores de la LIJ contemporánea: la edición independiente», analizamos y describimos los procesos de construcción del «valor literario» a través de las políticas editoriales de la edición independiente iberoamericana. Para ello, identificamos en primer lugar a los agentes e instituciones involucradas en la legitimación de la LIJ (editoriales, librerías, ferias del libro, festivales, congresos, instituciones educativas, premios literarios e institucionales,³ planes de lectura, bibliotecas, mediadores y promotores de lectura, etc.). En concreto, nos vamos a centrar en el que consideramos el mediador más importante para la producción de nuevos imaginarios de la LIJ: la edición independiente. Hemos observado un notable desarrollo y una creciente diversidad en la producción de libros infantiles y juveniles tanto en España como en América Latina. Dentro de América Latina, destacamos en especial la actividad editorial en México, Colombia, Argentina y Chile, ya que estos cuatro países han mostrado una mayor circulación editorial y una notable influencia en el panorama literario regional (cf. Medina, 2019). Este enfoque nos permite comprender cómo estas editoriales no solo publican obras literarias, sino que también tienen un papel

3. Además de premios literarios importantes en el ámbito hispanohablante como el Premio A la Orilla del Viento; los premios El Barco de Vapor y Gran Angular, que regenta Ediciones SM en varios países de América Latina; Premio Ala Delta o el Internacional Norma, el Edebé, entre otros, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Ministerio de la Educación, Formación Profesional y Deportes de España han lanzado ya tres ediciones del Premio Iberoamericano de Innovación y ODS en los Centros Educativos.

crucial en la configuración y difusión de valores literarios que impactan en el ámbito cultural y educativo. En segundo lugar, describimos las condiciones actuales de la producción literaria escrita en lengua española dirigida a un público infantil. Para ello, utilizamos una metodología mixta, que incluye la aplicación de encuestas semiestructuradas a un total de 105 editoriales, distribuidas en 35 españolas y 70 de América Latina.

Esta metodología nos permite obtener una visión amplia y detallada de las prácticas editoriales en diferentes contextos geográficos y culturales. Siguiendo el marco teórico-metodológico propuesto por Gallego-Cuiñas (2022), estructuramos los resultados en cuatro tipos de políticas editoriales: políticas de bibliodiversidad, políticas de igualdad, políticas de inclusión y políticas de sostenibilidad. Además, hemos añadido una quinta dimensión, las políticas de difusión, dado que consideramos que esta es esencial para legitimar concepciones de la literatura que logren influir en el tejido social. Al incorporar las políticas de difusión, reconocemos la importancia de las estrategias de comunicación y promoción en la construcción del valor literario. Estas políticas no solo facilitan el acceso a las obras, sino que también fortalecen la posición de la edición independiente como un actor clave en la dinamización del mercado literario y en la promoción de la diversidad cultural.

Los resultados sobre las producciones del campo editorial y sus dinámicas nos van a permitir profundizar en el capítulo 3, «Nuevos imaginarios y valores en la LIJ iberoamericana: integración en el currículo escolar», en el análisis de las éticas y estéticas más importantes de LIJ contemporánea. Nos centraremos aquí en explorar sobre todo las materialidades del objeto libro: el álbum ilustrado como el formato principal de LIJ, así como géneros que han cobrado relevancia en las últimas décadas, tales como la novela gráfica, el cómic y los libros informativos. Todos ellos en sinergia con la narración visual, que ofrece múltiples capas de interpretación y fomenta el pensamiento crítico desde edades tempranas. Además, analizamos cómo estos nuevos formatos y géneros contribuyen a la creación de imaginarios contemporáneos que reflejan y cuestionan las realidades sociales, culturales y políticas actuales. El corpus seleccionado será abordado desde la semiótica multimodal, atendiendo a los recursos compositivos, combinando así el análisis textual tradicional, en-

focado en contenido, estructura y marcos ideológicos, con la semiótica social de Kress y Van Leeuwen (2006) y el análisis multimodal de Painter y Martin (2011), que estudia la interacción entre el código visual y lingüístico para comprender los significados ideológicos puestos en juego a través de la mirada del narrador, la focalización o el punto de vista, así como las dinámicas de poder que se producen en los libros.

Por su parte, en el capítulo 4 abordamos nuevos géneros emergentes en la LIJ iberoamericana, con un recorrido por el libro informativo como una nueva literatura que combina el conocimiento y el entretenimiento y por la narrativa gráfica de no ficción como un texto multimodal por excelencia que nos permite reinventar las prácticas lectoras a través del protagonismo de la imagen.

Este enfoque nos ha permitido, por un lado, analizar la evolución de la LIJ en español durante los últimos diez años y, por otro, construir en cada apartado un canon formativo de LIJ en relación con los valores fundamentales para una sociedad sostenible, democrática y cívica, en línea con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Con ello, buscamos plasmar la riqueza y diversidad de la LIJ contemporánea en el ámbito hispano, al tiempo que proponemos estrategias concretas para integrar estas obras en el currículo escolar, fomentando así una educación integral y crítica que forme a los niños y jóvenes como ciudadanos comprometidos y conscientes de su papel en la construcción de un futuro más justo y sostenible.

Desafíos y nuevos horizontes lectores: educación literaria intercultural, propuestas exocanónicas y LIJ

1.1 Reflexiones iniciales: una mirada transatlántica para desfronterizar lecturas

En el contexto actual, la didáctica de la literatura puede desempeñar un papel esencial en la construcción del diálogo intercultural desde un corpus de lecturas necesariamente diverso (Arlandis, 2021; Ballester, 2015; Bermúdez, 2019; Bernabé, 2012; Castro, 2019; Ibarra, 2008; Ibarra y Ballester, 2010; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2020). Nos encontramos en esencia ante el descubrimiento del otro, a partir del conocimiento de uno mismo y del mundo por medio del diálogo, en el que la literatura, el texto literario, es primordial desde las primeras etapas vitales. La hibridación y la sociedad posmoderna nos obligan a hablar de la imperante necesidad de una pluralidad de voces y de una diversidad de imaginarios en la formación literaria de nuestro alumnado (Amo, 2021; Amo y Pérez-García, 2024; Encabo et al., 2019). Redescubrir a través de los textos nuevos territorios posibles de la lectura no solo es una estrategia didáctica «capaz de disolver las contradicciones que nos plantean los métodos historicistas o las literaturas nacionales, de estrechas miras, sino un imperativo ético en esta sociedad pospandémica que vislumbramos en el horizonte y que nos ha tocado vivir» (García y Martos, 2021, p. 200).

En este sentido, reivindicamos la necesidad de que los futuros docentes sepan educar la mirada de sus estudiantes en lugar de

transmitir una historia literaria y adiestrarlos en concretos métodos de análisis y comentarios de texto. Para abrir la mirada a una literatura que muestre la totalidad del pensamiento e idiosincrasia del hombre americano a través del sello de la lengua (Noguerol, 1990), es necesario abrir el canon y, en consecuencia, «discutirlo y reconstruir una nueva nómina de escritoras y escritores que les descubran a los estudiantes el carácter y los problemas de un continente que se presenta como desconocido y, algunas veces, lleno de prejuicios sobre la literatura y la cultura latinoamericana» (Fernández-Cobo, 2021, p. 19). Esta dimensión que proponemos implica una revisión de los recursos para la docencia y la investigación que conjuguen la idea de formar lectores competentes. Hay un largo camino por recorrer donde los docentes serán los responsables de diseñar guías de lectura, materiales bibliográficos, corpus de obras, unidades de contenido, metodologías de trabajo y sistemas de evaluación que se ajusten a las competencias necesarias que debe desarrollar el alumnado; es decir, a un nuevo modelo de educación literaria que sustituya el modelo tradicional de transmisión de conocimientos sobre un conjunto de autores y obras consideradas como patrimonio nacional por la enseñanza y el aprendizaje de un conjunto de habilidades y destrezas para leer de forma competente los textos literarios, también los que nos llegan desde la otra orilla (Llorens, et al., 2022; Ruiz-Bañuls et al., 2023).

Por todo ello, apostamos por concienciar al futuro docente de las aulas españolas de la necesidad de descolonizar la literatura infantil y juvenil que forma parte del actual currículo escolar, de desestandarizar una literatura viva que crece, para que el lector del siglo XXI sea capaz de alzar su mirada a nuevos imaginarios transnacionales. Es incuestionable afirmar que las lecturas dirigidas a los más pequeños y a los adolescentes cumplen la función educativa de ofrecer a los más jóvenes las imágenes, símbolos y mitos que los humanos han creado para hablar sobre el mundo y la de desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas, dramáticas e icónicas a través de las que se vehicula esa representación de la realidad, erigiéndose así no solo en un poderoso instrumento de socialización en el seno de una cultura (Bombini, 2001a, 2001b; 2008a; Bermúdez, 2014; Colomer y Duran, 2000 y Colomer, 2001, 2005; Mendoza, 1999), sino también en «una formidable herramienta generadora de individuos críticos, abier-

tos a la diversidad de miradas sobre el mundo, a la pluralidad de creencias y visiones que caracterizan hoy la realidad de nuestras aulas y de nuestra sociedad» (Núñez, 2012, p. 47).

Teniendo presente estas consideraciones, el proceso de constitución y desarrollo de la literatura hispanoamericana se nos presenta como un ámbito de referencia harto interesante para descubrir y avanzar en nuevas perspectivas de la literatura infantil y juvenil, «así como un territorio especialmente propicio para la reflexión sobre el papel de la literatura en una educación intercultural» (Bermúdez, 2010, p. 126) por ser una literatura que ha sumido, transformándolas, diversas tradiciones para crear una voz propia. La evolución del currículo escolar en la clase de literatura en España cada vez deja menos espacio a las literaturas hispanoamericanas. Aunque resulte imprescindible estudiar su importancia para conocer la evolución de nuestra cultura, su presencia en la formación inicial de los docentes españoles se limita a pocas figuras consagradas y a lecturas fragmentarias que no nos permiten resaltar su importancia central. No hay duda, como han señalado Colomer y Munita, de que «la experiencia lectora de los futuros maestros, así como sus capacidades para dinamizar los textos literarios en el aula, se yergue como uno de los nuevos desafíos que debe afrontar la didáctica de la literatura» (2004, p. 38). De igual modo, queda un largo camino por recorrer para que los textos que circulan por las aulas y los hogares de los países hispanohablantes conecten a los niños y adolescentes con su propia identidad cultural hispánica (y no solo con los grandes clásicos de filiación europea) y les permitan construir una concepción de la realidad que integre tanto su propia esencia identitaria como el conocimiento y una valoración ética y estética de esta.

Por tanto, es necesario que el futuro docente reflexione en torno al vacío curricular existente en el sistema educativo español (en todos los niveles educativos, no solo en primaria: Borges, Sábato o Cortázar también han sido expulsados de las aulas de enseñanza secundaria y bachillerato desde 2019) en torno a la literatura hispanoamericana. Como ha señalado Martos (2021), «las administraciones siguen tutelando en algunas comunidades cánones de lectura que se organizan desde criterios territoriales» (p. 6). Existe una visión estrecha y hegemónica que no incluye obras o autores de la otra orilla que, sin duda, consi-

deramos que contribuirían de forma decisiva a que el alumnado tuviera una visión más real del mundo en el que vive, porque, si no, estamos contribuyendo a una percepción de centralidad que es irreal y negativa para nuestros niños y jóvenes. No hay duda de que el hispanismo se asienta en el modelo de lengua única como vehículo común, pero se ve afectado por las fuerzas centrípetas que imponen las diferentes literaturas nacionales vinculadas a proyectos de identidad nacional. Como ya hemos señalado, es preciso, por tanto, llevar a cabo una reflexión crítica para establecer un canon hispánico plural que preste atención a los diálogos, las tensiones y los espacios híbridos de las literaturas española e hispanoamericana:

No puede entenderse la poesía de Pablo Neruda sin la de Lorca (ni viceversa); ni la de ambos sin Juan Ramón Jiménez. No puede entenderse la novelística de Goytisolo sin la de Sarduy o Fuentes. No puede entenderse el ultraísmo sin el diálogo trasatlántico. No puede entenderse la narrativa hispanoamericana del siglo XXI sin las lecturas cruzadas. (Carrión, 2010, p. 249)

Como subrayan Bermúdez y Suárez (2024), es evidente que es imposible enseñarlo todo, pero sí es posible educar la mirada de los estudiantes para abrir el canon, repensarlo y discutirlo porque el «desconocimiento de la literatura hispanoamericana y a veces los prejuicios sobre la cultura del otro lado del océano pueden ser cuestionados a partir de una mirada trasatlántica. La literatura hispanoamericana debe ser estudiada en su contexto universal, comparándola con otras literaturas» (p. 7).

Asimismo, para consolidar estas nuevas perspectivas que desdramatizan lecturas se hace necesario reflexionar sobre la normativa educativa actual relacionada con la didáctica de la literatura en las aulas españolas. En el preámbulo de la última legislación educativa, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), se reconoce que la importancia, dentro de los compromisos establecidos para el desarrollo sostenible, en el marco de la Agenda 2030, de la «educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural» (LOMLOE, p. 6). Por tanto, la

llegada de la LOMLOE (2020) trae consigo la incorporación del término *cultura literaria* en la legislación, estableciendo entre sus objetivos generales el de «conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura, lo que permite apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria como requisito para la adquisición de la competencia lingüística» (p. 82). Como señalan Mederer-Hengstl y Molina-García (2023), se integra de este modo en el currículo con un marcado carácter competencial, «orientado no solo a la capacidad de expresión, sino también al desarrollo del hábito lector, valorando la literatura como manifestación artística y cultural, así como fuente de experiencias placenteras» (p. 37).

Hay que ir, sin embargo, a la fundamentación de los diferentes currículos para encontrar referencias más concretas. Cabe recordar que el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria establece como uno de los objetivos de esta etapa la «comprensión oral, la lectura, la escritura [...], la adquisición de nociones básicas de la cultura y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad» (RD/157/4). Esta perspectiva holística e integradora propuesta en el nuevo marco legislativo se ve reforzada por una apuesta firme por el «fomento del hábito y el dominio de la lectura» (RD/157/6) y por «conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres» (RD/157/7d). Por su parte, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, recoge en el «Bloque 5: Educación Literaria» los contenidos para desarrollar en esta etapa educativa, señalando que se debe contemplar la «valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal» (RD/126/73), así como consolidar el uso de estrategias «necesarias de escucha activa y lectura dialogada o dramatizada en el centro o en otros contextos sociales de fragmentos, obras de literatura universal adaptadas a la edad, presentadas en formatos y soportes diversos para obtener información sobre elementos como el medioambiente, el clima, la geografía o la histo-

ria, entre otras de entornos próximos y de otros países y civilizaciones» (RD/126/193).

La nueva ordenación curricular derivada de la Ley Orgánica 3/2020, plasmada en los Reales Decretos 217/2022 y 243/2022, estructura la educación literaria en educación secundaria y bachillerato según dos modalidades de lectura, transversales a toda la escolarización: la lectura guiada y la lectura autónoma, favoreciendo, de forma progresiva y según avanzan las etapas, la confluencia de ambas tanto en sus corpus como en sus «formas de fruición». Como han señalado Bermúdez y Suárez (2024), la nueva definición y estructuración de enseñanzas mínimas, en lo que a educación literaria se refiere, «pone también énfasis en el acercamiento a la literatura como forma de expresión cultural, así como en la inserción y acercamiento a nuevos tipos de expresión, de carácter híbrido, multimodal; también en las relaciones entre diferentes tipos de expresiones artísticas, así como en la literatura escrita por mujeres» (p. 19).

En Educación Secundaria Obligatoria (RD/217/2022), encontramos referencias genéricas a una «literatura española y universal» (p. 41698), a un «patrimonio nacional y universal» y a «la construcción de un mapa cultural que conjugue los horizontes nacionales con los europeos y universales» (p. 41702). En el ámbito de las lecturas autónomas, subrayan la referencia a textos de «la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal» (p. 41707) en los primeros cursos (1.º y 2.º) para pasar a un corpus de «obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio nacional y universal y de la literatura actual» (p. 41712) en los últimos cursos (3.º y 4.º). Por lo que se refiere a Bachillerato, el RD 243/2022 de 5 de abril establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de esta etapa, donde cabe subrayar que el criterio octavo de evaluación alude por primera vez a la incorporación de textos de la literatura hispanoamericana en el currículo: «leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana» (p. 46292). En el ámbito de la lectura autónoma, las referencias en la asignatura Lengua Castellana y Literatura I vuelven a ser generales, remitiéndonos a la «lectura de obras relevantes de autores y autoras de literatura universal contemporánea», refiriéndose también a una «diversificación del corpus leído, atendiendo a los circuitos comerciales del libro y distinguiendo entre literatura canónica y de consumo,

clásicos y *best sellers*» (p. 46297). La lectura guiada apunta a un canon de «clásicos de literatura española desde la Edad Media hasta el Romanticismo» (p. 46297). Es en la asignatura Lengua Castellana y Literatura II donde nos encontramos con la concreción, en la competencia específica octava relativa al desarrollo de proyectos de investigación, refiriéndose, ahora bajo una nueva nomenclatura, a la lectura de obras de la «literatura española o hispánica del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI objeto de lectura guiada...» (p. 46299). Así, en el apartado de lectura guiada, de nuevo aparece una referencia explícita a la literatura hispanoamericana: «lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género, en torno a tres ejes», uno de los cuales es «literatura española e hispanoamericana contemporánea» (p. 46302).

Como se ha podido constatar, el currículo oficial en España, por tanto, ofrece muchas indicaciones genéricas y abre un campo demasiado amplio e impreciso que, en nuestra opinión, limita la didáctica de la literatura a las experiencias lectoras del docente. Si a lo largo de su formación universitaria un estudiante en formación nunca ha leído literatura que recree imaginarios culturales de América Latina, será imposible que, dentro de unos años, cuando desarrolle su labor, incluya en su canon de aula lecturas con una mirada transatlántica.

No hay duda de que la finalidad última de la innovación educativa es la introducción, con un espíritu renovador, de nuevos proyectos y programas, materiales y recursos curriculares, «alternativas metodológicas y estrategias de aprendizaje y enseñanza novedosas en su contexto de una forma alternativa de organizar y gestionar el currículo, el clima institucional del centro y la propia dinámica del aula» (Cerrillo, 2007, p. 19). Por ello, ante el vacío curricular existente en España en torno a imaginarios culturales de América Latina en los diferentes niveles educativos y ante la necesidad de innovar en un contexto pedagógico como el actual, proponemos que entre las innovaciones curriculares surjan estrategias que tomen como referencia el currículo oficial de un área y actúen sobre él modificándolo y adaptándolo a las necesidades que el docente considere oportunas. ¿Por qué no resolver los vacíos curriculares incorporando lecturas desde la otra orilla que contribuyan a desmitificar la percepción de centralidad que

tal vez estamos transmitiendo a los niños y niñas a través de los contenidos curriculares? ¿Por qué no apostar por una didáctica de la literatura multicultural, diversa, ética, abierta al otro que contribuya a la formación global e integral de la persona?

Como hemos señalado, resulta imprescindible que los niños y adolescentes españoles conozcan las grandes obras de literatura infantil y juvenil de nuestra tradición hispanoamericana y no únicamente los clásicos de filiación europea (sobre todo anglosajones y nórdicos traducidos al español) para ampliar sus horizontes lectores. No solo la unidad idiomática justifica nuestro planteamiento, sino también la necesidad de formar futuros docentes que diseñen y entiendan desde otro lugar una literatura que crece y se expande a escala internacional y que proporciona una mirada crítica que completa su formación literaria y humanística. Solo desde una perspectiva plural la enseñanza de la literatura abandonará la cúpula académica y desempeñará un papel esencial en la construcción del diálogo intercultural con un corpus de lecturas necesariamente diverso que abarca múltiples imaginarios en un mundo multicultural (Bermúdez, 2018; 2019; Bernabé, 2012; Castro, 2019; De la Maya y López, 2020; Ibarra y Ballester, 2015; Martos y Campos, 2013; Mignolo, 1991).

Abordamos, por tanto, el concepto de una lectura crítica y renovada de «todo lo que sobrevuela la escuela para ayudar así a conciliar las distintas culturas, a zurcir tradición y modernidad, y a dar voz y visibilidad a todos los excluidos a lo largo de la recepción literaria» (García y Martos, 2021, p. 200). Como han señalado Bermúdez e Iñesta (2023), en el contexto educativo actual sobran los motivos para integrar en la escuela valores y competencias que ayuden a asumir la riqueza de la diversidad. No habiendo duda de que «la educación literaria, intercultural y global puede contribuir a tomar conciencia de ello, estimulando representaciones y escenarios que enseñen a ver el mundo con miradas siempre renovadas» (p. 173). Por ello, desde estas páginas reivindicamos la necesidad de abrir la mirada a la literatura transatlántica, defendiendo la «bibliodiversidad y el panhispanismo como valores en sí mismos, apostando por la abolición de las fronteras culturales y lingüísticas» (Bruña, 2017, p. 101), abriendo el canon y discutiéndolo desde nuevas perspectivas, pues, como señalan Ibarra y Ballester en diversos trabajos (2015, 2019, 2020), la ampliación del canon de lecturas en conceptos

educativos es la estrategia clave para la formación de lectores competentes.

1.2. Sentido de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

El área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura se crea en 1984 (Real Decreto 18888/1984, de 25 de septiembre, publicado en el BOE de 26 de octubre de 1984). Se introduce en el Catálogo del Consejo de Universidades publicado en el citado BOE, que incluye nuevas áreas científicas, entre las que se encuentra la nuestra. Transcurridas ya casi cuatro décadas de existencia, consideramos que la «supuesta juventud» del área (frente a otros campos con una tradición más amplia como la Filología o la Pedagogía) debe quedar superada con la «ingente cantidad de literatura científica» (López y Encabo, 2016; Munita, 2017; Munita y Margallo, 2019; Rivera, 2024) y con el papel esencial que tiene en el diseño de los nuevos grados de las facultades de Educación, como ya lo fue en las diplomaturas de Magisterio, pues se hace cargo de una parte importante de la docencia de estas carreras universitarias, siendo un pilar fundamental de la formación docente.

El marco epistemológico en el que se desenvuelve la DLL realmente resulta complejo por su ámbito de intersección entre varias disciplinas (Bombini, 2020; 2023). Estas conexiones y correlaciones las mantiene con varios saberes: filología, pedagogía, sociología, antropología y psicología. Del contraste y «la confluencia entre ellos surge la especificidad de la Didáctica de la Lengua y la Literatura» (Ballester e Ibarra, 2021, p. 27), que, paradójicamente, siendo un área específica, como ya hemos señalado, necesita nutrirse de las anteriores y «depende sobremanera de las aportaciones de las mencionadas ciencias concomitantes» (López y Encabo, 2000, p. 186). En un trabajo muy reciente, Rivera (2024) realiza una revisión sistemática de la producción científica de conocimientos en torno a la didáctica de la lengua y la literatura, señalando que la disciplina surge en el siglo xx como un campo específico de estudio que se concreta en diversas líneas de investigación, «como el acceso al texto desde la es-

critura y la lectura literaria, la comprensión del texto, la programación de los aprendizajes como desarrollo de una competencia comunicativa y la creación de un nuevo modelo didáctico a partir de la concepción de la didáctica de la literatura como educación literaria» (p. 64). Asimismo, destaca que, tras analizar la producción científica sobre didáctica de la literatura en los últimos treinta años en dos relevantes bases de datos (Scopus y WOS), «se observa una serie de tendencias bibliométricas que la presentan como una disciplina consolidada a partir de su impacto científico, colaboración, dispersión y productividad» (p. 85).

De igual modo, cabe señalar que, desde los años ochenta, pero sobre todo en las tres décadas del siglo XXI, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en cualquier proceso de aprendizaje resulta de igual modo imprescindible (González, 2019; Gutiérrez, 2019), por ello incluiríamos también entre los saberes ya señalados aquellos vinculados a las pedagogías emergentes, entendidas estas como «el conjunto de enfoques e ideas didácticas que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje» (Aldell y Castañeda, 2013, p. 15). Como han señalado López, Jerez y Hernández (2021), el futuro docente del área tendrá que ser un profesional principalmente actualizado, que goce de una formación permanente lingüística y literaria, y que sepa integrar los saberes tecnológicos emergentes.

En el proceso de integración tecnológica y de adecuación a los tiempos de lo efímero, el docente de lengua y literatura debe tener en cuenta que, si quiere que el enfoque comunicativo tenga sentido en el aula, es preciso ser consciente del entorno cultural de su alumnado. La posible brecha existente entre ambos exige que tanto los modelos enciclopédicos para acotar una explicación lingüística como los ejemplos léxicos y los literarios no estén muy alejados de los intereses de los estudiantes. Y, si lo estuviesen, es necesario hallar ejemplos que sirvan de puente entre unos contenidos que funcionan como pautas y otros (López et al., 2021, p. 26).

Sin embargo, sería un error identificar la DLL como una disciplina subsidiaria de las aportaciones de otras áreas. Ya en 1998, Mendoza reivindicaba su independencia señalando que la DLL

no es una disciplina basada en la aplicación de contenidos y fórmulas desarrollados por otras áreas.

Las relaciones que mantiene epistemológicamente con las disciplinas base no suponen ni que la DLL vaya a remolque de los estudios lingüísticos, literarios o psicopedagógicos ni que sea un ámbito de simple adaptación-aplicación, error en que se cayó en décadas pasadas (1998, p. 2).

También en esta época, Mendoza, López y Martos nos proponían una definición de la DLL como la disciplina científica que:

se ocupa de seleccionar y adaptar el conocimiento de los mecanismos funcionales de la expresión lingüística humana, en el ámbito teórico (corrientes lingüísticas y normativa gramatical) y práctico (norma y usos), de forma que asegure a los hablantes la posibilidad de desarrollar una comunicación efectiva y correcta (aspectos didácticos, metodológicos y tecnológicos). (1996, p. 36)

Un año después, delimitaron el objetivo último de la DLL, que radicaría en «favorecer en el alumnado el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse en cualquier situación que la vida le plantee, es decir, como señala Hymes, el desarrollo de la competencia comunicativa» (López, 1997, p. 526).

Estas definiciones siguen vigentes dos décadas después; consideramos que la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como han subrayado López y Encabo (2021), debe seguir planteándose como un área en la que el desarrollo de la competencia comunicativa contribuya a la formación integral de las personas, con la consiguiente repercusión en la configuración social y cultural. La necesidad de transición de la competencia lingüística a la comunicativa debe seguir guiando «el desarrollo del área de conocimiento, es decir, conseguir que las personas adquieran y hagan suyos los saberes lingüísticos y literarios para ponerlos al servicio de su día a día, a la par que de su mejor inserción en los contextos sociales y culturales que le trascienden» (2021, p. 119). Por tanto, solo desde una concepción del lenguaje como elemento transversal y esencial en la vida humana, lo que concierne a su enseñanza podrá constituir un factor muy relevante en el periplo de la persona dentro del sistema educativo (López y Encabo, 2021). Asimismo, cabe señalar que otro de los pilares esenciales

del área, que sin duda contribuyen a consolidar el sentido de su existencia, es el relevante papel de la DLL en la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado en los distintos niveles del sistema educativo (Arlandis, 2021; Ballester-Roca, 2021; López y Encabo, 2016, 2021; Munita, 2019; Romero-Oliva, 2022). Se trata de reivindicar y «no olvidar el espacio para el que fue concebida» (López y Encabo, 2021, p. 112).

Ahora bien, asumidas algunas definiciones y aceptada la vitalidad del área, su confluencia con otras disciplinas y su reconocimiento en el sistema educativo actual, resulta esencial replantearse, como han señalado López y Encabo, el «complicado lugar de la Didáctica de la Lengua y la Literatura» (2021, p. 107). Posición delicada que está muy vinculada al hecho de ser una didáctica específica y al carácter cotidiano de lo lingüístico y literario, que minimiza «el valor de ese aprendizaje cuando debería darse la situación inversa y tratar de reforzar el uso de la Lengua para alcanzar mejores procesos comunicativos» (2021, p. 108). Dicha cotidianidad posiblemente no facilita el reconocimiento el área y favorece ciertos estereotipos sociales que, según estos investigadores, siguen en la actualidad vigentes:

Es habitual que se integre esa Didáctica de la Lengua y la Literatura solo en Lengua y Literatura, de tal manera que el término *didáctica* desaparece y resulta una duplicación de la materia base. Desde este punto de vista, el área no tendría ningún sentido, ya que, si se pierde su denominación y las personas piensan que es una continuación [...], se produce una duplicidad nociva para el área, pues las disciplinas clásicas son ampliamente conocidas y, de alguna manera, fagocitan el sentido de la nuestra (2021, p. 108).

Asimismo, cabe señalar otros aspectos que han favorecido sin duda la consolidación como área de conocimiento.

En primer lugar, la evolución del modelo tradicional de enseñanza de la lengua (basada en descripción gramatical) y la literatura (centrada en su historia) hacia modelos centrados en el enfoque comunicativo y la educación literaria.

En segundo lugar, la aparición de líneas editoriales específicas, desde la clásica Akal hasta las publicaciones de Octaedro, Graó, Síntesis o Visor, que significan un respaldo científico a las investigaciones, así como la aparición de distintas revistas específicas del área que empiezan a formar parte del proceso de acre-

ditación en las principales bases de datos académicas: *Ocnos, Tejuelo, Porta Linguarum, Didáctica. Lengua y Literatura, Lenguaje y Textos, Álabe...*

En tercer lugar, la interdisciplinariedad y la proliferación de estudios en el ámbito lingüístico, literario, digital o psicopedagógico de disciplinas afines aportan modelos de actuación y fundamentación teórica para toda el área.

En definitiva, en estas casi cuatro décadas de existencia, la DLL ha demostrado ser un área viva que se consolida con fuerza y que ha tenido y tiene mucho que decir y que aportar en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y la literatura. Una disciplina dinámica «como una entidad única que cuenta con una producción científica de conocimientos acumulados relevantes» (Rivera, 2024) y que debe adaptarse a los retos del presente y del futuro, a los cambios sociales de las nuevas alfabetizaciones, a los nuevos soportes en los que se plasma la información y la comunicación y a la nueva realidad intercultural y plurilingüe de la sociedad actual. Una disciplina entendida «no solo como campo de actuación, sino también como campo de investigación cuyo objetivo es delimitar actuaciones pedagógicas que profundicen en modelos educativos más afinados y fundamentados» (Munita y Margallo, 2019, p. 156).

1.3. Educación literaria: una perspectiva holística y humanística

La configuración de la didáctica de la lengua y literatura como un ámbito específico de estudio e investigación en los años noventa del pasado siglo va muy ligada a la defensa de un nuevo paradigma de educación literaria. Lejos del aprendizaje sistemático de datos acerca de la literatura, basado en los estudios historicistas, y del ejercicio fragmentario y sistemático del comentario de texto, avalado por los planteamientos formalistas, las perspectivas actuales de la educación literaria sitúan el foco de atención en la lectura y los textos. El término (Arlandis, 2021; Colomer, 1996; Ballester, 1999; Mendoza, 2004; Núñez, 2012; Cerrillo, 2007; Zayas, 2011) surge como modelo que supera la tradicional enseñanza de la literatura que prioriza el contenido enciclopédi-

co a la fruición y comprensión del hecho literario; el autor a la obra; las etapas y temas a la lectura.

Tal y como planteó Colomer en los años noventa, se debe reemplazar definitivamente la concepción de la enseñanza de la literatura por la de una educación literaria, entendida esta última como «la adquisición de una competencia lectora específica que requiere el reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este tipo de texto en el acto concreto de su lectura» (1991, p. 22). La sustitución del término enseñanza de la literatura por el de educación literaria se propone para explicitar el cambio de perspectiva de «una enseñanza basada en el aprendizaje a otra basada en el discente» (Colomer, 1996, p. 130). De este modo, se apuesta por un modelo para la enseñanza de la literatura que se asiente en nuevas orientaciones centradas en el lector y en las facetas de interacción que la recepción y la comunicación literaria necesitan:

Hace tiempo que diversos autores nos planteamos la necesidad de sistematizar un enfoque que de verdad apunte a la formación del lector literario, que ofrezca una finalidad acorde con el planteamiento cognitivo del aprendizaje y con la finalidad propia de la literatura, que de modo más matizado se centre en la «formación para apreciar la literatura» a partir de la participación del aprendiz lector. (Mendoza, 2004, p. 15)

Se antepone la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar... a la idea de que es un contenido de «enseñanza». Así, «la literatura no resulta ser una materia (asignatura) que permita un 'aprendizaje' homogéneo y tipificado, a causa de la multiplicidad de variantes que se acumulan en las consideraciones respectivas al autor, a la obra o al receptor» (Mendoza, 2004, p. 16). De este modo, la didáctica de la literatura ha de plantearse que el objetivo esencial y genérico de la formación y educación literaria del alumnado de un determinado nivel escolar tiene un doble carácter integrador: aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético-literario. El comienzo de la educación literaria se halla en la familia, en la educación infantil y primaria. Nuestro alumnado, por tanto, es responsable de esa iniciación a la literatura, que en ocasiones suelen

desconocer. Por ello, consideramos que es tan importante que sea objeto de estudio en los grados de Educación, ya que son los futuros maestros y maestras los que tendrán que formar lectores y desarrollar la competencia literaria de su alumnado (Nuñez, 2012).

Una educación literaria (educación en y para la lectura literaria) como preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario. Teniendo en cuenta, como señala Mendoza (2004), que:

La Literatura es un conjunto de producciones artísticas que se definen por convencionalismos estético-culturales y que, en ocasiones, es un reflejo del devenir del grupo cultural; las producciones literarias también se definen por la presencia acumulada de determinados (aunque no siempre exclusivos ni específicos) usos y recursos de expresión propios del sistema lingüístico y por su organización según estructuras de géneros; el proceso de percepción del significado de un texto literario no es una actividad espontánea, ni el significado es el resultado automático de una lectura de cariz denotativo. (pp. 19-21)

Por su parte, Cerrillo plantea la educación literaria como una nueva concepción de la enseñanza de la Literatura, en la que nuestro alumnado, como futuro docente de Literatura en cualquier etapa, «defienda y transmita el goce por la lectura y los atractivos de la obra literaria por sí misma, aceptando las interpretaciones de su alumnado escolar, como nuevo receptor» (2004, p. 18). El profesorado como mediador en la lectura debe disponer de estrategias de animación lectora que permitan la comprensión y la interacción con el texto literario en cualquier etapa educativa (Cerrillo et al., 2002; Dueñas et al., 2014; Sainz, 2005; Yubero y Cerrillo, 2017).

Sin duda, como subrayan Ballester e Ibarra (2021), «el gran desafío de la educación literaria del siglo XXI es la formación de lectores competentes, reflexivos y autónomos, con hábitos literarios estables más allá de las exigencias de los currículos y las aulas y con experiencias frutivas de lecturas digitales o en papel» (p. 216). Tal concepción puede responder a los intereses y necesidades cotidianas y futuras de nuestro alumnado, y le ofrecerá un trayecto hacia un universo infinito de posibilidades, pues recordemos que «sin la lectura no hay literatura ni educación posi-

ble» (2021, p. 217). En el actual sistema educativo, resulta de vital importancia integrar el valor artístico que se confiere a lo literario y el interés y utilidad que tiene la lectura y la literatura en el quehacer cotidiano de la persona. Ahora bien, como han señalado López y Encabo (2016), cabe resaltar que «combinar lo placentero con lo educativo supone un reto relevante para el didacta de la lengua, ya que los límites entre ambas situaciones son finos y no siempre es sencillo alcanzar el equilibrio» (p. 170).

Por todo ello, la educación literaria cobra especial relevancia en el proceso educativo por el que transita la persona y su formación estética no puede ser obviada, haciendo hincapié en el uso constructivo y funcional de la literatura. Se trata de abogar por la literatura como hecho artístico que conduce a la persona a tener una experiencia estética, a poseer y desarrollar un gusto por la creatividad, el lenguaje literario y la ficción (Martos, 2021). Mediante estos elementos «la persona se sumerge en un nuevo universo que le hace ver la realidad de una manera distinta, lo que revierte en su crecimiento como persona» (López y Encabo, 2016, p. 182).

Dicha concepción sostiene toda nuestra propuesta, pues reivindicamos una concepción de la educación literaria para el alumnado del grado en Primaria que los capacite como futuros docentes preparados para ejercer una efectiva mediación lectora y literaria: «La experiencia lectora de los futuros maestros, así como sus capacidades para dinamizar los textos literarios en el aula, se yergue como uno de los nuevos desafíos que debe afrontar la didáctica de la literatura» (Colomer y Munita, 2013, p. 38). Ni la literatura, ni la competencia literaria se enseñan, la literatura se lee y la competencia literaria «se forma, en gran medida, gracias a la lectura y a las aportaciones que esta hace a través del ejercicio de la misma actividad y, de forma especial, por los referentes que aporta a través de las experiencias de recepción (Mendoza, 2004, p. 210).

A la literatura se llega a través de un proceso de recepción, «de un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que se deriva su reconocimiento y en cierto modo su aprendizaje/conocimiento» (Mendoza, 2005, p. 46). Según el tipo de texto objeto de recepción, el género, el estilo, la intencionalidad... el lector aportará sus conocimientos previos y activará su competencia literaria: «El placer de la lectura es, precisamente, la consecuencia

resultante de la satisfacción de comprender e interpretar lo leído» (Mendoza, 2004, p. 25). Sin duda, por educación literaria entendemos la capacitación para la recepción literaria y para la valoración de las obras así consideradas. Y, con esta finalidad y una estrategia docente encaminada a conseguirlo, «el estudiante necesita desarrollar una serie de competencias entre las que cabe destacar la competencia literaria, entendida como el conjunto de capacidades necesarias para realizar una serie de actividades» (Arlandis, 2021, p. 71).

Aunque en la evolución de los estudios filológicos ha habido multiplicidad de perspectivas y controversias respecto a la relación entre Lengua y Literatura, siendo ahora dos áreas de conocimiento bien diferenciadas, desde la perspectiva actual de la DLL, sobre todo si miramos los currículos escolares, debemos entender ambos espacios como uno solo. Al proponer, como ya hemos señalado en el apartado anterior, una concepción de la DLL como área de conocimiento de intervención orientada a la mejora de la formación personal y las condiciones de vida del individuo, nuestra concepción del aprendizaje y de la enseñanza de la literatura debe enfocarse con el de la lengua (López y Encabo, 2016). Esta perspectiva holística y humanística implica una concepción de la literatura como aspecto integrado, que no segrega-do, en la enseñanza de la lengua:

Partir del lenguaje como elemento transversal que vertebra la actuación humana supone que lo que es inherente a él o se genera de él no se pueda desgajar y mostrar de una manera independiente. Por esa razón, la literatura se debe concebir como algo vinculado de forma estrecha a la lengua; es más, se nutre de esta para materializarse (2016, p. 12).

Dicha perspectiva nos parece la más acertada si tenemos como referente el enfoque crítico de la enseñanza y desde la concepción del lenguaje como el hecho esencial sin el cual no es posible imaginar cualquier actividad humana que he señalado en el primer apartado. Esta interdependencia es la que encontramos en las asignaturas de Lengua y Literatura a lo largo de las etapas de la educación primaria y secundaria, como un conjunto perfectamente imbricado: cuando educamos mediante la literatura también estamos mostrando aspectos relevantes de la lengua y, de manera inversa, el acceso a lo lingüístico también se puede realizar partiendo de textos de índole literaria. Ahora

bien, como veremos, no debemos caer en el error de convertir los textos literarios en meros ejemplos para explicaciones gramaticales o modelos lingüísticos.

Por último, transcurrido un cuarto del siglo **xxi**, también debemos apostar por una educación literaria que se adapte a los nuevos modelos de lectura y escritura, a los retos y desafíos que presenta el panorama educativo actual: «La cultura creada y difundida a través de los *mass media* instaura una compleja red de textos que se relacionan entre sí para formar nuevos significados y permitir al lector la adquisición de nuevas cotas de fruición artística y literaria (Marín, 2019, p. 75). El acceso a la lectura ya no se puede catalogar desde la perspectiva clásica, sino que, como reconocen Martos y Campos (2013), el paso de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento requiere lectores capaces de leer, comprender e interpretar los textos en sus diversos formatos como paso previo para leer, comprender e interpretar el mundo. La cultura mediática está formada por un gran tejido de textos que se entrelazan entre sí para crear nuevos significados y es «necesario acompañar en el proceso de formación a los lectores con el fin de que sepan desenvolverse en el amplio abanico de posibilidades que ofrecen las diferentes narrativas contemporáneas» (Marín, 2019, p. 85).

La comunicación digital ha transformado del todo la manera de acceder a la información en el siglo **xxi** (Hernández, Cassany y López, 2018). Aunque es también una revolución lingüística, nos interesa subrayar las transformaciones de la literatura y la lectura digital que afectan a una concepción de la educación literaria dinámica que acepta los retos actuales (Amo y Núñez, 2019). Los lectores actuales ya no interactúan solo con obras en formato tradicional, como subrayan Amo, Cleger y Mendoza:

Cada vez es más frecuente la recepción de textos integrados por contenido escrito y audiovisual (hipervinculado) en diferentes soportes y entornos. Esta nueva realidad implica que la alfabetización ha de ir más allá de la lectura y la escritura de un texto impreso para abordar y dominar otros lenguajes, otras tecnologías, otras prácticas socioculturales y otros escenarios educativos. (2015, p. 145)

La educación literaria, por tanto, no puede quedar reducida al aprendizaje de destrezas teórico-prácticas por parte del alumna-

do, sino que este debe descubrir, conocer, comprender e interpretar el mundo a través de la creación literaria. Estaríamos, como ha señalado Núñez, «ante la lectura como un *modelo* pensado para que los escolares desarrollen la competencia literaria» (2016, p. 30). De este modo, una moderna pedagogía de la literatura tendrá entre sus cometidos el de formar a los lectores para que sean capaces de leer, comprender, producir e interpretar textos literarios (Colomer, 1998); y, de igual modo, apostar por una educación literaria en la que ética y estética convivan (Azevedo, 2005; Tejerina y Echevarría, 2007; Mata, 2014; 2016, 2020; Llorens, 2015), desarrollando así el pensamiento crítico del alumnado, educándolos como lectores literarios y ciudadanos de esta sociedad. Por ello, desde la perspectiva con la que abordamos nuestra propuesta, consideramos que la educación literaria del siglo XXI debe formar lectores abiertos y permeables a la diversidad, conocedores de la complejidad cultural que caracteriza a las sociedades contemporáneas y con las competencias necesarias para su interpretación. En este mismo sentido, Bermúdez-Martínez e Iñesta-Mena (2023) han señalado que «la conjunción de textos literarios de alcance global y carácter multicultural con práctica de mediación específica focalizada en la lectura, la interpretación libre y el dialogismo aportan un marco de referencia para el diseño de una pedagogía específica del desarrollo de la competencia global a través de la literatura infantil y juvenil» (p. 10).

El centro de la acción de la educación literaria debe ubicarse en el acto de leer, es decir, cómo motivar, orientar y establecer métodos de lectura del texto literario. No olvidemos que las clases de literatura tienen que ser «una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario, como un gran territorio sin límites ni fronteras, como una extensión solidaria, y la lectura como el viaje, la travesía hacia un universo infinito de posibilidades» (Ballester, 2015, p. 12; Ballester e Ibarra, 2009). Apostamos, por tanto, por un paradigma de la educación literaria que se construye a partir de la crítica al modelo historicista, donde la enseñanza de la literatura, centrada en la transmisión de conocimientos sobre el autor y el texto, debe sustituirse necesariamente por la educación literaria, que aspira a formar buenos lectores literarios (Arlandis, 2021; Munita y Margallo, 2019; Munita 2019; Nuñez y Santamarina, 2023). Una nueva reflexión episte-

mológica que otorga, en cambio, un papel fundamental al lector y a la adquisición de la competencia literaria (Cerrillo, 2007), y que a continuación abordamos.

1.4. Conformando la competencia literaria

La formación y el desarrollo de la competencia literaria debería ser el objetivo de la educación literaria (Mendoza, 1999). Se trata de un concepto dinámico cuyos orígenes se encuentran en los estudios literarios. Culler (1978) y Meutsch y Schmidt (1985) lo usaron de manera análoga a la competencia lingüística de Chomsky para describir el sistema literario. Desde el punto de vista educativo fue Bierwisch (1970) quien acuñó el término, definiéndolo como «una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos» (p. 169). Van Dijk (1972), por su parte, prefiere hablar de una habilidad o capacidad de los seres humanos para producir e interpretar textos literarios. J. J. Thomas (1978) señaló que la competencia literaria no es una facultad general, sino una aptitud aprendida y una facultad derivada y relacionada con la competencia lingüística.

Aguiar e Silva (1980) subrayó la innovación que a la definición del concepto de competencia literaria aportaba la significación chomskiana de competencia lingüística por la extensión a la globalidad del texto. En este sentido, lo define como «un saber que permite producir y comprender textos, un modelo elaborado a partir de la gramática del texto y no mediante una gramática literaria de la frase» (p. 10). Salvador (1984) determina que la figura del lector modelo de eco consiste en la postulación de una competencia literaria del receptor ideal que permite la realización o actualización por la lectura del plano textual. Para Fish (1989), la competencia literaria refleja el resultado de la interiorización de las propiedades del discurso literario (desde las técnicas de elementos retóricos hasta la teoría de los géneros), todo ello asimilado por nuestra experiencia como lectores. Los estudios sobre la CL hasta los años noventa han seguido la orientación idealizada, «que ha sido la causa de que sus avances teóricos toparan con las dificultades mismas que supone la definición de lo literario» (Mendoza, 1999, p. 17).

La competencia literaria exige pues un larguísimo proceso que comprende desde el inicio en la etapa de primeros lectores hasta la etapa de sistematización, reflexión y desarrollo de capacidades metaliterarias. En 1996, Colomer apuntaba la dificultad de delimitar el término, señalando que «distamos mucho de disponer de una descripción fidedigna de qué conjunto de competencias conforman lo que llamamos «competencia literaria», qué conocimientos requieren y qué actividades educativas ayudan a desarrollarla» (p. 18). Propone unos principios de actuación en torno a cómo se forma un lector literario que ella resume en los puntos siguientes:

1. Hacer experimentar la comunicación literaria. Los niños y adolescentes adquieren competencia literaria en la medida en que la comunicación literaria está presente y es utilizada en nuestra sociedad.
2. Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado.
3. Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores.
4. Construir el significado de manera compartida.
5. Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas.
6. Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura.
7. Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, y tanto en su forma oral como escrita (1996, pp. 19-10).

Por su parte, en 1999, Mendoza define la competencia literaria como «el conjunto de saberes y destrezas que permite a un individuo participar de manera activa y eficaz en procesos de comunicación de intención literaria» (p. 17) y destaca un triple aspecto del término:

1. La CL como depositaria de la progresiva selección y acumulación de conocimientos aportados y relacionados por el sucesivo enriquecimiento del intertexto del lector, ya sea a través de su experiencia lectora, ya sea a través del aprendizaje de determinados conocimientos, contando que siempre la com-

petencia literaria se construye, entre otros factores, con la progresiva acumulación de conocimientos aportados por los textos, que se orientan hacia el intertexto del lector y su capacidad para relacionar.

2. La formación de la CL está vinculada muy estrechamente con la lectura, pues leer (lo que quiere decir comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo) es la actividad de base que hace germinar la competencia literaria. En la interpretación convergen los saberes que integra la CL; de lo contrario, interpretar sería solo aventurar juicios.
3. La adecuada interpretación enlaza con la valoración, y esta es la actividad más compleja que realiza la competencia literaria porque la valoración requiere comprender, integrar e interpretar los componentes del discurso literario.

Asimismo, define los dos objetivos esenciales de la competencia literaria:

1. Formar lectores que de forma autónoma estén preparados para gozar de los textos y para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones.
2. Capacitar al lector para que establezca las pertinentes relaciones entre el texto y la intención del autor (1999, p. 19).

De igual modo, señala los diferentes saberes que integran esta competencia:

1. Los referidos al saber cultural-enciclopédico, compuesto por códigos culturales extensos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, arquetipos literarios, alusiones literarias, *topoi* y otros lugares comunes a los que toda cultura alude para su transmisión e implicación).
2. Los saberes referidos a las modalidades del discurso (programas discursivos, géneros, peculiaridades textuales literarias...) junto a una muestra de estructuras textuales.
3. Los saberes estratégicos (desde la activación de diversas lógicas: de lo fantástico, de lo verosímil, de lo ficticio, de lo real...), que son necesarios para leer diferentes tipos de textos, los específicos de descodificación y los más complejos de interacción y cooperación receptora (Mendoza, 1999, p. 27).

En el año 2000, López y Encabo en su trabajo titulado «Repensando la competencia literaria: hacia una orientación axiológica» presentan un enriquecedor enfoque que replantea la definición de competencia literaria en términos axiológicos, presentado una visión holista que nos invita a pensar en la unión de lectura y escritura como claves para la adquisición de la competencia literaria, redefiniéndola como:

Producto de la interiorización tanto de la dimensión estructural –técnicas especializadas (figuras de dicción, retórica, etc.)– como de la dimensión contenido (en la que se incluirán la interpretación e identificación de valores en los textos), asimilados gracias a la experiencia como lector y escritor. (p. 94)

Ballester (2015) señala que la competencia literaria constituye una capacidad humana específica que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos. No simboliza una capacidad innata, del individuo, «sino que la determinación de estabilidad viene condicionada por factores sociolingüísticos históricos y estéticos, entre otros» (p. 142). Por su parte, Cerrillo concluye sobre estos aprendizajes afirmando que «la competencia literaria implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto» (2007, p. 22). Por tanto, la enseñanza/aprendizaje de la literatura debe tener unos objetivos que cumplan el logro de esa competencia; de una enseñanza de la literatura que atendía, sobre todo, al conocimiento de movimientos, autores y obras, se debe pasar a una enseñanza que busque que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos; es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior (Munina, 2019; Arlandis, 2021).

El alumnado debe ser capaz de leer con aprovechamiento textos de intención literaria adecuados a su etapa y contexto cultural. De este modo, estamos ante una competencia que, como han subrayado López y Encabo (2002), debe abordarse sin duda como componente de la competencia comunicativa, pues esta tiene como último escalón «el dominio de la lengua no solo en su dimensión lingüística, sino también en su dimensión estéti-

ca» (Quiles et al., 2015, p. 176). Así, la literatura contribuirá a la formación integral del niño o del joven más allá de la mera aproximación memorística, intelectual o puramente racional y sistemática. La competencia literaria será entonces la que ofrezca el marco comprensivo desde donde entendamos la lectura como práctica indispensable para acceder a la literatura, que percibimos como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido (Perdomo, 2005).

En definitiva, apostamos por el desarrollo de la competencia literaria (hablamos de desarrollo más que de adquisición, pues consideramos que tal adquisición no se puede dar nunca por acabada totalmente y dura toda nuestra vida) dentro del enfoque comunicativo de la DLL que hemos planteado con anterioridad. Tal entorno afecta a la enseñanza de la literatura transformando el modelo historicista tradicional y trasladando el eje central de cualquier actuación didáctica hacia la lectura literaria y hacia el desarrollo progresivo de la competencia literaria para entender de una manera eficaz los distintos tipos de textos de intención estética o literaria. Por tanto, el objetivo central de la enseñanza de la literatura en la escuela no puede ser otro que el de crear lectores y, de hecho, así se refleja desde las primeras páginas del preámbulo de la nueva ley educativa (LOMLOE, 2020). Se pretende, a lo largo de todo el periodo escolar, guiar a los alumnos en el camino de convertirse en lectores para que gocen de la experiencia estética y disfruten del patrimonio literario universal.

En este marco conceptual, como ha subrayado Núñez (2012), el desarrollo de la competencia literaria «como conjunto de saberes y estrategias que permite a los estudiantes acceder a las producciones literarias y disfrutarlas como productos culturales complejos, constituye un largo proceso que ocupa toda la educación escolar, toda la vida en realidad» (p. 44). Defendemos, pues, la necesidad de la formación de la competencia literaria, como paso previo imprescindible para la educación literaria con el fin de que, como ha señalado Cerrillo (2007), «se llegue a recorrer un camino en el que son muy importantes las lecturas infantiles y juveniles, en particular las primeras lecturas, para cuya selección además el profesor debe tener los criterios necesarios para llevarla a cabo en las mejores condiciones» (p. 15).

1.5. La LIJ como base de la formación lectora

Hemos apostado en estas páginas por el papel de la literatura como vehículo de comunicación cultural, un hecho del que no escapan las lecturas infantiles y juveniles, que Mendoza Fillola define como «obras iniciáticas al mundo de la cultura literaria y otros tipos de valores culturales» (1999, p. 12). Con esta conceptualización, como ha señalado Núñez (2012), destacamos una doble función de la literatura infantil y juvenil en relación con el desarrollo de la competencia literaria estrechamente ligada a su valor cultural: «la función de proyectar y mantener los valores, formas, estructuras y referentes de la cultura y la función de destacar que las peculiaridades del discurso y los géneros literarios se basan en la reelaboración de modelos y estructuras presentes en la tradición literaria» (2012, p. 74).

Es evidente, por tanto, la necesidad de crear un itinerario lector efectivo y progresivo que permita a los más pequeños y a los adolescentes alcanzar esa competencia literaria que posibilite que con posterioridad accedan a lecturas cada vez más complejas. Y en este punto, creemos, sin duda, que la literatura infantil y juvenil se constituye como un elemento de enorme relevancia para la construcción de ese itinerario lector (Arlandis, 2021; Marcelo, 2007; Yubero et al., 2021). Tal y como ha subrayado Bermúdez (2019), debemos proponer a los niños y jóvenes «una lectura en libertad, a través de un canal abierto y flexible, desde el conocimiento de sus preocupaciones, intereses y expectativas, y quizás así acertemos a sugerirles libros que les aporten algo, lecturas que respondan a sus preocupaciones existenciales y a su manera de ser» (p. 219).

Es indiscutible que uno de los aspectos principales para el desarrollo de la competencia literaria es el uso de la literatura infantil y juvenil (LIJ) y una adecuada selección de textos para las distintas etapas educativas. Permite el acceso a la educación literaria y nutre la base sobre la que el niño y el joven construyen no solo su competencia literaria, sino también su desarrollo personal, social y cultural, lo que le facilita una formación integral (Cervera, 1991; Colomer, 1998; García Padrino, 1999). Este marcado carácter formativo propio de la LIJ debería convertirla en un contenido obligatorio dentro de la formación de los futuros docentes en todas las etapas (Ballester, 2005). Son diversos

los trabajos de investigación publicados en los últimos años (Aguilar, 2020; Arlandis, 2021; Larragueta y Ceballos-Viro, 2020; Romero-Oliva, 2022; Yubero et al., 2021) que recogen la representación de la LIJ en los planes de estudio de las universidades españolas, coincidiendo en casi todas las investigaciones en «la escasa y desigual formación en LIJ que reciben los futuros maestros en las universidades españolas» (Yubero et al., 2021, p. 218). La universidad debe avanzar hacia una formación sólida y coherente con las competencias que tienen que desarrollar los futuros docentes como mediadores de lectura, con propuestas que potencien el hábito lector, tanto en el comportamiento lector como en el compromiso con la lectura (Cerrillo et al., 2002; Elche y Yubero, 2019; Sainz, 2005).

No entraremos aquí a desgranar las múltiples diferencias, y también las semejanzas, entre la literatura infantil y la juvenil y hablaremos de LIJ como un constructo único, con todas sus complejidades y riquezas. La LIJ, como hemos señalado, es un instrumento fundamental para toda la didáctica de la lengua y la literatura a lo largo de todas las etapas educativas:

La LIJ es, ante todo y sobre todo, literatura sin adjetivos de ningún tipo, si se le añade «infantil» o «juvenil» es por la necesidad de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura, está marcada por las capacidades de los destinatarios lectores y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos, así como por sus posibilidades de recepción literaria. (Cerrillo, 2007, p. 44)

La LIJ permite introducir al alumnado de Primaria y Secundaria en la comprensión y disfrute de los textos literarios, además de vincularlo con el folclore y las tradiciones populares de cada cultura. No podemos olvidar que «es precisamente del folclore de donde hemos de partir, como un manantial inicial, si queremos descubrir el significado y la función de la literatura para la niñez» (Cerrillo, 2000, p. 23). El potencial educativo de los materiales folclóricos es muy grande, no solo en lo que pueda tener de aprendizaje activo (recogida mediante trabajo de campo), sino también en sus relaciones con el contexto, «pues permitirán a los alumnos interesarse por las costumbres, fiestas, tradiciones o creencias de su entorno más cercano, enriqueciendo su intertexto lector y contribuyendo a su formación literaria» (Cerrillo, 2006, p. 19).

A través de la LIJ se educa la sensibilidad estética y se desarrolla de forma gradual la competencia lectora, como base de la literaria, e introduce a las y los niños en el uso del lenguaje figurado y la representación del mundo a través de las palabras, dentro de un determinado marco cultural (Bombini, 2008a, 2008b, 2020). En este sentido, Mendoza destaca que las obras de la LIJ son los textos literarios «que presentan una muy especialmente adecuada funcionalidad para potenciar la formación receptora y para guiar u ordenar la interpretación. Y a su vez son las obras que potencian la interacción y la implicación del lector en la construcción del significado» (2001, p. 141). Los textos de LIJ por sí mismos son la base de la educación literaria y sirven para introducir al lector en la apreciación de los propios valores; su funcionalidad lúdica y estética de la literatura y su primigenia funcionalidad son esenciales para formar al individuo como lector (Arlandis, 2021; Ceballos, 2016; Colomer, 1998, 2005).

Con anterioridad, el propio Mendoza (1996 y 1999) ya había desarrollado el concepto de intertexto lector, aportación fundamental para nuestra área de conocimiento. Al hablar de la función de la LIJ para la formación de la competencia literaria nos abre una línea teórica de excepcional interés:

Combinando los conceptos de competencia lectora, intertexto del lector y texto del lector (que, al cabo, se han definido de forma indirecta como partes integrantes de la competencia literaria), se entiende que el intertexto del lector es el esencial conjunto de saberes, estrategias y de recursos lingüístico-culturales que se activan a través de la recepción literaria para establecer asociaciones de carácter metaliterario e intertextual y que permiten la construcción de conocimientos significativos de carácter lingüístico y literario que se integran en el marco de la competencia literaria. A su vez, el intertexto del lector potencia la actividad de valoración personal a través del reconocimiento de conexiones y del desarrollo de actitudes positivas hacia diversas manifestaciones artístico-literarias de signo cultural. (1999, p. 21)

El intertexto lector (Mendoza, 2001) es el conjunto de saberes y capacidades operativas que constituye la línea medular de la competencia lectora, entendida como el conjunto de saberes que convierten a un hablante en un «interlocutor eficaz» ante un

mensaje escrito de cualquier tipo. Le permiten acceder con eficacia al significado de los textos escritos. Cuando el texto tenga características literarias, como la plurisignificación, estaremos desarrollando la competencia literaria. En la base del intertexto lector están los modelos básicos y las primeras experiencias receptoras con que cuenta el lector y porque son textos que estimulan la construcción de la competencia literaria del lector en formación. Las obras de la LIJ son los textos literarios que presentan una muy adecuada funcionalidad para potenciar la formación receptora y para guiar u ordenar la interpretación; y a su vez son obras que potencian la interacción y la implicación del lector en la construcción del significado (Mendoza, 2001). La formación de la competencia literaria en la edad escolar (en especial en las primeras edades) «se basa, en gran parte, en obras de la LIJ que potencian la hermenéutica que desentraña símbolos y que se encamina a la sistematización de conocimientos y estrategias comprensivas e interpretativas» (p. 141). Para entender la importancia del intertexto lector, acaso bastará una reflexión elemental:

Sin texto no hay indicios para establecer conexiones ni reconocimientos; sin la lectura, el texto no cobra realidad; y sin el pertinente grado de intertexto no hay posibilidad de una lectura coherente. Es un ciclo en el que se parte del texto y se vuelve a él tras un proceso de activa participación comprensivo-interpretativa centrada en el lector. (Mendoza, 2001, p. 142)

En definitiva, consideramos que la literatura infantil y juvenil permite el acceso a la educación literaria y sostiene la base sobre la que el niño y el adolescente construirán no solo su competencia literaria, sino también su desarrollo personal, social y cultural. De este modo la LIJ, como han señalado López Valero y Encabo (2015), constituye un elemento básico en la formación de los individuos, «pues le proporciona una explicación primera del mundo en el que se insertan y un marco simbólico desde el que comprender la realidad mediante historias y personajes, además de construir su identidad como lectores» (p. 29).

1.6. Abrir o cerrar mundos: una vez más, el canon

Un elemento esencial en la formación literaria es, evidentemente, el corpus de textos que debe emplearse. Tras la polémica suscitada por la concepción del canon de Bloom (2014) y su respectiva selección de lecturas, el debate en torno al corpus de textos se extiende en el ámbito de la enseñanza de la literatura y en el contexto escolar, generando una amplia bibliografía crítica (Amo, 2021; Amo y García-Roca, 2023; Andruetto, 2007; Bajour, 2012; Bermúdez-Martínez y Nuñez, 2012; Cerrillo, 2013; Dueñas et al., 2014; Encabo et al., 2019; Fernández, 2010; Mendoza, 2002; Mignolo, 1991; Pulido, 2009; Saneleuterio y Fuentes del Río, 2021; Tejerina, 2004; y muy recientemente, Amo y Pérez-García, 2024; Gómez-Díaz y García-Rodríguez, 2024; Muñoz-Maya, 2024; Núñez y Santamarina, 2023; 2024).

Por tanto, como ha señalado González (2012), pocas de entre las teorías literarias contemporáneas han nacido tan ligadas a las preocupaciones por la coyuntura educativa como la resurrección del canon dentro de la sociología de la literatura. Desde una perspectiva restrictiva, «el canon siempre ha estado vinculado a la preocupación sobre qué enseñar, mostrar, dejar ver, con un fuerte carácter censor y de control que entendía la educación literalmente como conductora de un camino» (p. 11). Cabría preguntarse, entonces, qué obras deben incluirse en la formación de los lectores del siglo XXI. ¿Podemos hablar de canon en el ámbito de la educación literaria? ¿Qué o quiénes determinan ese canon? En definitiva, no hay duda de que el canon es un elemento esencial en la formación literaria de nuestro alumnado; sin embargo, problematizar en torno al corpus de lecturas sigue siendo una cuestión difícil: ¿acaso no será el canon la única manera que encontramos para recortar la inmensidad de libros y lecturas y hacerlas más nuestras?

En primer lugar, cabe señalar que la tipología del canon puede ser muy extensa y variada. Siguiendo a Amo (2003), hago referencia a la específica del ámbito escolar, que es la que nos interesa en la contextualización de nuestra perspectiva de estudio:

- Canon curricular. El niño accede estética y lúdicamente a la cultura del grupo al que pertenece. Formada por textos de la tradición cultural.
- Canon de aula. En función de las actividades didácticas que el maestro propone en clase para la educación lingüístico-literaria de su alumnado.
- Canon de la literatura infantil. Elenco de obras que, acomodadas a los intereses, necesidades y capacidades de sus receptores, son las que el niño lee de forma usual.
- Canon formativo. Educar al niño para que pueda cooperar con el texto, desarrollando sus habilidades productivo-receptivas y favoreciendo que construya una valoración estética de la obra literaria. Combinación del canon escolar, el del aula y el de la LIJ.

Pero ¿qué criterios ha de seguir entonces el futuro docente para la confección de un canon formativo? Si, por definición, los textos literarios infantiles y juveniles son «entidades semióticas de categoría estética» (Mendoza, 2002, p. 21) cuyo tratamiento didáctico permite ampliar todos aquellos aspectos formativos implicados en la educación literaria, la selección de un canon formativo ha de estar sujeto, por consiguiente, a varios tipos de criterios. Los criterios de selección son fundamentales para la elaboración del canon por «el modelo estético que brindan, su significación en la historia de las letras, los valores que transmiten, el tema que tratan y la identificación que posibilitan con los lectores niños y adolescentes» (Llorens, 2017, p. 43).

Como destacaron Cerrillo, Cañamares y Sánchez (2007), las lecturas seleccionadas con criterios y por méritos literarios y no por otros valores que pudieran contener serán lecturas, además, adecuadas a la capacidad comprensiva e interpretativa del lector a quien se dirigen, que le ayuden a despertar la imaginación y a interpretar el mundo. Serán, por tanto, «lecturas que no empobrezcan el vocabulario ni debiliten la capacidad para la metáfora de los lectores infantiles» (2007, p. 78). Ya la palabra *selección* despierta reticencias en muchas personas porque se asocia a elección de unos y eliminación de otros. En ese sentido, entenderemos la importancia de una adecuada selección de lecturas por edades, que oriente, pero que no restrinja, y que tenga como objetivo evitar los fracasos en las primeras lecturas y, con ellos, la aparición de barre-

ras, de difícil superación posterior, entre libros y niños. La intervención mediadora en la selección de lecturas debe aportar soluciones a las dudas y facilitar, en lo posible, la decisión en la elección de la lectura adecuada (Cerrillo et al., 2007).

De igual modo, las estrategias docentes para abordar de forma adecuada una propuesta de apertura del canon han de ser variadas y adaptarse a los objetivos curriculares de cada etapa educativa. El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras más apropiadas por su calidad literaria y estética, su adecuación a los intereses como valores y temas de preferencia de los lectores según la edad, y su capacidad para la educación literaria de los niños y adolescentes. En todo caso, «se trataría de un canon dinámico con cierta capacidad o permeabilidad para modificarse parcialmente cada cierto tiempo, sobre todo por hacer posible la incorporación de obras nuevas, de calidad contrastada, de aceptación generalizada» (Bruña, 2017, p. 23). Si apostamos por un canon amplio, generoso, variado en géneros, corrientes, tendencias, y constituido por obras de indiscutible relevancia estética, se podrá evitar la instrumentalización de las lecturas literarias, un peligro constante en el actual sistema educativo (Bruña, 2017; Ballester, 2015; Ballester-Roca e Ibarra-Rius, 2021).

Asimismo, consideramos que las lecturas deberán seleccionarse con criterios y por méritos literarios y no por otros valores que pudieran contener. Siguiendo a Amo (2003), señalamos los siguientes (sin olvidar los recogidos por la Unesco; Colomer, 1991, o Lluch, 2003):

- Criterios estético-literarios. Capacidad de generar belleza y placer con el juego del lenguaje, búsqueda de máxima potencialidad expresiva, reconocimiento y uso de los rasgos lingüísticos y literarios, activación de todos aquellos saberes implicados en el proceso de recepción literaria.
- Criterios pedagógico-didácticos. Atienden al nivel escolar, los objetivos didácticos marcados, las características específicas e individuales del alumno, la funcionalidad formativa y los intereses personales y educativos del niño.
- Criterios lúdico-creativos. Relacionados con la forma de captar la atención del niño y con su actitud frente al juego en el uso literario del lenguaje.

Como ha señalado Llorens (2015, 2017), en España no existe un canon consensuado de LIJ propuesto por ninguna institución oficial. Por tanto, la elaboración de ese canon, entendido como «un conjunto culturalmente legitimado de modelos de escritura y oralidad cuya autoridad sirve de guía de lectura y paradigma del gusto» (Amo, 2003, p. 19), destinado a la escuela corresponde a los docentes y, en los centros en los que existen bibliotecarios, también a estos. En algunas comunidades autónomas del Estado español se ha propuesto la figura del jefe de Estudios o un miembro del Departamento de Lengua y Literatura Castellana como coordinador de un Plan de Desarrollo de la Lectura y Comprensión Lectora que, junto a los otros docentes, debe seleccionar una serie de libros que contribuyan a fomentar la lectura en el ámbito educativo y a impulsar la biblioteca escolar. No obstante, no es un plan nacional. Lo que parece quedar claro es que la selección del canon literario escolar corresponde a los docentes, y son ellos quienes deben realizar tal selección con un objetivo: contribuir a la formación de los discentes como lectores literarios. Como ha señalado Bruña (2017), la elaboración de un canon escolar tendría que ser una parte importante del programa lector de cada centro educativo y de cada docente. Sin embargo, en la realidad educativa actual, «el canon es variable, depende de cada comunidad autónoma y de cada centro, de cada profesor; sin que en muchas ocasiones haya una reflexión profunda previa; es caprichoso y confuso, hay vacíos y carencias, e incoherente en la mayoría de los casos» (p. 23).

Lo que cabría preguntarse es si tiene sentido hablar en la actualidad de un canon en un contexto de globalización como el que vivimos tras estos tiempos pospandémicos. Sí es cierto que no podemos obviar trabajos excelentes como los de aquellos especialistas que defienden la creación de un único canon escolar, estructurado en torno a franjas educativas correspondientes a las edades de sus lectores modelo, compuesto por obras de diferentes géneros literarios y textos representativos de las distintas tendencias y corrientes seleccionados por su calidad literaria (Cerrillo 2007 y 2013); apostamos por una concepción más abierta y flexible del canon. Un canon motivador, frente al habitual, anquilosado y rígido, con el objetivo de lograr la inserción del lector en la realidad multicultural del siglo XXI. Por tanto, «ha de recorrerse un camino que, partiendo del multiculturalismo (re-

conocimiento) y pasando por el pluriculturalismo (aceptación), desemboque en una perspectiva intercultural, concebida como la convivencia de las múltiples culturas en virtud del diálogo y la interacción» (Bermúdez, 2012, p. 66).

Entre las aportaciones más recientes en esta misma línea, cabe destacar la de Ballester-Roca e Ibarra-Rius (2021), que defienden una concepción del canon caracterizada por la diversidad y amplitud (interdisciplinar e intercultural) que dé respuesta a los intereses y necesidades del alumnado contemporáneo: «una selección que implique la inclusión tanto de textos de la literatura clásica, universal, otros más próximos en el tiempo y el contexto del alumno como de títulos de LIJ o los cómics» (p. 215). Recordemos que la LIJ, como ya se ha señalado, constituye un elemento básico en la formación de los individuos, pues le proporciona una explicación primera del mundo en el que se insertan y un marco simbólico desde el que comprender la realidad mediante historias y personajes, además de construir su identidad como lectores y fomentar la adquisición y el desarrollo de su competencia literaria (López y Encabo, 2000). Asimismo, cabe destacar los valiosos trabajos en torno al canon y a la educación literaria llevados a cabo en la Universidad de Granada por la profesora María Pilar Núñez (2012), los más recientes junto a María Santamarina (2023, 2024), que presentan interesantes análisis y planteamientos didácticos en los que el canon de lecturas y otros elementos como la igualdad de género y la multiculturalidad son los ejes vertebradores.

De igual modo, es relevante subrayar el concepto de «canon híbrido de lecturas» defendido por varios investigadores. Para Encabo, Hernández y Sánchez (2019) «contemplaría las producciones procedentes de la literatura infantil que se transmiten a los niños por medio del texto físico y, por otra parte, añadiría las producciones audiovisuales que van conformando el discurrir de los más pequeños» (p. 208). Aunque es complicado configurar un bosquejo de un hipotético canon híbrido, mencionan algunos de los elementos que podrían formar parte de él: la Factoría Disney/Pixar se situaría en uno de los lugares trascendentes de dicho canon o canales temáticos, como por ejemplo Youtube Kids, Disney Channel, Boing o Neox. La configuración de un canon híbrido para la formación de lectores competentes es asimismo defendida por Amo y Pérez-García (2024) en un trabajo

reciente donde inciden en la necesidad de implementar una selección de lecturas que incluyan obras prestigiadas por la institución literaria y obras que partan del horizonte de expectativas del alumnado y se vinculen con sus gustos, necesidades e intereses. De este modo, «la literatura infantil y juvenil (LIJ) y las prácticas letradas desarrolladas en comunidades virtuales deben tenerse en cuenta para configurar itinerarios de progreso en la formación lectora del alumnado de las diferentes etapas educativas» (p. 91). El enfoque didáctico centrado en la lectura debe promover un canon híbrido gracias al cual se pueda interrelacionar la experiencia lectora del alumnado y su nivel de desarrollo de la competencia literaria con un repertorio de textos clásicos prescritos por la institución literaria y educativa a través de nuevos itinerarios lectores (Amo y García-Roca, 2023).

De igual modo, cabe destacar el reciente trabajo de Gómez-Díaz y García-Rodríguez (2024), que, partiendo de la imposibilidad de hablar de un canon literario infantil y juvenil plenamente aceptado, sea académico o no, plantean un canon que tenga en cuenta otros factores, como es el caso de los premios literarios. Subrayan que, pese a las múltiples discusiones sobre los elementos que deben contemplarse para definir un canon infantil y juvenil, «cada vez es más aceptado que un premio puede ser un componente en la canonización de una obra, un factor que da visibilidad a los títulos e influye en su selección y compra. Es cierto que un libro premiado no es siempre sinónimo de calidad, pero, tal como afirma, habitualmente se le aproxima» (p. 13).

En definitiva, consideramos que no existe un único repertorio de libros que toda una comunidad de lectores tenga que leer de forma necesaria. Dependiendo de qué función queramos que cumpla, se debe seleccionar un libro u otro. Por tanto, como ha señalado Escandell-Montiel (2019), no puede haber un sistema canónico, sino un conjunto de polisistemas coexistentes, válidos e interrelacionados. Y estos «no deben ser concebidos como fuerzas que se repelen entre sí, sino como clústeres que dan lugar a lecturas profundas y diversas» (p. 1). El canon no es plano, sino que se mueve en varios ejes que le dan profundidad; por tanto, no se puede hablar de un solo canon, sino que este es plural y diverso.

Por nuestra parte, abogamos por una concepción del canon formativo como un corpus dinámico, revisable y adaptable, ade-

cuado a los intereses (lúdicos, estéticos y culturales) de los destinatarios y a los condicionantes del marco educativo (nivel, objetivos, contexto, contenidos). Si lo que se pretende es educar en los valores multiculturales, se ha de abrir el canon para dejar entrar textos que, por un lado, representen a las minorías de una comunidad y, por otro, reflejen valores de respeto y tolerancia hacia otras formas de vida y una revalorización del otro en su sentido más amplio. Tal situación invita, dentro de la revisión de lecturas, a incorporar textos y autores situados en los márgenes del tradicional canon escolar, como son las lecturas transatlánticas. La necesidad de abrir el canon a aportaciones como las que se analizan en este libro intenta responder sin duda a los requerimientos educativos actuales, que buscan un fin social en las actividades pedagógicas que se planifican y donde, no olvidemos, la literatura desempeña un papel primordial (Martin Ezpeleta, 2020; Saneleuterio y Fuentes del Río, 2021).

En definitiva, después del recorrido por esta fundamentación teórica a través de conceptos clave de nuestra disciplina donde contextualizar nuestra propuesta, apostamos por una nueva perspectiva de la enseñanza de la literatura plural, ética, intercultural, transatlántica; «una literatura que vaya más allá de nuestras identidades culturales y nacionales y sea proyectada en su dimensión universal» (Pozuelo, 2009, p. 94). Por tanto, se trata –como señala Bombini (2020)– de educar la mirada, de leer de otro modo los textos remarcando las teorías literarias y culturales. ¿Y cómo se puede ver más allá? Para el crítico argentino, los imaginarios son ese depósito de saberes, visiones y, en suma, historias compartidas «que surgen de la experiencia grupal o tribal, de las divisiones de la comunidad humana, que crea sus imaginarios particulares de cada mitología, la religión, la moral, etc.» (2020, p. 19). Por consiguiente, continúa Bombini, «lenguaje, cultura, intangibles e imaginarios son parte de ese proceso de sellado o troquelado mental» (2020, p. 21).

Mediadores de la LIJ iberoamericana

2.1. LIJ contemporánea: entre la formación del lector y el mercado editorial

Desde sus inicios, la literatura infantil y juvenil en lengua castellana ha sido moldeada por múltiples factores históricos, culturales y sociales (Colomer, 2010; García Padrino, 1992; García, 2022), experimentando transformaciones significativas desde su institucionalización hasta la consolidación de un campo más autónomo. En un primer momento, la literatura infantil fue considerada un subgénero y relegada a los márgenes del sistema literario. La década de 1980 marcó un periodo de institucionalización del género, con una creciente atención a la creación de un mercado específico y la profesionalización de los escritores y editores dedicados a este campo. En esta época, la lógica de producción, distribución y mediación de libros hacía conveniente el trabajo en colecciones (García, 2022). Sin embargo, fue en la década de 1990 y principios del 2000 cuando se observaron cambios más profundos, impulsados por la expansión de nuevas formas narrativas y la influencia de movimientos estéticos y temáticos provenientes tanto del ámbito nacional como internacional (Garralón, 2004). Pero es, sin duda, en las primeras décadas del siglo XXI cuando el campo se consolida y se expande de forma significativa, marcado por varios factores que reconfiguran la cartografía cultural: se han creado programas académicos y másteres especializados solo en literatura infantil, los escritores e ilustradores de literatura infantojuvenil han visto una mayor

profesionalización y gracias a prestigiosos premios nacionales e internacionales (el Premio Hans Christian Andersen o el Premio Iberoamericano SM de Literatura Infantil y Juvenil, entre otros) y a eventos como festivales y ferias del libro han alcanzado reconocimiento mundial. El crecimiento del sector infantojuvenil y las nuevas textualidades del mundo digital condujeron a un *boom* de ventas, lo que ha impulsado la disputa por parte de críticos y escritores para legitimar su posición central en la construcción del sistema literario.

En este contexto, la globalización ha reconfigurado los modos de acceso a la cultura y su distribución (Mattelart, 2006), afectando también a la producción y recepción literaria de las obras infantiles y juveniles. Así, podemos afirmar que en España se identifican dos tipos principales de editoriales que han contribuido al sistema literario de la LIJ: las editoriales comerciales y globalizadas, aquellas que resultan de grandes monopolios que tienden a homogenizar la producción literaria, y las editoriales independientes locales o con capitales nacionales, que históricamente han sostenido la producción cultural del campo y que, por su compromiso ético y estético, tienen un cometido fundamental en la renovación del panorama literario infantil y juvenil, puesto que, a su vez, son capaces de dialogar con el contexto cultural global (Fernández-Cobo, 2022; Garralón, 2004; Guijarro, 2020). En contrapartida a la centralidad de los grandes grupos editoriales, estas últimas han proliferado en los últimos veinte años al generar nuevos espacios para la diversidad y la experimentación estética.

Desde finales del siglo xx hasta la actualidad, se ha observado un crecimiento significativo en la producción, publicación, promoción y consumo de libros dirigidos a niñas, niños y jóvenes. Esto se evidencia en la aparición de numerosas editoriales especializadas, además de la inclusión de colecciones de literatura infantil en editoriales de larga trayectoria, lo cual ha redundado en una mayor visibilidad y ventas destacadas en comparación con otros géneros literarios. Como muestran los resultados del informe *Market Intelligence de GfK (an NIQ Company)* (López-Oleando, 2023), el mercado español ha aumentado en 2023 su valor de venta en relación con el mercado internacional en 1,1 %; ha crecido un 4,6 % con respecto al año anterior, cumpliendo un récord de facturación que supera los 1150 millones de euros. Del

total de ventas, un 27 % corresponde al género infantil y juvenil, lo que la equipara al género de ficción (28 %) y no ficción (un 29 %).

Estos datos revelan que, al igual que otras industrias culturales, la literatura infantil y juvenil está afectada por la lógica del mercado y, por tanto, los estudios literarios y pedagógicos sobre la formación del lector no pueden soslayar que la mercantilización del libro incluye estrategias de *marketing* dirigidas a los mediadores que desempeñan un papel esencial en la difusión y consagración de la literatura. En el caso de la LIJ, son los mediadores adultos, sobre todo padres y docentes, quienes seleccionan los libros que van a tener un rol fundamental en las escuelas. Esto ha dado lugar a una tensión entre educación y mercado dentro del campo literario que señala la necesidad de que los estudios literarios derriben la idea, como explicamos en la introducción, de que el valor literario se forja «a contrapelo del valor económico» (Sánchez, 2015, p. 18). Muy al contrario, este capítulo en concreto demuestra que el libro infantil es, como todo producto de mercado, un objeto estético con sus condiciones de producción, circulación y recepción (Johnson, 1983; Johnson et al., 2004; Jordan, 1986).

Esta interdependencia entre el valor económico y el valor literario se evidenció de manera notable durante la pandemia. El covid-19 ha impactado de forma significativa en diversos aspectos de nuestra vida cotidiana, incluyendo nuestras formas de sociabilidad y los hábitos de lectura, que han repercutido a su vez en la industria cultural, la cual ha tenido que buscar nuevos modos de comercialización para resistir y sostenerse. El libro en papel compitió con formatos y tecnologías ajenas, aunque, como veremos más adelante, las editoriales independientes del libro infantil encontraron precisamente en el formato y el soporte en papel una literatura de calidad que no podía reemplazarse por los medios digitales. Además, utilizaron las redes sociales como una herramienta crucial para la difusión y venta de sus libros: recomendaciones; breves narraciones orales; conversaciones entre autores, editores y libreros; presentaciones virtuales de libros; etc. Sin embargo, este aumento considerable de actividades virtuales no frenó los efectos de la pandemia y, evidentemente, se fortaleció en Iberoamérica el comercio electrónico, que creció alrededor del 70 % en 2021. En México, por ejemplo, según los

informes de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM), la LIJ ha ido consolidándose como un sector clave del libro, pues en 2022 representó un 30,6 % de ejemplares vendidos y un 25,6 % de la facturación. Un panorama similar se muestra en Colombia, Argentina y Venezuela, donde se observa la tendencia ascendente de los principales informes estatales de lectura: lo esencial fue que la industria cultural y el contexto de crisis consiguieron que las cifras de lectores se mantuvieran estables.

También en España aumentó la facturación de infantil y juvenil de 2021 en un 17,7 % respecto al ejercicio anterior; en cambio, disminuyó un 2,8 % el número de ejemplares vendidos. Los libros juveniles se venden principalmente en las librerías (40,7 %), cadenas de librerías (25,3 %), hipermercados (13,6 %) y empresas e instituciones (8,6 %). Estos cuatro canales en conjunto han generado el 88,2 % del total de ventas, lo que revela que la LIJ mantiene su bonanza. Según el informe *Hábitos de lectura y compra de libros en España* (2023), realizado por Conecta para la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), los lectores menores de 6 años han reducido su tiempo de lectura 35 minutos con respecto a los datos del año anterior;¹ entre los menores de 6 a 9 años ha aumentado tanto el número de lectores (85;3 %) como el tiempo de lectura (3 horas y 17 minutos); y, en adolescentes, la lectura en papel se ha visto reducida con respecto al tiempo de lectura en soporte digital (webs, foros, blogs y redes sociales). El número de lectores de cómic y novela gráfica aumenta de forma considerable en dos puntos, según la estadística del FGEE, lo que revela la importancia del género en el panorama de LIJ actual.

A escala mundial, la Federación de Editores Europeos (FEP) presentó en 2020 un informe sobre el estado de los mercados editoriales europeos en el que concluía que las pérdidas reales se situaron entre el 2 % y el 5 % en toda Europa, así como que el panorama mundial no había sido tan negativo como se temía. No obstante, los resultados varían de forma considerable entre países. Los países nórdicos, por ejemplo, mostraron resultados positivos, mientras que los grandes mercados de Europa continental como Alemania, España, Francia e Italia experimentaron

1. Debemos en este punto tener en cuenta que los menores de 6 años requieren la mediación de un adulto y es esta la que, al parecer, ha descendido.

caídas menores de lo esperado. En Italia, las ventas generales aumentaron un 2,4 %, y los libros académicos también tuvieron un buen desempeño. En Francia, las ventas de libros de interés general disminuyeron entre un 2,7 % y un 4,5 %, incluyendo las ventas digitales. Alemania registró una caída del 2,3 % en facturación global, y en España las ventas domésticas disminuyeron un 1 %, aunque las exportaciones cayeron más del 40 %.

Por otro lado, Portugal, junto con los países de Europa del Este y Grecia, fue uno de los más afectados, con una caída del 17 % en las ventas, a pesar del incremento en las de libros digitales, que no logró compensar la disminución general.

Pese a este contexto de crisis, la lectura ha recuperado su valor simbólico en la sociedad. Docentes y familias coinciden en resaltar la importancia de la lectura literaria para la formación del alumnado. El informe de la FGEE (2022) también señala que los lectores de 10 a 14 años perciben la lectura como una actividad que es «emocionante y estimulante» (82,2 %), que «ayuda a comprender el mundo que nos rodea» (77,3 %) y «contribuye a tener una actitud más abierta y tolerante» (70,8 %), frente a un número muy reducido (22,7 %) que opina que «para tener cultura no hace falta leer libros». Resulta interesante también observar que para un 35,7 % «leer requiere un esfuerzo y concentración que no tengo en el día a día». ¿Es posible encontrar un nicho de mercado para estos lectores? ¿Existe en la oferta editorial literatura fácil para aquellos que no poseen una buena competencia lectora? En este punto, resuenan las palabras de Carlos Monsiváis cuando escribió:

Ahora el mayor peligro para la novela no es el culto a las imágenes (que obliga en demasiados sitios a solo considerar novela a la telenovela), ni el desdén tecnocrático hacia la letra escrita, ni siquiera la incomunicación cultural entre los países latinoamericanos, sino la catástrofe educativa, robustecida por el desplome de las economías y el desprecio neoliberal por las humanidades, de la pretensión de eliminar la complejidad. (2008, s. p.)

También las editoriales con fines económicos, junto con ciertas esferas políticas, promueven desde sus intereses la lectura como un valor en sí mismo y han encontrado en las escuelas un espacio ideal para colocar productos en los que priorizan el interés comer-

cial de la editorial sobre el valor educativo. Así, el campo educativo se convierte en un espacio de disputa para la implementación de determinadas políticas culturales. Dada esta situación, es pertinente cuestionar la eficacia educativa de ciertas prácticas en relación con la formación lectora de los niños y jóvenes y, en particular, con lo que entendemos como educación literaria.

2.2. Educación literaria y dinámicas de la industria cultural

Como se ha señalado en el capítulo anterior, si en el abordaje de la literatura en las escuelas ya se avanzó desde una perspectiva historicista que reducía la enseñanza de la literatura al comentario de texto hacia el concepto de «educación literaria», todavía hoy seguimos persiguiendo la necesidad de ofrecer una enseñanza plural que se defina precisamente por su carácter transatlántico, global: «una literatura que vaya más allá de nuestras identidades culturales y nacionales y sea proyectada en su dimensión universal» (Pozuelo Yvancos, 2019, pp. 94-95). Pero ofrecer en las escuelas un canon literario realmente formativo que responda a los sistemas educativos de sociedades contemporáneas más democráticas e inclusivas es una tarea compleja, puesto que requiere reflexionar sobre la tensión irresoluble entre mercado y educación literaria. Una tensión que, dicho sea de paso, hasta el momento no había sido tomada en cuenta. En el caso de España, la recientemente aprobada Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340 de 30/12/20) sostiene que la materia de Lengua Castellana y Literatura debe proporcionar al alumnado no solo las herramientas para convertirlos en personas cultas, críticas y bien informadas, sino capaces de hacer un uso eficaz y ético de las palabras; respetuosas hacia las diferencias; cultas y comprometidas con el desarrollo sostenible, la defensa de los derechos humanos y la convivencia igualitaria, inclusiva, pacífica y democrática, así como también colaborar y trabajar en equipo (LOMLOE, p. 9731/92). Para cumplir con estos criterios, es esencial identificar los mecanismos de construcción del valor literario en la LIJ y delinear las principales directrices de un canon formativo que tenga como objetivo fomentar la

formación lecto-literaria del estudiante, permitiéndole interactuar con el texto, desarrollar sus habilidades productivas y receptoras, y construir una valoración estética de las obras literarias (Mendoza, 2002). Además, debe enfrentar al lector con temas actuales, en armonía con las transformaciones sociales y la realidad multicultural que afecta a todos los países de lengua española. Es decir, los cánones formativos que proponemos a lo largo de este trabajo debe cuestionar de forma explícita la formación de cánones nacionales (sin negarlos) para situar la LIJ en un marco de recepción global. Como docentes y especialistas en LIJ, se trataría entonces de investigar y enseñar a partir del análisis de los actores de campos interrelacionados: campo literario, campo educativo, campo cultural y campo económico (Fernández-Cobo, 2022), puesto que es incuestionable la importancia de la edición, en especial la de los grandes conglomerados editoriales, en la formación de cánones escolares. En este sentido, es crucial entender de qué manera el libro, como mercancía, incide de lleno en las prácticas relativas a la enseñanza de la literatura, determinando en gran medida qué obras se consideran dignas de ser enseñadas y cómo se valoran dentro del ámbito educativo.

La vasta producción de literatura infantil y juvenil iberoamericana producida en las últimas décadas hace imposible que los docentes de cualquier etapa educativa muestren un panorama completo y riguroso en sus clases. Si en el nivel secundario y universitario suelen recortarse posibles recorridos didácticos en el que se mezclan criterios historicistas e isotópicos, en educación infantil y primaria el maestro se deja llevar por los programas de lectura ofrecidos por las editoriales. Y, en la mayoría de los casos, la escuela no cuestiona la calidad de esos textos infantiles, sino que priman ciertos valores emocionales o temas de moda del mercado editorial. Es así como las editoriales globalizadas ven las escuelas como nichos de mercado en los que colocar libros que no responden, por lo general, a un criterio de calidad, sino a ciertos intereses económicos que favorecen un tipo concreto de contenidos. Como sostiene Bourdieu en *Una revolución conservadora en la edición* (1999), cada vez se impone más el «universal comercial» al «universal literario», transformando las prácticas y subordinados a las normas comerciales.

Esta tensión entre lo pedagógico y lo comercial deriva en ciertos peligros escolares: por un lado, aunque las editoriales se

adaptan a las normativas educativas vigentes y desarrollan herramientas educativas para trabajar las competencias clave y específicas de cada una de las materias, estas suelen homogeneizar para producir discursos que benefician el coste de la producción, pero que limitan la capacidad crítica de los discentes. Por otro lado, y en relación con la formación de los lectores, la prioridad en la venta devalúa en muchos casos el enfoque en una literatura con características éticas, estéticas y lingüísticas de calidad, comprometiendo de este modo la formación integral de los estudiantes como lectores críticos. Así, existen algunos productos para adolescentes como sagas o libros seriados que no solo los orientan hacia el consumo, sino que promueven la adquisición de libros que, como objetos culturales, están diseñados con una obsolescencia programada, lo que no beneficia a una formación lectora a largo plazo.

Aunque la lectura literaria parece ocupar un lugar privilegiado en las escuelas, suele tener, como sostiene Moro (2014), un perfil orientado a la animación y promoción del libro y podrían realizarse en cualquier otro ámbito: encuentros con autores, presentaciones de libros, mercadillos de libros usados y otras acciones del Plan de Lectura. Si bien es cierto que, con la lectura como entretenimiento perdiendo popularidad frente a otras formas de consumo cultural (sobre todo digitales), este tipo de iniciativas se vuelven cruciales tanto para la industria editorial como para las políticas de promoción de la lectura impulsadas por el Gobierno, encontramos una gran confusión por parte de docentes y familias sobre la diferencia entre las prácticas de animación y promoción del libro y las prácticas de fomento de la lectura vinculadas con la formación del lector competente. Mientras las primeras se centran más en el libro como producto de venta, las segundas están encauzadas al desarrollo de habilidades lectoras críticas, fomentando una apreciación duradera de la literatura y formando lectores autónomos y reflexivos. Por ello, estamos de acuerdo con Moro cuando afirma que, en los últimos años, la noción de placer y el destierro de la enseñanza de la sintaxis y aspectos descriptivos de la lengua han actuado en contra de la educación literaria. Es aquí donde tiene una importancia fundamental la edición independiente: algunas editoriales independientes han configurado sus catálogos en contra de esta idea de «lectura fácil», transformando el placer en una experiencia de en-

tretenimiento activo y significativo que estimula el crecimiento personal. Estas editoriales buscan desafiar a los lectores a través de obras que no se conforman con la simpleza o la inmediatez, sino que invitan a una lectura más profunda. La prioridad de la calidad literaria a través de la complejidad temática, estructural y formal se ha convertido en una seña de identidad de la edición independiente. Y, con ello, fomentan el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en sus lectores, proponiendo textos que exploran diferentes capas de significado y que requieren un esfuerzo intelectual para ser comprendidos en su totalidad. Además, estas editoriales suelen seleccionar obras que abordan temas de relevancia social, así como cuestiones de calado filosófico que contribuyen a una formación integral del lector. Al enfrentarse a estos textos, los lectores no solo disfrutan de la narrativa, sino que también se ven impulsados a cuestionar, reflexionar y debatir los problemas presentados.

Las editoriales independientes, al optar por la creación de un catálogo que valora el reto intelectual, buscan cultivar un público lector más exigente y comprometido, que encuentre placer en el descubrimiento y la interpretación profunda. Este enfoque también implica una resistencia consciente a las tendencias comerciales predominantes, que a menudo priorizan la venta masiva de libros fáciles de consumir.

Por tanto, el presente capítulo se centra en explorar cómo las editoriales independientes de España y América Latina han desempeñado un papel crucial tanto en la construcción del campo literario infantojuvenil como en el campo de la educación literaria, motivando tanto la renovación estética como la temática a través de innovaciones en la producción editorial, tales como la promoción de nuevos autores e ilustradores, la ampliación de las representaciones de la infancia y la juventud en la literatura, la inclusión de nuevos temas acordes con la Agenda 2030 (Unesco, 2016) para una sociedad más democrática y cívica, el impulso de actividades sobre el tejido social, así como la visibilidad de sus producciones en ferias del libro. El objetivo principal es analizar las políticas editoriales junto con las estrategias de visibilización y promoción del libro infantil que les permiten mantener una edición plural y comprometida en el ecosistema literario.

2.3. Evolución de un campo en formación: el *boom* de la edición independiente

El surgimiento de editoriales independientes como Ediciones Ekaré, Thule, Takatuka, A buen paso, Galimatazo, Libre Albedrío, entre muchas otras españolas, así como Limonero, Tecolote, Babel, CalibroscoPIO, Alboroto, Chirimbote, Ojoreja, Del Naranjo, Cayuco, Pehuén, Muñeca de Trapo, situadas al otro lado del Atlántico, han marcado un punto de inflexión en la LIJ iberoamericana. Estas editoriales no solo han introducido nuevas voces literarias y visuales al panorama editorial, sino que también han desafiado los cánones establecidos al apostar por formatos innovadores como el libro álbum, donde se da la combinación creativa de texto e imagen, así como una ruptura de estereotipos en los contenidos que presentan. Este movimiento ha revitalizado las estéticas y ha ampliado las temáticas tratadas, abordando problemas sociales contemporáneos que apelan a un lector crítico, como por ejemplo la pobreza, la guerra, la diversidad familiar y la emancipación de los roles de género. Temas que, sin duda, influyen en la formación de la identidad y los valores en los niños y jóvenes, pero que sobre todo les ofrecen nuevas formas de imaginar y comprender el mundo (GarraLón, 2004). Los contenidos y temas de los libros condicionan las opciones y definiciones de los ciudadanos como productores y receptores de cultura (Cattelli, 2010). A esto debemos añadir que, con el paso del tiempo, el libro álbum se ha consolidado como un producto de venta que ya no depende de los canales de ventas escolares.

En consecuencia, como trataremos de mostrar en el siguiente análisis, estas editoriales han sido actores clave en la promoción de políticas públicas de fomento a la lectura, colaborando con bibliotecas escolares y populares, y participando en programas educativos y culturales, impartiendo talleres, jornadas, etc. Su impacto, por tanto, no se limita al ámbito local, sino que han sido reconocidas a escala internacional a través de premios que han destacado la calidad y originalidad de sus obras en un contexto global y, en algunos casos, también gracias al apoyo del Estado, que ha impulsado estos nuevos proyectos editoriales mediante ayudas y programas. Verbigracia, el Plan Nacional de Lecturas del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina,

impulsado en 2019 por el gobierno de Alberto Fernández y eliminado en 2024 por el gobierno de Javier Milei. Desde entonces, sus funciones fueron absorbidas por el recientemente creado Ministerio de Capital Humano), titulado «Leer abre mundos», y que procura garantizar las condiciones materiales necesarias para el ejercicio del derecho a leer: la disponibilidad en las escuelas de colecciones actualizadas con novedades editoriales de la más significativa producción literaria regional, nacional y universal; y el último Plan 2021-2024 del Ministerio de Educación en España, cuyo lema #lecturainfinita contempla en sus líneas de actuación la difusión de la LIJ en festivales, ferias, concursos, lecturas poéticas y dramatizaciones en lugares públicos, entre otras.

2.4. Impactos y desafíos de la globalización

La globalización *grosso modo* ha propiciado la consolidación de grandes conglomerados editoriales que dominan el mercado, orientándose hacia una rentabilidad rápida y, en muchos casos, en detrimento de la diversidad editorial. Esta concentración del mercado amenaza la continuidad y viabilidad de las pequeñas y medianas editoriales independientes, que valoran la continuidad y el desarrollo cultural a largo plazo (Bustamante, 2020). Las grandes editoriales tienden a monopolizar la representación cultural y la capacidad de competir en mercados globales, lo que afecta en especial a literaturas publicadas en lenguas periféricas, como es el caso del español dentro del mercado del libro.² En estos contextos, la distribución y difusión de obras son desafiantes, ya que la influencia de grandes editoriales extranjeras reduce las oportunidades para las editoriales locales de destacarse y llegar a un público más amplio.

A pesar de estos desafíos, las editoriales independientes han demostrado una gran capacidad de adaptación desarrollando estrategias de resistencia: la profesionalización del gremio editorial

2. Habría que valorar si en la contemporaneidad el español dentro del circuito de la literatura infantil sigue siendo aún una lengua periférica, tal como explicaba Casanova (2001), pues desde hace un tiempo en este ámbito es un idioma potente por la cantidad de lectores hispanos en EE. UU.: la compra de libros en español en EE. UU. ha aumentado de forma considerable en las últimas décadas, y las escuelas públicas de Chicago, por ejemplo, llevan un par de años realizando un potente plan de compras de libros.

ha sido clave en este proceso, ya que no solo apoya la reflexión crítica sobre el estado del mundo editorial, sino que también promueve la diversidad editorial, un aspecto crucial para mantener la pluralidad y riqueza cultural en el ámbito literario.

También ha sido crucial para este sector la implementación de políticas culturales y educativas ambiciosas como el precio único del libro y los programas educativos que fomentan la lectura y pueden proporcionar un marco de apoyo sólido para editores y libreros independientes. Estas políticas ayudan a nivelar el campo de juego, ofreciendo a las editoriales independientes la oportunidad de competir en igualdad de condiciones con los grandes grupos editoriales.

Otro factor fundamental para resistir en el mercado global han sido las alianzas regionales, nacionales y las colaboraciones entre editoriales independientes con el objetivo de crear una red de apoyo mutuo que fortalezca la presencia y la influencia de la pequeña empresa. Como veremos a continuación, los editores independientes luchan por mantener una edición plural y comprometida a través de alianzas, esenciales para un ecosistema cultural saludable.

2.5. Metodología del análisis del campo editorial

Para lograr el objetivo propuesto (conocer las políticas editoriales junto con las estrategias de visibilización y promoción del libro infantil), primero hemos realizado un estudio detallado del ecosistema literario, identificando las instituciones involucradas en la producción, difusión y consumo de la LIJ, así como su impacto en los ámbitos cultural y económico. Luego, con un enfoque interdisciplinario que combina estudios culturales, sociología de la literatura, teoría y educación literarias, analizamos, a partir de las dinámicas del campo (Bourdieu, 2003) y siguiendo la estela de las investigaciones de Sapiro (2009, 2016) y Guijarro (2020), cómo dichas políticas y valores editoriales actúan y producen nuevas estéticas de LIJ en España, lo que será imprescindible para el desarrollo del último capítulo, centrado en las nuevas temáticas e imaginarios iberoamericanos.

En consecuencia, mediante una metodología cualitativa hemos encuestado a un total de 105 editoriales: 35 de España agrupadas, en su mayoría, en la asociación ¡Álbum! y el resto pertene-

cientes a América Latina (Colombia, 18; Chile, 15; Argentina, 19, y México, 18). Las encuestas han sido semiestructuradas, puesto que ofrecen mayor flexibilidad y localizan los temas de interés. La encuesta se dividió en tres bloques: preguntas generales sobre las características del sello (año de creación, premios y reconocimientos, estrategias de difusión, etc.); preguntas sobre construcción del catálogo en contextos concretos (¿En qué medida las políticas educativas influyen en la construcción del catálogo? ¿O creen que justamente sucede al revés, que es el mercado editorial y la sociedad quienes construyen los temas que luego repercuten en las políticas educativas?); y, por último, preguntas sobre las estrategias de la edición independiente y los desafíos presentes en un entorno globalizado (¿Qué ofrecen las editoriales independientes que no podemos encontrar en el mercado transnacional? ¿Cuáles son los elementos diferenciadores? ¿Qué estrategias usan para diferenciarse de las grandes editoriales?). Estas se llevaron a cabo entre febrero de 2022 y junio de 2024 y consideramos que las respuestas nos proporcionan una visión detallada de los desafíos y estrategias actuales de las editoriales independientes, que, a su vez, muestran una perspectiva global tanto del panorama editorial infantil y juvenil actual como de un campo todavía en formación. Además, hemos analizado los catálogos y toda la información disponible en las páginas web de las editoriales seleccionadas.

Para esta selección, se han tenido en cuenta los siguientes principios: una editorial independiente debe definir su catálogo con criterios estéticos, culturales y políticos claros, priorizando el libro como bien común por encima de cualquier fin lucrativo; debe apostar por una variedad de géneros que fomenten la bibliodiversidad, así como dar visibilidad a autores noveles; por último, para mantener la independencia, requieren una inversión de capital privado moderado y estrategias como la autodistribución, presencia en ferias y uso de redes sociales para difusión. Así, se han excluido aquellos sellos que pertenecen a grandes grupos nacionales o internacionales y también institucionales.

Siguiendo el marco teórico-metodológico propuesto por Gallego Cuiñas (2022), hemos organizado los resultados en cuatro tipos de políticas editoriales (políticas de bibliodiversidad, políticas de igualdad, políticas de inclusión y políticas de sostenibilidad) a las que hemos añadido una dimensión más, políticas de difusión, puesto que esta resulta esencial para legitimar concep-

ciones de la literatura que logren actuar sobre el tejido social. Asimismo, hemos optado por mostrar los resultados del análisis de forma comparada entre las editoriales de España y América Latina. Finalmente, en el apartado «Un diálogo transatlántico: lo que se quedó en el lado de allá», investigamos el posible diálogo que se establece entre las producciones de ambas regiones del Atlántico con el objetivo de comprender mejor la cartografía de la literatura infantil y juvenil iberoamericana.

Con ello, buscamos demostrar cómo las prácticas y políticas de mercado de estas editoriales independientes contribuyen a construir nuevos imaginarios y estéticas de la literatura infantil, en especial del libro álbum. Pretendemos, en definitiva, mostrar la complejidad de los procesos de legitimación de la literatura infantil y juvenil en la actualidad, explorando cómo los criterios estéticos están influenciados por factores económicos, sociales e ideológicos. Desde esta perspectiva interdisciplinaria, queremos asimismo contribuir a una comprensión más profunda de los procesos de democratización cultural y el impacto de las políticas de mercado sobre los modos de lectura de infantes y jóvenes.

2.6. Resultados

2.6.1. Políticas de bibliodiversidad

Las políticas editoriales más importantes que lleva a cabo la edición independiente tienen que ver con la bibliodiversidad, ya que el valor fundamental que ponen de relieve es la calidad del formato, del texto y la imagen del libro como un producto creativo ideal para fomentar la lectura. En cuanto a las editoriales conformadas en la asociación ¡Álbum!, representan una amplia gama de propuestas con una fuerte identidad propia, sustentada en la cita que aparece en la presentación de la página web: «El álbum es imprescindible para construir una sociedad con espíritu crítico y creativo». De este modo, los 25 sellos comparten una misma visión del trabajo editorial, tanto desde el punto de vista de la creación como de la producción.

Al contrario de lo que sucede en la edición independiente de la literatura para adultos, que apuesta por géneros menores y poco rentables para promover la bibliodiversidad, la edición infantil en

España apuesta por el libro álbum, el cual se ha convertido durante las primeras décadas del siglo XXI en el género de mayor importancia. Prueba de ello es su visibilidad, presencia en las ferias del libro más importantes, como Bolonia y Fráncfort, o el número de ventas generado en los últimos años. Sin embargo, habríamos de matizar la cuestión del género cuando se habla de libro álbum, ya que existen libros álbum de poesía, narrativa, teatro e, incluso, informacionales. Este producto viene a dinamitar la noción de género tradicional y a través del dialogismo (Bajtín) de un objeto semiótico multimodal se promueve una literatura sin fronteras, tanto en sus características estructurales como temáticas. De ahí el auge del libro álbum como un tipo de artefacto literario en el que todo tipo de historias y materialidades son posibles. «Más que un género, es un formato», apostilla Arianna Squilloni. Así, las 25 editoriales de ¡Álbum! (pero también otras como Kalandraka o Apila) destacan el libro álbum como eje vertebrador de sus catálogos, con independencia de si se enfocan más en libros informativos o de ficción. La bibliodiversidad, en este caso, se promueve por la multiplicidad de temas y formatos del libro álbum.

En el caso de las editoriales de América Latina, la bibliodiversidad también es la dimensión más destacada por los editores independientes del libro infantil. Sin embargo, de las 74 editoriales que han participado en el estudio, solo 4 publican exclusivamente álbum ilustrado: Cayuco (México), Lazo Libros (Colombia), Claraboya Ediciones (Chile) y Periplo (Argentina). El resto de las editoriales ofrecen una variedad de géneros al público infantil que va desde el ensayo hasta la poesía pasando por el libro informativo (Lazo Libros, Colombia), además de aplicaciones que innovan en formatos como acordeón, *pop-up*, etc. (Ediciones Liebre, Chile). Esto revela una mayor proliferación de géneros de LIJ, entre los que, asimismo, destaca la relación entre literatura y música. Por ejemplo, Pupek (Argentina) cuenta con una colección de libros canción y La Jaula Publicaciones (Colombia) «conspira –afirma– para darle vida a libros de escritores, artistas visuales y músicos». También hay que señalar que en Chile se asiste en la actualidad a un auge del *kamishibai* que responde a la oferta de las editoriales (Muñeca de Trapo, por ejemplo, cuenta ya con una colección exclusiva).

Por tanto, es la materialidad del libro la característica más destacada por la edición independiente. El editor de Thule seña-

la que «quiere ser una editorial que explore nuevos caminos literarios, nuevos formatos y materiales de edición. Una editorial que investigue las posibilidades que ofrece el diseño como complemento ideal para interpretar y revalorizar el texto». Como ha indicado el editor de Ekaré (España), Pablo Larraguibel, a ello ha contribuido la mejora de las condiciones de impresión, que han permitido publicar fuera de colecciones con los formatos y características que cada obra exige. Quizás este sea uno de los motivos por los que tan solo 6 de las editoriales de ¡Album! publican libros electrónicos o en formatos digitales. Si los modos de producción digital amplían las posibilidades de distribución en el mercado global y de llegar a un público más amplio, estas editoriales sacrifican muchas veces la visibilidad internacional en pro de la fidelidad a los valores estéticos que persiguen.

Todos los sellos, españoles y latinoamericanos, han señalado que el filtro para la publicación es la calidad de la ilustración y el texto y, aunque este es un concepto vago y subjetivo, refuerza el argumento anterior de que en la edición del libro infantil tiene mucho más peso la materialidad, es decir, el trabajo con el formato, la originalidad de las imágenes y las propuestas estéticas que la temática presentada. Larraguibel señala que el objetivo es «publicar libros para niños de gran calidad gráfica y literaria que permanezcan en el tiempo». También Gema Sirvent, de Libre Albedrío, afirma que el catálogo se construye «según un criterio principalmente de calidad textual, de ilustración, con narrativas visuales muy cuidadas y con una edición precisa y al servicio de la historia». No obstante, no pretendemos caer en la clásica polarización de estética versus ética en la literatura, sino señalar que el fin ideológico del libro álbum siempre va a estar supeditado a lo que los editores consideran la «calidad» de la ilustración. Así lo señalan los editores de A Fin de Cuentos: «Intentamos publicar temas que no hayan sido demasiado manoseados por la literatura infantil, con unas ilustraciones siempre sobresalientes y con mucha personalidad autoral. Variedad de temas y enfoques siempre bajo el paraguas de una literatura de calidad». Galimatazo también advierte que el criterio de selección de obras más importante es «la calidad literaria y estética de las obras y la relevancia o interés de los temas, huyendo del didacticismo y respetando la inteligencia de los niños y jóvenes». Por su parte, Arianna Squiloni señala con agudeza que lo verdaderamente político está en la semiosis del álbum;

es decir, la manera en que se construye una visión del mundo está en los usos del lenguaje y, por ende, en la estética: «A Buen Paso publica libros para niñas y niños y otros seres curiosos. Se trata de libros que juegan con el lenguaje y los códigos, que hablan de la naturaleza y del amor por la vida. Respiran simpatía por todo lo circundante. Tratamos de alcanzar el público más amplio posible teniendo en cuenta los diminutos recursos de la editorial». Otros editores, además, han señalado de forma explícita que huyen de la intención moralizante de los libros (Cuatro Azules, Gato Sueco).

También los editores del otro lado del Atlántico consideran que las obras literarias infantojuveniles deben cumplir ciertos requisitos literarios, gráficos y de diseño para que una obra sea considerada de calidad. Por ejemplo, en Pozo de Arena (Chile) afirman que su misión es «publicar libros de alta calidad estética por el cuidado y dedicación en su formato, edición y encuadernación». Y aunque la mayoría de las editoriales de la otra orilla indican que las temáticas también deben ser comprometidas, concluyen que la calidad del libro infantil debe confluir en la imagen, la palabra y la materialidad. El diseño no es solo un soporte de contenido, sino que ambos (formato y contenido) generan un diálogo que enriquece las posibilidades de lectura y justifica la forma del objeto. Así, y a pesar de la sinergia entre imagen y texto, la calidad de la ilustración es el atributo más valorado por la edición independiente en América Latina. Verbigracia, Calcetines Animados (Chile), una editorial infantil y juvenil centrada en la ilustración no convencional; Mo Ediciones (Colombia), la cual busca en la ilustración una «visión única y diferente»; Claraboya Ediciones (Chile), centrada solo en los libros ilustrados para todo tipo de lectores, y los editores de Lazo Libros (Colombia), quienes declaran: «Creemos que leer involucra imágenes. Creemos en el poder de las ilustraciones y, por supuesto, en la belleza del libro álbum».

Para ello, estos sellos organizan sus catálogos generalmente en función de las etapas de madurez lectora, siguiendo los criterios de edad y género a la vez. No obstante, si en la edición española prima la organización en torno al género libro álbum y otros, sobre todo cómics y libros informativos (Libre Albedrío, Libros del Zorro Rojo, Diego Pun, Pijama, Juventud, Takatuka, Pípala, Gato Sueco, Galimatazo), colecciones o temáticas (Ekaré, Pastel de Luna, Thule) o por edades (A Buen Paso, Coco Books, Wonder Ponder, Liana), en la edición latinoamericana se obser-

va una política editorial que contempla de forma explícita niveles de competencia lectora y destrezas en lugar de edades o etapas escolares como compartimentos estancos. Así lo reflejan varias editoriales de la región: «Nos interesa acompañar la construcción de los lectores desde que están en la panza, durante todo el recorrido de la niñez, hasta convertirse en lectores jóvenes y autónomos» (Ojoreja, Argentina); «Nos interesa formar a los niños como lectores y acompañarlos a lo largo de su proceso» (Cataplum, Colombia); «Nuestras obras tienen como principal objetivo acompañar el desarrollo integral de niños, niñas y sus diferentes tipos de familia con historias inspiradoras, estimulando la imaginación del lector y utilizando el libro de papel como una experiencia inconfundible» (Muñeca de Trapo, Chile).

No obstante, en las editoriales de México se observa un mayor énfasis en lograr que el objetivo primordial del libro infantil sea contribuir a la formación de lectores críticos y creativos, mediante obras que despierten su sensibilidad e interés con temáticas con las que se identifiquen o que les planteen nuevas inquietudes. Un ejemplo notable de esta filosofía es la editorial El Naranjo. Esta proyección pedagógica en las políticas editoriales mexicanas se debe, en gran medida, a que la producción editorial en la región está muy vinculada a los planes lectores de las escuelas. Estos planes estatales promueven la creación de contenidos que no solo entretengan, sino que también enriquezcan el proceso educativo, fomentando el desarrollo de habilidades críticas y la creatividad en los jóvenes lectores. La relación entre la industria editorial y los programas educativos garantiza que los libros infantiles publicados en México estén alineados con los objetivos educativos del país, fortaleciendo así el impacto positivo de la literatura en la formación de los estudiantes.

Otras editoriales latinoamericanas, como El Globo de Antioquia y Tiempo de Leer (Colombia) o Zig-zag (Chile), también producen recursos educativos ligados a los programas de lectura de sus respectivos países.

Un porcentaje mínimo de editoriales, tales como Pupek, Cayuco y Recrea Libros, indican que lo emocional es un valor crucial en la selección de obras para su catálogo.

De manera global, los catálogos se construyen con fluidez, no hay una línea predeterminada, sino que dependen de los proyectos que van recibiendo y de los autores con los que trabajan. Así,

señala Squilloni, «las ideas se van moviendo y podemos pasar de un libro informativo para lectores (9-11 años) a crear un libro de ficción para los más pequeños (2-4 años), que se ocupe del mismo tema, pero de manera distinta. Esto nos pasó con los libros *Semillas. Un pequeño gran viaje* y *Zum zum. El viaje de la semilla*». También A Fin de Cuentos y Wonder Ponder cuentan con un amplio catálogo de libros informativos en comparación con otros géneros, porque consideran que esta tipología invita a los niños «a ser curiosos, generosos y críticos con la sociedad en la que viven».

Del mismo modo, Larraguibel también indica que una de las estrategias más importantes para garantizar la pervivencia de las pequeñas editoriales son los programas de promoción de la lectura y la mediación. Aunque la línea editorial de Ekaré ha evolucionado, siempre publican libros dedicados a la mediación: buenas historias para compartir en voz alta, o para poner a disposición de los lectores, que tengan una voz auténtica y no respondan a vacíos comerciales, desiderátum o modas. Tenemos un 60 % de publicaciones originales con autores e ilustradores de todas partes del mundo, históricamente con énfasis primero venezolano y luego iberoamericano; y un 40 % de traducciones de lenguas de alrededor del mundo.

Por su parte, Gema Sirvent (Libre Albedrío, España) afirma: «Nos comprometemos además con la difusión de la cultura y nos implicamos en proyectos de mediación lectora, fomento lector y aquellos que buscan dar relevancia social al libro álbum».

En síntesis, en cuanto a políticas de bibliodiversidad, se muestra un campo bastante homogéneo por lo que respecta a los valores estético-literarios y modos de producción, aunque ofrezcan a sus lectores una gran pluralidad de voces, temas sociales y estéticas innovadoras. A pesar de que la edición independiente de LIJ española ha incorporado temas relevantes para los jóvenes, abordando cuestiones como la identidad, la diversidad cultural, la igualdad de género y la justicia social, es la de América Latina la que ha incorporado voces autóctonas y temas sociales y políticos de contextos concretos que no se encuentran en los catálogos de las editoriales españolas, a excepción de Ekaré. Al respecto, añade Larraguibel:

Sin duda, los tiempos, temas y tratamientos de las miradas comerciales están a un abismo de distancia de la edición independiente. Podría decirse que entre una librería de cadena de México y una de

España no existen tantas diferencias y posiblemente encontremos libros parecidos: es la liga de las grandes superficies, el mercadeo, la aparición y desaparición de novedades, que, en su mayor parte, provienen de grupos asentados en España y del mercado de traducciones o de series superventas... Pero a la vez no pasan por las instituciones, la mediación, los especialistas ni los programas públicos de lectura. Son espacios diferentes. (P. Larraguibel, comunicación personal, 12 de junio de 2022)

A pesar de estas afirmaciones, y en contraste con el caso español, que adopta una perspectiva más universal en los criterios de selección de autores y obras, el análisis de los catálogos revela que la edición en América Latina promueve un corpus de literatura nacional, fomentando la cultura y el patrimonio local. Una de las operaciones culturales más significativas de estos sellos es la promoción de la diversidad de voces literarias locales, sobre todo en la edición de LIJ colombiana, con ejemplos notables como Mo Ediciones, Monigote, El Salmón, El Lazo Libros y GatoMalo. Este enfoque es extensible a todo el subcontinente americano, aunque en particular destacan la Editorial Monigote (Colombia), Tecolote (México) y Abran Cancha (Argentina). Monigote se enfoca en la tradición oral, la cultura popular, los saberes ancestrales y la biodiversidad. Tecolote, por su parte, lleva más de 25 años difundiendo el patrimonio cultural mexicano, incluyendo su historia, símbolos y tradiciones. Abran Cancha, en Argentina, tiene como objetivo construir valor cultural, destacando su colección Oído Leído sobre narraciones orales de la región latinoamericana.

Aunque cada editorial resalta diferentes valores, los propósitos estéticos y éticos no están desvinculados. Por ejemplo, Ferdel (México) se propone crear libros que cambien la vida y distribuyen obras que ayudan a niños y jóvenes a reflexionar sobre su futuro, proporcionando herramientas para orientar su vocación y desarrollarse de forma profesional en campos que les brinden felicidad. Desastre Natural (Chile) también se distingue por su objetivo de crear proyectos gráficos que aborden las complejas relaciones humanas, dando voz a historias y perspectivas marginadas y periféricas, fomentando la memoria histórica, el pensamiento crítico y la reflexión contextual.

A pesar de que las editoriales españolas valoran la diversidad cultural en sus producciones literarias, no lo hacen con un enfo-

que tan político como las latinoamericanas. El compromiso ético primordial en la edición independiente de América Latina radica en visibilizar la riqueza y pluralidad de su cultura, buscando representación y reconocimiento. Las editoriales independientes de la región se esfuerzan por incluir una amplia gama de voces y narrativas, reflejando la diversidad étnica, lingüística y social de sus sociedades. Por ejemplo, Niño Negro (Chile) promueve la cultura de Aysén, una tradición y forma de vida del sur de Chile. Por supuesto, estas diferencias no desmerecen a la edición española, sino que pueden atribuirse a las prioridades editoriales, la estructura del mercado y las dinámicas sociales y políticas específicas de cada región, además de las tradiciones literarias y las escuelas de ilustración de cada país. Mientras que en España la edición infantojuvenil puede centrarse en un público y una tradición literaria más homogéneos, en América Latina la edición independiente surge como una respuesta vital a la necesidad de incluir y promover una multiplicidad de formas, identidades y expresiones culturales, así como un acervo creativo que conforman el tejido social del continente.

En Chile y Argentina, por ejemplo, se observa una recuperación de la memoria histórica en la literatura infantil. LOM, un sello de largo recorrido en Chile, cuenta con una biblioteca de la memoria para todas las edades que documenta los antecedentes y secuelas del golpe civil y militar de 1973. Sus títulos reflejan una línea editorial que busca mantener viva la memoria histórica del país y desarrollar una reflexión crítica sobre las transformaciones de la sociedad chilena. De manera similar, Ocho Libros (Chile) surgió a mediados de 1993 con el objetivo social y político de valorar la memoria visual del país y recuperar el carácter democratizador del libro y la lectura como medio de difusión de conocimientos.

Este movimiento hacia la diversificación de historias y personajes en contextos complejos implica siempre una búsqueda por parte del editor de la sensibilidad plástica y de propuestas originales y atractivas que fomenten el placer por la lectura. En este sentido, vemos que la figura del editor es crucial en la configuración del sistema literario y, en este contexto, podríamos afirmar que estos editores independientes son un tipo específico denominado «editores de creación» (Gallego, 2022) o editores alternativos (Colleu, 2008) que proponen nuevos valores éticos y es-

téticos, enfatizan la diversidad en la producción editorial, promueven la circulación del pensamiento crítico, contribuyen de forma significativa a la construcción del gusto artístico y riqueza del ecosistema cultural en cuanto a los libros para niños se refiere. En definitiva, asumen la misión de «brindar opciones» frente a la uniformidad de la oferta de los grandes grupos editoriales (Colleu, 2008, p. 11).

El compromiso de estos editores va más allá de sus propias producciones y participan en acciones colectivas que, en algunos casos, tienen consecuencias en las políticas educativas, tales como desarrollo de talleres, cursos, clubes de lectura enfocados a todos los públicos, desde niños en edad escolar hasta educadores, familias o personas que forman parte de los sectores más desfavorecidos de la sociedad. Si los editores latinoamericanos se han centrado especialmente en operar desde librerías de barrio y las ferias regionales del libro, la asociación ¡Álbum! ha desarrollado actividades de formación académica en escuelas, centros de ESO y universidades:

1. Talleres para profesores y alumnos de la ESO. En el taller «Despertar la mirada al asombro» (que ha tenido 4 ediciones: 2 en Pamplona, con Isabel Benito y Concha Pasamar, y 2 en los alrededores de Valladolid, con Isabel Benito y Cintia Martín), el alumnado de secundaria pudo explorar el entorno natural de su colegio acompañados por Isabel Benito y Cintia Martín, quienes, a partir de una selección de álbumes sobre la naturaleza, les invitaron a investigarlo con espíritu curioso. «De Memoria»: en el Centro Documental de la Memoria Histórica de Salamanca se realizaron un total de veinte encuentros (trece grupos escolares y siete de adultos) centrados en álbumes ilustrados que abordan temas como conflictos bélicos, exilios y amenazas a la democracia. La literatura infantil ofrece una vía para el desarrollo de la imaginación moral y la empatía. El proyecto a cargo de Raquel López ha fomentado conversaciones ricas y el intercambio de experiencias a través de lecturas breves pero profundas. Una guía de lectura con 33 títulos seleccionados ha sido evaluada de forma positiva, destacando su capacidad para despertar el gusto por la lectura y promover la reflexión. La iniciativa demuestra que la narración y la ilustración son herramientas valiosas para la empatía y la sensibilidad artística.

2. Cursos de escritura creativa pensados para narradores, ilustradores o cualquier persona a la que le guste escribir. Impartidos por especialistas del mundo de la LIJ: Pep Bruno (narrador oral), Ana Garralón (profesora y crítica de LIJ), Núria Parera Ciuró (escritora), Berta Páramo (escritora e ilustradora), Alex Nogués (escritor) y los propios editores de ¡Álbum!
3. Jornadas ¡Álbum! y selección para bibliotecas. Desde ¡Álbum! las editoriales independientes han buscado visibilizar sus trabajos con el apoyo institucional de las universidades españolas, donde han promovido el libro álbum durante jornadas académicas en la Universidad de Zaragoza, la de Almería y la de A Coruña, entre otras. El objetivo es mostrar a los futuros docentes las potencialidades del libro álbum en la mediación lectora como recurso esencial para la comunicación, la creatividad y el desarrollo de la sensibilidad estética.
4. Clubes de lectura abiertos a todos los públicos. ¡Álbum! contó hasta 2023 con un club de lectura por correspondencia que coordinó la especialista Ana Garralón. Durante 2024 ha llevado a cabo un club con un especialista por tema y mes y coordinado por Carolina Lesa.

2.6.2. Políticas de difusión

Es incuestionable que toda editorial, ya sea independiente o global, busca presencia y prestigio dentro del ecosistema editorial. Para conseguir tal fin, estos sellos movilizan una serie de estrategias de difusión: envían sus libros a los grupos de investigación universitarios (en especial las editoriales de México y España, como A Buen Paso, Ekaré, Libre Albedrío); de cara al público general, realizan presentaciones de libros, organizan tertulias, buscan apoyos para que los autores o ilustradores viajen a otros territorios y compartan su obra. Este último punto resulta crucial para la internacionalización de nuevas voces. También generan contenido en redes sociales para dar visibilidad a sus fondos y novedades, y publican en blogs, donde suelen explicar los procesos de creación detrás de los libros, o *newsletters*. No obstante, es interesante señalar que algunas de estas editoriales (Ekaré) declaran que para hacer sostenible la tarea de difusión no colaboran con *influencers* a cambio de promoción, mientras que otras como A Fin de Cuentos afirma que, además de publicar en Insta-

gram de forma habitual, sí envían sus libros a blogueros y promotores de la lectura.

Todas destacan que los mediadores y promotores de lectura constituyen, sin duda, el mayor apoyo a la difusión: instituciones, bibliotecarios, maestros, especialistas, prescriptores, libreros y narradores. Las mejores redes de trabajo se construyen con el tiempo, así que buscan apoyar la profesionalización del sector en cada territorio y los programas u organizaciones de fomento de la lectura.

Además, las que forman parte de la asociación ¡Álbum! elaboran guías en las que seleccionan los libros más adecuados de cada una de las editoriales según la temática en cuestión. Desde su fundación encontramos once guías (algunas son temáticas y otras son para proyectos concretos que promueven asimismo los valores de la asociación): *Leemos el territorio*, *Los libros audaces*, *Andamiaje ilustrado*, *El álbum en la biblioteca*, *El espacio imaginado*, *Despertar la mirada*, *Recuperar el sentido*, *Álbumes informativos*, *En clave de humor*, *La voz del álbum* y *Libros que abren mundos*.

Asimismo, ¡Álbum! también promueve actividades que abarcan desde la comunidad educativa hasta los foros especializados, sin descuidar el entorno familiar; estrategias que ponen el foco sobre todo en el fomento de la lectura y la formación de la ciudadanía, tales como las actividades descritas en el apartado de políticas de bibliodiversidad. Pero, aunque parezca tautológico, la mayor estrategia de difusión de la edición independiente en LIJ en España es la propia creación de la asociación, pues la unión de los veinticinco sellos es comunidad y referencia para sostener la buena salud del ecosistema editorial independiente. Como señala Larraguibel, «hay estrategias y políticas que solo son asumibles en conjunto». Y añade: «También es siempre interesante entender cómo otras publicaciones y líneas editoriales se insertan en los lectores, en la crítica y en la vida pública».

Es crucial para la visibilidad y la internacionalización de las editoriales independientes su presencia en las ferias, los festivales del libro y en premios literarios, ya que estos, como han señalado los estudios de Catelli (2009), Guijarro (2020) y Gallego-Cuiñas (2022), son agentes de consagración de la literatura contemporánea. Así, además del interés que tienen estas editoriales independientes por visibilizarse en las dos ferias con más capital simbólico del momento, Feria del Libro de Bolonia y la FIL de Guadalajara-

ra (México), las que conforman ¡Álbum! han creado su propio festival llamado «Semana del Álbum». Desde la fundación de la asociación se han celebrado un total de ocho ediciones de la Semana del Álbum, donde se programaron exposiciones y actividades para todas las edades en bibliotecas, librerías y espacios culturales de Cataluña, Madrid y Almería. Esta iniciativa ha contado con financiación del Ministerio de Cultura y Deporte, Departament de Cultura de la Generalitat, Institut de Cultura de Barcelona (ICUB), Cedro, Comunidad de Madrid, Servei de Biblioteques de Catalunya, Biblioteques de Barcelona, Servei de Biblioteques de la Diputació de Barcelona i Girona, Ajuntament de Mollerussa, Ayuntamiento de Almería y Escuela de Arte Carlos Pérez Siquier (Almería). En este contexto global en el que se obliga a los editores a estar presentes en múltiples eventos para mantener la visibilidad de sus empresas, este festival representa un evento más de resistencia en diálogo con otro tipo de las ferias del libro en donde ensalzan otro tipo de valores culturales. ¡Álbum! ha creado su propio circuito interno de difusión al tiempo que forman con sus propuestas estéticas a otro tipo de público lector que difiere del consumidor de los grandes conglomerados editoriales.

En España no hay premios que dependan de una editorial concreta, a excepción del premio Kirico, donde las editoriales Libre Albedrío, NubeOcho, Libros del Zorro Rojo, A Buen Paso, entre otras, han sido finalistas. Por ello, es crucial la función de OEPLI, sede española de IBBY, en cuanto a la mención y selección de libros infantiles en la lista de honor, así como el Premio Lazarillo para autores e ilustradores. Este último es un premio a proyectos de libro sin editorial. Sobre ello, nos dice Larragibel:

Vale la pena notar la diferencia de criterios entre las diferentes organizaciones, y eso es algo encantador. También se traduce en diferentes potenciales: el Premio Bologna Ragazzi tiene una repercusión inmediata en las ventas de derechos; el Premio Fundación Cuatrogatos en las compras bibliotecarias, etc. Cada organización, medio, red define su propio espacio. (P. Larragibel, comunicación personal, 12 de junio de 2022)

En América Latina existen importantes distinciones como las de Alija (Argentina), Banco del Libro (Venezuela), Conaculta (México), Fundalectura (Colombia), Fundación Kónex (Argenti-

na) y, el más prestigioso de todos, Premio Iberoamericano al Mejor Libro Infantil (México).

A escala internacional, las editoriales iberoamericanas participan en el Premio Fundación Cuatrogatos (Estados Unidos), White Ravens International Youth Library, Premio Andersen al Mejor Proyecto Editorial, Premios Golden Pinwheel y el Internationale Jugendbibliothek (Alemania). Uno de los premios internacionales más importantes a la labor editorial es el BOP (Bologna Prize for the Best Children's Publishers of the Year), un reconocimiento anual que premia a las mejores editoriales del mundo. Una editorial española ha ganado por primera vez el premio a mejor labor editorial de Europa en 2024, Mosquito Books Barcelona, especializada en libros ilustrados de no ficción. El premio como mejor editorial de Centro y Sudamérica lo han recibido la editorial chilena Amanuta (2023), las mexicanas Petra Ediciones (2014), Tecolote (2018), Alboroto (2020) y El Naranjo (2022), las colombianas Babel Libros (2017), Tragaluz (2021) y Cataplum (2024), así como Ekaré (2020), con sede en Venezuela, y las argentinas Pequeño Editor (2015) y Limonero (2019). Dicho galardón tiene como objetivo reconocer a las editoriales que se han destacado por su creatividad y calidad en las decisiones editoriales durante el último año. Busca, por un lado, valorar el proyecto editorial y destacar las competencias profesionales de las editoriales, y por otro, fomentar el conocimiento mutuo y los intercambios entre los países y las diversas culturas del mundo. Aunque Muñeca de Trapo (Chile) no ha conseguido tal galardón, es una de las editoriales independientes latinoamericanas que más reconocimientos ha cosechado: la Medalla Colibrí otorgada por IBBY Chile (2018, 2022), Premio Fundación Cuatrogatos (Estados Unidos, 2020, 2021, 2022 y 2023) y los Mejores Libros para Niños y Jóvenes del Banco del Libro de Venezuela (2022).

Por supuesto, la distribución también es un factor esencial para la difusión de la LIJ. En el caso de las editoriales de ¡Álbum!, distribuyen sus libros en España, en muchos países de Latinoamérica (sobre todo en Chile, Argentina, Uruguay y México), Estados Unidos y Canadá. Y junto con la distribución en países extranjeros, la traducción (compras y ventas de derechos de traducción) es otro valor editorial que permite, además de traer a nuestros territorios miradas diversas de alrededor del mundo (un valor social que señala Ekaré), colocar a la LIJ en lengua española

dentro de los circuitos mundiales de la literatura porque, al decir de Casanova (2006), cuantas más traducciones tenga una obra más repercusión en el mapa mundial. Son las editoriales independientes en América Latina las que afrontan mayores desafíos de distribución que afecta a su capacidad para llegar a un público más amplio y competir con los grandes grupos editoriales. La infraestructura de distribución es deficiente, con cobertura geográfica limitada y altos costes de transporte, dificultando el alcance en zonas rurales y periféricas. Además, el acceso a puntos de venta es restringido debido al dominio de grandes editoriales en las cadenas de librerías y la falta de espacios alternativos como ferias del libro. También las barreras tecnológicas, como la digitalización insuficiente y la desigualdad en el acceso a internet, limitan las estrategias de distribución digital. Asimismo, la visibilidad y el *marketing* son otros problemas que debemos tener en cuenta, ya que las editoriales independientes suelen tener presupuestos reducidos y falta de recursos para campañas efectivas.

Para solventar estas dificultades, la coedición es una estrategia crucial porque ofrece una serie de ventajas significativas: reducir los costes, ampliar la proyección y el alcance del mercado, diversificar el catálogo y ampliar miradas en sus contenidos y fortalecer redes de comunicación para expandir su impacto global. La coedición es una práctica esencial que ayuda a las editoriales independientes a expandir su alcance más allá de sus fronteras nacionales. Consiste en la colaboración entre dos o más editoriales para producir y distribuir un libro, compartiendo tanto recursos como riesgos. En América Latina, un 43 % de las editoriales optan por la coedición, no solo para cruzar fronteras, sino también para reducir costes. Al compartir los gastos de producción, traducción, diseño y *marketing*, disminuyen de forma significativa los costes individuales, lo cual es beneficioso sobre todo para editoriales con presupuestos limitados, pues les permite acceder a mercados internacionales sin asumir un riesgo financiero excesivo.

Por ejemplo, los primeros cinco títulos de la editorial Ideazapato se publicaron con apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes a través del Programa de Fomento a Proyectos y Coinversiones Culturales 2010 (México). Además, los títulos publicados en 2013 tuvieron el apoyo del Estímulo a la Producción de Libros derivado del artículo transitorio cuadragésimo segundo del presupuesto de egresos de la federación 2012. Ideazapato,

distribuido en México por Ediciones Tecolote y en España, Portugal y Alemania por Kalandraka, es un ejemplo claro de cómo la coedición puede facilitar la distribución internacional.

La coedición también es una estrategia eficaz para la ampliación de mercados. Al asociarse con editoriales de diferentes países, las obras tienen la oportunidad de llegar a nuevos lectores. Esta colaboración aumenta la visibilidad de los libros y fortalece la presencia internacional de las editoriales, incrementando las oportunidades de venta y promoción. La diversificación del catálogo editorial es otra ventaja importante, ya que permite incorporar diversas perspectivas culturales y literarias, enriqueciendo así la oferta de publicaciones para atraer a un público lector más amplio.

Un ejemplo notable es Babel Libros, un proyecto que se centra en el libro infantil en Colombia. Además de librería y distribuidora, Babel Libros también funciona como biblioteca, ofreciendo un conocimiento profundo del mercado y libertad frente a presiones comerciales. Asimismo, Muñeca de Trapo es una editorial que distribuye en librerías de Chile, Argentina, Uruguay y en mercados tan diversos como Estados Unidos y Australia, con libros traducidos al catalán, gallego, portugués, coreano y chino. Este tipo de distribución demuestra la eficacia de la coedición en la expansión internacional.

Además, la coedición fortalece la red de contactos y la colaboración entre editoriales. Esta red no solo mejora las oportunidades de negocio, sino que también potencia las estrategias de *marketing* y promoción conjunta. La colaboración con editoriales establecidas en otros mercados puede mejorar la calidad de la producción y aumentar la credibilidad del libro, facilitando su aceptación y éxito en nuevos mercados. Tecolote, por ejemplo, ha traducido algunos de sus títulos a 18 idiomas, demostrando el potencial de México en el mercado global del libro. La coedición también fomenta la innovación y la creatividad, ya que las editoriales pueden compartir ideas y recursos, contribuyendo a la creación de obras más diversas y atractivas para los lectores internacionales.

Sin embargo, las políticas fiscales y arancelarias en algunos países imponen obstáculos adicionales a la distribución eficiente de los libros. Tal es el caso de Chile, el país iberoamericano con el IVA más alto. Si en España se aplica un 4 %, tipo superreduci-

do, en México, Argentina y Colombia los libros están exentos del IVA para fomentar el acceso a la cultura y la educación. Sin embargo, en Chile los libros están sujetos a un IVA del 19 %, tanto en formato físico como digital. Si a ello le sumamos un 4 % de tasas aduaneras, los libros importados en Chile resultan un artículo de lujo que apenas un 5 % de la población está dispuesta a pagar (Garraón). Esto afecta a las editoriales, encareciendo los precios, limitando su capacidad para competir en el mercado internacional y, en consecuencia, obstaculizando la circulación del libro. En muchas ocasiones, esto también se debe a las políticas culturales que intentan proteger el comercio nacional sin tener en cuenta que al mismo tiempo entorpecen no solo el diálogo entre España y Latinoamérica, sino el diálogo interamericano: «Si quieres conocer lo que se produce en Iberoamérica, tienes que ir a Múnich o a Miami» (Mo Ediciones).

2.6.3. Políticas de igualdad

Otro valor importante que promueve la edición de LIJ independiente es la publicación de autores noveles que todavía no tienen capital simbólico en el ecosistema cultural. Una apuesta de riesgo dentro de un mercado neoliberal que funciona según el número de ventas. Galimatazo, por ejemplo, sostiene que su objetivo de operar en el campo estriba en «publicar obras y autores destacados de la LIJ inéditos en castellano». Sin embargo, resulta importante indicar que, a diferencia de la literatura para adultos, en la que el escritor o escritora ocupan un lugar central en el sistema literario, en la edición independiente de LIJ se pone el acento en el libro álbum como producto y menos en los autores e ilustradores como productores, aunque precisamente eventos como las citadas ferias del libro están modificando esta cuestión.

En cuanto al análisis de la procedencia de los autores, en el caso de la edición española un 64 % pertenecen al ámbito nacional, frente a un 24 % de autores hispanoamericanos y un 12 % de autores extranjeros traducidos a lengua española. La editorial con más traducciones es Corimbo. Aquí nos parece notable el trabajo de Pastel de Luna, editorial independiente dedicada a fomentar el álbum ilustrado de autores del este de Asia como Hara Masakazu, Guojing o Sachie Hattori. Siguiendo esta política de autor, organizan su catálogo en tres colecciones: Lejano Oriente,

Cosecha Propia y Colección Humor. También en América Latina encontramos esa mirada hacia la cultura oriental, en especial en Chile, donde existe un rico diálogo con las producciones de países como Corea y Japón.

Como sostiene Fernández (2019), la presencia de mujeres tanto editoras como autoras publicadas en los catálogos es otro tipo de valor que define la igualdad y la bibliodiversidad del ecosistema cultural. Desde 2015, aproximadamente, se observa un incremento en la presencia pública de editoriales y colectivos feministas en el mundo del libro en España y en los países de América Latina. En Argentina, por ejemplo, Szpilbarg (2023) ha analizado cómo la editorial Chirimbote ha sido pionera en abordar la violencia de género y los debates sobre el aborto. Chirimbote nace con la idea de «promover lecturas asociadas a la infancia con perspectiva de género para que crezcan en un contexto libre de estereotipos». Comenzaron con dos colecciones propias: Antiprincesas y Antihéroes. Allí también surgió la I Feria Internacional del Libro Feminista (FILFEM), la cual se ha convertido en un espacio transcendental para la promoción de la igualdad de género. En cambio, en el contexto español, los movimientos feministas han influido en menor grado, aunque sí existen propuestas que cuestionan los estereotipos de género en los textos dirigidos a la infancia o que visibilizan problemas sociales desde una perspectiva no sexista. Verbigracia, *La mujer más alta del mundo* (Libre Albedrío), *Niño niña* (Takatuka), *Sirenas* (Kókinos), *Kike y las barbies* (Gato Sueco), *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (Thule), *La rebelión de la princesa Rosa* (Thule), *Calpurnia* (Libre Albedrío).

Destaco la colección de Akiara Books, Akiparla: La Fuerza de la Palabra, que publica discursos fundamentales en alguna lucha social, civil, medioambiental (varios libros de esta colección vehiculan la voz de mujeres, pero hay también títulos que hablan de discursos pronunciados por hombres), y la labor editorial de NubeOcho como pionera en la publicación de temáticas feministas y de diversidad sexual para la infancia, promoviendo una visión crítica y transformadora de la sociedad patriarcal a través del álbum, el libro informativo y las biografías. En su página web emplea un lenguaje inclusivo y entre sus publicaciones destacan la Colección Daniela Pirata y los álbumes *Vivan las uñas de colores*, *La muñeca de Lucas*, *Las princesas más valientes*, *Me llamo*

Pecas, Clara Campoamor: el primer voto de la mujer, Más puta que las gallinas y otras animaladas machistas, entre otros.

Los datos materializan que sí existe en la edición independiente iberoamericana una visión comprometida con la igualdad del trabajo editorial y la literatura, puesto que las editoriales analizadas se nutren de catálogos con un 62,3 % de mujeres escritoras e ilustradoras en detrimento de un 38,7 % de autores.

También es bastante significativo el número de editoras que promueven estos proyectos y el modo en que intervienen en otros campos que no son *strictu sensu* el mundo de la edición, participando como agentes culturales activos. Un ejemplo destacado es Verónica Uribe, reconocida como una de las editoras más influyentes en literatura para niños en lengua española. Uribe es fundadora de Ediciones Ekaré, nacida en 1978, en Caracas, y de Ekaré Sur en Santiago de Chile, editoriales que se han convertido en referentes internacionales por su calidad y compromiso cultural. Periodista de formación y escritora, Uribe ha sido clave en la creación de un catálogo que refleja la diversidad y riqueza cultural latinoamericana. Su trabajo ha sido reconocido con la Medalla a la Trayectoria por IBBY Chile en 2017.

Las editoras independientes como Uribe no solo publican libros, sino que también intervienen de forma activa en el campo cultural a través de diversas prácticas. Estos profesionales suelen ser escritores, traductores, docentes, y participan en asociaciones y redes internacionales, contribuyendo al desarrollo de la literatura infantil y juvenil desde múltiples frentes. Gema Sirvent, fundadora de la editorial Libre Albedrío, es un ejemplo de este compromiso polifacético, participa en IBBY y en eventos académicos, como las Jornadas de LIJ en la Universidad de Almería. Arianna Squilloni, de A Buen Paso, no solo edita, sino que también colabora como docente en el título de Experto de LIJ en Latinoamérica y el Caribe de la Universidad de Zaragoza, además de participar en seminarios y jornadas especializadas. Estas editoras, al combinar sus roles editoriales con actividades académicas y colaborativas, fortalecen la difusión de la literatura, amplían su impacto cultural y aseguran la continuidad y evolución de un campo esencial para la educación y la cultura.

2.6.4. Políticas de inclusión

Algunos de los objetivos más importantes de la edición independiente iberoamericana tienen que ver con las políticas de inclusión: reducir la desigualdad, ofrecer el mismo tipo de oportunidades para todos y fomentar la integración de colectivos vulnerables. Aunque en América Latina existe una mayor preocupación que en España por plasmar en sus libros la realidad de sus contextos, también la edición española a través de la asociación ¡Álbum! ha llevado a cabo acciones clave en políticas de inclusión: en primer lugar, publican en sus catálogos libros álbum con temas para la inclusión y otros con formatos adaptados a personas con diversidad funcional; y, en segundo lugar, promueven el fomento de una cultura comunitaria para la transformación social, ya sea a través de iniciativas como «Les Veus de l'Àlbum» (realizada por ¡Álbum! en 2023), que se inspira en el proyecto Álbumes Rapeados, desarrollado por Heal Hop y el Servei de Biblioteques de la Diputació de Girona, o con la formación y capacitación mediante talleres, seminarios y programas de mentoría para editores, escritores e ilustradores, enfocándose en la diversidad y accesibilidad. La primera iniciativa, utilizando el rap como puente, busca despertar en los jóvenes el placer por la lectura y la creación poética, ofreciendo un espacio para la expresión libre y el reencuentro personal. Además, proporciona herramientas para mejorar la expresión personal y fomentar una opinión crítica. Asimismo, gestionan un club de lectura con pacientes adultos de salud mental, coordinado por Silvia García Esteban. Su experiencia personal le permite mediar con los pacientes y llegar a su sufrimiento desde una dimensión necesariamente diferente.

En esta línea llevaron a cabo el proyecto Leer el Territorio, pensado para llevar el álbum ilustrado a centros escolares en pequeñas comunidades rurales, con pocos alumnos y, en algunos casos, aulas unitarias. Este proyecto también busca valorar los territorios rurales y sus potencialidades educativas, promoviendo un modo de relacionarse con el mundo similar al de leer un álbum: con paciencia, atención a los detalles y buscando conexiones entre los elementos del entorno. De todos estos proyectos han elaborado guías de lectura como material disponible y descargable en la web ¡Álbum!

Entre otras actividades, también han impartido un curso de formación *online* titulado «Cuando el álbum habita la vida», dirigido a profesionales del trabajo social que atienden a personas en riesgo de exclusión social, incluyendo infancia, juventud, familias y adultos. El curso incluyó talleres virtuales, un foro para intercambios y opiniones, y la enseñanza de recursos digitales accesibles. Los talleres se centraron en el uso del álbum ilustrado como estrategia para los profesionales del sector.

En América Latina, las políticas de inclusión de la edición independiente están orientadas sobre todo a fomentar la diversidad cultural y el acceso equitativo a la cultura, incentivando la creación de libros que reflejen la diversidad cultural, étnica y social de la región, como adelantamos en las políticas de bibliodiversidad. Para ello, han implementado diversas estrategias, la cultural, como el apoyo financiero y subsidios que incluyen becas y fondos concursables para proyectos que promuevan la diversidad y la inclusión en la literatura infantil. Además, existe una mayor relación entre edición y educación a través de los programas de promoción de la lectura desarrollados por los planes de lectura estatales, que, en muchos casos, ofrecen por la distribución gratuita de libros en escuelas y bibliotecas, así como la organización de ferias del libro y festivales literarios donde las editoriales independientes pueden exhibir y vender sus obras (sobre todo en Argentina y México). Ediciones Castillo (México) es un buen ejemplo de editorial ligada a la escuela y la institución. Aunque se trata de un caso particular, puesto que esta editorial pertenece al grupo Macmillan Education, de origen inglés, y se aprovecha de su posición y experiencia local para introducir las necesidades educativas de un mundo global, siempre «respetando y valorando la diversidad cultural que distingue a México».

Algunas editoriales independientes nacen para crear libros que muestran la particularidad de las expresiones latinoamericanas y sus formas de ser, mostrándolas al mundo como cultura: Pehuén (Chile) se fundó en 1983 con la misión de rescatar, crear y difundir libros sobre pueblos originarios y patrimonio cultural; LOM, del mismo país, desde su propio nombre hace referencia a un vocablo en lengua yámana: *sol*. Los fundadores de la editorial señalan que tomaron esta palabra de una de las comunidades indígenas (los yámanas o yaganes) que habitaron el extremo sur del continente como un gesto de recuperar y hacer vi-

sibles las huellas del olvido, donde la promesa de la «modernidad» hizo caso omiso de esas culturas y esas vidas. Es así como, con ese sol austral, pintaban el primer trazo de la travesía. La editorial Amanuta, ganadora del Premio BOP, también toma su nombre de la lengua aimara. *Amanuta* significa ‘con intención’, y la de dicha editorial es combinar la tradición y la modernidad, es decir, la herencia cultural ancestral con los temas de la sociedad contemporánea. En este sentido, en su catálogo destacan los diccionarios y enciclopedias sobre la naturaleza y los animales del país. Resaltamos asimismo Semilla corazón (México), un proyecto editorial de publicaciones ilustradas cuyo objetivo es promover la lectura visual a través de símbolos y elementos gráficos propios de su cultura, así como en lenguas originarias con el fin de acercar a los niños a la diversidad cultural y lingüística del territorio de México. Entre algunas de sus publicaciones se encuentran *Lotería Ngiba* (2021), un juego tradicional con animales de la región Ngiba, y *Teki txri natxrixa ku rxi tatxrixa* (2020), un libro bilingüe (ngiba-español) ilustrado que reúne tres cuentos de la tradición oral del pueblo de Villa de Tamazulápam del Progreso, Oaxaca, un proyecto apoyado por el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias en México (PACMyC).

Por otro lado, la edición independiente también persigue asegurar la producción de libros en formatos accesibles para niños con discapacidades. A este respecto, las iniciativas de bibliotecas escolares y comunitarias también desempeñan un papel fundamental al integrar obras de editoriales independientes en sus colecciones y promover proyectos de lectura comunitaria e inclusiva que involucren a padres, maestros y niños con todo tipo de dificultades.

2.6.5. Políticas de sostenibilidad

En cuanto a términos de ecología editorial, las editoriales independientes deben balancear la aceleración del mercado relativa a los procesos de edición, distribución y promoción del libro con el desarrollo de catálogos a largo plazo. La aceleración de este proceso se opone al ciclo largo característico de las empresas culturales.

Del total de los sellos editoriales, solo seis explicitan en sus páginas web sus políticas de sostenibilidad: Akiara Books presenta desde septiembre de 2023 valores propios del Instituto de

la Ecoedición, que tiene como misión promover la publicación sostenible basada en calcular, minimizar y comunicar el impacto ambiental de los libros, para ayudar a crear conciencia. Se guían por los siguientes principios:

- Producción propia de autores nacionales, así como una cadena de producción que reduzca en su proceso el impacto ambiental.
- Impresión local y artesanal para reducir al máximo la merma del papel.
- Publicación limitada a ocho libros como máximo al año.
- Libros comprometidos con el mundo en sus temas.
- Despertar el asombro de los lectores con los detalles de calidad y profundidad poética.

Por su parte, los editores de Galimatazo imprimen sus libros con tintas vegetales en papel certificado FSC y mantienen una producción local; de esta manera, apoyan a los negocios locales y reducen el transporte y las emisiones de CO₂. Y Zahorí se instituye como una editorial activista preocupada por la emergencia climática, el consumo responsable, el medioambiente, la vida en los océanos, el bienestar animal y las ciudades sostenibles. Desde el año 2020 también imprimen con papel FSC procedente de bosques responsables y próximamente pretenden calcular la huella de carbono que emiten sus publicaciones. Su catálogo ofrece una mirada atenta en especial sobre la ciencia, la naturaleza, los animales y, en definitiva, sobre el medioambiente y justicia social. Y en la página web se puede descargar un manifiesto activista como materialización de la acción «contracultural». Además, sus políticas editoriales se comprometen en algunos de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, línea relacionada con el éxito de difusión de sus creaciones a escala global, pues realizan coediciones internacionales en 22 países y sus títulos se han traducido a 18 lenguas.

En América Latina, Claraboya Ediciones (Chile), Monigote y Mango Manila (México) tienen el foco puesto en el medioambiente y la ética animal. Además, esta última forma parte de la red global C40 para afrontar el cambio climático a través de soluciones científicas y tecnológicas basadas en la economía circular, lideradas por infantes y jóvenes de escuelas de educación básica.

No obstante, esto no quiere decir que no existe un compromiso por parte del resto de editoriales, pues las encuestas demuestran que un 87 % imprimen en papeles FSC, pero no se declara de manera explícita en las páginas web.

2.7. Un diálogo transatlántico. Lo que se quedó en el lado de allá

Para mapear el panorama actual de la LIJ y el papel de la edición independiente en su renovación estética y temática, es fundamental explorar las relaciones comerciales y culturales entre España y los países latinoamericanos. Este diálogo transatlántico no solo configura el mercado editorial, sino que también impacta en las tendencias narrativas y visuales que definen la LIJ en ambos lados del Atlántico. En el tercer bloque de nuestra encuesta, exploramos el potencial de los textos para ofrecer una visión nacionalista en un mundo cada vez más globalizado, así como la pertinencia de esta perspectiva en la actualidad. Aunque los editores españoles suelen adoptar una visión más universalista de la literatura, los latinoamericanos insisten en la importancia de reflejar los contextos culturales y sociales específicos de sus regiones. Estos dos enfoques, aunque diferentes, son esenciales para una comprensión integral del mercado editorial contemporáneo.

Un 75 % de los editores españoles consideran que sí hay un diálogo con la literatura infantil latinoamericana, frente al 100 % de editoriales de América Latina, que opina que dicho diálogo es inexistente. Y un 2 % de los editores españoles afirman que no pueden responder a la pregunta porque es una reflexión que no han realizado, ni tienen datos (Pastel de Luna). En cuanto a las españolas, por ejemplo, Kalandraka asegura que su catálogo es fruto de la interacción de los autores e ilustradores de ambos continentes. A Buen Paso también considera que estamos viviendo un momento de intercambio muy enriquecedor gracias a los autores que trabajan para ambos mercados. En cambio, Corimbo opina que, aunque hay un diálogo, las literaturas no se mezclan. «La tradición, cultura y costumbres que diferencian la literatura de España y de América Latina las hace ricas y firmes, pero las aleja enormemente» (Editorial Corimbo, España). En el mis-

mo sentido apunta Akiara Books: «A veces son mundos que se desconocen mutuamente». Según la editorial española Apila:

El diálogo es el modo concreto de alcanzar la comprensión y hay zonas de la literatura infantil latinoamericana que permanecen en sombras e incomprensidas, puesto que hablamos de una región que tiene contextos muy dispares y diferentes, pueblos originarios y zonas rurales con poderosa tradición oral, centros urbanos dispares con relatos, canciones y poemas de diversa índole en una literatura mestiza proclive a la experimentación continua. (Editorial Apila, comunicación personal, 16 junio de 2022)

Existe un mercado interno muy rico en la región que rara vez traspasa las fronteras nacionales, mucho menos llega a España, el mercado dominante, o a otros países de Europa. «El libro no se mueve» (Garralón, 2004, s. p). Por ello muchas editoriales latinoamericanas buscan producir una identidad nacional independiente, que descolonialice su literatura de las tradiciones que a lo largo de la historia ha impuesto el mercado y la cultura española.

Más que un diálogo, en América Latina existe una admiración por la LIJ española. Se menciona e imita como referente y, muchas veces, se busca que España les valide como autores y artistas. Sin embargo, el mercado latinoamericano es innegable y existen esfuerzos grandes por mostrar las historias de autoría latinoamericana que, por no contar con grandes capitales, circula en espacios muy pequeños lejos de los lectores españoles (La Jirafa y Yo, Costa Rica).

A diferencia de la edición española, en Latinoamérica tienen mucho más protagonismo lo local y las historias tradicionales. Es una producción que no tiene mercado en España (Cataplum, Ñire Negro y El Rey de Harlem), por lo que existen dos mercados distintos. Esto se refleja en los géneros: mientras que en España tiene una gran recepción la literatura fantástica y la ciencia ficción, en Colombia, por ejemplo, se han explorado poco, dando más importancia a la creación de un corpus de realismo social (Ñire Negro). «Existe un deseo de que en España se nos lea desde nuestras claves y nos inviten a mostrar allí nuestro trabajo» (Ñire Negro, Colombia), porque lo cierto es que el mercado español rara vez mira hacia el otro lado del Atlántico, a excepción de Ekaré.

La edición latinoamericana apuesta por un criterio de educación literaria con una perspectiva mucho más territorial, injertando lo universal, pero reflejando la vida diaria de sus países. «Niños, jóvenes y su familia cruzan fronteras a diario como parte de sus actividades; estamos determinados por esta situación geográfica y los flujos migratorios mundiales» (Tralarí, México). En este sentido, la función de Ekaré es imprescindible porque al producir desde varias sedes en Venezuela, Chile y España moviliza y difunde la cultura latinoamericana, por lo que introduce temas e imaginarios latinoamericanos en la LIJ en lengua castellana.

También la editora de Libre Albedrío (España) apostilla que «de momento no hay un intercambio fluido». No obstante, el problema es más complejo de lo que parecen apuntar estas declaraciones, ya que en su mayoría estas editoriales entran en el circuito de los procesos de consagración, no tanto con una estrategia económica, sino como conquista cultural. Así, destacamos la ya citada Tecolote, que fue ganadora de los premios Ragazzi Award y Mejor Editorial Centro y Sudamérica en la Feria de Bolonia de 2018, también la editorial Limonero en 2019 fue galardonada en la Feria Internacional del Libro Infantil de Bolonia como la mejor editorial infantil de Centro y Sudamérica. Al mismo tiempo que domina una exportación española, encontramos excepciones. Por ejemplo, el caso particular de Javier Sáez Castán, escritor e ilustrador que ha creado para la editorial Tecolote el álbum *Chilangoscopia*, una obra ambiciosa que intenta recoger toda la cultura de la ciudad de México, como ciertos lugares emblemáticos de la ciudad donde conviven arquitectura y personas, pero también mitos y símbolos que intentan, como un Aleph, mostrar el pasado y presente de la identidad mexicana: códigos prehispánicos, edificios icónicos, personajes puramente chilangos, grabados de José Guadalupe Posada, escenas de películas filmadas en los Estudios Churubusco, etc. Es decir, se trata de una obra pensada para el mercado mexicano pero realizada por un español, originario de Huesca. También resulta interesante la antología transatlántica de Adolfo Córdova que ganó en 2021 el premio de poesía Bologna Ragazzi: *Cajita de fósforo* (Ekaré). En ella se incluyen autores españoles y latinoamericanos. «Es –señala Squilloni– una antología donde concluyen sin jerarquías todos los escritores» (A. Squilloni, comunicación personal, 11 de octubre de 2021).

Esta limitada circulación no solo refleja las diferencias en las perspectivas editoriales, sino que también pone de relieve las barreras logísticas y económicas que obstaculizan un intercambio más fluido y equitativo de libros entre las regiones. A pesar de los esfuerzos por establecer puentes culturales y comerciales, los libros a menudo permanecen dentro de sus fronteras nacionales debido a costos prohibitivos de distribución y políticas restrictivas que dificultan su circulación internacional. Estas dificultades, mencionadas con anterioridad en el contexto de las políticas de difusión, continúan siendo un desafío significativo para la integración de los mercados editoriales de LIJ entre América Latina y España. Para que el intercambio cultural y comercial sea de verdad fructífero, es necesario superar estas barreras y fomentar un diálogo más efectivo y accesible entre ambas regiones.

En síntesis, la LIJ ha experimentado una evolución notable desde el siglo XX hasta la actualidad, atravesando etapas de marginalidad, reconocimiento y expansión. Los resultados de este estudio muestran cómo las editoriales independientes han sido cruciales en este proceso, ya que, a pesar de los desafíos impuestos por la globalización y la concentración del mercado, desempeñan un papel vital en democratización de la cultura, en concreto, del acceso a la literatura infantil y juvenil. Su compromiso con la bibliodiversidad, la inclusión de temas sociales relevantes, la innovación en los formatos y, en síntesis, la calidad en la ilustración y en los textos les permite mantener su relevancia dentro del ecosistema literario y contribuir de forma significativa al panorama cultural contemporáneo. Mediante estrategias de resistencia tales como las alianzas y la unión en la asociación ¡Álbum! para competir con los grandes grupos, las editoriales independientes de LIJ han mantenido un papel activo dentro del tejido social y han contribuido a la visibilidad de escritoras y escritores noveles, consolidándose al mismo tiempo como actores vitales dentro del sistema de la LIJ en España.

Este periodo de crecimiento de la edición independiente ha sentado las bases para un desarrollo futuro sólido del campo literario infantojuvenil en España, aunque el análisis puede extenderse al ámbito de la LIJ en lengua española que incluya a los países de América Latina (Fernández-Cobo, 2022), puesto que tiene el potencial de influir en la imaginación y educación de las generaciones más jóvenes y de proyectarse más allá de sus fron-

teras, contribuyendo así al panorama de la LIJ global y a la reconfiguración de un nuevo mapa cultural.

En este sentido, el estudio revela que frente a los nuevos agentes del mercado editorial (editoriales independientes, ferias, festivales y promotores de la lectura), la crítica literaria académica ha perdido su función legitimadora. Esto muestra, por un lado, la necesidad urgente de adaptación de la academia para mantener su relevancia como agente de valoración de la LIJ y, por otro lado y en consecuencia, la inoperancia actual del canon que está, indudablemente, dirigido hoy día por los agentes citados con anterioridad. Tal es así que las tensiones entre educación y mercado (entre campo educativo y campo literario) que comentábamos al inicio de este trabajo tienen un cometido crucial en la configuración actual de los valores sociales y democráticos de nuestra sociedad contemporánea y, por tanto, este tipo de estudios interdisciplinarios arrojan luz sobre su interrelación, ofreciendo una comprensión más profunda sobre los modos de producción y consumo, que están ligados, sin duda alguna, a una concepción dinámica de la literatura que se transforma sin cesar. El ecosistema cultural está condicionado por el «adentro» o «afuera» del ámbito de producción y circulación de la literatura: en la medida en que la LIJ quiere entrar dentro del proceso de circulación de los textos a gran escala irrumpen cuestiones estéticas y políticas que definen su modo de producción.

Nuevos imaginarios y valores en la LIJ iberoamericana: integración en el currículo escolar

3.1. Las posibilidades éticas y estéticas del libro álbum: materialidad y lectura

Las nuevas tecnologías han favorecido la coexistencia de formas de lectura tanto analógicas como digitales, creando un nuevo horizonte en el que la relación entre los libros, los lectores y las prácticas de lectura se ha transformado. El auge de la semiótica social y los estudios multimodales han evidenciado que el significado no se construye solo a través del lenguaje escrito u oral, sino que se nutre de múltiples modos semióticos, como las imágenes, la tipografía y el diseño del libro en sí (Goldin, 2006; Kress y van Leeuwen, 2006; Forceville y Urios-Aparisi, 2009; Painter y Martin, 2011; Van der Linden, 2013). En este contexto, el *boom* de las editoriales independientes ha impulsado la consolidación del libro álbum como un formato literario singular que desafía las experiencias tradicionales de lectura, fomentando la creatividad, pero también la reflexión acerca de valores sociales y éticos que favorecen el desarrollo de una ciudadanía más democrática y consciente de los problemas globales (cf. García-González, 2021). Por ello, el libro álbum resulta una herramienta valiosa para la formación lectora. Su presencia y constante crecimiento se debe sobre todo a las posibilidades que brinda para la experimentación estética tanto en los contenidos gráficos como en el soporte físico, pues ofrece una interacción única entre los códigos verbal e icónico, en la que el texto y la imagen se combinan de

manera que a veces el lenguaje verbal es mínimo, mientras que la imagen adquiere un papel determinante en la construcción del sentido, potenciando al máximo la capacidad informativa que cada modo semiótico es capaz de transmitir de manera independiente para enriquecer el mensaje global (Nodelman, 1988; Tabernero, 2016).

Esta tendencia no solo amplía las posibilidades creativas dentro de la LIJ, sino que también desafía, como afirmábamos, las convenciones literarias tradicionales y el concepto de lectura como un acto únicamente intelectual para proponer nuevas formas de interacción entre el lector y el texto en las que leer es, ante todo, una práctica con el cuerpo (Littau, 2006). Un clásico de este enfoque centrado en la interactividad sería la obra de Hervé Tullet, *Un libro* (2011), que motiva al lector a participar de forma activa en el libro a través de instrucciones bastante simples como presionar un botón, inclinar o girar el libro para que los elementos interactúen con el lector.

Los beneficios educativos de la manipulación del objeto libro durante el proceso de lectura han sido señalados por investigadores como Petit (2015), quien destaca que el libro álbum crea un espacio de encuentro entre autor y lector, mientras que Van der Linden (2015) subraya que la materialidad del libro intensifica la experiencia lectora al requerir una manipulación activa. Nikolajeva (2008) y Kümmerling-Meibauer (2015) señalan que, en la literatura infantil, esta dimensión lúdica permite al lector apropiarse del contenido a través del juego. En el ámbito hispánico, los estudios de Tabernero (2016, 2018, 2019, 2022), apoyados en Sipe (2001) y Bonnafé (2008), destacan también cómo el diseño condiciona las expectativas lectoras y determina la interacción con el texto. Por ejemplo, los libros pequeños sugieren una lectura íntima, mientras que los de gran formato invitan a una narración dinámica. Elementos como el diseño de página y la disposición del texto influyen en el ritmo narrativo y en la experiencia de lectura (Tabernero, 2018).

El libro álbum, por tanto, no se limita a ser un género literario, sino que se configura como un tipo de libro (un soporte o formato, según Squilloni) cuya materialidad, incluyendo la tipografía y los elementos visuales, es fundamental para su comprensión y disfrute. Esto es especialmente visible en los libros *pop-up* o desplegados y libros acordeón, donde la materialidad amplifi-

ca la dimensión lúdica, permitiendo una experiencia de lectura mucho más interactiva y tridimensional (Da Silva y Salisbury, 2005; Van der Linden, 2015) que, por otra parte, se adapta a un lector familiarizado con elementos de lectura hipertextual, pantallas y entornos virtuales (Tabernero, 2017).

El formato, el diseño y la textura, cada vez más sofisticados, son clave en los libros dirigidos a los más pequeños. De hecho, la experiencia sensorial que ofrece la manipulación del objeto libro es tan significativa como la interacción con sus contenidos visuales y verbales. Ejemplos como *¡A dormir, gatitos!* (Zahorí, 2018, ganador del Bologna Ragazzi Award en la categoría Toddlers en 2019 y finalista en los Premios Junceda de Ilustración), de Bárbara Castro, donde el diseño reformula de manera lúdica el recurso tradicional de contar ovejas para dormir y las sustituye por gatitos que llenan los espacios de una casa; *Siento el viento* (Amanuta, 2022), de la editorial chilena Manota, donde los troqueles refuerzan la experiencia táctil; y *El mar* (Ediciones Liebre, 2022), de Pablo Albert, una historia con formato de acordeón que narra vivencias en la playa y bajo el agua en su reverso, son álbumes que refuerzan esa dimensión sensorial. Otros juegos experimentales más relacionados con la experiencia táctil los encontramos en obras como *El bolso* (FCE, 2022), de María José Ferrada y Ana Palmero, ganadora del Premio New Horizons en la Feria del Libro de Bolonia y donde se incorpora la impresión en relieve, lo que permite a los lectores sentir los objetos representados. Con un diseño parecido tenemos también el libro álbum *La costura* (FCE, 2022), de Isol, un proyecto que combina ilustraciones con tejido, inspirado en la tradición textil palestina, y que invita a explorar texturas y universos paralelos para entender otras culturas y enriquecer la experiencia de lectura.

Otros libros objeto que exploran múltiples sentidos publicados en fecha reciente son *El color de los sentidos* (Bululú, 2024), de Gustavo Roldán, que propone un viaje que trasciende la mirada para experimentar los colores desde el tacto, el oído y las sensaciones, estimulando una percepción multisensorial del entorno. En esa misma línea, *Animales Bestiales* (Combel, 2024), de Mar Benegas, invita a descubrir texturas al ritmo de los cuerpos animales, creando una lectura corporal que despierta el sentido del tacto. También de Benegas, *¡Menudo agujero!* (Combel, 2024) incorpora recursos lúdicos e interactivos que animan al lector a

descubrir sorpresas entre las páginas, convirtiendo la lectura en un juego de exploración activa. La propuesta se extiende con títulos como *Juega al escondite con el león Simón* (Bruño, 2024) y *Juega al escondite con la vaquita Paquita* (Bruño, 2024), dos libros que integran solapas, espejos y personajes escondidos para estimular la coordinación y la atención visual y espacial de los más pequeños. Por su parte, *Los trazos* (Lobo Feroz, 2024) se centra en el desarrollo de la motricidad fina mediante actividades gráficas que transforman el libro en un cuaderno de aprendizajes sensibles. Por su parte, *Bim Bam Bum* (Kalandraka, 2024), de María Girón, juega con la musicalidad de las palabras, la repetición y el ritmo para despertar el oído y la memoria sonora, haciendo del lenguaje una experiencia rítmica y física. Todos estos títulos muestran cómo la materialidad del libro, a través del relieve, los troqueles, las texturas o el formato, se convierte en parte esencial del relato, ampliando los modos de leer y sentir las historias desde el cuerpo y no solo desde la vista.

Además, con respecto a su contenido, el libro álbum dialoga con géneros como la poesía o el teatro, potenciando la ruptura de fronteras genéricas y diversidad creativa en el ámbito de la literatura infantil. En el terreno de la LIJ iberoamericana, encontramos por ejemplo la propuesta poética de María Baranda, donde la relación cuidadosamente cultivada entre ilustración y texto poético transforma de forma radical la recepción e interpretación de la obra. Baranda escribía poesía para adultos hasta que Ana Laura Delgado, la editora de El Naranjo, le propuso que comenzara a escribir para niños y, en 2007, publicó su primer poemario infantil, *Digo de noche un gato*, con ilustraciones de Julián Cicero. Desde entonces, su producción infantil ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales como la Mención de Honor del The White Ravens y el The BCBF BolognaRagazzi Awards en Italia, el Premio Barco de Vapor de México y la Lista de Honor del IBBY; en 2017 fue embajadora de la FILIJ, representando la poesía que se dirige a la infancia. Su obra ha recorrido desde la poesía para la primera infancia hasta la poesía para niños lectores más mayores; la etapa de madurez lectora donde realiza las innovaciones más notables, moviéndose en esa dialéctica de la tradición y la modernidad: Baranda se queda con los más pequeños en el polo de lo más tradicional (animales personificados, influencia de la oralidad folclórica y reta-

hílas que juegan con la materialidad fónico-rítmica), y va avanzando hacia una poesía que incorpora elementos innovadores propios de la narración: analogías y metáforas más complejas.¹ Ella piensa, siguiendo a San Juan de la Cruz, que toda experiencia de fervor pasa siempre por el cuerpo. Al respecto, resulta imprescindible su antología *Hago de la voz un cuerpo* (FCE, 2007), con ilustraciones de Gabriel Pacheco. En su intento por derribar de manera original y festiva las barreras entre el mundo infantil y adulto, Baranda reúne en esta antología las voces de grandes poetas mexicanos para formar un cadáver exquisito con las que se componen las distintas partes del cuerpo. Participaron Francisco Hinojosa, Eduardo Langagne, Francisco Segovia, Fabio Morábito, Hector Carreto, Coral Bracho, Alfonso D'Aquino, Eduardo Hurtado, Natalia Toledo, Dana Gelinas y

1. En la poesía para la primera infancia de María Baranda la función lúdica ocupa el primer plano. Lo vemos claro en *Arrullo* (El Naranjo, 2008), donde se establece un juego entre el sonido de los animales y el vínculo afectivo entre una madre y su cría, recurriendo para ello a la personificación. La personificación de los animales es un recurso muy empleado por Baranda, incluso aquella personificación de carácter individualizado, con nombre propio incluido, que es una señal que alude también a la normatividad, al deseo de otorgar dinamismo y corporeidad a los elementos del poema. *Arrullo* no es realmente una historia inventada entre la madre y el niño, sino que, como nos dice Baranda en su ensayo *El vuelo y el pájaro*:

[E]stán ahí desde hace mucho, desde siempre, desde que se crearon los sonidos. También el pájaro. Se trata entonces de algo que ha permanecido en el tiempo. Como si fuera la entrada a un sitio y pudiéramos asomarnos y ver y escuchar los primeros cantos, los primeros arrullos que se reciben desde la infancia. Por eso hablar de poesía en la infancia es hablar de ritmo. Estos sonidos repetitivos que calman y consuelan al niño mientras es tomado en brazos y mecido. Arrullos, nanas, canciones... Todo está preparando la mente del niño para recibir la poesía un poco más tarde. Los ritmos, tan cercanos y conocidos por los niños desde el vientre materno, logran darles contacto cuerpo a cuerpo, risas y muecas y por supuesto afecto (2012, p. 58).

Se trata de un abrir del mundo hacia los sentidos. Un libro muy similar editado en Colombia es *Arrullos para dormir ovejas* (Cataplum, 2023), de Yolanda Reyes y Manu Montoya. Esa tematización de los afectos a través de los sonidos suele aparecer junto a expresiones de aparentes sinsentidos o con el puro juego como sentido principal, como sucede en el álbum *El mago abuelo y su Chango desaparecido*, donde el abuelo juega a los sinsentidos a través de la invención de nuevas palabras. Jugar al disparate, a la palabra, al trabalenguas. Asignarles otro significado a las palabras, juntar vocablos para crear nuevos, eso que Giani Rodari en su libro *Gramática de la fantasía* denominó «binomio fantástico». En definitiva, se trata de juegos que sitúan estos textos tan gustosos en el extremo opuesto de lo didáctico y lo moralizante. Sucede lo mismo en el libroálbum *Un abrazo*, ilustrado por Cecilia Varela. En este libro de poesía, María Baranda muestra que los abrazos sirven para muchas cosas: para cuando hay truenos, para cuando sale el sol, para cuando estamos solos, tristes o perdidos.

Elsa Croos. La propia María Baranda participa con poemas titulados «Mis brazos», «Los codos» y «Mis dos mitades», de forma que entre todas estas voces conforman un cuerpo, al más puro estilo Mery Shelley, pero partiendo de tres consignas importantes: la diversión de los poemas (el aspecto lúdico), el valor literario y que los textos pudieran agradar a los niños. Así, será muy probable que durante su lectura en el aula los poemas sean acompañados por movimientos del cuerpo. Debido a la reacción espontánea que provocan esos estímulos textuales, los niños juegan tocándose la nariz, las orejas, los brazos, etc. Algo difícil de encontrar en la poesía contemporánea para adultos. En la poesía infantil, sin embargo, moverse es fundamental, puesto que la palabra viene acompañada del cuerpo y su movimiento, ya que, para la autora, decir y moverse es un binomio imprescindible.

Un tratamiento estético distinto lo tenemos en su obra *La enorme nada* (FCE, 2016), libro álbum de temática filosófica con unas coloridas y deliciosas ilustraciones de Maite Gurrutxaga, donde el diálogo entre palabra e imagen no solo enriquece el texto, sino que también propicia una experiencia estética profundamente novedosa. Aquí Baranda se aleja de la poesía como rito y conjuro, para acercarse a la poesía como un acto solitario de meditación, pensamiento y reflexión personal. Cuenta la historia de una niña que indaga en sus propias emociones para tratar de responder a una pregunta de enorme calado existencial: ¿Qué es la nada? A través de la sinergia entre los códigos visual y escrito se aprecia cómo la vida cotidiana impulsa la creación poética, pues la niña no solo concibe mundos mediante la imaginación, también los crea.

Este álbum interpela, además, a que los adultos nos acerquemos a ese lugar especial donde se crean nuevos mundos y se desvelan ciertos secretos. En este caso, se trata de un libro álbum que, por el tratamiento temático (no material), captura la atención del lector y desafía su inteligencia, induciéndolo a hallar nuevos significados. Sin duda, este texto resulta adecuado para su lectura en el ámbito educativo, ya que aborda las inquietudes y emociones de los niños en relación con el texto, más allá de sus habilidades de lectura y comprensión. Porque, al decir de Baranda, más allá del sentido, la poesía se compone de ritmo, imagen y metáfora (2012).

Este tipo de poesía ofrece a los lectores jóvenes una experiencia distinta, donde la palabra se entrelaza con la visualidad para crear significados más complejos y sensoriales, algo que también sucede en otros álbumes poéticos como *Mi cuaderno de Haikus* (Amanuta, 2014), de María José Ferrada e ilustrado por Leonor Pérez. Consideramos que este es uno de los motivos principales por los que, a pesar de que el género narrativo ha dominado tradicionalmente la LIJ, la poesía infantil contemporánea está ganando terreno (Munita, 2019), pues el libro álbum ofrece la posibilidad de alejarse cada vez más de fórmulas simplistas y establecer un diálogo significativo con la imagen.

La materialidad del libro no es un mero juego estético, sino una herramienta hipertextual que estimula la conciencia ética y estética del lector al romper fronteras entre la realidad y la ficción (Zavala, 2014). Esto lo convierte en un poderoso recurso para la educación literaria y formación de lectores más críticos y comprometidos (Colomer, 2010). El soporte, combinado con su capacidad para mezclar texto e imagen, ofrece una experiencia de lectura multisensorial que fomenta la curiosidad y el juego, elementos esenciales en el desarrollo lector (Goldin, 2006). El libro álbum contemporáneo trasciende la simple narración de una historia; su enfoque multimodal y multidimensional de la literatura infantil facilita la alfabetización visual y verbal al tiempo que promueve una interacción más profunda con el texto donde convergen paradigmas analógicos y digitales de lectura, fomentando el desarrollo cognitivo y emocional del lector infantil (Da Silva y Salisbury, 2013; Tabernero, 2016).

En el presente capítulo examinamos las tendencias de la LIJ contemporánea y analizamos cómo dicha multimodalidad favorece la creación de significados éticos y estéticos, así como la formación del lector competente (Arizpe y Ryan, 2018; Mendoza, 2004; Mata, 2014). Partimos, pues, de la idea de que la imaginación moral que se transmite a través de la LIJ es un recurso educativo de primera magnitud. Si en el capítulo anterior hemos examinado cómo las editoriales independientes han sido claves para expandir este formato, ahora veremos de qué manera estas obras revitalizan ciertos valores democráticos y humanísticos para afrontar el mundo.

Como hemos visto, las editoriales independientes han sido cruciales en la evolución de la LIJ y en la configuración del pano-

rama actual, promoviendo obras que respetan la inteligencia del lector infantil y abordan temas contemporáneos de manera significativa. A diferencia de las grandes editoriales comerciales, que tienden a seguir tendencias de mercado, las independientes han priorizado la calidad artística y el libro álbum como formato esencial en la promoción de la lectura. Por tanto, el principal objetivo es ofrecer una visión integral sobre el papel del libro álbum en el desarrollo de la formación lectora en España y algunos países de América Latina, explorando su riqueza material y conceptual. Esto significa que nuestro criterio para seleccionar obras se basa en la superación de la tradicional tensión entre ética y estética (Mata, 2014), al reconocer que separar ambas es una falsa dicotomía. Como señala García-González, «decir que una obra para niños y niñas es didáctica es considerado una forma de degradar su potencial estético» (2021, p. 8). Bajo esta premisa, proponemos concebir la literatura como un discurso político que opera en la intersección entre lo estético y lo pedagógico.

Desde los años sesenta, la LIJ ha evolucionado, abordando temas más complejos como la guerra, la muerte, la pobreza, la identidad, con el fin de educar a los niños en la comprensión de las complejidades de la vida y fomentar su capacidad crítica y empática (Colomer, 2010). Hoy coexisten narrativas de valores universales y atemporales (como la empatía, la solidaridad, el amor) con otras que abordan problemas más específicos y contemporáneos, enfocados en cuestiones históricas urgentes (las migraciones, la crisis climática o la diversidad lingüística y cultural, entre las más sobresalientes). Y, junto a ellas, y en especial para los más pequeños, se sitúan los libros sobre emociones, que parecen responder a la necesidad de los educadores por contar con recursos socioemocionales que les enseñan a gestionarlas (cf. García-González, 2021). Un canon formativo adecuado al mundo global en el que vivimos debe incluir álbumes que traten, por ejemplo, sobre la amistad, uno de los valores más tematizados en la LIJ contemporánea,² con otros que exploran proble-

2. Ejemplos sobresalientes son aquellos en los que la amistad surge entre o con animales: *Como el perro y el gato* (Apila Ediciones, 2018), donde el ilustrador Edu Flores utiliza la relación entre personajes para transmitir valores como la amistad; *Sol de amigos* (El Naranjo, 2010), de María Baranda y María Wernicke, donde nos hablan de la magia que surge cuando dos mundos como los de un perro y un pájaro se cruzan y se tienden la mano para siempre; y, entre otros muchos, *Bombay* (SM, 2018), de Sandra Siemens e Isol,

mas actuales como la inclusión social o emociones tan antiguas como el miedo. Esta combinación de valores universales e históricos refleja la capacidad de la LIJ para adaptarse a las necesidades cambiantes de nuestra sociedad. Tal es así que podemos afirmar que la LIJ actual aborda temas que están en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030 propuestos por la ONU, fomentando una educación que sensibiliza a los jóvenes lectores sobre cuestiones como la igualdad de género (ODS 5), la reducción de desigualdades (ODS 10) y la acción por el clima (ODS 13), entre otros temas pertinentes. En consecuencia, el valor de las nuevas estéticas del libro álbum no solo radica en su belleza visual e innovación artística, sino en que además promueve la imaginación empática, que contribuye a formar lectores críticos y responsables, capaces de reflexionar sobre su entorno y actuar de manera comprometida con el desarrollo sostenible, la justicia social y la preservación del medioambiente (Arizpe y Ryan, 2018). En palabras de García-González: «Los libros álbum no solo permitirían entrenar habilidades para interpretar textos en tiempos de narrativas visuales, sino que nos preparan para entender la complejidad de los procesos de significación y de la perspectiva» (2021, p. 21).

Para configurar un repertorio representativo de la LIJ iberoamericana contemporánea en este capítulo, hemos priorizado temas como la diversidad cultural, el indigenismo, la igualdad de género y la migración. Esta selección responde a la necesidad de abordar cuestiones que son fundamentales para entender las realidades sociales y culturales específicas de la región iberoamericana. Estos temas no solo reflejan aspectos esenciales de la identidad y las experiencias vividas en los contextos latinoamericanos, sino que también contribuyen a una comprensión más profunda de las dinámicas sociales y culturales del mundo global. Al incluir este corpus en el currículo escolar buscamos ofrecer a los jóvenes lectores una visión más completa y matizada del entorno, promoviendo la empatía, la conciencia crítica y el entendimiento intercultural; y contribuyendo, con todo ello, a una formación lectora que va más allá de los modos de leer y contenidos tradicionales.

en este caso un libro que ha recibido el Premio El Barco de Vapor, y explora las emociones a través de la conexión entre una niña y su gato.

Un formato como el libro álbum, capaz de representar la literatura infantil desde una multiplicidad de estéticas, necesita también una aproximación crítica múltiple, que se aleje de los antiguos análisis estructuralistas y formalistas, en los que el texto se estudiaba de manera rígida. Como indica Munita (2019), hoy la educación literaria se entiende desde una perspectiva más amplia, basada en la interacción entre lector y texto. Por ello, abordaremos las obras a través de los recursos compositivos tanto en la imagen como en el texto, combinando así el análisis textual tradicional, enfocado en contenido, estructura y marcos ideológicos (Todorov, 1973; Barthes, 1986; Genette, 1989; Mendoza y Cerrillo, 2003), con la semiótica social de Kress y Van Leeuwen (2006) y el análisis multimodal de Painter y Martin (2011), que estudian la interacción entre los distintos códigos lingüísticos según el principio funcional de que el lenguaje construye de forma simultánea tres metafunciones interdependientes, cada una con su propio significado:

- La metafunción ideacional, según Unsworth, Painter y Martin (2013), representa el contexto de la historia a través de las acciones, los personajes y los escenarios. Así, el texto y las imágenes sitúan a los personajes, describen sus acciones y definen los entornos.
- La metafunción interpersonal se centra en las relaciones de poder entre los personajes, el lector y sus emociones, permitiendo también evaluar nuestra conexión con los personajes.
- La metafunción textual analiza cómo el texto y la imagen se combinan para formar un mensaje coherente y crear una narrativa clara y comprensible.

En este sentido, entendemos que los significados son construcciones sociales, moldeadas por la intención de la autora o ilustradora. Este tipo de análisis nos ayuda a enfocar la atención de manera especial en el aspecto visual, donde, como ha apuntado García González (2021), a veces dejamos escapar las ideologías dominantes heredadas de una visión eurocentrista del mundo (como puede ser el sexismo, el racismo o el clasismo, entre otras) y que, sin embargo, no pasan inadvertidas con tanta facilidad cuando se transmiten a través del código escrito. Por ello, resulta de gran utilidad que los mediadores de lectura do-

minen esta metodología, ya que, cuanto más desarrollen su competencia para articular ambos códigos semióticos, con más eficacia transmitirán valores y fomentarán una actitud crítica en los y las niñas.

3.2. Biodiversidad, ecología y ODS: lecturas transatlánticas para la sostenibilidad en el siglo XXI

La literatura infantil y juvenil cuenta hoy en día con un amplio repertorio temático en el que se incluyen muchos de los intereses y preocupaciones de la sociedad actual, lo que la convierte en «una aliada imprescindible para educar en la sostenibilidad» (Aperribay-Bermejo et al., 2023; p. 14). Dentro de los cambios que plantea la Agenda 2030, consideramos que la literatura para la infancia y la juventud, como el resto de las manifestaciones culturales, adquiere un papel esencial. La educación literaria, desde el punto de vista estético e ideológico, desempeña un cometido vertebrador en la configuración de valores de niños y niñas y adolescentes (López y Encabo, 2000) y en la evolución de un nuevo paradigma educativo que fomente la conciencia social y la responsabilidad ciudadana (Aperribay-Bermejo et al., 2023). Por ello, se hace necesario y urgente conectar la literatura con los ODS y la Agenda 2030 como una herramienta fundamental para lograr transformaciones en las actitudes y hábitos de niños y niñas y jóvenes y, de modo especial, en las futuras maestras que desempeñarán su labor docente en dicho contexto y cuya formación universitaria debe dotarse de herramientas para ser «estudiantes que ejerzan su trabajo desde el compromiso social, siendo responsables con los demás y con su entorno» (De la Rosa et al., 2019, p. 191).

Los objetivos de desarrollo sostenible se presentan hoy día como una de las cuestiones más relevantes en el discurso social, económico, político y actual. Estos 17 objetivos fueron aprobados en la Resolución 68/970 (ONU, 2014) y articulados mediante la Agenda 2030 (ONU, 2015). Para integrar los ODS dentro del sistema educativo, la Unesco publica un documento esencial para contextualizar nuestra investigación, *Educación para*

los objetivos del desarrollo sostenible: objetivos de aprendizaje (2017), una guía de aprendizaje con recursos y metodologías que orientan a los docentes para la consecución de los objetivos planteados en el nuevo horizonte educativo.

Como ya hemos destacado en un trabajo anterior (Ruiz-Bañuls et al., 2024), la conexión de la literatura con los ODS va más allá del ámbito hispano y han proliferado los estudios en esta dirección en diferentes países (Massey y Bradford, 2011; Isah y Ekpah, 2017; Nascimento et al., 2022; Kougias et al., 2023; Vamvalis, 2023; Myren-Svelstad, 2023), desde investigaciones emergentes del propio alumnado que se especializa como docente en el contexto español (Lorente et al., 2023), iberoamericano (Costa, 2022) y anglosajón (Comber, 2021; Araneo, 2023), a monográficos centrados en el tema de literatura infantil y juvenil y ODS (Aperribay-Bermejo et al., 2023). Asimismo, existen estudios que abordan la vinculación de docentes iniciales con los libros de no ficción (Romero et al., 2023), potenciando la pedagogía ecocrítica (Alonso, 2021; Caride, 2017) y acuñando nuevos términos necesarios en el nuevo horizonte como «education for sustainability instead of competing concepts like environmental education (EE) or ecocritical pedagogy» (Myren-Svelstad, 2023, p. 2).

De este modo, la perspectiva ecocrítica pasa por una educación literaria que supere la posmodernidad (Orr, 1992) y el compromiso adquirido a finales del siglo pasado de cara a nuevos estudios (Gaard, 2009; Garrard, 2007 y 2010; Campos-Fígares y García-Rivera, 2017; Muthukrishnan, 2019) donde prime la sostenibilidad, impostergable, considerando la consecución de los objetivos de la Agenda 2030 en el nuevo horizonte educativo como un factor de cambio esencial en el contexto pedagógico venidero.

Asimismo, cabe subrayar otras investigaciones como las de Comber (2021), que reivindican los recursos curriculares de las áreas histórica y geográficamente desfavorecidas más allá del determinismo social o la estigmatización. Tales prácticas pedagógicas, según Araneo (2023), perfilan diseños curriculares en los que se vincule la educación literaria con los ODS, a tenor del análisis de datos ofrecidos por docentes en formación. Por otro lado, Costa (2022) investiga la implementación en el aula de una educación para la sostenibilidad, desde la educación literaria. En esta línea, cabe destacar de igual modo las investigaciones

de Lorente et al. (2023) en su análisis de los procesos formativos de los y las futuras docentes, concluyendo que los y las maestras en formación consideran el desarrollo de conocimientos y habilidades prácticas como aspectos clave sobre los que se han de basar las competencias en sostenibilidad. En esta misma dirección apuntan los estudios que analizan la educación para la sostenibilidad de manera global, desde el plano social, ambiental y económico (Martínez-Carratalá y Rovira-Collado, 2023).

El aprendizaje cooperativo posibilita tanto el estudio de un texto literario en su contexto como la gestión de las emociones propias y ajenas, como apuntan Quiles y Sánchez (2017), con trabajos que reivindican la necesidad de «visibilizar las obras literarias para ofrecer un banco de recursos que ayude a movilizar la conciencia social y pueda convertir a los escolares en agente de cambio» (p. 76). Asimismo, son relevantes otros estudios que abordan la vinculación de las lecturas multimodales y los ODS (Martínez-Carratalá y Rovira-Collado, 2023), desde herramientas digitales (Romero y Trigo, 2015) como las señaladas o potenciando dichos objetivos hacia la responsabilidad de la propia universidad (De la Rosa et al., 2019). Análisis que coinciden con trabajos recientes como los de Romero *et al.* (2023), quienes apuntan que la ciudadanía activa es un campo de la educación cada vez más importante «debido a las crecientes amenazas a la democracia, la libertad y los derechos humanos a las que nos enfrentamos hoy en día, ante los problemas y situaciones de injusticia social» (p. 233). De igual modo, cabe destacar aquellos estudios que han desarrollado su análisis en torno a criterios para seleccionar obras literarias en el aula, primando la democracia, la libertad y los derechos humanos (Ramos y Ramos, 2014; Goga y Pujol-Valls, 2020; Pujol y Graell, 2023). Nuevos horizontes en los que la competencia literaria (López y Encabo, 2016, 2000) tiene una función esencial para concienciar a los más jóvenes, estimulando nuevos hábitos en sintonía con el desarrollo sostenible y privilegiando un modo de desarrollar mejor la empatía, de «educar sobre cuestiones de justicia social y, en última instancia, de liderar el cambio social» (Pujol y Graell, 2023, p. 137).

La necesidad de un nuevo paradigma educativo que fomente la conciencia ecocrítica y social ha contribuido sin duda a que, en las últimas décadas, hayan proliferado las publicaciones de

textos literarios en el ámbito de la literatura infantil y juvenil que favorecen el desarrollo de valores sociales entre los que destaca el ecologismo y, con ellas, una importante reflexión en torno al uso didáctico de tales obras literarias (Aperribay-Bermejo et al., 2023; Pujol y Graell, 2023; Quiles y Sánchez, 2017). Asimismo, se han promovido trabajos que presentan estudios en torno a la lectura como medio para impulsar cambios en los y las niñas y en las personas más jóvenes dentro de un nuevo contexto económico, social y cultural (Ramos y Ramos, 2014; Quiles y Martínez, 2020) y otros trabajos muy recientes como los de Domene-Benito (2022), Ciudad-Camacho (2022), Villarrubia y Del Olmo (2023) o Martínez-Carratalá et al. (2023), en los que se aborda la lectura como un espacio privilegiado de jóvenes y niños y niñas para el diálogo con los objetivos de desarrollo sostenible.

Como ya hemos señalado con anterioridad, dado que las producciones sobre estos temas han sido numerosos en los últimos años, en esta ocasión hemos tenido en cuenta algunos libros álbum reconocidos por la crítica a través de numerosos premios y menciones nacionales e internacionales y publicados en la última década, escritos por autores de América Latina y publicados por editoriales españolas e hispanoamericanas. Como ha subrayado Martínez-Carratalá (2023), el discurso narrativo y temático del álbum «está sujeto a las tendencias y cambios de valores socioculturales» (p. 169), por ello se recrea un espacio privilegiado para el diálogo con los objetivos de desarrollo sostenible y las preocupaciones medioambientales, temáticas tan actuales en el contexto educativo del siglo XXI.

Hay álbumes que, a través de un marcado tono poético, contribuyen de forma privilegiada a estimular no solo la lectura, sino también la reflexión de corte ético y educativo desde edades tempranas. Es el caso de *El Mar* (FCE, 2020), de la peruana Micaela Chirif, que desde el punto de vista estético e ideológico perpetúa y cuestiona, como señala McMillan (2005), los diálogos sociales a través de sus versos, resultando crucial para el desarrollo de la conciencia crítica de la infancia y la juventud. Esta obra poética, por su permeabilidad temática, pero también por «la urgente necesidad de recuperar la poesía en las aulas» se convierte en un foco de transferencia privilegiado que identifica la sostenibilidad medioambiental a través de unos versos que trazan un recorrido marino a través de las diferentes criaturas que

habitan el mar, ya sea un pulpo, una ballena o los peces, e incluso una sirena que no tiene nombre, pero que conoce las letras. La mirada poética de Chirif nos habla desde la infancia y por ello en este recorrido también incluye el cielo, las estrellas o las nubes, ya que son elementos del mismo espacio maravilloso que está representando, un periplo donde el lector debe ser capaz de hacer descubrimientos asombrosos como el de un tigre que nunca vio el mar, pero que mientras bebe agua del río se pregunta dónde irá a parar o en los pensamientos de un pescador que sabe que las nubes no son almohadas.

Tres destacados ilustradores mexicanos acompañan con sus representaciones los poemas de Chirif: Armando Fonseca, Amanda Miganjos y Juan Palomino. La composición visual (un reto a seis manos) equilibra texto e imagen, lo que facilita la lectura para mostrar los personajes y espacios que podemos asociar a ese territorio extraordinario del mar. El colorido y las tonalidades empleadas te adentran en la riqueza del universo marino, destacando la reflexiva mirada poética de la autora, que trata de ver todas las cosas que nos presenta desde otro ángulo. Como lectores debemos ser capaces de observar a esos habitantes marinos y a esos elementos de la naturaleza que recupera la escritora peruana para sorprendernos y descubrir de nuevo esos paisajes que tenemos cerca pero que, tal vez, hemos dejado de contemplar.

Un libro álbum silente para los más pequeños como *Centígrafos y paralelos* (Océano Travesía, 2014), del mexicano Víctor Solís, ayuda sin duda al desarrollo de una competencia literaria que se relaciona con aspectos tan relevantes como el pensamiento crítico, la creatividad o la ética. Un relato visual que emplea el recurso fotográfico para sensibilizar al lector con los problemas del planeta, para concienciar a los más pequeños del cambio climático a través del viaje que unos pingüinos realizan desde la Patagonia argentina hasta el territorio que separa Estados Unidos y México. A través de las 42 imágenes del álbum, Solís nos muestra la degradación de los paisajes que recorren los protagonistas, estimulando con este tránsito una conciencia sostenible en una secuencia de imágenes que se mueven en un arco temporal que abarca desde el amanecer hasta la puesta del sol. Las diferentes representaciones del impacto del ser humano en el medioambiente dibujan en este álbum un escenario de gran riqueza en su formulación, lo que resulta de gran utilidad para los

docentes que apuesten por la inclusión de este tipo de lecturas en su programación de aula. Las instantáneas de *Centígrados y paralelos* muestran los desperdicios cerca del mar, los efectos de la contaminación de las fábricas, las consecuencias de la deforestación de los paisajes, los desechos y neumáticos en la frontera; unas fotografías reveladoras que invitan a leer reflexivamente la obra abordando una dimensión ética a través del autocontrol del ser humano en su responsabilidad de preservar la naturaleza, cuidar el entorno y la biodiversidad, los animales y el cambio climático.

Otro ejemplo sobresaliente que fomenta comportamientos cada vez más sostenibles y una mejor relación con el medioambiente es *El viaje de arbóreo* (Planeta, 2018), de la premiada escritora de LIJ María José Ferrada. Con una voz lírica de gran profundidad, la autora chilena presenta una colección de poemas que aborda un recorrido por los árboles de Chile, pero este no será un viaje monótono y repetitivo, ya que se llevará a cabo acompañando a un ser imaginario minúsculo que habita en los árboles y que solo es perceptible para los más pequeños: un arbóreo. Un individuo que es presentado al inicio del álbum como «un ser que necesita los árboles para vivir, que se acurruca entre las hojas mientras hace anotaciones en su minúsculo cuaderno» (Ferrada, 2018, p. 6), que no puede ser visto por los adultos porque solo los niños tienen el privilegio exclusivo de verlo. La autora finge que el texto presentado no es más que la reproducción del cuaderno del arbóreo que habitaba el aroma que crecía frente a su casa y que ella conoció siendo niña, por lo que se limita a ser una mera transmisora, editora o adaptadora.

A través de este tópico literario iniciático, la voz ficcional de Ferrada se interna en *El viaje de arbóreo* en un mundo de sensaciones donde afloran ecos de la poesía japonesa, del animismo y la sensorialidad, que se hacen palpables en las descripciones de la naturaleza, pues, como ha manifestado la escritora chilena, «esa alma es muy muy visible, por ejemplo, en los árboles; los que hayamos mirado un árbol no podríamos decir que es una cosa que no tiene un espíritu. Creo que la literatura para mí, finalmente, tiene que ver con algo espiritual» (Llorens-García y Ruiz-Bañuls, 2023, p. 156). Estamos ante un álbum que parte de un componente narrativo ficticio, pero que se aproxima también al género informativo al estar acompañado en algunas secciones,

además, por las ilustraciones de Karina Letelier y otros elementos complementarios como mapas y bibliografía. Este universo de percepciones permite adentrarnos en el panorama botánico del país chileno, y también en los fascinantes pensamientos del cuaderno de apuntes del arbóreo que Ferrada conoció cuando era niña, unas reflexiones que vienen intercaladas entre el contenido informativo, pero tipográficamente bien diferenciadas en el álbum, con lo que son reconocibles con facilidad. De este modo, las características de cada árbol, su estado de conservación y hábitat vienen acompañados de poéticas sensaciones del cuaderno del arbóreo: así, «cada rama del quillay parece un cielo pequeño» (p. 21); el belloto del norte «guarda para siempre las risas de los niños que alguna vez jugaron en él» (p. 36) o «el arrayán abraza la tierra que bordea el río con sus raíces» (p. 56).

La escritura de Ferrada, como ha señalado Suppa (2020), es una «indagación constante en el camino de la belleza» (p. 267); por ello, este álbum nos permite de igual modo adentrarnos en la complejidad de la naturaleza y asombrarnos con las hojas de la araucaria, con el fruto de los avellanos y los canelos, las abejas de los ulmos o la fragancia de los boldos, y con muchas otras maravillas ocultas que guardan las especies que crecen en la privilegiada tierra chilena.

A raíz del terremoto sucedido en México el 19 de septiembre de 2017, la escritora Norma Muñoz Ledó construye el álbum *Tú y yo* (FCE, 2022), para intentar responder a muchas voces de niños que preguntaban después de aquello «si la Tierra había temblado porque estaba muy enojada». Con ilustraciones de Meel Cerecer, el texto aborda distintos fenómenos de la naturaleza de forma sencilla y accesible, pero sin renunciar a un tono poético que emerge desde el principio cuando autora e ilustradora intentan buscar la voz y la imagen que tendría la Tierra, quizás lo más difícil de la obra, a pesar de que tenían claro que «debería ser una figura femenina y una madre». Si tuvieras la oportunidad de dialogar con la Tierra, ¿qué le preguntarías?, ¿qué te imaginas que contestaría ella?

Apasionada por el medioambiente y con una extensa trayectoria en la narrativa para los más pequeños, la escritora mexicana recoge en este álbum las inquietudes y preocupaciones de los y las niñas y jóvenes en torno al medioambiente por medio de preguntas diversas que los más pequeños dirigen a la Tierra

como si fuera una persona que estuviera delante de ellos. La autora agrupa por temáticas semejantes estos interrogantes que expresan a la vez la curiosidad por conocer los secretos, el origen y el destino del planeta. Y la Tierra, con voz femenina y rotunda, contesta con respuestas contundentes y sinceras, pero también esperanzadoras. Muñoz Ledó presenta con una poderosa narrativa poética una descripción privilegiada de lo que piensan niños y niñas en torno a los retos ecológicos que les rodean y va relatando con preguntas y respuestas todos los interrogantes acerca de qué hacemos «tú y yo» con el planeta. Estamos sin duda ante una generación infantil y juvenil cada vez más concienciada por su futuro y ello responde a muchas de las preguntas que plantean a la Tierra en este álbum: ¿Yo soy parte de ti? ¿Tú también vas a morir? ¿Hay algo que no haya sido descubierto? ¿Cuáles son tus secretos?

Las respuestas a estos interrogantes son un auténtico desafío, pero la escritora va respondiendo a las inquietudes de los más pequeños con rotundidad y esperanza a través de textos breves y de fácil lectura. Uno de los grupos más numerosos de preguntas gira en torno al drama que supone la acción del hombre y la mujer en la naturaleza: ¿Por qué hay tanta contaminación? ¿Por qué las personas no te cuidan? ¿Cuándo se acabará la contaminación? ¿Qué se siente al estar tan contaminada? Muñoz Ledó responde de forma contundente a esta preocupación por el entorno y el cambio climático, la madre Tierra alza su voz para contestar: «Me siento triste, olvidada, descuidada, humillada, mutilada, trastocada» (p. 37) porque la raza humana ha olvidado comunicarse con el planeta en lo profundo del pensamiento y en sitios intocables y sagrados que ha destruido para hacer puertos, casas, edificios, presas y fábricas.

Las imágenes de Cerecer no solo complementan el texto, sino que invitan al lector a interpretar las respuestas de la Tierra. El predominio absoluto del color azul refuerza la sensación de que la naturaleza es verde, pero que el planeta visto desde el espacio es rotundamente azul. La parte visual contribuye a que la protagonista esté solo sugerida porque es portadora de un significado abstracto que el lector debe configurar en cada poema: la Tierra a veces es cielo, a veces es mar, a veces es montaña y a veces es el propio lector... Todo puede formar parte de ella, también nosotros mismos.

En la última década, son muchos otros los álbumes de América Latina de gran calidad estética que permiten dialogar y reflexionar con los ODS que marca la Agenda 2030, demostrando la capacidad de este género para educar y formar espíritus críticos, contribuyendo a la mayor concienciación sobre las posibilidades realmente transformadoras de la literatura infantil y juvenil. Aunque por razones de espacio no vamos a analizarlos, no queremos dejar de mencionar obras como *Um dia, um rio* (Pulo do Gato, 2016), de Leo Cunha y André Neves; *Hablemos con el agua* (Ediciones Castillo, 2018), de Ernesto Colavita y Luis San Vicente; *Dime cómo vuelas* (Tres en Línea, 2019), de Laura Witner y Marcos Farina; *Cazucá* (Editorial Rey Naranjo, 2020), de Óscar Pantoja y Flor Capella; *Un nuevo barrio* (Muñeca de Trapo, 2021), de María José Arce y Josefina Hepp; *Ugh: Un relato del Pleistoceno* (Ekaré, 2022), de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng; *Un libro de la selva* (A Buen Paso, 2022), de Fernando Vázquez Mahía; *El bosque de lo diminuto* (Saposcát, 2023), de Sol Undurraga y Marcela Fuentealba; *Origen* (Zorro Rojo, 2023), de María José Ferrada y Nat Cardozo, o *Sueño Animal* (Marca de Trapo, 2023), de Silvia Lazzarino y Paula Villarreal.

En definitiva, asistimos en las últimas décadas a una eclosión de álbumes ilustrados que reivindican la necesidad de una alfabetización ecológica «como alternativa al antropocentrismo» (Martos-Núñez, 2023). Una ecoliteratura que amplía la temática de este género y que tendrá consecuencias en la forma en que los más pequeños se relacionen con el planeta, avanzando hacia comportamientos cada vez más sostenibles y siendo poderosos aliados en la consecución de los ODS por su poder transformador de la realidad. Como hemos visto en nuestro análisis, estamos ante relatos visuales y textuales que constituyen un agente de socialización de primer orden para los más pequeños y contribuyen de forma eficaz a la formación de nuevas generaciones, concienciadas cada vez más con las preocupaciones medioambientales. No obstante, también nos gustaría recoger algunas voces que han alertado del peligro de instrumentalizar las obras literarias en favor de su mensaje ambiental; cabe recordar que el fin último de todas las propuestas ecocríticas presentadas es el desarrollo de la educación literaria (García-Única, 2017).

3.3. Recuperar las señas de identidad: indigenismo y territorio

En el marco de los ODS y de una creciente preocupación global por la biodiversidad, el cuidado del medioambiente y los modos de vida sostenibles, se vuelve fundamental recuperar los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, porque a lo largo de la historia han sido estos grupos los que han promovido una relación respetuosa y equilibrada con la naturaleza. En este contexto, la LIJ latinoamericana no solo revaloriza las raíces indígenas, sino que también incorpora otras preocupaciones urgentes del presente: la convivencia en la diversidad, la equidad de género, la migración y la exclusión social, entre otros. Estas temáticas encuentran en los libros para la infancia un espacio fértil para el diálogo intercultural y la construcción de nuevas formas de ciudadanía crítica y comprometida con el entorno. De ahí que, en las últimas décadas, la LIJ haya dejado de ser un mero vehículo de entretenimiento o formación moral para convertirse en una herramienta de reflexión social capaz de transformar a las generaciones venideras.

Este giro responde, en parte, a una creciente conciencia sobre la función que los libros pueden desempeñar en la construcción de imaginarios, la representación de las diversidades y la transmisión de memorias colectivas. En este sentido, la cartografía al mundo de la edición infantil en castellano del capítulo segundo nos revela, como ya señalamos, que podemos encontrar dos tipos de literatura infantil en el mercado: por un lado, una literatura *sin señas de identidad*, que corresponde a una mirada globalizada y que concierne *grosso modo* a las grandes empresas editoriales, sobre todo, a las que están en esta orilla del Atlántico; y, por otro lado, otra literatura que pretende *recuperar las señas de identidad* de realidades multiculturales y plurilingües presentes en su entorno. Esta transformación ha coincidido, en especial en América Latina, con un impulso renovado por recuperar, reinterpretar y difundir los relatos ancestrales de los pueblos originarios. Frente al predominio histórico de las narrativas europeas, muchas veces descontextualizadas o poco representativas del entorno de los lectores latinoamericanos, comienza a consolidarse una producción literaria que reivindica la riqueza de las cosmo-

visiones indígenas, no solo como materia de estudio, sino como parte viva del patrimonio cultural del continente.

Ahora bien, la pregunta se hace pertinente: ¿A qué llamamos América Latina y cuáles serían esas señas de identidad a las que nos referimos? Podemos adelantar que se trata de una vasta y compleja región cultural, geográfica y lingüística cuya riqueza no puede entenderse sin atender a su diversidad interna (Rama, 1984). Tradicionalmente, se ha dividido en tres grandes áreas geográficas y culturales: la región andina, el Caribe y la Amazonía. Cada una de ellas configura paisajes, historias y formas de vida particulares, marcadas por una intensa hibridación cultural que combina tradiciones indígenas, africanas y europeas, fruto de procesos históricos de colonización, resistencia y mestizaje. Este mosaico cultural se refleja también en su extraordinaria pluralidad lingüística. América Latina alberga a más de 400 millones de hispanohablantes y alrededor de 190 millones de hablantes de portugués (sobre todo en Brasil). Además, conviven allí aproximadamente 8,5 millones de hablantes de quechua y otras lenguas originarias como el aimara, el guaraní, el náhuatl o el mapuche, junto con minorías que hablan inglés, francés y criollo en diversas islas del Caribe. En total, se estima que existen cerca de 500 lenguas indígenas en uso (López, 2006), lo que convierte a la región en uno de los territorios con mayor diversidad lingüística del planeta.

También se hace pertinente explicar qué es el indigenismo y cómo la narrativa sobre el indígena ha pasado por varias transformaciones a lo largo del tiempo. Desde sus inicios, la visión del indígena estuvo muy influenciada por una perspectiva europeizada y cargada de elementos románticos que no alcanzaban a comprender la complejidad de las culturas indígenas. Como bien ha explicado Alemany (1992, 2013), desde Europa se empezó a imaginar al indígena de forma exótica e idealizada. Escritores como Rousseau o Chateaubriand lo retrataron como un ser noble y puro, pero sin entender en realidad su cultura ni su cosmovisión. Esta visión superficial en la que el indígena aparecía como un personaje plano y sin voz propia se le llamó indianismo. A finales del siglo XIX y principios del XX, la literatura comenzó a virar hacia una reivindicación política del indígena, influenciada por los movimientos sociales y los cambios políticos que se vivieron en América Latina. En especial en Perú, Bolivia, Méxi-

co o Ecuador buscaban una integración más justa, además de visibilizar las desigualdades sociales y la explotación del indígena (Cornejo Polar, 1984). Así nació el indigenismo, una corriente que trató de representar al indígena de forma más realista y con un enfoque social.

Sin embargo, muchos textos indigenistas seguían simplificando la realidad: mostraban al indígena como víctima pasiva y caían en estereotipos y simplificaciones. Fue a mediados del siglo xx cuando surgieron nuevas formas de representación, en las que se buscaba una recuperación histórica y se proponían visiones multiculturales más complejas. La narrativa del indígena comenzó a desligarse de las viejas formas de idealización, para acercarse más a una realidad diversa, en la que se reconocen las distintas culturas y las luchas históricas de los pueblos originarios. Se destacó la reivindicación mítica del indígena, y la lengua desempeñó un cometido central, ya que la literatura empezó a incorporar y a valorar las lenguas indígenas como parte integral de la identidad (Beverly, 1987, 1989, 1991, 1996). En este contexto, surge una nueva corriente en la década de 1950, el neoindigenismo, que se caracteriza por una integración de culturas: lo indígena y lo español se fusionan y se emplean nuevas técnicas narrativas. Como explica Tomás Escajadillo (1994), el neoindigenismo aporta un lirismo intensificado, el uso de un lenguaje que fusiona el español con lenguas indígenas y la incorporación de mitos y folclore, lo que contribuye a una visión más rica y compleja del mundo indígena. A partir de este momento, la literatura sobre el indígena no solo intenta contar su historia, sino que también busca comprender y recuperar su identidad desde dentro, poniendo énfasis en sus raíces culturales y su contribución al mestizaje.

Más tarde, con la creación de organizaciones indígenas como la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) en 1980, se fortalecieron las reivindicaciones por el reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos. En el marco legislativo, destacan hitos como la Constitución Política de la República de Colombia de 1991, que reconoce el carácter pluriétnico y multicultural del país, así como la Ley 1381 de 2010, sobre lenguas nativas, que impulsó, entre otras acciones, la publicación de una biblioteca básica de los pueblos indígenas.

La historia reciente de los pueblos indígenas en América Latina muestra un proceso de revitalización cultural que ha tenido

importantes repercusiones en el ámbito educativo y literario. Al respecto, la literatura infantil se ha convertido en una herramienta estratégica para el fortalecimiento de la identidad cultural. El indigenismo en la literatura infantil representa un movimiento literario que, desde mediados del siglo xx y como en la literatura para adultos, ha buscado dar voz a las comunidades indígenas a través de narrativas que emergen de sus propias cosmovisiones y lenguas originarias, muchas de las cuales se encuentran en peligro de extinción. Este enfoque ha permitido la creación de obras que preservan y revitalizan las tradiciones orales y culturales de los pueblos originarios, además de contribuir a una comprensión más profunda y respetuosa de la diversidad cultural en América Latina. Así, autores como Cristino Wapichana (Brasil) han destacado por sus contribuciones, que integran elementos culturales indígenas en narrativas accesibles para el público infantil y juvenil. Su obra *A Boca da Noite* (2016) ha sido reconocida en el ámbito internacional, lo que evidencia el impacto y la relevancia de estas voces en la literatura contemporánea. Iniciativas políticas culturales en países como México han apoyado la producción y difusión de literatura en lenguas indígenas, reconociendo su valor en la construcción de una sociedad más inclusiva y diversa.

Sin embargo, no toda la producción que aborda estos temas responde a los mismos criterios de calidad ni tiene las mismas intenciones. Es frecuente encontrar publicaciones financiadas por organismos de cooperación o por ONG, dirigidas a comunidades indígenas y publicadas en lenguas originarias, que cumplen un objetivo de alfabetización o difusión cultural, pero que carecen de un verdadero trabajo literario o artístico. Este fenómeno nos obliga a plantear una doble mirada crítica: por un lado, una lectura sociológica que atienda a los contextos de producción y recepción de estos textos, y por otro, una valoración estética que considere su calidad literaria, su riqueza simbólica y su capacidad de interpelar al lector. Por eso, y dada la extensión de este trabajo, hemos señalado solo aquellas obras que consideramos que logran un equilibrio entre el valor artístico y el discurso social que proponen, pues solo cuando ambos planos (el estético y el ideológico) se entrelazan de forma coherente la LIJ puede convertirse en una verdadera herramienta de formación crítica. Desde esta perspectiva y a partir de estas realidades, mu-

chas editoriales independientes latinoamericanas de literatura infantil y juvenil han comenzado a visibilizar y valorar esta pluralidad en sus catálogos con un enfoque estético. Esta ha sido la apuesta clara de editoriales como Pehúen y Amanuense en Chile, Muchas Nueces y Pequeño Editor en Argentina, o Tecolote y El Naranja en México, entre las más representativas. Lo hacen a través de textos e ilustraciones que no solo rescatan temas locales, como los mitos fundacionales, las fiestas populares, los paisajes naturales o las historias de resistencia, sino que también proponen una estética propia: colorida, exuberante, viva. En muchas regiones, sobre todo aquellas atravesadas por profundas raíces indígenas y una marcada desigualdad social, la LIJ no solo cumple un rol estético y educativo, sino también político y cultural. Por tanto, este giro no implica un simple rescate arqueológico de las narraciones del pasado, sino una relectura situada que permite que los relatos tradicionales dialoguen con los desafíos contemporáneos. Un ejemplo claro en este sentido lo encontramos en un álbum tan bello como *Malinztin: La mujer palabra* (Editorial Edelvives, 2023), donde se reinterpreta la figura de Malinalli (Malinche, Malintzin o Marina), mostrándola como una mujer clave en el proceso histórico de la conquista de México. A través de una narrativa poética, el libro destaca su papel como intérprete y consejera de Hernán Cortés, una figura controvertida que, lejos de ser una traidora, se presenta como un puente entre dos culturas. Las ilustraciones, con colores intensos y trazos fluidos, reflejan la dualidad de su experiencia, atrapada entre dos mundos, y enfatizan el poder transformador de su voz y su capacidad para conectar a los pueblos. La obra destaca no solo la complejidad de su figura, sino también cómo el lenguaje, simbolizado por el «poder de sus palabras», se convirtió en un elemento fundamental para la historia. El libro no solo narra un hecho histórico, sino que reivindica la importancia de la mujer en los procesos de cambio social y cultural, subrayando su agencia en un contexto de conflicto y transformación.

En la actualidad, la LIJ latinoamericana ha dejado atrás el costumbrismo rural que predominó hasta bien entrados los años ochenta y se ha enfocado en temas que antes se consideraban inapropiados o demasiado complejos para la infancia: la muerte, el divorcio, la soledad, la contaminación ambiental, la discriminación, la sexualidad o la pobreza. Por ende, el indigenismo

en la literatura infantil no puede ser comprendido como una categoría aislada, sino como parte de un entramado mayor donde confluyen las luchas por la visibilidad cultural, los procesos de descolonización del saber, la reconfiguración de la identidad nacional y la necesidad urgente de construir sociedades más justas e inclusivas. Los libros que recogen, adaptan o reescriben relatos indígenas no solo cumplen una función educativa o estética: son también espacios de memoria, resistencia y construcción de sentido; es decir, cumplen principalmente una función política. En el caso específico de la literatura de raíz indígena, esta función se profundiza: los relatos tradicionales de los pueblos originarios actúan como espejos culturales, pero también como puentes que permiten un acercamiento respetuoso y significativo a modos alternativos de concebir la vida, la naturaleza y lo comunitario.

Abordar el indigenismo dentro de la LIJ implica de forma insoslayable reflexionar sobre los modos en que se construye y representa la identidad. Como señala Stuart Hall (1997), la identidad cultural no es una esencia inmutable, sino un proceso continuo, dinámico, una narrativa en constante movimiento donde confluyen la memoria, la fantasía, el mito y el lenguaje. Así, lejos de concebirse como un conjunto inmutable de características, la identidad cultural, y más aún en contextos tan complejos como los latinoamericanos, se revela como un entramado dinámico, moldeado por fuerzas múltiples: el mercado editorial, la sensibilidad del autor o ilustrador, las tensiones sociales, los discursos políticos y las transformaciones históricas. La literatura, como dispositivo cultural, no solo refleja estos procesos, sino que los activa, los cuestiona y, a menudo, los transforma. Cuando en la LIJ se incorporan elementos del entorno cultural e histórico, estos textos no solo reproducen imaginarios sociales, sino que también contribuyen a modificarlos y, en consecuencia, la LIJ deviene espacio de construcción identitaria; un lugar donde el «yo» se forma en diálogo permanente con la otredad, con lo diverso, con aquello que amplía o tensiona los marcos de referencia conocidos. A través de los relatos, los lectores jóvenes no solo acceden a una representación del mundo, sino que participan en su reconfiguración.

Un primer acercamiento al desarrollo del indigenismo en la LIJ exige revisar, aunque sea de forma breve, el recorrido histórico de los textos que han dado voz a las tradiciones indígenas en

países como Chile o las regiones de América Central. Muchos de estos relatos no han atravesado las fronteras nacionales, precisamente porque están muy enraizados en cosmovisiones particulares de sus propias regiones. Su comprensión plena muchas veces exige un vínculo directo con las comunidades que los originan, lo que plantea un desafío para la circulación y la recepción amplia de estas obras. Sin embargo, la inclusión de estas voces en el corpus de la LIJ latinoamericana es fundamental si aspiramos a una literatura plural, donde tanto las herencias hispánicas como las prehispánicas ocupen un lugar legítimo.

En cuanto a la región de Centroamérica, países como Guatemala han desarrollado una LIJ vinculada de forma estrecha a la recuperación de las lenguas originarias y las tradiciones mayas. La publicación de cuentos y poemas en idiomas como el kakchikel, así como adaptaciones de relatos del *Popol Vuh*, han permitido acercar a la infancia a un universo simbólico propio, muchas veces invisibilizado por las políticas oficiales. La literatura se convierte aquí en una forma de resistencia y dignificación cultural, impulsada por iniciativas institucionales y por autores como Luis Alfredo Arango (1935-2001), quien escribió bellísimos relatos como *La Tatuana* (1984), *El llanto del Sombrerón* (1984) y *Por qué el conejo tiene las orejas largas* (1984), basados en leyendas ambientadas en el corazón de la civilización maya.

Otros países como Honduras, Nicaragua y Panamá cuentan con regiones costeras en el mar Caribe, lo que les confiere ciertos vínculos geográficos y culturales con el Caribe. En Honduras, por ejemplo, los cuentos evocan la vida cotidiana y la cultura lenca, aunque persiste una notable escasez de publicaciones locales. Un cuento emblemático de la literatura infantil nicaragüense es *Un güegüe me lo contó* (1988), escrito por María López Vigil. La obra reconstruye, con un tono desenfadado y lleno de picardía, los mitos fundacionales del país, protagonizados por las deidades Tamagostat y Cipaltonal. Su publicación generó controversia: fue censurada por el uso de expresiones consideradas inapropiadas y por las ilustraciones de personajes indígenas con escasa vestimenta. Lejos de intimidarse, la autora respondió con ironía: «Me resulta divertido provocar escándalos para niños», señaló, celebrando el poder subversivo de la literatura infantil. En Panamá, la literatura se transforma en una herramienta para visibilizar la cosmovisión kuna, como demuestra la obra

de Aiban Wagua, quien pone en el centro los mitos y saberes de su pueblo. Y en Costa Rica, obras como *Los cuentos de mi tía Panchita*, de Carmen Lyra, constituyen un ejemplo emblemático de literatura comprometida, que recoge el habla del pueblo y propone personajes como Tío Conejo, astuto y pícaro, símbolo de la inteligencia popular frente a la opresión.

En cuanto a México, Magenta Ediciones ha hecho una apuesta clara por visibilizar la riqueza cultural de los pueblos originarios a través de dos colecciones muy significativas. La primera colección, *Con Nuestras Palabras*, reúne once cuentos bilingües que celebran la diversidad lingüística y artística de distintas comunidades. La segunda colección, *De Allá y Acullá*, presenta ocho relatos en español que reviven leyendas y narraciones sobre los orígenes de pueblos indígenas de México y otros lugares de América. También en esa línea, Ediciones Tecolote (con un catálogo dedicado a la historia, el arte popular y la cultura mexicana) ha creado dos colecciones pensadas sobre todo para lectores jóvenes. El *Pasado para los Pequeños* invita a descubrir el simbolismo y las costumbres del mundo prehispánico, mientras que *Mitos, Leyendas y Tradiciones* recupera saberes ancestrales a través de doce libros que conectan a los lectores con el imaginario y la memoria de los pueblos originarios. La Editorial Tecolote se adentra en la memoria viva de los pueblos originarios a través de dos cuentos que, por la fuerza del vínculo entre palabra e imagen, se acercan con naturalidad al universo del álbum ilustrado. Uno de ellos es *Sueños de una matriarca*, una historia bilingüe (español-mixteco) escrita e ilustrada por Minerva García en la que traza con sensibilidad un homenaje a su madre y, a través de ella, a la sabiduría femenina que atraviesa generaciones. El otro, *Serpiente, «Espiral del tiempo»*, de Ana Paula Ojeda, con ilustraciones de Juan Palomino, retoma el imaginario prehispánico en torno a la serpiente, símbolo profundo de dualidad, transformación y conexión entre los mundos. Ambos libros no solo rescatan cosmovisiones ancestrales, sino que las acercan a lectores contemporáneos con una estética cuidada y una voz narrativa que interpela desde lo íntimo.

La editorial Ideazapato ha venido construyendo, con delicadeza y respeto, un puente entre las voces ancestrales y las nuevas generaciones lectoras. A través de sus álbumes ilustrados, recoge y recrea mitos, leyendas y canciones de tradición oral que nacen en el corazón de los pueblos originarios de México. Uno de sus

títulos más entrañables es *La jícara y la sirena*, una recopilación de relatos de los habitantes de Zirahuén, versionados por Berenice Granados e ilustrados con un trazo expresivo y envolvente por Ezekiel. También destaca *El ratón que corre y pasa*, donde José Manuel Mateo interpreta una canción tradicional de Tierra Caliente (Michoacán), con ilustraciones de Andrés Mario Ramírez que capturan su ritmo y su paisaje. Especialmente conmovedor resulta *La ardilla que soñó/Le ku'uk wayak'naje'* (español-maya), un álbum de Marcos Núñez con ilustraciones de Víctor Manuel García que rescata un relato oral del pueblo maya de Quintana Roo. En él, la naturaleza no es escenario, sino protagonista, y el relato invita a repensar el vínculo entre el ser humano y su entorno. Más recientemente, Ideazapato ha sumado a su catálogo *Siete danzas para la lluvia*, una obra inspirada en rituales indígenas que celebran el agua como fuente de vida, creada en colaboración con narradores y artistas de comunidades nahuas. En conjunto, estos libros no solo abren una ventana a universos culturales muchas veces invisibilizados, sino que lo hacen con una sensibilidad artística que honra cada palabra y cada imagen.

Otras apuestas insoslayables en esta misma línea de recuperación de la oralidad y la mitología son *Un huipil para la muerte* (2013), de la Editorial Artes de México, una obra que fusiona texto e ilustración de manera efectiva para narrar la historia de una niña que, al enfrentarse a la muerte de su madre, debe atravesar un proceso de duelo mientras se conecta con su identidad cultural. La narrativa se caracteriza por un lenguaje sencillo pero muy emotivo que permite a los niños comprender el dolor de la pérdida y, al mismo tiempo, el consuelo que se encuentra en la tradición y el vínculo con las raíces culturales. Las ilustraciones, en tonos cálidos y terrosos, acompañan el texto de forma poética, destacando la simbología del huipil, prenda tradicional indígena que representa la memoria y la continuidad de la cultura. La disposición del texto, con fragmentos pequeños y palabras cuidadas, invita al lector a un recorrido pausado y reflexivo, mientras que las imágenes, con trazos delicados y detalles evocadores, completan la experiencia, proporcionando un sentido de intimidad y pertenencia. En conjunto, el libro no solo relata una historia de pérdida, sino que también reafirma la importancia de la herencia cultural y la memoria, ofreciendo un espacio donde se entrelazan el dolor y la belleza de la vida.

También *Zoóngoro bailongo. Cuentos de raíz jarocho* (2009), una obra del poeta y músico Zenén Zeferino con ilustraciones de Julio Torres, que recrea con humor y ritmo relatos tradicionales del Sotavento veracruzano. Del mismo equipo creativo nace también *Fiestas del agua. Sones y leyendas de Tixtla* (2012), que recoge en clave festiva y poética la cosmovisión del pueblo náhuatl de Guerrero. Otra propuesta destacada es *Jomshuk. Niño y dios maíz*, escrita por Adolfo Córdova e ilustrada por Amanda Mijangos y Armando Fonseca (Ediciones Castillo, 2019), que reinterpreta un antiguo mito popoluca de la región de Piedra Labrada, en la selva de Veracruz, para reflexionar sobre el vínculo entre los ciclos agrícolas, la infancia y lo sagrado.

En cuanto a la región andina, los mitos vinculados a la cosmovisión indígena, como los relatos quechuas y aimaras, son recuperados en libros que fusionan lengua originaria, imágenes simbólicas y contenidos educativos. Obras como *Cholito en los Andes mágicos*, de Óscar Colchado Lucio (Perú), revalorizan la figura del niño indígena y lo sitúan como protagonista de una mitología viva, dinámica, en la que conviven dioses tutelares, montañas sagradas y prácticas comunitarias. Destaca Chile como un país que se extiende a lo largo de una geografía imponente, entre la cordillera de los Andes y el océano Pacífico, y su riqueza más profunda no reside solo en sus paisajes, sino en la diversidad cultural y étnica que lo habita. Aunque más de un millón de personas en Chile pertenecen a estas comunidades ancestrales, persisten aún hoy actitudes de discriminación hacia los pueblos originarios. El pueblo mapuche es el más numeroso, pero no está solo, los aimaras, atacameños, collas, rapa nui, huilliches, kawésqar y yaganes también forman parte del entramado vivo de identidades que dan forma al país. Ante dicha diversidad, han aparecido editoriales que buscan dar voz a niñas y niños indígenas, que cuentan su historia en sus propias palabras, que rescatan su lengua, sus costumbres, sus sueños y su cosmovisión. Hoy, muchos relatos ancestrales son revisitados desde una mirada crítica que busca eliminar estereotipos y proponer nuevas formas de comprender la identidad, el género y el poder. En este proceso, como venimos argumentando, el cometido de algunas editoriales independientes ha sido clave para recuperar y publicar obras de calidad literaria que representan con sensibilidad y profundidad a las culturas indígenas. En Chile, dos proyectos

editoriales se destacan por su compromiso: Pehuén y Amanuta, a los que se suma, desde una dimensión latinoamericana, la emblemática editorial Ekaré, nacida en Venezuela, pero con fuerte presencia en la región.

Pehuén Editores, fundada en 1983, se ha dedicado a la publicación de libros que reflejan el mundo mapuche y otros pueblos originarios. En títulos como *Kiñe Rupa* o *Kimelkawün*, los relatos bilingües y las historias cotidianas permiten que la infancia se reconozca en su lengua y su entorno, mientras que libros como *Te a'amu o te kaiña Rapa Nui* y *Chile es mar* ofrecen una mirada que entrelaza tradición y cuidado del territorio. Incluso narraciones como *El largo viaje del pequeño Pudú* o *Paloma Ururi* consiguen tener un mapa del país desde el afecto, la curiosidad y el conocimiento ancestral. En el ámbito juvenil, obras como *Miltín 1934*, de Juan Emar, y *Quilapán*, de Baldomero Lillo, revisitan la historia colonial desde una perspectiva crítica, dando lugar a una relectura necesaria de los vínculos entre identidad, poder y memoria.

Por su parte, Amanuta (cuyo nombre en lengua aimara significa 'con intención') ha construido un catálogo que combina con delicadeza tradición y modernidad. Fundada en 2002, esta editorial ha sabido conjugar el arte de lo visual con el rigor narrativo, publicando libros ilustrados que van desde la biografía poética de Violeta Parra en *La niña Violeta* (2007) hasta cuentos inspirados en leyendas indígenas como *Los delfines del sur del mundo* (2005), *Licanrayén* (2003) o *El calafate* (2005). La obtención del Premio BOP en la Feria del Libro Infantil de Bolonia en 2020 fue, sin duda, un reconocimiento a su aporte en la formación de lectores sensibles y críticos.

Desde una mirada más amplia, la editorial Ekaré representa una experiencia regional esencial. Fundada en Venezuela en 1978, ha sido pionera en dar visibilidad a las culturas indígenas de América Latina a través de libros ilustrados que narran, sin condescendencia, historias desde dentro de las propias comunidades. *Ni era vaca ni era caballo*, del escritor wayuu Miguel Ángel Jusayú, marca un hito en cuanto al modo de representar la cosmovisión indígena en primera persona y en forma de relato infantil. Se trata de uno de esos relatos que permite a los lectores enfrentarse al asombro de lo desconocido desde una perspectiva indígena. La reciente colección yekuana, con sus libros-juego ilustrados y escritos por Ana Palmero Cáceres, celebra la orali-

dad e introduce a los pequeños lectores en una estética y una lógica cultural propias, tan bellas como necesarias.

Resulta muy interesante el álbum *El berrinche de Moctezuma* (2022), de Nuria Gómez Benet y Santiago Solís Montes de Oca, que narra una historia cargada de humor basada en un episodio de la historia prehispánica en el que el emperador Moctezuma, tras un berrinche, decide actuar con desmesura. En la obra, Hinojosa emplea un lenguaje sencillo y directo, adecuado para el público infantil, pero también introduce un tono irónico y mordaz que puede provocar la reflexión crítica sobre el poder y la autoridad. Las ilustraciones tienen un estilo caricaturesco que potencia la percepción de los personajes y las situaciones. El rostro de Moctezuma, en particular, refleja emociones extremas, como el berrinche, lo que genera una conexión emocional con el público infantil. A través de esta obra, los niños no solo tienen una experiencia de lectura divertida, sino que también pueden aprender sobre un personaje histórico, Moctezuma, de manera no convencional. La narración, junto con las ilustraciones, facilita la comprensión de conceptos como el poder, la cultura azteca y los conflictos que marcaron la historia de México, aunque de manera muy distorsionada por el humor.

En lo que respecta a la zona de la Amazonía, donde aún persisten vínculos con el imaginario de selva y montaña, la LIJ ha sido a lo largo de la historia una herramienta para transmitir la sabiduría popular. En el contexto amazónico, destacan proyectos como los de la editorial peruana *Arte y Literatura indígena*, que recopilan cuentos en lenguas originarias, ilustrados por artistas indígenas. También es importante el trabajo de *Amarakaeri* o *El jaguar y la luna*, donde el mito se reescribe para narrar el equilibrio espiritual entre los elementos y el respeto por el territorio (Rodríguez y Martínez, 2019).

En países como Brasil, Ecuador o Venezuela, autores e ilustradores como Cica Fittipaldi, Marco Chamorro o María Elena Valdés han desarrollado propuestas visuales y narrativas que dialogan con las estéticas locales, incorporan elementos de la tradición oral y recuperan imaginarios indígenas y afrodescendientes. Así, contribuyen a la construcción de una literatura infantil arraigada en los territorios, capaz de interpelar tanto a los lectores de sus comunidades como a los lectores de otros lugares, ofreciendo una visión alternativa y auténtica frente a las lógicas globali-

zadas de la industria editorial dominante. Estos artistas no solo ilustran paisajes tropicales o selvas desbordantes, sino que reescriben el vínculo entre naturaleza y cultura desde una mirada profundamente situada. Sus obras permiten acercarse a las formas de vida que conviven con la biodiversidad, a las historias que se transmiten de forma oral y a las tensiones que aún persisten entre modernidad y tradición.

En la región caribeña, los mitos y leyendas adquieren tonos más híbridos y sincréticos, como reflejo del mestizaje cultural producto del colonialismo, la esclavitud y la migración. Aquí, los relatos orales afrodescendientes se entrelazan con narraciones indígenas y europeas, generando formas narrativas particulares. La escritora cubana Excilia Saldaña, en obras como *Kele Kele* (1992), mezcla el mito con la lírica y lo cotidiano, y crea una literatura infantil en la que se recuperan las deidades yorubas o los espíritus de la naturaleza desde una estética poética y musical. Del mismo modo, en Colombia, la editorial Panamericana ha trabajado con leyendas afrocolombianas del litoral Pacífico y el Caribe, como *La niña del agua* o *El hombre caimán*, en versiones accesibles para niños.

Estos libros no solo rescatan leyendas y figuras míticas, sino que abren espacios para la memoria, el reconocimiento y el diálogo entre culturas, siendo fundamentales en la construcción de una literatura infantil y juvenil que celebre la diversidad desde una perspectiva propia, viva y actual. Todas estas experiencias editoriales nos recuerdan que la literatura infantil no es solo entretenimiento, es también una herramienta de resistencia. Al contar historias que nacen de la tierra, el canto y la lengua materna, los libros se transforman en puentes entre lo ancestral y lo contemporáneo, entre lo local y lo universal. Y en ese cruce de tiempos, voces y territorios, se abre la posibilidad de imaginar una infancia más consciente, más libre y cercana a la riqueza plural que define y enriquece nuestra cultura.

La reescritura del mito en estos contextos no significa solo adaptación de lo oral al formato libro, sino también una transformación crítica, puesto que, en muchos casos, se eliminan o reinterpretan elementos sexistas, violentos o coloniales, y se promueven versiones donde la agencia femenina, el respeto por la diferencia y la mirada intercultural son centrales. Así, la LIJ de estas regiones se convierte en un laboratorio vivo de reconfigura-

ción mítica, donde el pasado dialoga con el presente bajo un caleidoscopio de lenguas y territorios con el fin de ofrecer a la infancia historias para comprender su lugar en el mundo desde sus propias raíces.

Desde el ámbito educativo, es clave incorporar en el canon todas estas lecturas como textos centrales en la formación cultural, lingüística y afectiva para que todos los hablantes de lengua española podamos reconocernos dentro de un territorio compartido, en una historia común, en una pluralidad que constituye la base de la identidad hispánica y latinoamericana.

3.4. La LIJ del «otro»: migración y representación de la figura del migrante

En el origen de la literatura está el viaje y la experiencia de exploración y descubrimiento del mundo. Desde las primeras narraciones, el viaje ha sido una metáfora de la aventura y el crecimiento personal. Las epopeyas antiguas, como *El poema de Gilgamesh* y *La Odisea*, no solo relatan las peripecias de sus héroes para superar determinadas pruebas o adversidades, sino que también reflejan la búsqueda de la identidad y la atracción por lo desconocido. Estos relatos épicos establecieron el viaje como un tema central en la literatura (cf. Propp, 2010), simbolizando también el viaje interior hacia el autoconocimiento y la realización de metas personales. A lo largo de los siglos, esta fascinación por el viaje ha evolucionado en consonancia con los cambios históricos, dando lugar a una variedad de temas que se adaptan a las realidades sociales y desafíos de cada época. No hay duda de que «el aumento y la intensificación de los contactos entre grupos humanos y entre los órdenes simbólicos, considerados una señal de identidad de la era de la posmodernidad, han tenido una enorme repercusión en la producción literaria» (Chovancova, 2015, p. 29).

La literatura infantil y juvenil no ha sido ajena a estas realidades. Frente a la literatura para adultos, la LIJ trasciende los límites del mero discurso para «erigirse en un poderoso factor de garantía sociocultural, como también en uno de los pilares de la convivencia entre culturas en un mismo espacio geográfico» (Ibarra y Ballester, 2009, p. 10). Ante una sociedad contemporánea mar-

cada por la eclosión de la globalización y de la proliferación de movimientos migratorios y el choque cultural, consideramos necesario y urgente reflexionar en torno a la representación literaria de las fronteras físicas que la sociedad del siglo XXI está generando para la infancia y la juventud, solo desde ahí podremos conocer claves formativas de los niños y jóvenes. Leer, tiene, sin duda, «ramificaciones intelectuales y emocionales que van más allá de páginas de un libro y puede comprometer profundamente la vida cotidiana de la gente real» (Petit, 2001, p. 37). Por ello, estamos convencidas de que la literatura infantil y juvenil se convierte entonces en espacio de acogida y reconstrucción identitaria (Fittipaldi, 2015); inscrita en sociedades heterogéneas, plurales y multiculturales, se torna herramienta privilegiada para comprender el mundo propio y ajeno, pero también para reconocer al otro, para instalarse en una nueva tierra y empezar a establecer un diálogo fructífero con los demás.

De este modo, la LIJ propone un camino que posibilita el encuentro, «que les permite asumir perspectivas diversas y los lleva a intentar comprender las experiencias ajenas desde la empatía» (Arizpe, 2018, p. 33). Constituye sin duda uno de los elementos más valiosos para la formación de niños y jóvenes como ciudadanos del siglo XXI. Como han subrayado Ibarra y Ballester (2009), «la LIJ es uno de los instrumentos fundamentales de socialización del niño y le ayuda a comprender el mundo que le rodea mediante los valores que vehicula» (p. 8). Por tanto, el necesario discurso actual sobre la interculturalidad que estamos sosteniendo en esta monografía necesita textos que respeten la diversidad cultural que confluye en nuestra sociedad, estrategias de mediación de textos a través de los que promover marcos interpretativos plurales para la construcción del sentido del mundo entre los que, de forma necesaria e imperiosa, debe haber una presencia significativa de textos transatlánticos.

Se hace necesario abrir nuestros horizontes lectores hacia América Latina, donde, como ha subrayado Tabernero (2023), una forma de entender el discurso literario infantil y juvenil de la otra orilla es sin duda una «poética silenciosa» (p. 257) que se concreta en rasgos de producción propios condicionados por los contextos sociales y políticos del continente que generan una suerte de identidad desafiante tanto en el fondo como en la forma. La migración es sin duda uno de los grandes temas de la LIJ

de América Latina, en la necesidad de comprometer al lector con experiencias compartidas que marcan de algún modo la relación entre ficción y no ficción, y en un concepto de hibridación que define tanto los procesos como las obras. Desde hace ya algunos años asistimos a un aumento de la publicación de libros infantiles centrados en presentar la migración a niños y jóvenes. Textos que generan respuestas lectoras, que permiten construir la noción del otro y registran testimonios de vida profundos a la vez que se pueden convertir en poderosas herramientas pedagógicas para promover una educación inclusiva y multicultural en el aula (Cañamares, 2023).

Pero, además de la frontera física ya mencionada, también existen otro tipo de fronteras simbólicas que el libro álbum explora. En este capítulo, pretendemos asimismo cruzar dicha frontera, saltar a la otra orilla y explorar las producciones que por problemas relativos a la escasez de recursos y dificultades en los procesos de circulación y distribución de la literatura en Hispanoamérica quedan al otro lado del Atlántico e, incluso, permanecen sin cruzar su propia frontera nacional hacia otros lugares de la región americana. Para ello, hemos dejado fuera de nuestro análisis álbumes que, a pesar de su juventud, podemos considerar ya clásicos dentro de este imaginario cultural de América Latina y que han sido analizados con frecuencia en otros trabajos (Fittipaldi, 2008, 2015; Llorens y Terol, 2015; Suppa, 2020; Córdovam, 2020; Colón, 2021; Guerrero, 2022; Actis, 2023; Cañamares, 2023; Tabernero, 2023; Pires et al., 2023), como *La composición*, de Antonio Skármeta (2000); *Emigrantes*, de Shaun Tan (2006); *Migrar*, de José Manuel Mateo (2012), *El país de Juan* (2018), de María Teresa Andruetto; *Migrantes*, de Issa Watanabe (2019) o *Mexique, el nombre del barco* (2020), de María José Ferrada. Estos emblemáticos y extraordinarios clásicos modernos ofrecen ejemplos innovadores y valiosos que permiten entender estas realidades en las que la noción de «migrante» se muestra de manera flexible, generando diálogo y reflexión en los lectores, y poniendo en valor sus identidades, no como otredades, sino como miembros de comunidades cuyos derechos y libertades han sido vulnerados. Estos álbumes presentan un viaje lleno de incertidumbres y buscan construir memorias y representaciones alejadas de estereotipos y del «peligro de la historia única» que critica Ngozi Adichie (2009).

Si durante mucho tiempo en la LIJ el otro siempre ha sido representado como una figura inquietante, como aquel que es extraño, extranjero, ajeno a mí, a nosotros; es decir, aquel que está afuera o ha dejado de ser (prefijo ex-), el libro álbum contemporáneo, desde una mirada empática que intenta romper las fronteras simbólicas que nos separan, se refiere al otro como aquellos que están en situación de desigualdad y vulneración de derechos en comparación con la posición segura y dominante del lector. En ese horizonte, la migración es uno de los temas más significativos, ya que puede ser impulsada por causas políticas, sociales, medioambientales o económicas, que han dado lugar a diferentes formas de migración: refugiados, exiliados, nómadas, desplazados económicos, etc. Nails, en *The Figure of the Migrant* (2015), sugiere que todas estas figuras, a pesar de sus diferencias, comparten la experiencia común de desplazamiento y movilidad que los convierte en una figura histórica y estructural clave para la formación de la sociedad humana. Cabe recordar que la migración, como fenómeno mundial, se ha hecho más visible en las últimas décadas. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) presentó el Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024, en el que destaca cambios significativos en los patrones migratorios globales. El informe revela un récord de personas desplazadas, con un total de 117 millones y un aumento de más del 650 % en las remesas internacionales entre 2000 y 2022, superando ahora a las inversiones extranjeras directas. La directora general de la OIM, Amy Pope, ha subrayado la importancia de entender la dinámica migratoria para tomar decisiones informadas y afrontar desafíos emergentes. A este respecto, la educación literaria tiene una función esencial, ya que puede utilizarse para ofrecer representaciones diversas, más empáticas y precisas, de la migración en la LIJ.

Por ello, consideramos que, al integrar una multiplicidad de contextos, realidades y experiencias migratorias en los relatos dirigidos a niñas, niños y jóvenes, se fomenta una comprensión más profunda de los desafíos que afrontamos en el mundo global, por lo que se promueve la solidaridad y el compromiso de los ciudadanos con políticas migratorias informadas y humanas. Nos hemos centrado en el libro álbum porque consideramos que tiene «un poder especial para abrir espacios a los lectores de todo tipo» (Arizpe, 2018, p. 19). Su estética, desde su diseño has-

ta su narración, su apertura interpretativa y su doble impacto de imágenes y palabras (Colomer, 2012, 2013) lo convierten en «espejos y ventanas» (Bishop, 1990) excepcionales para cualquier lector que pueda acceder a ellos. Se trata, por tanto, de poner al alcance de los lectores álbumes que despierten su sensibilidad para que reconozcan, cuiden su identidad, su voz y la de los demás como un valor que enriquece la sociedad. Para ello, realizamos un análisis multimodal de álbumes que abordan el fenómeno migratorio y los temas vinculados a él desde distintas perspectivas. Es crucial profundizar en las condiciones que rodean estos desplazamientos, como la guerra, la represión, la explotación infantil, la pobreza, la muerte, las amenazas, así como otros temas relacionados como la integración, el racismo o el choque de culturas. En su mayoría, la representación de la migración en los libros álbum se centra en experiencias personales de sujetos concretos, dejando de lado los acontecimientos históricos globales. Esta tendencia limita a los lectores a la hora de obtener una comprensión más holística y profunda de las dinámicas sociales involucradas. Son pocos los libros que abordan los motivos detrás de la migración; los orígenes y las motivaciones que los llevan a desplazarse. De hecho, en muchos casos, se neutraliza la identidad del migrante, presentando personajes sin referencias claras a su patrimonio cultural. También García-González (2021, p. 67) señala que la LIJ a menudo presenta finales felices y aborda la migración desde una perspectiva simplificada, eludiendo las fuerzas complejas que impulsan a las personas a emigrar, así como las exclusiones racistas que experimentan en el proceso. En lugar de ello, sostiene García-González, predomina el relato de la hospitalidad, repitiendo ciertos tropos sobre la solidaridad, «de cuán acogedores somos, cómo nos comportamos como anfitriones y quiénes son los huéspedes» (2021, p. 68).

Un ejemplo de esto puede verse en *El día que Saída llegó*, libro álbum centrado en narrar la experiencia de quienes reciben a la niña migrante, mientras la voz y perspectiva de Saída quedan silenciadas. El diálogo gira en torno a una madre que explica a su hija por qué la protagonista habla de manera diferente, sin ofrecer detalles sobre su historia personal o sentimientos. Esto refleja una narrativa común en la literatura migratoria infantil, donde el migrante es presentado como *el otro* que debe ser comprendido y aceptado, mientras su experiencia personal queda

relegada a un segundo plano. Esto confirma las observaciones de Alonso (2012, p. 82) acerca del «multiculturalismo de *boutique*» (Fish, 1989), donde las políticas educativas incorporan lo multicultural de manera superficial y descontextualizada, educando nuestras emociones socialmente para cumplir con las normatividades de progreso y orden (García-González, 2021, p. 29). Estas narrativas reflejarán, por tanto, lo que Nail (2015) ha denominado una «ontología sedentaria»: una visión del mundo (occidental y eurocentrista) que asume que los seres humanos son fundamentalmente estáticos y que las sociedades se construyen en territorios fijos y fronterizos. Pero lo cierto es que, desde una perspectiva universal, no antropocéntrica, el viaje ha sido una experiencia compartida no solo por los seres humanos, sino también por todas las especies.

El tratamiento superficial del tema nos lleva a buscar producciones que no aborden estos problemas de manera universalista, sino que ofrezcan un anclaje temporal que permita contextualizar la historia en un lugar y periodo determinado. Un ejemplo excepcional de esto es la ya mencionada *Méxique, el nombre del barco*, de la chilena María José Ferrada, que sí proporciona un marco histórico específico.

Como ya hemos señalado, dado que las producciones sobre estos temas han sido numerosas en las últimas dos décadas, en esta ocasión hemos tenido en cuenta aquellos libros álbum reconocidos por la crítica a través de numerosos premios y menciones nacionales e internacionales. Hemos seleccionado los producidos por editoriales españolas y latinoamericanas que narran historias de diferentes contextos y culturas de América Latina, con el fin de presentar una visión más completa de los desafíos que afrontan los migrantes, yendo más allá de los peligros de un simple viaje. Con la pretensión de ofrecer en las aulas una perspectiva humanizada de la experiencia migratoria, también hemos seleccionado aquellas historias individuales o colectivas que, como decíamos, o bien se enmarcan en un contexto y tiempo específicos, o bien se desmarcan del estereotipo romantizado del migrante.

Un libro álbum silente para los más pequeños, en apariencia tan sencillo en su narrativa como *Antonia va al río*, desafía varios estereotipos sobre el proceso migratorio. Realizado por Dipacho y editado por Cataplum, cuenta la historia de Antonia, una perri-

ta que pertenece a una niña, mientras cruzan un río junto a otras familias. Durante el trayecto, Antonia se pierde, pero la niña y su familia deben continuar. La historia, dinámica y visualmente secuencial, se desarrolla a través de imágenes que muestran las acciones de los personajes y las relaciones causales entre los eventos del viaje. La composición visual equilibra elementos importantes, organizando las relaciones interpersonales y los eventos ideacionales, lo que facilita una lectura clara y armónica de la historia. Los colores y estilos artísticos destacan la riqueza del entorno y las emociones sutiles entre los personajes, en especial entre la niña y Antonia. La representación visual emplea planos medios y generales que mantienen al lector como un observador distante, sin contacto visual directo con los personajes, lo que genera una sensación de objetividad en la narración. Esta ausencia de juicios de valor y la neutralidad visual permiten que el relato se enfoque en la experiencia migratoria, sin manipular emocionalmente al lector. De ahí las posibilidades didácticas de un libro que no incita a realizar juicios de valor, sino a experimentar un sentimiento como el duelo sin indicarle al lector cómo debe sentir.

Lo más destacado es la importancia del silencio y la ausencia de un ritual de despedida, que suele generar un impacto emocional inesperado en el lector. En contraste con las historias de finales felices, *Antonia va al río* se aleja de las alegorías y presenta personajes humanos en un entorno tropical que tienen un destino incierto. Las familias se distinguen por sus rasgos físicos y culturales, como el tono de piel, la vestimenta y los objetos que llevan consigo. La diversidad familiar es clave en la representación de las diferencias sociales, destacando tres familias que viajan juntas, cada una con sus propias mascotas y pertenencias. También el entorno, en especial el río, desempeña un papel fundamental como límite entre dos espacios con diferentes connotaciones: un lado sobrio y el otro lleno de naturaleza. Se sugiere que la historia se sitúa en una región de Latinoamérica, específicamente en Colombia, como se infiere por el nombre del barco que los lleva al otro lado, Niño Chévere. Asimismo, es interesante abordar la diferencia de actitudes que tienen los niños frente a los adultos, más retraídos y preocupados, dejándonos ver cómo la infancia se conserva casi intacta, aun en los contextos más adversos.

La cuestión nominativa de los personajes también adquiere especial relevancia para la configuración de la identidad del mi-

grante. En *Antonia va al río*, solo se señala el nombre propio de la perrita, aunque lo que en realidad se narra es la experiencia del grupo colectivo que cruza al otro lado y el sentimiento de pérdida de una niña. Es una característica común de algunos de los álbumes que presentan como motivos narrativos el desplazamiento forzado, textos como *Me llamo Yoon*, de Helen Recorvits y Gabi Swiatkowska (Juventud, 2003); *El camino de Marwan* (Amanuta, 2016), de Patrizia Arias y Laura Borrás; *Xylo, el náufrago*, de Laetitia Thollot (Porrúa, 2020); *Eloísa y los bichos*, de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (Jinete Azul, 2012), o *Morgan y Porf*, de María Baranda y Héctor Borlasca (Universidad de Ciudad Juárez, 2024) centran también su enfoque en el personaje. En estos ejemplos, además, un narrador infantil autodiegético enfatiza toda la reflexión del viaje trazado.

Hay álbumes que, a través de un tono poético, nos invitan a reflexionar sobre las diversas facetas del drama humano que supone la migración. Un ejemplo destacado es *Para que sepan de mí*, de la escritora argentina Laura Devetach, recientemente reeditado por CalibroscoPIO. En esta edición, una colección de poemas que aborda temas como el dolor, el exilio, la resistencia, la nostalgia y la esperanza se acompaña de ilustraciones de plantas fósiles. El libro está dividido en tres secciones que abarcan desde el periodo de la dictadura hasta su posterior caída, capturando la complejidad de la vida con un equilibrio de luz, sombra, humor y dolor. A través de una narrativa sencilla y poética, Devetach explora la necesidad humana de ser recordado y de construir un legado que trascienda el tiempo. Las imágenes no solo complementan el texto, sino que invitan al lector a interpretar lo que hay más allá de las palabras. En algunos momentos la ausencia de color y los espacios vacíos en torno al protagonista refuerzan la sensación de soledad y la constante búsqueda de identidad.

Otro ejemplo sobresaliente es *Diente de León* (El Naranjo, 2012), de la mexicana María Baranda. Si en otros apartados vimos que Baranda representaba la infancia en sus poemarios infantiles como una entidad universal y abstracta, en sus obras juveniles su poesía se concreta en situaciones que logran describir un sinnúmero de rasgos diferenciadores de orden clasista, histórico, cultural. En *Diente de León*, María Baranda construye una voz lírica intensa y conmovedora a través de Laina, una niña que afronta la pobreza y el desplazamiento con una fuerza silenciosa. Ins-

pirada en una noticia sobre la infancia desplazada en África, la autora aborda el dolor y la injusticia social con una sensibilidad profunda, alejándose de narrativas edulcoradas. La historia comienza en el cumpleaños de Laina, donde la escasez de alimentos marca el tono de una vida atravesada por ausencias: su padre trabaja en una zona militarizada y su madre ha partido en busca de comida con sus hermanos menores. Tras la muerte de su abuela, Laina y su amigo Maki emprenden un viaje peligroso en busca de su madre, en un entorno donde la supervivencia es una lucha cotidiana. El poema 40 condensa esta travesía mediante una enumeración lírica que expresa la desesperación: frases como «todos los días son de color negro» y «todos los caminos son sangre» revelan el dramatismo del entorno. Sin embargo, en medio del dolor, emergen la amistad y la esperanza. En el poema final, Laina expresa su deseo de reencontrarse con su padre y compartirle su coraje, dejando entrever una posible luz.

Baranda combina elementos del relato narrativo (como la secuencia temporal, los diálogos y los pensamientos internos) con la intensidad de la palabra poética, generando un puente hacia el lector joven. Su estilo, claro y directo, nunca renuncia a la profundidad, lo que permite que el dolor de Laina se vuelva cercano, comprensible y, sobre todo, transformador. Sin duda, la inclusión de estas narrativas en primera persona es una herramienta esencial para conectar con el pasado, los territorios de origen y fortalecer las «memorias afectivas» (McCallum, 2016).

Hay álbumes en torno a la migración que muestran ese concepto de identidad dinámico y plural que apuesta por la tolerancia y por la pacífica convivencia entre personas de origen diferente. Es el caso de *Eloísa y los bichos*, de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (Jinete Azul, 2012), un texto que nos presenta el complejo proceso por el que pasa la niña protagonista cuando llega a un lugar nuevo con su padre buscando un lugar mejor. El álbum arranca con la conciencia de la pérdida, de no pertenencia, como ha señalado Tabernero (2023), a lo largo del relato «el lector es testigo del sentimiento de orfandad, vacío e inseguridad que aflora en la protagonista al sentirse como una extraña» (p. 263). La idea del inmigrante como un ‘bicho raro’ es el tema central del álbum, así como la de su proceso de adaptación, donde irán aflorando la nostalgia y los miedos, pero también la amistad y la integración. La búsqueda individual de la identidad por parte de

Eloísa finalizará con una clara aceptación de la otredad paralela al proceso de maduración de la protagonista.

Las ilustraciones alcanzan a menudo más protagonismo que el texto, llenas de detalles y color, su vistosidad entra en contraste con la brevedad de las palabras que acompañan. Resulta significativa la última ilustración del álbum (pp. 31-32), donde una Eloísa, ya adulta, aparece acompañada por niños de diferentes culturas e incluso por un bicho, lo que indica con claridad que la joven niña protagonista ha aprendido a vivir en ese nuevo lugar donde no había nacido y subraya, como ha destacado González (2018), «el deseo de fructífera interculturalidad que inspira toda la historia» (p. 7).

En la última década, son muchos otros los álbumes de América Latina que capturan la belleza y la sensibilidad cultural, abordando la realidad social y política de la inmigración de forma comprometida y premiados con diferentes galardones, pero que, aunque por razones de espacio no vamos a analizar, no queremos dejar de mencionar: *Dos conejos blancos*, de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (Castillo, 2015); *El último viaje del doctor Korczak y sus hijos*, de Irène Cohen-Janca y Maurizio A. C. Quarello (Loqueleo, 2015); *Somos como las nubes*, de Jorge Argueta y Alfonso Ruano (Groundwood Books, 2016); *Ella trae la lluvia*, de Martha Riva Palacio Obón y Roger Ycaza (El Naranjo, 2016); *¡Huye!*, de Marek Vadas y Daniela Olejniková (Barbara Fiore, 2017); *La noche más noche*, de Sergio Andricaín y Quim Torres (El Naranjo, 2017); *Palabras en mi maleta*, de Samuel Castaño (Castillo, 2018); *Pitchipoi*, de Jacqueline Goldberg y Juan David Quintero (Tragaluz, 2019); *Tikuxi Kaa-El Tren*, de Nadia López García y Cuauhtémoc Wetzka (Almadía, 2019); *Al principio viajábamos solas*, de Jairo Buitrago y Karina Cocq (Ediciones Castillo, 2019); *Los carpinchos*, de Alfredo Sordeguit (Ekaré, 2020); *Soñadores*, de Yuyi Morales (Neal Porter Books, 2021); *Gardinella: El gran viaje*, de Daniela Godel (Libre Albedrío, 2022); *Cómo meter una ballena en una maleta*, de Raúl Nieto Guridi (Publicaciones ilustradas, 2023).

En definitiva, consideramos que la fuerza formativa de los libros que hemos mencionado en este capítulo radica en su capacidad para sensibilizar a los lectores sobre temas complejos mediante propuestas visuales y narrativas que promueven la empatía, la reflexión y el diálogo. Tal y como ha destacado Colomer

(1999), la LIJ nos ofrece un escrutinio continuo de la sociedad en la que queremos que los niños vivan, «ya que constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle cómo debería ver el mundo» (p. 7). Por ello, las obras comentadas aquí fomentan valores como la solidaridad y la resiliencia, invitando a los lectores a cuestionar y reflexionar sobre la infancia en situaciones de vulnerabilidad. Con estéticas diversas y comprometidas, ofrecen una formación crítica que va más allá del entretenimiento, pues promueven una lectura consciente y significativa. Presentan experiencias y perspectivas variadas que enriquecen nuestra comprensión del migrante como una figura compleja y diversa, por lo que es esencial una cuidadosa selección de estas obras.

Son muchos los estereotipos que tradicionalmente se han creado en algunos libros infantiles en torno a la figura del inmigrante y, si pretendemos contrarrestar esta imagen deformada y perseguimos provocar en el niño el desarrollo del sentido crítico y la sensibilidad y a la solidaridad, se torna necesario, pues, como ha subrayado Cristina Cañamares (2023), «estudiar la construcción narrativa de la migración y de la población migrante para examinar en profundidad cómo se desarrollan los temas narrativos y qué tipo concreto de representación proporcionan» (p. 78). En este sentido, comprender y analizar las formas en que se narra la migración en la literatura infantil no solo permite desarticular prejuicios arraigados, sino que también abre el camino hacia una educación literaria más crítica y comprometida.

3.5. Coeducar sin moldes: feminismo y diversidad

La coeducación, entendida como el acceso igualitario a la educación sin distinción de género, constituye un principio fundamental del pensamiento feminista desde la Ilustración. A lo largo del tiempo, la coeducación ha ido adoptando distintas formas, siempre en diálogo con los cambios sociales y, en particular, con el lugar que las mujeres han ocupado en la sociedad. Históricamente asociada a la educación mixta, su propósito ha trascendido la simple convivencia entre niños y niñas en un mismo espacio para orientarse hacia un ideal más profundo: el desarrollo integral de las personas, sin que el sexo o el género condicio-

nen sus oportunidades, capacidades o identidades (Suberviola, 2012). La coeducación, bien entendida, no puede limitarse a una distribución equitativa de contenidos o a la neutralidad formal del aula: debe aspirar a la construcción de una igualdad real, que implique el acceso a las mismas oportunidades, derechos y responsabilidades, sin caer en la trampa de que un género, un cuerpo o una forma de ser tenga más valor que otra (Delgado, 2015). En este sentido, educar en clave coeducativa implica también acompañar a cada estudiante en la aceptación de su identidad y en el reconocimiento de su diferencia como valor. Ello no se reduce solo a compartir actividades, fijar los mismos objetivos o forzar la conformación permanente de grupos mixtos, se trata de emprender un proceso pedagógico más profundo y consciente (Suberviola, 2012; Arnot, 2009); un proceso que requiere diseñar planes de acción que se sostengan sobre tres pilares fundamentales: la visibilidad, que implica reconocer las diferencias, pero también las desigualdades y discriminaciones históricas; la transversalidad que propone actuaciones que impacten de manera estructural a toda la comunidad educativa; y la inclusión, que aspira a conciliar intereses diversos y promover relaciones verdaderamente igualitarias.

Desde esta perspectiva, la escuela, en tanto espacio coeducativo, cobra una importancia renovada no solo como transmisora de saberes académicos, sino como lugar de convivencia, de formación ética y afectiva, y de encuentro con la diferencia, comprometiendo con la paz y la justicia social desde la reflexión crítica. Para ello, el compromiso con la coeducación exige también una revisión de las bases epistemológicas del conocimiento escolar, en la medida en que en muchos momentos se reproducen estructuras patriarcales y jerarquías de saber. Los beneficios de esta mirada coeducativa no son menores. En la práctica, no se trata solo de enseñar contenidos sobre diversidad familiar o de género, sino de promover una pedagogía crítica que interroge los imaginarios normativos, que valide las experiencias de niños, niñas y adolescentes que provienen de contextos diversos. Supone construir espacios escolares donde se valore la diversidad, se promueva la autoestima y se desarrollen habilidades de convivencia, comunicación afectiva y cuidado mutuo.

En el presente, este enfoque se ve enriquecido (y a la vez desafiado) por los avances de las teorías feministas y los debates en

torno a los estereotipos de género y a la diversidad sexual, que aún hoy siguen condicionando nuestras ideas sobre el comportamiento y los afectos. Dichas teorías feministas han sido clave para cuestionar, además, los modelos tradicionales de familia (en particular el modelo nuclear heteropatriarcal) y para impulsar una mirada crítica que permita visibilizar y validar formas familiares diversas. No podemos soslayar que la familia, aunque sigue siendo una institución clave en la transmisión de valores y normas sociales, ha experimentado transformaciones profundas en las últimas décadas. Según Pibernat (2024), el modelo familiar tradicional ha evolucionado en consonancia con las exigencias del capitalismo contemporáneo, y los jóvenes ya no dependen en exclusiva de la familia para su socialización.

Durante mucho tiempo, la familia heteronormativa tradicional, compuesta por madre, padre e hijos legítimos, fue considerada el único modelo aceptado social y legalmente, y se valoraban de forma negativa otras formas familiares. Sin embargo, a medida que la sociedad ha evolucionado, también lo ha hecho el concepto de familia, ampliándose y diversificándose más allá de lo tradicional. Hoy en día, esta diversidad familiar refleja la realidad de la sociedad, con nuevas formas de familias que, aunque existían antes, ahora cuentan con respaldo legal. Malparida (2020) critica la definición de familia de la OMS, que limitaba su concepto a la familia nuclear tradicional, compuesta por padre, madre e hijos, sin considerar otras estructuras familiares como familias monoparentales, reconstituidas, homosexuales, entre otras. Propone una visión más inclusiva, donde la familia es un grupo social que interactúa con otros sistemas como el barrio, el trabajo y la escuela, y está compuesta por miembros unidos por vínculos legales, sanguíneos o de afinidad. Así, las familias han evolucionado y, además de la tradicional nuclear, hoy existen diversas tipologías familiares, como biparentales sin hijos, homoparentales, monoparentales, reconstituidas, de acogida y adoptivas (Comellas, 2009). Esto refleja un avance hacia una mayor inclusividad, donde se reconoce que el buen funcionamiento de una familia no depende de su estructura, sino de los lazos de apoyo y afecto entre sus miembros (Lamas y Ramírez, 2018).

Por tanto, la coeducación representa una herramienta transformadora, capaz de intervenir de manera crítica en los discursos

sociales y educativos que reproducen los estereotipos de lo masculino y lo femenino (Sánchez y Rizos, 1992). Tanto desde una perspectiva radical (que denuncia las estructuras patriarcales) como desde una visión liberal (que reclama igualdad de acceso y libertad individual), el objetivo sigue siendo el mismo: desmantelar las jerarquías impuestas por los géneros y abrir caminos hacia una educación más justa, más empática y libre (Castilla, 2008; Delgado, 2015). En ese camino, la literatura infantil se revela como una herramienta insustituible: ofrece un espacio simbólico donde la infancia puede imaginar y experimentar vidas plenas y dignas, donde las identidades no se reducen ni se caricaturizan, sino que se despliegan en su complejidad, diversidad y potencia. La representación del género femenino ha sido una constante en la literatura infantil, aunque la inclusión del feminismo en este campo comenzó a consolidarse en los años setenta, impulsada por investigaciones de autoras como Weitzman, Eifler, Hokada y Ross (1972). Estas estudiosas analizaron los estereotipos de género presentes en los álbumes ilustrados infantiles, destacando su papel fundamental en la socialización temprana, al ser un vehículo para la transmisión y conservación de los valores sociales y culturales dominantes (León, 2018; Rodríguez, García, Miranda, 2021).

En la LIJ contemporánea, el feminismo se articula mediante la creación de personajes femeninos que trascienden los estereotipos que a lo largo de la historia han marcado los cuentos clásicos. Para ello se han observado dos mecanismos fundamentales: la reescritura y la parodia, como muestra el estudio monográfico de Moya y Cañamares (2020). A través de procesos de reescritura, diversos autores y autoras se proponen sustituir los modelos tradicionales de masculinidad y feminidad por representaciones más equitativas, plurales y empoderadas que estén adaptadas a los tiempos actuales, rompiendo así los cánones de décadas pasadas. Lo esencial es que este giro ideológico se sustenta en un diálogo intertextual entre los textos originales (hipotextos) y sus nuevas versiones (hipertextos), donde la parodia y la ironía se constituyen como estrategias discursivas centrales.

La reescritura de los cuentos tradiciones en la literatura infantil contemporánea se articula en torno a varios ejes fundamentales que responden tanto a transformaciones sociales como a objetivos pedagógicos y culturales: en primer lugar, se observa la

influencia del pensamiento feminista, que ha propiciado una revisión crítica de los estereotipos de género tradicionales. Las nuevas versiones de los cuentos clásicos invierten los roles convencionales y proponen figuras femeninas con mayor autonomía y poder de decisión, rompiendo así con la pasividad y la subordinación que caracterizan a muchas heroínas tradicionales. En segundo lugar, la literatura infantil adquiere una función educativa clave. Lejos de limitarse al entretenimiento, estas reescrituras buscan formar lectores críticos, capaces de reflexionar sobre los valores que subyacen a los relatos y de cuestionar las jerarquías de género. La promoción de la igualdad y el empoderamiento femenino se convierte en una finalidad explícita, en sintonía con los objetivos de una educación inclusiva y transformadora.

Otro aspecto esencial de esta renovación narrativa es el cometido del lector. Se espera de los niños una participación activa en la construcción del sentido, de modo que las historias se abren a múltiples interpretaciones y lecturas, favoreciendo la formación de un lector más competente. Esta postura se refuerza con la adaptación de temas originalmente dirigidos al público adulto, como el feminismo, la diversidad o la justicia social, a códigos accesibles para la infancia, sin renunciar al potencial estético, lúdico y formativo de la literatura.

Las reescrituras no solo modifican los relatos desde el texto, sino que también incorporan transformaciones significativas en el lenguaje visual, en especial en el ámbito del libro álbum. Las ilustraciones, en tanto componente narrativo, contribuyen a construir sentidos que refuerzan o cuestionan las representaciones de género, ofreciendo imágenes más inclusivas y flexibles (Salido y Salido, 2021). De este modo, los libros álbum contemporáneos presentan figuras femeninas que desafían los patrones pasivos y dependientes del imaginario tradicional, proponiendo personajes activos, autónomos y críticos frente a las expectativas sociales. Un ejemplo representativo es *Penélope en el mar*, de Gema Sirvent y Raúl Guridi (Avenauta, 2018). Este álbum ofrece una relectura simbólica y feminista de la figura clásica de Penélope, alejándola del arquetipo de la esposa que espera. A través de un álbum ilustrado profundamente introspectivo, se construye una protagonista activa, reflexiva y autónoma que decide emprender su propio viaje, tanto físico como interior. La obra en-

trelaza palabra e imagen en una narración poética que subvierte los mandatos tradicionales de género desde una perspectiva co-educativa y emancipadora. En el plano verbal, el texto desplaza una serie de acciones asociadas a la educación femenina tradicional (esperar, obedecer, callar) por otras que implican movimiento, decisión y autodefinición: «camino», «navego», «elijo mi rumbo». Esta progresión verbal, en primera persona, permite al lector asistir al proceso de transformación subjetiva de la protagonista, que deja de ser objeto pasivo para afirmarse como sujeto de deseo y pensamiento. El mar, figura central en el relato, aparece como un territorio simbólico de libertad y descubrimiento, alejado de todo peligro. Es el espacio donde la protagonista puede reinventarse fuera de los moldes impuestos.

Desde el punto de vista visual, la agencia de Penélope se re- fuerza en sus acciones: se la ve caminar, tejer bajo la luna, leer las estrellas o navegar en soledad. No hay escenas de rescate ni dependencia. El estilo gráfico, de trazo sencillo y expresivo, propone una estética lírica y simbólica que favorece la identificación universal. La protagonista, de apariencia serena y en constante movimiento o contemplación, encarna una subjetividad activa y decidida, construida más desde lo interno que desde lo físico. Otros personajes no se presentan visualmente, pero sí aparecen en el texto como voces normativas («dicen que...», «me enseñaron que...») que representan el patriarcado internalizado. Frente a ellas, las sirenas (también invisibles) aportan una sabiduría ancestral y alternativa, femenina y libre. Esta tensión entre mandato social y sabiduría intuitiva enmarca el proceso emancipador de Penélope, que avanza hacia su propia definición. La estructura del álbum favorece una relación emocional cercana con el lector. La figura femenina ya no se reduce al rol de madre o esposa, sino que se presenta como una persona capaz de cumplir sus propios sueños, liderar aventuras y asumir roles protagónicos que históricamente habían sido exclusivos de los personajes masculinos. *Penélope en el mar* propone una poderosa metáfora de la libertad femenina, ideal para fomentar desde la infancia la reflexión crítica sobre los roles de género y el valor de la autonomía y la introspección como caminos hacia la emancipación.

Este álbum ilustra, en definitiva, cómo las reescrituras de relatos clásicos no solo los actualizan, sino que establecen un diálogo crítico con ellos, reafirmando su vigencia al adaptarlos a nue-

vas realidades sociales. En este proceso, la representación de mujeres en roles diversos y empoderados amplía las posibilidades identitarias al proponer modelos positivos, inclusivos y disruptivos frente a las narrativas hegemónicas. El empoderamiento femenino se articula, así, en torno a tres dimensiones clave: la caracterización física, los rasgos psicológicos y emocionales, y el papel social desempeñado (Lagarde, 1996). No olvidemos que, a lo largo de la historia, los cánones dominantes han privilegiado una imagen de la mujer centrada en el atractivo físico, relegando otras formas de valoración personal. Como señala Bedia (2015), esta «sugestión erotizada» ha operado como norma, limitando el desarrollo de identidades diversas y naturales, en especial en mujeres y adolescentes. Estos discursos imponen ideales homogéneos de belleza que restringen la autonomía individual y refuerzan formas de discriminación simbólica presentes también en la literatura. Así lo vemos en propuestas como *Érase dos veces Caperucita* (Cuatro Tuercas, 2013) o *Princesas olvidadas o desconocidas* (Edelvives, 2005), de Philippe Lechermeier y Rébecca Dautremier, que resignifican los relatos tradicionales desde una perspectiva lúdica y feminista. También encontramos reescrituras desde el humor negro que tanto caracteriza a la autora e ilustradora argentina Isol Misenta. En *La bella Griselda* (FCE, 2010), presenta a una princesa cuya belleza extrema provoca que los hombres literalmente pierdan la cabeza al mirarla, y ella, lejos de alarmarse, colecciona estas cabezas como trofeos. A diferencia de las princesas clásicas que esperan ser rescatadas, Griselda es activa y disfruta de su poder, aunque esto la lleva a la soledad. La narrativa subraya las consecuencias de la vanidad y el narcisismo. Las ilustraciones de Isol complementan la historia, creando una obra que invita a la reflexión sobre la belleza, el poder y las relaciones humanas. En estos textos, por tanto, las princesas dejan de ser sumisas, pasivas y perfectas, para convertirse en aventureras, valientes y complejas, capaces de decidir por sí mismas su destino. Se recuperan así los atributos de los héroes de acción (inteligencia, fuerza, autonomía), antes reservados a los personajes masculinos, y se otorgan a figuras femeninas en proceso de empoderamiento.

Un ejemplo curioso resulta la reescritura que concibe Gabriel Pacheco para la editorial Diego Pun en 2020: *Caperucita Roja (Primero Sueño)*. Es una obra que reinterpreta el clásico cuento

de Caperucita Roja desde una perspectiva visual y simbólica. Este libro silente, es decir, sin texto narrativo, incorpora fragmentos del poema «Primero sueño» de sor Juana Inés de la Cruz, estableciendo un diálogo entre la curiosidad de la protagonista y la búsqueda de conocimiento de la poeta mexicana. A través de ilustraciones evocadoras y una atmósfera onírica, la obra invita al lector a una introspección sobre lo femenino, el crecimiento personal y la conexión con el instinto. La narrativa visual se despliega en un bosque metafórico que representa el viaje interior de la protagonista, explorando dicotomías como luz-oscuridad y niña-loba, y ofreciendo múltiples niveles de interpretación para lectores de todas las edades.

Asimismo, la inclusión de la diversidad familiar es clave para visibilizar estas realidades y fomentar valores positivos en los estudiantes. Es necesario que desde la primera infancia se eduque en un ambiente inclusivo, sin invisibilizar las diferentes configuraciones familiares que los niños pueden encontrar en su vida diaria. Esto les permite sentirse identificados con las historias y, al mismo tiempo, contribuye a la normalización y aceptación de diferentes tipos de familias en la sociedad. Álbumes como *Tengo una mamá y punto* (Picarona), *Con Tango son tres* (Kalandraka), *El niño y la bestia* (Picarona) y *Nacidos del corazón* (Cuento de luz), por ejemplo, representan diversas configuraciones familiares, lo que refleja la pluralidad de la sociedad actual. Estas narrativas no solo visibilizan las realidades familiares contemporáneas, sino que también sirven como un medio para educar a los niños en valores de respeto hacia la diversidad.

En particular, *Tengo una mamá y punto*, escrita por Francesca Pardi y publicada por Picarona en 2016, es un claro ejemplo de cómo se refleja una familia monoparental. En esta historia, Camila vive felizmente con su madre y no siente la ausencia de un padre, hasta que una actividad escolar la hace reflexionar sobre lo que significa no tener un padre. Este álbum es relevante por dos razones: primero, visibiliza una familia monoparental, un tipo de familia cada vez más común en la sociedad; segundo, plantea la importancia de ser consciente de las realidades sociales de los estudiantes, ya que una actividad en apariencia inofensiva puede hacer que un niño se sienta incómodo al poner en evidencia su propia situación familiar. Este es un recordatorio de la responsabilidad que tienen los educadores al tratar temas sen-

sibles y ser conscientes de la diversidad en los contextos familiares de los estudiantes.

Con Tango son tres, obra escrita por Justin Richardson y Peter Parnell y publicada por Kalandraka en 2005, narra la conmovedora historia basada en hechos reales de cómo se forma una familia homoparental y adoptiva, en la que los protagonistas son dos pingüinos machos. Este álbum ilustrado permite que el lector reconozca una realidad social cada vez más presente: la decisión de dos personas del mismo sexo de formar una familia y adoptar un hijo. Hoy en día, son cada vez más las parejas homosexuales que optan por la adopción como medio para expandir su familia. Sin embargo, este libro no solo visibiliza una forma de familia, sino que también resalta la importancia de valores fundamentales como el amor, el cuidado y la aceptación. Refuerza la idea de que el apoyo social y la inclusión son cruciales en la formación de una familia, promoviendo así el respeto hacia la diversidad y otras estructuras familiares.

El niño y la bestia, obra de Marcus Sauermaun y publicada por Picarona en 2013, aborda la realidad de una familia divorciada, mostrando cómo un niño vive esta situación y el proceso de adaptación necesario para que los padres encuentren una nueva normalidad. Esta narración refleja una experiencia común para muchos niños: la separación de sus padres. Expone sentimientos de dolor y tristeza, tanto en los padres como en los hijos, y ayuda a los lectores a comprender los posibles comportamientos erróneos de los adultos durante el proceso de divorcio. A través de este relato, los niños pueden aprender la importancia del amor, la comprensión y el apoyo, elementos fundamentales para superar las dificultades de una familia que se adapta a una nueva realidad, fomentando valores como el perdón, la empatía y la resiliencia.

Nacidos del corazón, escrita por Berta Serrano Vreugde y publicada por Kókinos en 2015, relata el proceso de adopción desde una perspectiva emotiva y cálida, destacando que los niños adoptivos son «nacidos del corazón», es decir, concebidos por el amor incondicional de sus padres adoptivos. Esta obra refleja una realidad social que está en auge, ya que cada vez más familias deciden adoptar. El álbum desmitifica la idea de que la paternidad debe estar ligada a los lazos biológicos, mostrando que una familia se construye sobre el amor y el deseo de cuidar y

proteger. Con este libro, los lectores reciben un mensaje de respeto y comprensión, aprendiendo que, al igual que los niños biológicos, los adoptados son igual de queridos y deseados, con independencia de su origen.

Los escenarios desempeñan un papel crucial en la construcción de las historias. En *Nacidos del corazón*, *El niño y la bestia* y *Tengo una mamá y punto*, los espacios reflejan la cotidianidad de las familias, con espacios tanto abiertos como cerrados. En *Con Tango son tres*, el espacio es cerrado, pero con una aparente libertad, como el parque y la casa de los pingüinos, que enfatizan la conexión entre los personajes y su entorno. Ambos códigos, visual y textual, trabajan juntos para crear una comprensión más profunda de las historias y sus contextos. Junto con la reescritura, la parodia y la ironía funcionan como recursos discursivos claves, si bien este tipo de tratamiento literario requiere de un lector capaz de reconocer los elementos del relato original que están siendo transformados, para que se propicie una reflexión crítica sobre los valores y normas que subyacen en las narraciones. La parodia, al exagerar y subvertir los elementos narrativos originales, genera una distancia que expone la artificialidad de los roles de género normativos. La ironía, por su parte, habilita una doble lectura que permite al lector identificar los contrastes entre las versiones clásicas y sus reinterpretaciones. Partiendo de ambos recursos, es lógico que las nuevas heroínas ocupen un lugar central en la literatura infantil actual, asumiendo roles activos y decisivos, atributos históricamente asociados a los personajes masculinos. Libros como *La princesa vestida con una bolsa de papel*, de Robert Munsch (1980), *Érase dos veces* (colección de Belén Gaudes y Pablo Macías) o las versiones de clásicos como *Capercucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*, de Luis María Pescetti, reescriben las historias tradicionales desafiando el imaginario patriarcal. Igual de importantes son otros álbumes centrados en las condiciones que afectan a las mujeres como, en general, la obra de Raquel Díaz Reguera. En *Yo voy conmigo* (Thule, 2015) y *¿Hay algo más aburrido que ser una princesa rosa?* (Thule, 2010) invita a las niñas a imaginar cómo nos gustaría ser o cómo son las princesas fuera de un molde pasivo, alentándolas a soñar con futuros diversos y auténticos, más allá de las expectativas sociales.

La transformación de estas narrativas tiene por supuesto una dimensión ética y política muy poderosa: permite formular críti-

cas a las condiciones que afectan a las estructuras sociales, lo que favorece la construcción de subjetividades más libres y no normativas que tienen un lugar en los espacios públicos. En este proceso de transformación cultural de los roles de género el mundo editorial ha desempeñado un papel crucial. Como vimos en el capítulo segundo, las editoriales independientes han emergido como agentes clave en la promoción de una narrativa más igualitaria. Estas editoriales asumen un compromiso activo con la creación y difusión de libros que también empoderan a las mujeres y ofrecen a las niñas modelos diversos, alejados de los roles pasivos tradicionalmente asignados.

En esta línea, vimos cómo la asociación ¡Álbum!, que agrupa a varias editoriales independientes especializadas en literatura infantil, impulsa múltiples iniciativas orientadas a promover la igualdad de género. Dentro de este colectivo se han desarrollado álbumes ilustrados que reformulan los roles tradicionales, mostrando a niñas como líderes y exploradoras, y a niños en actividades asociadas al cuidado y la sensibilidad emocional (Ruata, 2018). Esta representación equitativa en los libros contribuye a ampliar el imaginario infantil, permitiendo a los y las niñas verse reflejados en una variedad más rica de experiencias y posibilidades. Entre las editoriales que integran esta asociación, destaca Akiara Books, reconocida por su compromiso con la inclusión y la visibilización de las mujeres en la historia, donde cobran especial relevancia las biografías narrativas dirigidas a la infancia, que permiten una identificación directa con modelos positivos y que sirven como actos de identificación, en los que los lectores encuentran en los personajes modelos con los que pueden integrar su experiencia personal en una dimensión colectiva. En su catálogo encontramos obras clásicas como *Rosa caramelo* (2013), de Adela Turín, un clásico que cuestiona las expectativas de género mediante una historia de una joven elefanta que desafía los mandatos sociales que imponen a las hembras un destino pasivo y ornamental, y reivindica su derecho a la libertad y la autenticidad.

La editorial Kalandraka merece una mención especial por su publicación de *Arturo y Clementina* (2012), también de Adela Turín. Se trata de un álbum que analiza de forma crítica los roles de género y las relaciones de poder en la pareja, y que ha sido ampliamente trabajado en el ámbito educativo. Otras editoriales re-

levantes en este ámbito son *El Zorro Rojo*, donde encontramos el increíble álbum de *Salvaje* (2014), y *NubeOcho*, una de las más reconocidas en la literatura infantil por su enfoque inclusivo. Entre sus obras, encontramos *¡Vivan las uñas de colores!* (2018) y *La muñeca de Lucas* (2021), galardonada por la New York Public Library en 2021 por su aporte a la representación de nuevas masculinidades. Todos estos álbumes revelan cómo la interacción entre texto e imagen configura el desarrollo de los personajes, sus roles activos o pasivos y la construcción de significados en torno a la identidad, el género y las emociones. En *La muñeca de Lucas*, los personajes son representados sobre todo como activos tanto en el ámbito textual como visual. Las acciones (romper la hucha, jugar, correr) se despliegan con dinamismo y, aunque algunas no se ven de forma explícita en las ilustraciones, el texto suple esa información, logrando una complementariedad entre códigos. A pesar de ello, hay momentos en los que los personajes adoptan una actitud pasiva, como cuando observan o esperan, destacando la alternancia de roles a lo largo del relato. Los padres, por ejemplo, tienen un cometido secundario y sobre todo pasivo. Este patrón se repite en *¡Vivan las uñas de colores!*, donde Juan y su padre son los protagonistas activos. Ambos desafían normas de género impuestas por la sociedad, con una participación destacada del padre, que apoya a su hijo en su deseo de pintarse las uñas. La madre, en cambio, aparece de forma activa solo en momentos puntuales, lo que refuerza el protagonismo del vínculo entre padre e hijo. Aquí, el código escrito no solo narra la historia, sino que propone una ruptura con los estereotipos de género, mostrando el camino hacia la aceptación social en el entorno escolar. Las imágenes y el texto actúan en conjunto para visibilizar tanto el conflicto como su resolución. En esta misma línea podemos leer el álbum *Sirenas*, de Jessica Love, publicado por Kókinos (2018, traducción de Esther Rubio Muñoz), donde se narra con delicadeza el despertar de la identidad en construcción de Julián, un niño que, al observar a unas mujeres vestidas como sirenas mientras viaja con su abuela, se siente profundamente conmovido. Esa imagen lo lleva a imaginarse a sí mismo como una de ellas, no desde el disfraz, sino desde el deseo de pertenecer a ese mundo bello, libre y fluido. En la intimidad de su hogar, transforma objetos cotidianos en elementos de fantasía: una planta como corona, una tela

como cola. La reacción de su abuela, ante ese gesto creativo y personal, es al principio una incógnita que genera tensión en la lectura; sin embargo, lo que emerge es una respuesta amorosa, afirmativa y protectora. El libro construye un universo donde la imaginación infantil se convierte en una vía legítima para explorar el ser. Sin imponer lecciones, propone una mirada amplia y respetuosa sobre la infancia, en la que se celebra la diversidad. Los colores fríos y los escenarios oníricos no ilustran solo una historia: crean una atmósfera de extrañamiento y sensibilidad que interpela al lector desde lo emocional y lo simbólico. Así, *Sirena* no es solo una nueva forma de contar un cuento ya conocido, sino una invitación a pensar con los ojos, a leer con la sensibilidad y a descubrir cómo el arte puede revelar zonas ocultas del lenguaje. La historia de Julián, contada más por las imágenes que por las palabras, deja espacio para la interpretación y el diálogo, convirtiéndose en una obra que, más allá de su sencillez aparente, invita a pensar el vínculo entre libertad, identidad y aceptación.

En *Salvaje*, la protagonista y los animales que la rodean desarrollan múltiples actividades activas (jugar, hablar, comer), transmitidas de forma mayoritaria a través de ilustraciones. Aunque el texto es mínimo, su presencia es clave para cohesionar las escenas y guiar la interpretación. El predominio del código visual otorga a las imágenes una gran fuerza narrativa, permitiendo al lector captar el mensaje central: la ruptura con la civilización y la celebración de la libertad natural de la infancia. Por el contrario, *Arturo y Clementina* presenta una tensión constante entre lo activo y lo pasivo. Arturo encarna el control y la actividad, mientras que Clementina se muestra en un primer momento como una figura pasiva, limitada por el poder de su pareja. Sin embargo, a medida que avanza la historia, se observa una transformación en Clementina, quien pasa de la resignación a la acción, expresada tanto en el texto como en la evolución visual del personaje. Las imágenes refuerzan su estado emocional, en especial la tristeza y la liberación final, subrayando cómo el lenguaje visual complementa y enriquece el sentido del relato.

Respecto a la caracterización de los personajes, el componente visual es fundamental en todos los álbumes, sobre todo para describir rasgos físicos y elementos identitarios, mientras que el texto revela motivaciones, relaciones y deseos. En *La muñeca de*

Lucas, por ejemplo, se describen visualmente los personajes principales: Lucas (blanco, cabello marrón-anaranjado), sus padres (blancos, jóvenes, con rasgos definidos) y sus amigos Ana, Eva y Teo, que representan la diversidad étnica y social. El texto añade detalles sobre los vínculos afectivos y deseos, como el anhelo de Lucas de tener una muñeca o su amistad con Ana. En *¡Vivan las uñas de colores!*, la identidad de los personajes también se construye a partir del código visual, con Juan y sus padres como figuras principales. El texto nombra y sitúa, mientras que la imagen aporta detalles como la edad, raza o expresión emocional. Juan es representado como un niño de unos 5 años, de piel blanca y con largos brazos, acompañado casi siempre por un gato que actúa como reflejo emocional del protagonista. También se observa diversidad cultural en los compañeros de clase y se destaca cómo incluso el gato termina con las uñas pintadas al final del cuento, reforzando el mensaje de aceptación e inclusión.

En todos los casos, la complementariedad entre lo visual y lo textual es indispensable. Mientras que las imágenes dan cuenta de los gestos, el contexto y la corporeidad de los personajes, el texto profundiza en sus intenciones, vínculos y emociones. Este equilibrio varía según el álbum: en *Salvaje*, la imagen domina; en *Arturo y Clementina*, ambas dimensiones están en constante diálogo para mostrar opresión y liberación; en *¡Vivan las uñas de colores!* y *La muñeca de Lucas*, la integración entre ambos códigos favorece la construcción de sentido en torno a la identidad, el deseo y los vínculos afectivos.

También destacan editoriales como Coco Books, Takatuka, Cuatro Azules, Liana Editorial y Wonder Power, todas ellas con propuestas comprometidas con la diversidad y la equidad. Estas editoriales impulsan el cambio desde los contenidos que publican, pero también desde sus propios modelos de producción, apostando por procesos creativos inclusivos que dan voz a autoras e ilustradoras pertenecientes a colectivos históricamente invisibilizados (Alcaín y Behamonde, 2019).

Al igual que en la edición independiente española, en América Latina las editoriales independientes han desempeñado una función clave en la transformación del panorama literario infantil, en especial en lo que respecta a la inclusión de temas vinculados al feminismo, la diversidad sexual y las infancias trans. Editoriales como Chirimbote, Tinta Limón y Muchas Nueces se han

constituido en espacios de resistencia. Destacamos el caso argentino, donde el campo editorial infantil y juvenil ha funcionado como espejo de los debates sociales y políticos en curso, adelantándose muchas veces a su institucionalización formal. Desde la década de 2010, los movimientos feministas en Argentina han ganado una visibilidad sin precedentes, apoyados por antecedentes como los Encuentros Nacionales de Mujeres y la Campaña por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Estas luchas han incidido de forma directa en la producción editorial dirigida a la infancia, aunque bien es cierto que todavía persiste una escasa producción de análisis crítico desde una perspectiva de género. En este sentido, resulta fundamental no solo examinar los textos literarios en sí mismos, sino también considerar el rol activo de los editores como agentes ideológicos capaces de subvertir las normas vigentes. Figuras como Nadia Fink y proyectos como los llevados a cabo en la editorial Chirimbote han encabezado una renovación discursiva que pone en el centro la crítica a los estereotipos de género, la celebración de la diversidad y la reivindicación de derechos fundamentales como la educación sexual integral (ESI), la despenalización del aborto y el reconocimiento de las infancias trans (Szpilbarg, 2023). El catálogo de Chirimbote se organiza en torno a ejes temáticos como antiprincesas, antihéroes, educación en géneros e infancias libres, lo cual revela un compromiso sostenido con la construcción de una literatura inclusiva. En este contexto, la Colección Antiprincesas, que busca visibilizar la vida de mujeres que desafiaron los mandatos de la historia como Frida Kahlo, Violeta Parra y Clarice Lispector, se ha consolidado como un emblema del cruce entre literatura infantil, activismo feminista y reivindicación de las disidencias sexuales, ofreciendo a las nuevas generaciones referentes diversos que rompen con las narrativas hegemónicas y habilitan otros modos de imaginar la infancia y la ciudadanía. Otros títulos como *Soy Galo* (2019), que narra la historia de un niño con síndrome de Down, o aquellos que abordan problemas ambientales como la contaminación por glifosato, muestran la amplitud y diversidad de los temas tratados por la editorial Chirimbote.

La reconfiguración del ecosistema literario que están llevando a cabo estas editoriales también influye en la formación de nuevas subjetividades lectoras. Es fundamental que desde la escuela se acceda a discursos que amplían las posibilidades de identifica-

ción y construcción de la identidad, superando los binarismos y las normas tradicionales. La lectura de estos álbumes enriquece la experiencia literaria de los niños al tiempo que se presentan como herramientas para construir identidades y subjetividades libres de prejuicios (García Vázquez, 2023). Al proponer nuevos referentes tanto para niñas como para niños, estos libros se erigen en un espacio estratégico para la reconfiguración simbólica de los roles de género y el aula se convierte así en un espacio de transformación cultural, donde los estereotipos son desafiados y las posibilidades de ser más abiertas, inclusivas y críticas se amplían desde la infancia. Al reescribir los cuentos clásicos desde una perspectiva feminista, no solo se desafían los imaginarios sexistas del pasado, sino que se proponen nuevas formas de habitar el mundo y de imaginar el género desde la infancia.

Otros géneros emergentes

4.1. Entre el placer y el conocimiento: los libros informativos

Dentro del formato del libro álbum, caracterizado por su flexibilidad y apertura a diversas posibilidades creativas, el libro informativo ha experimentado un notable auge. En la última década, el número de publicaciones de este género ha ido en aumento y cobran cada vez más relevancia, tal como lo constata la especialista en LIJ Ana Garralón (2005; 2015a). Este tipo de obras (conocidas también como libros de no ficción, de conocimiento o documentales) tienen el propósito primordial de transmitir información objetiva sobre temas específicos, en especial en áreas como las ciencias sociales y naturales (Garralón, 2015a, p. 21). Pero lo que hace que estos libros sean propuestas tan atractivas para educadores y lectores es, precisamente, que aprovechan las características del álbum para combinar elementos visuales y textuales que facilitan la transmisión de conocimientos de manera creativa y accesible para el público infantil y juvenil. Asimismo, ofrecen respuestas sobre el mundo que rodea a los niños, adaptándose a su nivel de comprensión. Aunque no se consideran parte de la LIJ en un sentido estricto, su presencia en las aulas y bibliotecas es clave para fomentar hábitos de lectura, desarrollar habilidades cognitivas como la curiosidad, la imaginación o la capacidad investigativa, ya que no todos los libros presentes en las aulas deben pertenecer necesariamente al canon literario

(Carter, 2001). Ya Cerrillo señaló que un libro informativo sobre la vida de los animales, por ejemplo, puede ser muy útil al proporcionar información clara y directa a través de imágenes, gráficos y viñetas (Cerrillo, 2007, p. 52).

A ello se suma la creciente atención a las literacidades multimodales en la era digital, que ha puesto en primer plano este tipo de libros. En un contexto donde la sobreabundancia de datos y la desinformación son constantes, los libros informativos desempeñan un papel crucial, puesto que afrontan el desafío de consolidarse como una fuente confiable de saber frente a la desconfianza hacia las plataformas virtuales, que pueden no ser siempre seguras o precisas. Los editores han respondido a esta tendencia incrementando su producción con un enfoque especial en garantizar la coherencia y la veracidad de los contenidos. Editoriales como Pequeño Editor en Argentina, Filomena Editra en Colombia, y A Fin de Cuentos y Wonder Ponder en España destacan por sus amplios catálogos de obras informativas que abordan diversas ramas del conocimiento humano. Este esfuerzo editorial representa una de las grandes conquistas de la LIJ en América Latina durante las últimas décadas, en contraste con épocas pasadas en las que la mayoría de estos libros eran traducciones o adquisiciones de derechos de editoriales extranjeras. En la actualidad, hay editoriales independientes dedicadas en exclusiva al libro informativo; al respecto, es destacable la labor de ediciones iamiqué, una editorial argentina fundada por una física y una bióloga con el objetivo de compartir el conocimiento científico y hacerlo accesible a todos. Cuenta con notables y diversas colecciones: Los Animales Por Fuera (para que los más pequeños conozcan a los animales), Pequeciencia, Ciencia Para Contar, Ciencia Todo el Año, Ciencia y Aventura, Sopa de Ciencias (esta última incluye libros como *Ecología hasta en la sopa* (2018), de Mariela Kogan e Ileana Lotersztain, con ilustraciones de Pablo Picyk); también disponen de una colección para reflexionar sobre temas filosóficos e inquietantes, Los Filósofos, que incluye títulos como *¿Es mucho?*, *¿Qué es la verdad?*, *¿Qué es la nada?*, *¿Qué es el tiempo?* Todos ellos, obras de Antje Damm. Resulta original la colección Preguntas que Ponen los Pelos de Punta, que explica los misterios de la vida con mucho humor e incluye obras como *Terremotos y volcanes* (2018), de Fernando Simonotti y Gabriela Baby, y *Sobre tormentas y tornados* (2016), de María Inés Campos y Andrés Cosa-

rinsky, ambas con ilustraciones que enriquecen la experiencia de aprendizaje; y la colección *Las Cosas no Siempre Fueron Así*, sobre la historia de los objetos y la tecnología, que destaca y valora el trabajo de las generaciones que nos precedieron.

Estas publicaciones reflejan un cambio en la industria editorial, donde los libros de no ficción no solo se consolidan como fuentes de conocimiento, sino también como herramientas pedagógicas que fomentan la curiosidad y el pensamiento crítico en los jóvenes lectores (Mora, 2009). Son libros que responden a la premisa propuesta por Chambers (2007) de unir el placer de la lectura con el placer del conocimiento. Como en los libros de ficción, buscan conectar con el lector mediante el uso de estrategias de diseño que complementan la información textual. Su efectividad radica en la diversidad de recursos que emplea el libro como objeto material para captar el interés de los niños y facilitar la comprensión del conocimiento. Tal como vimos en la introducción del presente capítulo, el tamaño, la tipografía, el uso del color, la inclusión de esquemas, gráficos y mapas, entre otros elementos visuales, es determinante para producir una experiencia lectora enriquecedora y significativa (Mora, 2009, p. 307; Silva, 1996). Estos elementos, con mayor o menor cantidad de texto según la edad del lector, hacen que el contenido sea atractivo, en especial durante los primeros años de escolarización, cuando muchos niños aún no saben leer y la imagen se convierte en una herramienta clave para la introducción temprana a la lectura y la transmisión de información. Un libro clásico que ejemplifica esta cuestión es *¿Quién come a quién?* (Libros del Zorro Rojo, 2014): las ilustraciones de animales en gran formato tienden a formar círculos dinámicos para que los pequeños lectores comprendan de forma visual y sintética el proceso de la cadena alimenticia y el ciclo de la vida. En el contexto de la lectura en pantalla, también *Un libro*, de Hervé Tullet (Kókinos, 2011), representó un hito editorial en la producción de libros de no ficción para los lectores más pequeños por su enfoque en la interactividad del lector con el libro.

Según Mora (2009), los libros informativos suelen formularse (como se ejemplifica en la construcción del catálogo de *lami-qué*) a partir de preguntas que permiten a los niños encontrar respuestas a sus preguntas espontáneas, facilitando así su desarrollo intelectual y demostrando que los libros pueden ser una

fuerza valiosa de respuestas sobre el mundo. Tienden a organizarse de forma narrativa más que de otras maneras, como alfabética o cronológica. Esta prevalencia se debe a que el disfrute de estos libros depende también de que las historias tengan un hilo narrativo; un comienzo y un final a imagen y semejanza del cuento, aunque su finalidad sea informativa. La preferencia de los jóvenes lectores por la narración se alinea con las necesidades y gustos del público infantil, quienes se sienten más atraídos y cómodos con textos que tienen una estructura completa que facilite su comprensión (Álvarez et al., 2023).

No obstante, Mora (2009) sostiene que la creación de este tipo de libros presenta varios retos: por un lado, los autores deben tener en cuenta la pertinencia del tema, ser claros en sus explicaciones sin caer en simplificaciones excesivas, y, por otro lado, si la información responde a la curiosidad del lector; es decir, si responden al cómo y por qué. Para sostener este complejo equilibrio, por lo general, los libros informativos se crean en colaboración con expertos en las diversas áreas temáticas, fotógrafos, cineastas, periodistas, diseñadores, ingenieros, entre otros; de este modo, se garantiza la calidad y precisión de los contenidos (Garraón, 2015a). Prueba de ello es uno de los libros ganadores del premio The White Ravens en 2020, *Tu cerebro es genial* (Amanuta, 2019), escrito por la neuropsiquiatra Esperanza Habinger e ilustrado por Sole Sebastián. En él se explican con humor algunos aspectos desconocidos de nuestro cerebro y se recomiendan experimentos y actividades para entrenar al cerebro y propiciar una lectura más entretenida.

Como ha subrayado García-González (2021) sobre los libros álbum, también estos se consideran beneficiosos para casi todo. A los libros informativos se les celebra sobre todo porque ofrecen una serie de beneficios esenciales para el desarrollo cognitivo de los niños: enseñan a los niños a observar, clasificar y deducir, lo que contribuye al desarrollo de habilidades científicas fundamentales (Garraón, 2015a). De este modo, el libro informativo no solo facilita el acceso a la información, sino que también promueve una lectura activa, donde el lector se ve inmerso en un proceso de descubrimiento y reflexión. Su valor educativo reside en su capacidad para fomentar una «lectura eferente», es decir, aquella que enseña a los niños a aprender de manera autónoma, promoviendo así habilidades de investigación y análisis.

De igual forma, contribuyen al desarrollo del vocabulario al introducir términos especializados, lo que enriquece el lenguaje y facilita el acceso a la cultura escrita.

Para permitir una exploración más profunda de conceptos específicos, se organizan por temáticas, en general teniendo en cuenta la edad a la que están dirigidos. Su diversidad es ilimitada. De manera que encontramos libros sobre matemáticas, arte, religión, geología, biología, etc.¹ Según Garralón (2015a, p. 48), «no hay tema que no pueda ser tratado para niños», lo que refleja la apertura de estos materiales a prácticamente cualquier asunto. Su estructura, por lo general, sigue un enfoque científico y enciclopédico, no solo ofreciendo datos, sino también explicando los procesos y métodos que sustentan el conocimiento en las disciplinas científicas (Pérez, 1996).

A lo largo de las últimas dos décadas, este género para niños ha experimentado una notable evolución en su alcance y tratamiento. Estos textos destacan, como ya se ha mencionado, por la objetividad con la que presentan la información. Inicialmente, se centraban en temas generales, abordados de un modo enciclopédico, como los dinosaurios, las plantas, los animales y el universo. Sin embargo, en los últimos años, se ha observado una innovación en los contenidos (y no solo material), que se muestra en la apertura temática de asuntos tradicionalmente reservados a los adultos, como la filosofía o temas considerados tabúes, como la muerte y la enfermedad. Además, ha surgido una tendencia hacia una perspectiva más moralista, con un enfoque en temas sociales o subjetivos que antaño se consideraban inapropiados para el público infantil.

Aunque, dado el interés natural de los niños por su entorno, los libros informativos más predominantes siguen siendo aque-

1. En cuanto al campo del arte y la educación artística, destacan de forma notable los libros informativos de Ekaré Sur, en Chile, y Libre Albedrío, en España. Ekaré Sur lanzó *Ven a ver. Arte chileno* (2013), de Agustina Perera e Iván Larraguibel, con ilustraciones de Scarlet Narciso. Este libro ofrece reproducciones de obras de destacados artistas chilenos, como Roberto Matta, Juan Francisco González y Violeta Parra, entre otros, y explica conceptos clave del arte, como línea, color y composición, proporcionando una visión profunda y accesible del arte chileno. Por su parte, Libre Albedrío cuenta con un catálogo extraordinario de libros informativos sobre cultura cinematográfica: *Cinematográfico* (2019), de Gema Sirvent y Ana Pez; *François Truffaut: El niño que amaba el cine* (2022), de Luca Tortolini y Victoria Semykina; *Alfred Hitchcock: El niño que filmó el miedo* (2023), de Nuria Díaz; y *Guillermo del Toro: El niño que pactó con monstruos* (2025), de Sol Ruiz.

llos que explican las leyes de la naturaleza y nuestra relación con el planeta (la cadena alimenticia, la fotosíntesis, la formación de ríos y mares, el clima, etc.). Un ejemplo significativo de esta evolución es el tratamiento de temas científicos más complejos, como la gestación y el nacimiento, presentes en libros como *40 semanas* (Thule, 2018) y *Cuando yo nací* (Takatuka, 2019). Estos libros, dirigidos a niños de infantil y primaria, utilizan imágenes para simplificar conceptos biológicos difíciles de comprender. Además, temas delicados como la menstruación, el crecimiento y los cambios corporales se abordan con frecuencia desde un enfoque humorístico, para darle un tratamiento mucho más natural a la comprensión y valoración del cuerpo. Ejemplos como *Tu cuerpo es tuyo* (NubeOcho, 2021), *¡Hola, menstruación!* (Liana, 2020) y *El rojo es bello* (Takatuka, 2020) están además ligados, como veremos más adelante, con la construcción de la identidad y el empoderamiento femenino.

Asimismo, se observa un interés creciente por reflejar nuevas realidades familiares, como en *¡En familia! Sobre el hijo de la nueva amiga del hermano de la exmujer del padre y otros parientes* (Takatuka, 2011) o *De familia en familia* (Iamiqué, 2015), que exploran la diversidad en los modelos familiares contemporáneos. Además, estos libros no rehúyen temas de actualidad y urgencia, como la pandemia y la inteligencia artificial. Un ejemplo relevante es *Pandemias* (Thule, 2021), una obra ingeniosa de Tomek Źarnecki y Gosia Kulik que explica a los niños los retos de la humanidad frente a enfermedades como la gripe, el sida o la covid-19, temas que los propios niños han vivido de cerca. En cuanto a la inteligencia artificial, *Entre máquinas inteligentes* (Flamboyant, 2022) ofrece una introducción accesible al concepto, relacionándolo con las tecnologías cotidianas, como dispositivos de comando por voz, sistemas automatizados y algoritmos. Este libro, editado por Flamboyant e ilustrado por Ana Seixas, explora con humor las peculiaridades de convivir con la tecnología y reflexiona sobre el futuro de la inteligencia artificial, siempre con un tono ameno y cercano para el público infantil.

Entre las temáticas recurrentes, los libros informativos sobre alimentación ocupan un lugar destacado en la literatura para todas las edades. Tenemos libros de recetas para acercarnos a otras culturas, como *Una cocina tan grande como el mundo* (Kókinos, 2008), *¿Cómo como?* (Tecolote, 2018) o *Patatas ñam ñam* (Coco

Books, 2018), cuyo formato se convierte en una encimera de cocina; con un estilo algo más descriptivo y enciclopédico, *El poder mágico de los alimentos* (Libre Albedrío, 2023), donde las autoras, Eloísa Alfárez y Cecilia Moreno, nos muestran de forma amena los beneficios que aportan los diferentes nutrientes a nuestro cuerpo. Es decir, nos informan de forma amena sobre los grupos de alimentos que existen. Además, incluye un recetario que fomenta hábitos saludables en los pequeños lectores al destacar el «superpoder» que otorgan ciertos alimentos.

A caballo entre la ficción y la no ficción, destaca *Aventuras y desventuras de los alimentos que cambiaron el mundo* (A Fin de Cuentos, 2017), que relata de manera divertida el origen de quince alimentos que cruzaron el Atlántico para revolucionar el mundo. Galardonada con el Leeureka! I Premio Iberoamericano al Mejor Libro Informativo para Niños, esta obra de Teresa Benítez y Flavia Zorrilla, con la ayuda de dos mapas –uno que muestra los productos exportados a América y otro que ilustra los que llegaron a Europa desde allí– expone un fascinante conjunto de datos históricos, curiosidades y recetas, explorando el impacto cultural y gastronómico de esos productos. Por su parte, la editorial Takatuka aporta una visión crítica a esta temática con *¡Qué rico! Sobre platos apetitosos, alimentos asquerosos, guisos olorosos, potajes ventosos, bocatas sabrosos y otros manjares deliciosos* (2014), de Alexandra Maxeiner y Anke Kuhl, en el que se explora la diversidad en los hábitos alimentarios de humanos y animales, subrayando que solo los humanos cocinan su comida. A través de ejemplos culturales, reflexiona sobre las diferencias en las preferencias alimentarias tanto entre sociedades como dentro de ellas, y cómo estas varían según el contexto o las etapas de la vida. Para finalizar, para los más pequeños, *Tengo hambre* (Cataplum, 2023), de Menena Cottin, ofrece una experiencia educativa a través de un diseño gráfico vibrante. Este libro conceptual introduce a los niños en los principios básicos de la cadena alimentaria, permitiéndoles comprender la relación entre la naturaleza y la alimentación en su estado más puro, sin intervención humana, a través de una propuesta visual y formativa.

En la actualidad, este género no solo aborda temas científicos y tradicionales, sino que también responde a los problemas contemporáneos en consonancia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), como la igualdad de género, la justicia social,

el medioambiente, el calentamiento global y la sostenibilidad. Ejemplos de ello son títulos como *La declaración universal de los derechos humanos* (Kókinos, 2018) y *José Mujica: Soy del sur, vengo del sur. Esquina del Atlántico y el Plata* (Akiara Books, 2021), con ilustraciones de Raúl Guridi y texto de Dolors Camats. Este último, basado en un discurso de Mujica ante la Asamblea General de Naciones Unidas, reflexiona sobre las desigualdades globales, el consumismo desenfrenado y los fallos de la economía contemporánea, ofreciendo una crítica profunda al sistema mundial actual. Los libros informativos desempeñan un papel crucial en la comprensión de acontecimientos sociales complejos, tales como los movimientos sociales, los procesos migratorios y el exilio, al proporcionar contexto histórico y social que permite una reflexión profunda sobre estos fenómenos. Por ejemplo, *Migrantes* (Ekaré, 2019) y *La maleta* (Babulinka Books, 2018) exploran las experiencias de los migrantes y el impacto del desplazamiento forzado, ofreciendo perspectivas valiosas para entender los conflictos sociales que enfrentamos como ciudadanos responsables. En este sentido, las editoriales apuestan por explicar el funcionamiento de los sistemas de gobierno, las ideologías políticas y las luchas por la justicia de algunos contextos históricos concretos. Por ejemplo, en *¿Qué es en realidad el fascismo?* (Takatuka, 2020), Lena Berggreny y Kalle Johansson examinan los regímenes fascistas en Europa, desentrañando qué los hizo atractivos y cómo ganaron apoyo popular, lo que invita a una reflexión crítica sobre las causas y consecuencias de estos regímenes; en *¿Qué es el poder?* (Amanuta, 2020), de Carla Baredes e Ileana Lotersztain, se aborda cómo las ideologías y el poder se manifiestan en nuestra vida diaria a través de figuras como padres, profesores y autoridades, y cómo su uso puede impactar en nuestra experiencia personal.

También el álbum *Abuelas con identidad: La historia de abuelas de Plaza de Mayo y los nietos restituidos* (Iamiqué, 2012) destaca la importancia de la memoria histórica y el valor de la democracia, la justicia y la paz. Este libro, aclamado por su belleza y emotividad, nos recuerda la importancia de vivir en una sociedad justa y democrática.² Todos estos ejemplos fomentan una lectura que

2. Este álbum informativo fue premiado con varias distinciones: el premio The White Ravens (Alemania), Destacados ALIJA, recomendado por Fundalectura y uno de los mejores libros por el Banco del Libro.

invita a reflexionar sobre la importancia de involucrarse de forma activa en la vida cívica y política. A través de ellos, los lectores pueden comprender mejor cómo su participación puede contribuir a transformar y mejorar sus comunidades, promoviendo así un mundo más democrático y justo.

Con estos mismos propósitos, la editorial Akiara Books ha lanzado la colección Akiparla: La fuerza de la palabra, que reúne discursos fundamentales relacionados con luchas sociales, civiles y medioambientales. Esta colección incluye obras que amplifican la voz de mujeres y hombres en la lucha por la justicia, destacando en particular los discursos sobre los pueblos indígenas. Un ejemplo relevante es *La sabiduría de los pueblos indígenas* (2024), que subraya la importancia de estas sociedades, consideradas las más arraigadas y longevas, y cómo sus territorios albergan la mayor biodiversidad del planeta. Los pueblos indígenas, como maestros de la sostenibilidad, preservan lenguas complejas y una vasta riqueza de conocimientos ancestrales, los cuales ofrecen soluciones e inspiración para las crisis que afrontan nuestras sociedades actuales. En esta misma línea, Libros del Zorro publicó en 2023 *Origen*, de Nat Cardozo, en el que presenta historias de 22 tribus indígenas, explorando sus costumbres y visiones del mundo a través de relatos y metáforas visuales.

En la producción editorial de América Latina, este género ha desempeñado una función esencial al abordar temas como la conservación de la flora y la fauna, así como el patrimonio cultural, geográfico y lingüístico. Un ejemplo destacado es *Llano* (Lazo Libros, 2022), una obra interactiva que explora la vasta región de los Llanos, una extensa área que conecta Colombia y Venezuela, rica en costumbres, gastronomía, tradiciones y música. Los textos de John Moreno Riaño detallan tanto el entorno natural como el social de esta región, mientras que los códigos QR integrados en la edición permiten al lector complementar la experiencia con sonidos autóctonos. Otra propuesta lúdica similar para conocer los más famosos enclaves arqueológicos es *De pinta y pega en Teotihuacan* (Tecolote, 2009). La relación de los pueblos de América con su entorno natural también se refleja en obras como *Viste América* (Amanuta, 2018), donde se exploran las culturas tradicionales a través de sus vestimentas, joyas, adornos y tocados, todos elaborados con materiales provenientes de la naturaleza. En este libro se invita a los niños a crear sus pro-

pios diseños inspirados en estas culturas, promoviendo tanto el aprendizaje creativo como el respeto por la sabiduría ancestral. Otro ejemplo significativo es *El bosque es nuestra casa* (A Buen Paso, 2021), fundamental para poner de relieve la estrecha conexión entre el ser humano y los ecosistemas. Escrito e ilustrado por autores indígenas, la obra combina rigor científico con un estilo accesible para crear una conexión afectiva con los elementos del bosque. Los textos de Sonia Roig y las ilustraciones humorísticas de Sara Fernández logran una lectura entretenida, pero muy reflexiva, que invita a cuestionar el cometido del ser humano en la preservación de estos ecosistemas.

Dentro del ámbito de la mitología y la espiritualidad, destaca *Diosario: dioses, seres y espíritus del Perú* (Monimo, 2021), respaldado por una exhaustiva investigación que presenta la mitología peruana en forma de abecedario. Este libro fue seleccionado por el jurado en la Feria de Bolonia en los Braw Awards 2022 y recomendado por la Fundación Cuatrogatos en 2023. Los textos literarios de Elena Fernández transportan al lector a tiempos casi míticos, mientras que las ilustraciones de Mariana Río construyen un mundo visualmente fascinante, acercando a los lectores a la riqueza cultural de Perú. Para finalizar, el discurso del jefe indígena Si'ahl, pronunciado en 1854 y recogido en *Cada parte de esta tierra es sagrada para mi pueblo* (Akiara Books, 2019), pone de relieve la visión espiritual y ecológica de los pueblos indígenas. Este mensaje elocuente enfatiza la imposibilidad de vender la tierra, ya que para estos pueblos cada parte de la naturaleza tiene un valor sagrado y está ligada de forma intrínseca a la supervivencia de su gente y del planeta.

Este enfoque en la sabiduría ancestral combinado con una mirada crítica a los problemas contemporáneos resalta cómo la literatura informativa se convierte en una herramienta poderosa no solo para educar sobre temas específicos, sino también para generar conciencia crítica sobre los desafíos que enfrentamos a escala global, permitiendo a los lectores conectar el conocimiento con la realidad y actuar con responsabilidad en sus comunidades.

Existe una clara intención de tratar estos asuntos desde una perspectiva innovadora, invitando a la reflexión sobre temas sociales que también se exploran en la ficción. De hecho, muchos libros informativos se sitúan en la frontera entre la ficción y la no ficción, intentando equilibrar ambos géneros para atraer al

lector mediante esta ruptura de las fronteras genéricas (Baró, 2010). Además del ya citado *Aventuras y desventuras de los alimentos que cambiaron el mundo* (A Fin de Cuentos, 2017), otros ejemplos representativos de ello son *Cuenta que te cuento* (Cataplum, 2024), donde Olga González y Jim Pluk recopilan con humor curiosidades, juegos y operaciones numéricas que se entremezclan con conocimientos de historia, cultura pop, ciencias naturales y literatura; También en *Animales, cuentos chilenos* (Amanuta, 2021) se mezclan breves historias con mitos y leyendas de los pueblos originarios de Chile que sirven como una guía para conocer la fauna del país; y, por último, un ejemplo peculiar es *La danza del mar* (Amanuta, 2017), ya que se trata de un libro informativo, silente y poético con hermosas ilustraciones de Laëtitia Devernay. Este álbum ilustrado nos presenta la vida en el mar y el delicado equilibrio con la actividad pesquera humana. A través de sus páginas, invita al lector a reflexionar sobre la vitalidad del océano, un ecosistema que acoge y resguarda una danza submarina de especies maravillosas y mitológicas, siempre amenazadas por la explotación excesiva de los recursos pesqueros.

Un grupo destacado de libros informativos se enfoca en la función de la mujer en la sociedad. Estos libros buscan educar a jóvenes de manera equitativa y también en alineación con el ODS 5 de la ONU, que promueve la igualdad de género y el empoderamiento de todas las niñas y mujeres (Naciones Unidas, 2015). Este objetivo persigue concienciar a la sociedad sobre los derechos y desafíos históricos que han afrontado las mujeres, así como su evolución a lo largo del tiempo. La citada colección Akiparla: La Fuerza de la Palabra (Akiara Books) ofrece un buen ejemplo de biografías de mujeres importantes que han luchado por sus derechos. Destacamos *Malala Yousafzai: Mi historia es la historia de muchas chicas* (2019). A los quince años, Malala Yousafzai fue víctima de un ataque por parte de los talibanes debido a su defensa del derecho de las niñas a la educación. Después de sobrevivir a varias operaciones, su lucha se transformó en un símbolo global de los derechos humanos, en especial en lo que respecta al acceso igualitario a la educación. Malala es la persona más joven en recibir el Premio Nobel de la Paz, y en su discurso de aceptación relató una experiencia que representa la realidad de millones de niñas que enfrentan la discriminación y viven en contextos de conflicto.

Desde la obtención del derecho al voto hasta la actualidad, las mujeres han avanzado de forma significativa al fortalecer sus capacidades y luchar por sus derechos en objetivos comunes, aumentando así su presencia en la esfera colectiva y pública. Sin embargo, aún es crucial que las nuevas generaciones de niñas cuenten con referentes en todas las áreas del conocimiento. En respuesta a esta necesidad, además de Akiara Books, muchas otras editoriales han impulsado publicaciones que promueven la igualdad y la representación feminista a través de biografías narrativas, como por ejemplo la editorial Chirimbote en Argentina o en Amanuta, donde encontramos libros álbum de mujeres que han dejado su impronta en la historia de Chile: *La niña Violeta* (2007), sobre la cantautora Violeta Parra, e *Inés de Suárez* (2018), la primera mujer española en llegar a Chile.

Aunque Nórdica Libros no ha participado en el estudio editorial (capítulo 2), ha publicado en coedición con Capitán Swing la obra de Rachel Ignatofsky, *Mujeres de ciencia* (2017), *Mujeres en el deporte* (2018) y *Mujeres en el arte* (2020), con ilustraciones de Pedro Pacheco. Estos cautivadores álbumes destacan las aportaciones de mujeres excepcionales en ámbitos de conocimiento en los que ha sido tradicionalmente restringida a lo largo de la historia, desde la antigüedad hasta la actualidad. Con el mismo fin la editorial Dib Buks ha publicado *Valerosas 1 y 2: Mujeres que solo hacen lo que ellas quieren* (2017 y 2019, respectivamente).

El enfoque en el empoderamiento femenino dentro de estos libros es fundamental para desarrollar una identidad fuerte y un sentido de autoestima. Como ya explicamos con anterioridad, Álvarez et al. (2023) han observado que tal empoderamiento se basa en tres aspectos fundamentales: la caracterización física, los rasgos psicológicos y el papel social que desempeñan las mujeres. La construcción de la identidad femenina aún afronta la influencia de estereotipos de género y normas de belleza que perpetúan la erotización del cuerpo femenino y limitan la expresión emocional de hombres y mujeres. Estos estereotipos no solo afectan a la percepción física, sino que también restringen el acceso de las mujeres a roles de poder, perpetuando la idea de que ciertos espacios y profesiones están reservados a los hombres. Para luchar contra este tipo de ideologías, la literatura infantil se ha esforzado en visibilizar protagonistas femeninas de muy diversas carac-

terísticas físicas y emocionales, que promueven una imagen mucho más real de sí mismas. Así, títulos como *Tu cuerpo es único y extraordinario. ¡Aprende a quererlo!* (Molino, 2020), *Tu cuerpo tuyo* (NubeOcho, 2021), *Niñas y niños feministas* (NubeOcho, 2022) fomentan el respeto por el propio cuerpo. Estos textos pretenden romper con la histórica subestimación de la figura femenina, promoviendo un concepto de valor personal que trasciende la simple comparación de géneros. Otros ejemplos como *Más puta que las gallinas (y otras animaladas machistas)* (NubeOcho, 2021) y *Mía se hace mayor* (Editorial Juventud, 2022), entre otros, integran las características físicas, psicológicas y emocionales de la identidad femenina, promoviendo el empoderamiento y desafiando los estereotipos tradicionales. Así, se impulsa una valoración equitativa de las capacidades y contribuciones de las mujeres, lo que fortalece su posición social y cultural y, por tanto, «descoloniza el canon patriarcal» (Zavala, 1993, p. 28).

Por último, hay libros informativos que, al combinar distintos campos del conocimiento, suelen desvincularse del aprendizaje formal escolar y ser clasificados como «libros de conocimiento para el tiempo libre» (Baró, 2010) Sin embargo, sus posibilidades didácticas son inmensas, ya que permiten explorar diversas áreas del saber desde múltiples perspectivas y géneros, ofreciendo un enfoque interdisciplinario que puede enriquecer el aprendizaje de manera significativa. Entre los de difícil catalogación temática es ya clásico *El fantástico libro para los días de lluvia* (Editorial Timun Mas, 1995), donde la autora, Angela Wilkes, invita a los niños a explorar y satisfacer sus preguntas por sí mismos. Una propuesta más experimental y actual la encontramos en *Lo que imagina la curiosidad* (Libre Albedrío, 2017), de Eva Manzano y Mo Gutiérrez Serna. En él, las sugerentes y surrealistas ilustraciones invitan al lector a reflexionar sobre distintos aspectos de la existencia. Las reflexiones se sustentan en teorías científicas y tratados que pueden explorarse más a fondo gracias al extenso listado de obras complementarias ofrecido al final de cada capítulo. Otro ejemplo destacable es *Quién soy. Un libro para conocerte* (Zahorí, 2023), de Tzu-Chun Chang. Se trata de una guía interactiva que invita a los niños a reflexionar sobre su identidad, emociones y relaciones personales.

Todos estos libros informativos abordan temas fundamentales a los que hemos dedicado un apartado, como la ecología, la

diversidad y la convivencia familiar, entre otros; todos alineados con valores sociales democráticos y cívicos.

4.2. La narrativa gráfica: una mirada transatlántica a la no ficción

El cómic, con sus nuevos temas, técnicas y cruces con otras disciplinas, emerge como un género sin ninguna necesidad de justificarse, ya que se ha consolidado de forma significativa, desde hace años, como objeto de estudios rigurosos creando sugerentes espacios de diálogo y reflexión. A finales de la primera década de este siglo, extiende su oferta temática, como si este auge llevara implícita la concepción de que «las historietas, cien años después, hubieran alcanzado la madurez y pudieran abarcar nuevos temas que no fueran solo los superhéroes, los melodramas y las tiras cómicas» (Tarancón, 2024, p. 19). Como texto multimodal por excelencia, las posibilidades de la narrativa gráfica se multiplican al reinventar de forma radical las prácticas lectoras y la construcción de significados «en un entorno contemporáneo, caracterizado por el protagonismo de la imagen» (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2020, p. 196).

Este aumento de publicaciones ha ido acompañado también de un notable incremento de investigaciones académicas en torno al noveno arte, a pesar de que su incorporación en la formación integral del alumnado universitario de diferentes disciplinas todavía está en proceso de consolidarse (Bombini y Martín, 2021; Larrañaga y Yubero, 2017; Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2020, 2022; Rovira-Collado y Baile-López, 2019). Por otra parte, desde la didáctica de la literatura son muchos los estudios recientes que han señalado el relevante papel del cómic en la formación de hábitos lectores y en el perfeccionamiento de diversas competencias, sobre todo, la lectora y literaria, pero también la social, la ciudadana y la competencia intercultural de la que hemos ido hablando en diversos capítulos de esta monografía (Alary et al., 2023; Alarcón y Paladines, 2023; Ibarra-Rius y Pons, 2023; 2024; Miras y Rovira-Collado, 2021; Rovira-Collado et al., 2023; 2024; Torres et al., 2025).

Por todo ello, cabe subrayar que la narración gráfica no deja de ser un producto estético y también didáctico, ya que «narra

historias o nos transmite emociones, pero también constituye un material ideal para formar lectores competentes, capaces de enfrentarse a obras complejas» (Hoster y Gómez, 2013, p. 66). Ahora bien, como han señalado Ibarra-Rius y Ballester-Roca (2022), aunque «la mera inclusión de un cómic en el aula no es la panacea para solucionar todos los problemas en la producción e interpretación de todos los textos complejos» (p. 11), la importancia de este medio para la educación es ya reconocida en los diversos ámbitos académicos (Rovira-Collado y Baile, 2019; Ruiz-Bañuls et al., 2021), bien para potenciar su uso como herramienta de promoción lectora o para presentarlo como una extraordinaria oportunidad para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares de todos los niveles educativos (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2022; Rovira-Collado y Ortiz, 2015).

Desde hace décadas, el cómic se ha convertido no solo en fuente de esparcimiento, sino también en objeto de estudios rigurosos en América Latina, continente con una rica tradición en el noveno arte. Como artefacto cultural de masas, se ha consolidado de forma significativa en ese territorio, creando sugerentes espacios de diálogo y reflexión académica sobre la cultura del siglo pasado y los contextos contemporáneos que lo alentaron. Las historietas y novelas gráficas son idóneas para plasmar relatos históricos espectaculares con medios muy limitados, construyendo una memoria colectiva impregnada de identidad nacional, colonialismo, legados traumáticos, dictaduras y narrativas de resistencia. No hay duda de que, en sus diferentes estrategias históricas, estéticas, temáticas o contextuales, «los cómics son un espacio formal, cultural y social clave para las prácticas de la memoria y los debates acerca de la aproximación del pasado» (Catalá et al., 2019, p. 28).

Las producciones de los autores de cómic de América Latina tienen, desde siempre, intereses artísticos muy cercanos a lo social debido en parte a los procesos dictatoriales que asolaron países como Chile, Argentina o Brasil; las contiendas bélicas internas en lugares como Nicaragua o Guatemala o las propias agitaciones revolucionarias en Perú, Colombia o México. Como ha señalado Abaroa (2018), los contextos de pobreza y los diversos conflictos sociales, económicos y políticos propios de tales territorios hicieron que «los autores latinoamericanos se desprendieran con facilidad de los estigmas de los superhéroes y crearan un

universo literario gráfico propio en cuanto a historieta se refiere» (p. 116).

Dentro de la gran variedad temática y estilística de la narrativa gráfica vinculada a imaginarios culturales y literarios de América Latina, nos centraremos en este epígrafe en el cómic de no ficción; un género en auge que, como ha subrayado Aldama (2019), aproxima de forma crítica a los lectores a acontecimientos históricos, episodios que tal vez se han quedado al margen y que ahora se recuperan, lo que facilita la conexión emocional con los protagonistas de tales sucesos históricos (Rovira-Collado et al., 2023). Esta fusión de historia y narración gráfica completa la competencia lectora y literaria, «ofreciendo una lectura que no solo es informativa, sino también estética y crítica» (Miras y Coiro, 2025, p. 165). En un estudio reciente, Noelia Ibarra y Álvaro Pons (2024) presentan una exhaustiva investigación en torno a la historia y definición del cómic de no ficción que recorre las revisiones conceptuales más representativas del género y su evolución, concluyendo que a partir de las taxonomías trazadas se puede afirmar «que los cómics documentales y de no ficción reflejan siempre la experiencia del artista o su interpretación de una experiencia desde una serie de fuentes documentadas que deben ser analizadas y asimiladas desde los recursos gráficos y narrativos del estilo autoral del creador» (p. 207).

Este tipo de narrativas se han incorporado con éxito a la práctica educativa por la transmisión de información con medios objetivos, por su diversidad de temas y formatos y por las múltiples posibilidades que presenta para el desarrollo del pensamiento crítico de nuestro alumnado mediante la reflexión que el relato histórico suscita. Ahora bien, como han señalado Rovira Collado et al. (2023), para una correcta implementación en el aula «será todavía necesaria una labor de mediación del docente que profundice la información en algún caso y sugiera lecturas que amplíen el alcance de tales textos» (p. 383).

En el caso de la geografía que abordamos, estamos ante una narrativa gráfica de no ficción como una herramienta para generar conciencia social en la que se ve reflejada una América Latina convulsa y conflictiva. Un género en expansión «que permite una aproximación crítica y humanizada a eventos históricos» (Miras y Coiro, 2025, p. 164) determinantes en el ámbito latinoamericano o a la vida de personajes que protagonizaron aconte-

cimientos decisivos para la historia del continente americano. De este modo, la narrativa gráfica de no ficción emerge en el territorio latinoamericano como un medio idóneo para la memoria individual y colectiva a través de la combinación privilegiada de imagen y palabra. Por ello, podemos afirmar que, tanto en forma como en contenido, los cómics de no ficción en América Latina funcionan como espacio y sirven «como procesos de memoria que delimitan el pasado, cuestionando los procesos meta-narrativos de la historia y la memoria o constituyéndose en lugares que permiten consumir, debatir, superar los traumas de estas» (Catalá et al., 2019, p. 19).

Veamos algunas producciones recientes de este género emergente en diferentes países de América Latina, unos relatos que se transforman en lugares de memoria trascendiendo las posibilidades de la ficción como única vía de expresión y aproximándonos a acontecimientos históricos esenciales de la historia contemporánea del continente americano.

Los agrupamientos urbanos desordenados son una constante en el crecimiento de las ciudades de América Latina. El contexto social y económico que originaron las favelas en Brasil y las condiciones de sus habitantes son el argumento de *Morro da Favela* (Edições Polvo, 2011), del historietista brasileño André Diniz, un cómic de no ficción donde la fotografía y la narrativa gráfica se fusionan. Una obra basada en la vida y obra de Mauricio Hora, fotógrafo brasileño de Morro da Providência, la primera favela de aquel país que evoca su vida para acercarnos a acontecimientos históricos de Brasil. El autor emplea el contraste seco de imágenes en blanco y negro para entender el día a día de las favelas cariocas y la realidad de unos espacios que no siempre se han abordado en los medios de comunicación y que guardan un gran didactismo para aproximar a los más jóvenes a la dura realidad de estos asentamientos que se encuentran en las grandes ciudades de Brasil.

Ernesto Che Guevara y Eva Perón son dos de los argentinos más ilustres de su época. Por ello, no resulta extraño que en medio de la efervescencia creativa que atravesaba la narrativa gráfica en Argentina en la segunda década del siglo pasado se crearan diversos cómics que exploraran sus avatares biográficos. De entre todos ellos, cabe destacar la reciente aparición en España de *Che/Evita* (Reservoir Books, 2022), que recoge por primera vez

en un único volumen dos clásicos sobre la vida de estas figuras icónicas que se habían publicado con anterioridad solo en Argentina en dos volúmenes separados y llevados a cabo por tres de los más importantes maestros de la historieta de aquel país: el guionista Héctor Germán Oesterheld y los dibujantes Alberto y Enrique Breccia: *Vida del Che y Evita, vida y obra de Eva Perón*.

Esta biografía en viñetas de dos de los personajes más conocidos de Latinoamérica nos acerca a la difusión histórica de acontecimientos vitales en el devenir del continente americano con un gran potencial didáctico y una gran calidad artística. El contraste violento de blancos y negros de la página nos aproxima con un lenguaje visual poderoso al viaje iniciático del Che por Latinoamérica y a su labor militar y política en Guatemala y Cuba. En el cómic de la dama argentina se retrata la vida y obra de la actriz radiofónica que marcó un país en su labor junto a su marido, Perón. Tal vez este cómic adolece de textos demasiado largos y expositivos, más apropiados para lectores expertos y para alumnado de cursos superiores.

La sociedad chilena quedó dividida en dos a raíz del golpe de Estado que en 1973 impulsó el general Augusto Pinochet y derrocó el gobierno democrático legítimo de la coalición de partidos políticos de izquierdas liderados por Salvador Allende. Las experiencias vitales de cada uno de estos protagonistas de la historia en Chile y los episodios políticos y sociales que marcaron estos acontecimientos tan luctuosos del país no han sido ajenos a la narrativa gráfica chilena. Entre ellos cabe señalar, no solo por su potencial didáctico, sino también por las múltiples posibilidades que se abren como instrumentos para la conciencia social de unos hechos lamentables que se humanizan de algún modo a través de estas narrativas, *Los años de Allende*, de Carlos Reyes y Rodrigo Elqueta, publicado por La Oveja Roja en 2017, que plantea una reflexión en torno a los conflictos y contradicciones del gobierno socialista de Unidad Popular desde las elecciones el 4 de septiembre de 1970 hasta el brutal bombardeo del palacio de la Moneda y el asesinato de Allende en 1973. Uno de los grandes aciertos del cómic es sin duda el retrato objetivo y preciso de la situación histórica a través de la elección de la mirada de John Nitsch, un corresponsal estadounidense que llega a Chile en 1970 para cubrir las elecciones en aquel país. De este modo, como han señalado Miras y Coiro (2025), «un observa-

dor parcialmente externo se identifica con el lector: investigamos juntos lo que sucedió, nuestra mirada también es, en principio, ajena a los acontecimientos» (p. 166).

¡*Maldito Allende!*!, con guion de Olivier Bras y dibujo de Jorge González, publicada en el año 2017 por ECC Ediciones, es otra de las narrativas gráficas de no ficción que aborda de forma rigurosa la revolución marxista latinoamericana en Chile de la mano de Allende. Cercana al reportaje o incluso al documental en el terreno de lo visual, la obra reivindica la recuperación de la identidad chilena a través de las indagaciones en torno a las vidas paralelas de dos figuras históricas antitéticas: Pinochet y Salvador Allende. La mirada de Leo, su joven protagonista, nos conduce a la reflexión en torno al peligro de tener una única visión de los hechos históricos, reivindicando asimismo la importancia de recuperar la memoria colectiva no sesgada entre las juventudes que no vivieron en primera persona uno de los episodios más dolorosos de la historia contemporánea de Chile.

Del mismo modo, resulta interesante la novela gráfica *Los fantasmas de Pinochet*, de Félix Vega y Francisco Ortega, publicada en Planeta Cómic en el año 2021, que aborda los últimos años en Londres del dictador chileno, donde fue arrestado tras una orden de captura del juez español Baltasar Garzón. Con un gran potencial didáctico, la obra acerca a los lectores a las víctimas de la dictadura chilena combinando distintos tiempos y hechos a través de los acontecimientos relevantes de la historia del siglo xx en Chile, que llevan al lector del pasado al presente del país andino. A través de una poderosa narrativa visual que roza a veces lo terrorífico, en este relato autobiográfico del exgeneral encontramos un personaje oscuro, complejo y dramático que a través de sus fantasmas explora y muestra sus propias pesadillas.

El cómic de no ficción como medio y como arte, tal como ya hemos señalado, se presta a menudo a recuperar la memoria individual o la de toda una nación, cuando la historia oficial se ha contado de forma sesgada. Es lo que encontramos en *Rupay: Historias gráficas de la violencia en el Perú 1980-1984*, publicada en 2008 por Oveja Roja y en 2016 por Reservoir Books, colección de historietas donde Luis Rossell, Alfredo Villar y Jesús Cossío abordan el conflicto armado interno que asoló Perú durante dos décadas. La historia más cruenta del país andino se inicia el 17 de mayo de 1980, cuando el Partido Comunista del Perú Sende-

ro Luminoso incendia las actas electorales de un pequeño pueblo de Ayacucho, prendiendo con ello la llama de la revolución. Se inició un conflicto armado contra el gobierno peruano que provocó miles de víctimas en su mayoría habitantes de zonas rurales en contextos de pobreza extrema. Este es el inicio de la obra que intenta «recuperar el rostro y nombre de estos peruanos y peruanas, una tarea aún pendiente y difícil que solo se puede lograr a fuerza de recordar, con dolor, pero también con esperanza por reivindicar su existencia» (Verona, 2015, p. 3).

Una denuncia, por tanto, contra la persistencia del olvido y la ignorancia involuntaria o no que, como ha destacado su guionista, «no es una historieta políticamente correcta u oenegera ni un simple registro de hechos, sino que hemos creado una narrativa gráfica que es a la vez un documento y una ficción, un testimonio histórico y una creación literaria y artística» (Villar, 2015, p. 2). El valor pedagógico del cómic se refuerza al incluir explicaciones, fotografías y recortes de periódico de la época sobre la violencia política y los padecimientos sufridos por la población andina y amazónica en el periodo más sangriento de Perú. Tal documentación permite recordar al lector que los acontecimientos narrados sucedieron y lo invitan a corroborarlos, entremezclando estos con las potentes imágenes en blanco y negro solo salpicadas por el rojo de la sangre de las víctimas o de la bandera nacional.

La trayectoria del expresidente uruguayo José Mujica, desde su participación en la guerrilla del Movimiento de Liberación Nacional-Tupamaros hasta su consolidación como figura política destacada a escala nacional e internacional, es abordada en la novela gráfica *Pepe Mujica y las flores de la guerrilla*, escrita por Matías Castro y Leo Trinidad y publicada por Salamandra Graphic en mayo de 2023. Una extensa narración, con tono demasiado expositivo en ocasiones, que nos acerca a episodios históricos relevantes del Uruguay de la primera mitad del siglo xx a través del compromiso por la justicia social y por la igualdad de Mujica, si bien, aunque «existe cierta idealización del accionar de la guerrilla y el propio personaje, la obra también aborda episodios cuestionados y cuestionables de su vida, mostrando una visión más compleja» (Miras y Coiro, 2025, p. 168).

Como hemos señalado, los procesos revolucionarios recorren el territorio en América Latina de norte a sur, pero, sin duda, pocos acontecimientos han marcado el rumbo de la historia con-

temporánea como la revolución cubana. El 1 de enero de 1959, el dictador Fulgencio Batista huyó de la isla y Fidel Castro inició la primera revolución comunista en el territorio americano. La narrativa gráfica de las dos últimas décadas del siglo XXI no ha sido ajena a estos episodios políticos y culturales, revisitando la historia y la memoria de unos años convulsos que emergen a través de la vida de personajes reales que marcaron una época.

A partir de 1986, la Editorial Pablo de la Torriente, de la Unión de Periodistas de Cuba, tomó la iniciativa de apoyar el nacimiento de una serie de historietas que, «dedicadas cada una a un personaje o a un autor, proponían material original o la reedición orgánica de historias ya publicadas en episodios como *Mella*, *Pionero*, *Zunzún*» (Scull y D'Andrea, 2023, p. 38). Entre todos ellos cabe destacar los números dedicados a los protagonistas de la revolución en las dos últimas décadas del siglo XXI a través de títulos como *Marcha invasora de Camilo y Che* (2007), de Iscajinos-Palacios; *La batalla del Che* (2007), de Luis Óscar Duque y Manuel Pérez; *Entrega sin límites* (2009), de Manuel Piti Fajardo, o *K-milo 100 fuegos, criollo como las palmas* (2019), de Francisco Blanco Hernández y Francisco Blanco Ávila. Historietas muy breves, de no más de 30 páginas, a todo color y con textos sencillos que realzan su valor pedagógico y su potencial para implementar en las aulas.

En 2017, Agustín Ferrer publica *Arde Cuba* en Grafito Editorial, una obra que mezcla situaciones reales y ficticias retratando de forma excepcional los últimos años del régimen corrupto de Batista y el avance de los guerrilleros encabezados por Fidel Castro. El relato parte de una situación real: la entrevista de la estrella de Hollywood Errol Flynn al mandatario cubano y las experiencias de Frank Spellman, fotógrafo que lo acompañó para localizar exteriores ante un posible proyecto cinematográfico. Tal punto de partida sirve para conocer la estética de la Cuba prerrevolucionaria y a personajes que ya son leyenda como el Che o Camilo Cienfuegos. Los diálogos y ambientes recreados a través de los dibujos denotan una concienzuda labor de documentación por parte del autor. Incluye una sección final extra que nos ayuda a diferenciar la trama de ficción del contexto real y nos plantea numerosas actividades pedagógicas y de investigación con nuestro alumnado.

Otro de las obras imprescindibles para acercarnos a la revolución cubana es el cómic de reciente publicación *¡Hasta la victo-*

ria!, de Stefano Casini, traducido al español por José E. Martínez en la editorial Cartem (2024). Reúne por primera vez los cuatro volúmenes originales editados en Italia por Mondadori en 2017: *Cuba 1957*, *Mambo cubano*, *Último verano en la Habana* y *¡Venceremos!* Un relato que nos transporta a los episodios previos al triunfo de la revolución y que integra la trama de los personajes reales como el Che, Castro o Batista con otros de creación propia, como el protagonista Nero Maccanti, con los sucesos históricos de la Cuba de 1957.

Aunque Colombia no se ha caracterizado por una gran tradición historietística, quizás por la tardía aparición de la cultura urbana moderna (Rabanal, 2001), la tragedia de la guerra de aquel país y las dificultades de la posguerra han encontrado un nuevo medio narrativo para ser contados a un público más amplio: la novela gráfica. Sin embargo, en las últimas décadas, han proliferado los cómics de no ficción que recrean relatos vinculados al conflicto armado colombiano. De la mano de la editorial Cohete Cómics (uno de los pocos sellos del país que se dedica a la novela gráfica desde 2016) y de la apuesta firme del Centro Nacional de Memoria Histórica por el cómic como medio de divulgación de información, surgen una serie de relatos documentales que nos acercan a una parte de la historia reciente de Colombia que no ocupan lugares relevantes en los medios de comunicación tradicionales.

Caminos condenados (2016), un cómic colectivo e interdisciplinar de Diana Ojeda, Pablo Guerra, Camilo Aguirre y Henry Díaz; *La Palizúa: Ustedes no saben cómo ha sido esta lucha* (2018), con guion de Pablo Guerra y dibujos de Camilo Aguirre, o *Por los caminos de Tulapas* (2018), también de Pablo Guerra y Camilo Vieco, son algunas de las obras que retratan el posconflicto en el campo colombiano privilegiando la voz de los campesinos que han perdido sus hogares debido a la actuación de los paramilitares. Narrativas que derivan de exhaustivas investigaciones académicas y que se complementan con referencias bibliográficas y documentos que soportan el trabajo presentado y los convierten en obras con gran valor didáctico para implementar en el aula.

Fuera del ámbito colombiano encontramos dos cómics de autores españoles que abordan de igual modo los conflictos de las FARC-EP y las consecuencias del acuerdo de paz con el Gobierno para el cese de las armas. *Transparentes: Historias del exilio colom-*

biano, de Javier Isusi, se publica en coedición por Atisberri, He-goia y la Comisión de la Verdad en 2020 y nos retrata el punto de vista de los excombatientes de las FARC a través de la historia personal de ocho exiliados. Con una narrativa muy sencilla e imágenes potentes en acuarelas, Isusi realiza un ejercicio de memoria histórica para humanizar a los cientos de exiliados y desaparecidos en uno de los episodios más complejos de los últimos años en América Latina. Un año después aparece *En el ombligo*, publicado en 2021 por la editorial Salamandra, con guion de Gala Rocabert Navarro y dibujos de Anna-Lina Mattar. Una obra que tiene formato a medio camino entre el diario de campo y el reportaje gráfico y narra la reintegración de los exguerrilleros durante los tres años posteriores a la firma del acuerdo de paz en 2016 a través de viñetas abiertas en rojo y azul que unifican los correos, diálogos y testimonios que nutren y enriquecen el relato.

Los acontecimientos vinculados a la independencia del Paraguay son recreados en la novela gráfica titulada *1811*, con guion de unos de los grandes historietistas de aquel país, Robin Wood, e ilustraciones de Roberto Goiriz, publicada en Tinta Paraguay en 2009 con motivo del bicentenario de tal episodio histórico. Visualmente muy atractiva la obra y con gran rigor histórico, «1811 es un cómic importantísimo para la historieta latinoamericana, de capital importancia para el noveno arte paraguayo, y fuera de Paraguay puede abordarse como una lectura didáctica y dinámica, capaz de entretener al lector de aventura clásica casi sin proponérselo» (Accorsi, 2010). En la obra, la gesta de la independencia paraguaya se relaciona y enriquece con otros episodios relevantes en Europa como la invasión napoleónica o la abdicación de Fernando VII, entrecruzándose así acontecimientos de un lado y otro del Atlántico que culminan con la rendición del gobernador Velasco a los revolucionarios y el surgimiento de una nueva nación.

Desde 1876 y durante tres décadas, Porfirio Díaz Mori ejerció el poder en México con un régimen dictatorial conocido como el porfiriato. A finales de este gobierno, tuvo lugar un movimiento que despertó el interés del mundo entero, la Revolución mexicana. Este conflicto armado que duró 7 años (1910-1917) redibujó de forma radical las estructuras políticas y sociales del país, protagonizado por iconos populares mexicanos como Emiliano Zapato o Pancho Villa. Dos acontecimientos históricos que mar-

caron el devenir del siglo xx en el país azteca, pero que no se han recuperado lo suficiente en el cómic de no ficción de las últimas décadas. En este sentido, cabe destacar de forma aislada la labor de Ediciones Turner, que, en colaboración con especialistas de El Colegio de México, han publicado diversos volúmenes que acercan a los más jóvenes de forma sencilla y didáctica a episodios históricos claves del país como *La Revolución* (2012), con guion de Francisco de la Mora y Rodrigo Santos e ilustraciones de Pepeto, y *El porfiriato* (2015), con guion de Elisa Speckman Guerra e ilustraciones de Richard Zela. Con imágenes realistas, contienen al final interesantes apéndices biográficos sobre los personajes evocados a través de los textos que enriquecen el cómic y su implementación en el aula.

Con una mayor presencia en la narrativa gráfica de este país encontramos relatos en torno a los flujos migratorios de mexicanos a Estados Unidos, unas narraciones que «visibilizan voces y espacios olvidados y configuran un discurso socialmente comprometido» (Castilleja, 2023, p. 2). Cita en Phoneix (2016), de Tony Sandoval, *La cicatriz* (2019), de Andrea Ferrari y Renato Chiocca (traducción de Carlos Gumpert), o *Ana* (2021), de Guillermo Arriaga y el ilustrador mexicano de Marvel Humberto Ramos, son algunos de los títulos recientes de cómics de no ficción que con tono autobiográfico y testimonial, cercanos al género periodístico del reportaje, ejemplifican las duras consecuencias de las fronteras y la migración ilegal para transmitir este problema con sensibilidad y efectividad para los más jóvenes.

Para finalizar este recorrido, no queremos dejar de mencionar el auge, dentro de las narrativas de no ficción, de las biografías gráficas literarias, que se han consolidado en los últimos años como un género de cómic con una creciente presencia también dentro de la producción española e hispanoamericana (Miras y Rovira-Collado, 2021; Rovira-Colado et al., 2023). Estas obras permiten acercarse a la vida de autores y autoras literarios, subrayando la influencia que sus experiencias vitales tienen en su proceso creativo. La representación de sucesos históricos concretos se ve acompañada por la exploración de sus relaciones con figuras significativas de su tiempo y la inclusión de fragmentos de sus obras literarias, además de múltiples intertextualidades. Las biografías gráficas literarias permiten así una doble posibilidad de lectura: pueden utilizarse como una herramienta para intro-

ducir al autor en un contexto de enseñanza, pero también propician un acercamiento partiendo desde un conocimiento más profundo del escritor o escritora, accediendo entonces a una comprensión más rica de los elementos incluidos en la biografía por el guionista e ilustrador (Rovira-Collado et al., 2024).

Mediante la fusión del cómic con la literatura se nos abre la posibilidad de desarrollar el hábito lector de nuestro alumnado en todas las etapas educativas. Y si, además, en estas obras tan visuales introducimos y trabajamos con los más jóvenes la literatura hispanoamericana, que es el objetivo de esta monografía, podremos armar una propuesta donde los contenidos literarios específicos se redefinen y se revisite un canon de lecturas que amplíe el horizonte lector de los más jóvenes e introduzca imaginarios literarios y culturales de América Latina (Torres et al., 2025). En las últimas dos décadas, son muchos los cómics de no ficción que capturan la belleza y la sensibilidad cultural de las biografías literarias, potenciando las posibilidades de las narrativas gráficas para representar el transcurso vital de personajes famosos. Aunque por razones de espacio no vamos a analizarlos, no queremos dejar de mencionar aquellos de alta calidad estética que recrean la vida de escritores que marcaron el rumbo de la literatura hispanoamericana del siglo xx y que se convierten en propuestas atractivas para el aula, con numerosas vertientes didácticas (Rovira-Collado et al., 2025). Iniciamos el recorrido con dos de los narradores más relevantes del boom a través de *Gabo, memorias de una vida mágica* (2013), con guion de Óscar Pantoja e ilustraciones a cuatro manos de Bustos, Córdoba, Camargo y Naranjo; y de *Cortázar* (2017), de Marchamalo y Torices. Además, cabe destacar *Rulfo. Una vida gráfica* (2015), *Borges: El laberinto infinito* (2017), *Neruda: Lluvia, montaña y fuego* (2022); todas ellas con guion de Óscar Pantoja e ilustraciones de Camargo, Castell y Millán respectivamente. Cerramos esta propuesta con *Maldita Alejandra* (2022), con guion e ilustraciones de Ana Müshell, que nos relata la biografía de la escritora argentina Pizarnik de forma indirecta, a través de los diarios de un narrador cuya vida se entremezcla con la de aquella.

El apartado trazado desvela la multiplicidad de recursos que las narrativas gráficas de no ficción presentan para acercarse a acontecimientos históricos esenciales de América Latina o a la producción literaria de escritores y escritoras del continente ame-

ricano a través de autobiografías y narrativas de resistencia que recrean memorias colectivas e individuales. De igual modo, este auge de producciones de no ficción corrobora el extraordinario potencial de este tipo de cómics en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura con ese lenguaje único que implica a quien lee en una experiencia encarnada de la historia personal y enriquecedora.

Epílogo. Pensar una literatura infantil y juvenil panhispánica y comprometida con el futuro

A lo largo de los distintos capítulos de este libro, hemos explorado una amplia variedad de álbumes ilustrados, ediciones y propuestas editoriales centradas en la literatura infantil y juvenil, con especial atención a aquellas iniciativas independientes que están surgiendo en diversos países de América Latina, pero también en España. Estos ejemplos no solo nos han permitido visibilizar el dinamismo y la riqueza de un campo en formación, sino también reflexionar sobre las nuevas éticas y estéticas que emergen en sus páginas y que consideramos fundamentales para trabajar en las aulas de nuestros días.

El auge del álbum ilustrado es innegable. Este formato, que combina de manera orgánica texto e imagen, propone un lenguaje multimodal capaz de generar experiencias de lectura profundas, sensibles y complejas. En un contexto dominado por las pantallas y la inmediatez del mundo digital, el álbum ilustrado se presenta como una alternativa significativa: una forma de narrar que invita a detenerse, a observar, a interpretar desde múltiples sentidos. Es urgente parar; es urgente leer con lentitud. El álbum ilustrado demanda esa atención extrema porque es, en muchos casos, un refugio poético y una herramienta pedagógica poderosa que promueve la lectura crítica, la alfabetización visual y la formación de lectoras y lectores capaces de dialogar con el mundo que los rodea.

La selección de lecturas en el ámbito de la literatura infantil y juvenil en lengua española ha sido una tarea compleja y delicada.

da. El universo editorial actual ofrece una enorme diversidad de títulos, estilos y temas, lo que hace que la elección no siempre sea sencilla. A esto se suma un desafío importante: conciliar las expectativas y los intereses de los adultos (docentes, familias, mediadores) con los gustos, necesidades y sensibilidades de la infancia y juventud lectora. No es raro que un maestro considere que determinado libro es educativo, ilustrativo o incluso entretenido, y que, sin embargo, no logre conectar con su alumnado. Comprender qué libros leer, por qué y para quién implica una mirada atenta y crítica, sensible al contexto y abierta al diálogo con la infancia.

En este amplio panorama, muchos libros de LIJ abordan temas que atraviesan en profundidad la experiencia humana. Esa es la literatura que esperamos para el futuro. Si bien es cierto que ya contamos con obras infantiles que no eluden las grandes preguntas de la existencia (la muerte, la soledad, el amor, los miedos, la identidad, etc.), junto a estas cuestiones íntimas también necesitamos obras que se atrevan con los conflictos que nos interpelan como sociedad (las guerras, la desigualdad, la migración, la pobreza, el abuso de poder o la discriminación). En ese horizonte nos encontramos. No hay conflicto humano o social tratado por la literatura general que no encuentre su eco, su resonancia, en la literatura destinada a niños y jóvenes.

En un mundo que demanda transformaciones urgentes y profundas, la LIJ se posiciona como un espacio ético y estético de resistencia y esperanza. En ella late un compromiso: el de contribuir a la construcción de una sociedad más justa, más empática, más habitable. Que cada historia sea un gesto de respeto por la dignidad humana; que cada imagen invite a imaginar otros modos posibles de vivir, de vincularse, de cuidar el planeta; que cada voz, por más pequeña que sea, encuentre su lugar y su derecho a ser escuchada. La LIJ producida al otro lado del Atlántico es un intento de ello: hemos seleccionado ejemplos de álbumes que tratan desde la sostenibilidad ecológica hasta la inclusión de identidades múltiples y complejas.

En medio de tiempos inciertos, la LIJ es un terreno fértil donde germinan los afectos, las disidencias, los sueños de quienes comienzan a nombrar el mundo y, en definitiva, las preguntas fundamentales. Por eso, en la medida en que no deje de interrogarse a sí misma, la LIJ será ese espacio de la imaginación donde

los valores humanos y la sensibilidad por las formas expresivas se entrelazan de manera crítica para transformar la mirada del mundo. Y será, sobre todo, una celebración de la potencia creadora de la infancia: de su derecho a imaginar, a decir, a nombrar el mundo desde su singularidad. El libro del futuro, si ha de ser fiel a las infancias y juventudes del mundo, será por tanto un acto de hospitalidad donde convivan una multiplicidad de voces como forma de resistencia y compromiso con lo humano.

Es oportuno hacer aquí una breve reflexión sobre la traducción y la procedencia de los textos. Durante décadas, la LIJ leída en España (y en gran parte del mundo hispanohablante) provenía de traducciones de clásicos ingleses y franceses, cuyas voces marcaron un canon literario que apenas dejaba espacio a otras miradas, otras identidades y maneras de estar en el mundo. Hoy, sin embargo, somos testigos de una producción panhispanica rica y diversa, con autoras, autores e ilustradores de notable calidad provenientes de todos los rincones del mundo hispano. Esta expansión ha permitido que otras lenguas, acentos y sensibilidades lleguen a los libros, renovando el imaginario colectivo que proponemos para la infancia. Aun así, desde este trabajo no se ha priorizado el origen geográfico o lingüístico de las obras al momento de seleccionarlás. No se ha buscado de forma deliberada una representación nacional ni regional, pues ese enfoque suele ser reductivo y simplificador. Lo que se ha privilegiado es la fuerza del texto y de la imagen, la calidad literaria y artística, la profundidad del tema y la honestidad de la mirada con la que afrontamos la complejidad de la vida. La literatura (y más aún la dirigida a la infancia y la juventud) no conoce fronteras fijas: viaja, se transforma, se mezcla, se reinventa en cada lectura. De ahí que, si tratamos de imaginar una LIJ en su travesía hacia el futuro, podamos perfilar un territorio de promesas donde esta no es un simple entretenimiento del mercado capitalista, sino un arte vital, capaz de formar lectores con conciencia, sensibilidad y ternura. En ese sentido, la LIJ se revela como un camino de oportunidades para recuperar voces y preguntas que todavía no han sido formuladas, pero, a medida que el sendero avanza, las escritoras y las ilustradoras no temerán hablar de lo que duele, de lo que ha sido silenciado y de lo que aún necesita cambiar. Sin renunciar nunca, por supuesto, a la literatura como juego, a su capacidad para embellecer el mundo y reimaginarlo. Y quienes median entre los li-

bros y la infancia y la juventud (docentes, bibliotecarios, editores, madres, padres, cuidadores) deberán crear las condiciones necesarias para el encuentro significativo entre la infancia y la juventud y el libro; es decir, transmitir esas historias y formas de narrar capaces de escuchar los silencios, nombrar los miedos y los deseos con la delicadeza de quien cuida algo sagrado.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Acosta, A., y Amavisca, L. (2018). *¡Vivan las uñas de colores!* NubeOcho. Ilustraciones de Gusti.
- Amavisca, L. (2021). *Más puta que las gallinas (y otras animaladas machistas)*. NubeOcho. Ilustraciones de S. Pulido.
- Amavisca, L., y Lacasa, B. (2022). *Niñas y niños feministas*. NubeOcho. Ilustraciones de Gusti.
- Andricaín, S. (2017). *La noche más noche*. El Naranjo. Ilustraciones de Q. Torres.
- Andruetto, M. T. (2018). *El país de Juan*. Anaya. Ilustraciones de G. Hernández.
- Arango, L. A. (1984). *El llanto del Sombrerón*. Editorial Piedra Santa. Ilustraciones de M. Valdeavellano.
- Arango, L. A. (1984). *La Tatuana*. Editorial Piedra Santa. Ilustraciones de R. González.
- Arango, L. A. (1984). *Por qué el conejo tiene las orejas largas*. Editorial Piedra Santa. Ilustraciones de M Valdeavellano.
- Arce, M. J. (2021). *Un nuevo barrio*. Muñeca de Trapo. Ilustraciones de J. Hepp.
- Argueta, J. (2016). *Somos como las nubes*. Groundwood Books. Ilustraciones de A. Ruano.
- Arias, P. (2016). *El camino de Marwan*. Amanauta. Ilustraciones de L. Borrás.
- Arriaga, G., y Ramos, H. (2021). *Ana*. European Union, Save the Children.

- Baranda, M. (2012). *Diente de León*. El Naranjo. Ilustraciones de I. Esquivel.
- Baranda, M. (2024). *Morgan y Porf*. Universidad de Ciudad Juárez. Ilustraciones de H. Borlasca.
- Baredes, C., y Lotersztain, I. (2012). *Abuelas con identidad: La historia de abuelas de Plaza de Mayo y los nietos restituidos*. Iamiqué. Ilustraciones de E. Arroyo.
- Beneitez, R. (2017). *Aventuras y desventuras de los alimentos que cambiaron el mundo*. A Fin de Cuentos. Ilustraciones de F. Zorrilla.
- Bras, O., y González, J. (2017). *¡Maldito Allende!* ECC Ediciones.
- Buitrago, J. (2012). *Eloísa y los bichos*. Jinete Azul. Ilustraciones de R. Yockteng.
- Buitrago, J. (2015). *Dos conejos blancos*. Castillo Ediciones. Ilustraciones de R. Yockteng.
- Buitrago, J. (2019). *Al principio viajábamos solas*. Ediciones Castillo. Ilustraciones de K. Cocq.
- Buitrago, J. (2022). *Ugh: Un relato del Pleistoceno*. Ekaré. Ilustraciones de R. Yockteng.
- Camats, D. (2021). *José Mujica: Soy del sur, vengo del sur*. Akiara Books. Ilustraciones de R. Guridi.
- Cardozo, N. (2023). *Origen*. Libros del Zorro Rojo.
- Casini, S. (2024). *¡Hasta la victoria!* Cartem.
- Castaño, S. (2018). *Palabras en mi maleta*. Castillo Ediciones.
- Castro, M., y Trinidad, L. (2023). *Pepe Mujica y las flores de la guerrilla*. Salamandra Graphic.
- Chang, T. (2023). *Quién soy. Un libro para conocerte*. Zahorí de Ideas.
- Chirif, M. (2020). *El Mar*. FCE. Ilustraciones de A. Fonseca, A. Mijangos y J. Palomino.
- Cohen-Janca, I. (2015). *El último viaje del doctor Korczak y sus hijos*. Loqueleo Ediciones. Ilustraciones de M. Quarello.
- Colavita, E. (2018). *Hablemos con el agua*. Ediciones Castillo. Ilustraciones de L. San Vicente.
- Colchado, Ó. (2009). *Cholito en los Andes mágicos*. Ediciones Altazor.
- Córdova, A. (2019). *Jomshuk, niño y dios maíz*. Editorial Ediciones Castillo. Ilustraciones de A. Mijangos y A. Fonseca.
- CosiCosa (2022). *Entre máquinas inteligentes*. Editorial Flamboyant. Ilustraciones de A. Seixas.
- Cottin, M. (2023). *Tengo hambre*. Cataplum Libros.
- Cunha, L. (2016). *Um dia, um rio*. Pulo do Gato. Ilustraciones de A. Neves.

- Damm, A. (2014). *¿Es mucho?* Editorial Juventud.
- De la Mora, F., y Santos, R. (2012). *La revolución*. Turner Ediciones.
- Devernay, L. (2017). *La danza del mar*. Amanauta.
- Dini, A. (2001). *Morro da Favela* (2011). Edições Polvo.
- Dipacho (2019). *Antonia va al río*. Cataplum.
- Fernández, E. (2021). *Diosario: Dioses, seres y espíritus del Perú*. Mónimo. Ilustraciones de M. Río.
- Fernández, S. (2021). *El bosque es nuestra casa*. A Buen Paso. Ilustraciones de S. Roig.
- Ferrada, M. J. (2018). *El viaje de arbóreo*. Planeta. Ilustraciones de K. Letelier.
- Ferrada, M. J. (2017). *Mexique. El nombre del barco*. Zorro Rojo. Ilustraciones de A. Penyas.
- Ferrada, M. J. (2023). *Origen*. Zorro Rojo. Ilustraciones de N. Cardozo.
- Ferraris, A., y Chiocca, R. (2020). *La cicatriz: en la frontera entre México y Estados Unidos* (Gumpert C., Trans.). Barbara Fiore editora.
- Ferrer, A. (2017). *Arde Cuba*. Grafito Editorial.
- Fiess, J. M. (2018). *La declaración universal de los derechos humanos*. Kókinos.
- Fons, C. (2019). *Malala Yousafzai: Mi historia es la historia de muchas chicas*. Akiara Books. Ilustraciones de Y. Frankel.
- García, M. (2020). *Sueños de una matriarca*. Ediciones Tecolote.
- Gaudes, B., y Macías, P. (2013). *Érase dos veces Caperucita*. Cuatro Tuercas. Ilustraciones de N. de Marcos.
- Godel, D. (2022). *Gardinella: El gran viaje*. Libre Albedrío.
- Goldberg, J. (2019). *Pitchipoi*. Tragaluz. Ilustraciones de J. D. Quintero.
- Gómez, N. (2022). *El berrinche de Moctezuma*. Ékaré Sur. Ilustraciones de S. Solís.
- Gómez, S. (2012). *El día que Saida llegó*. Editorial Takatuka. Ilustraciones de S. Wimmer.
- González, M. (2015). *Nacidos del corazón*. Cuento de Luz. Ilustraciones de M. A. Díaz.
- González, O. (2024). *Cuenta que te cuento*. Cataplum Libros. Ilustraciones de J. Pluk.
- Granados, B. (2021). *La jícara y la sirena*. Editorial Ideazapato. Ilustraciones de Ezekiel.
- Guerra, P., y Aguirre, C. (2018). *La Palizúa. Ustedes no saben cómo ha sido esta lucha*. Cohete Editorial.
- Guerra, P., y Vieco, C. (2018). *Por los caminos de Tulapas*. Cohete Editorial.

- Guridi, R. (2023). *Cómo meter una ballena en una maleta*. Publicaciones ilustradas.
- Habinger, E. (2019). *Tu cerebro es genial*. Cumio Editorial. Ilustraciones de S. Sebastián.
- Hanisch, M. (2018). *Viste América*. Editorial Amanuta. Ilustraciones de M. Hanisch.
- Hughes, E. (2014). *Salvaje*. Libros del Zorro Rojo.
- Isusi, J. (2020). *Transparentes. Historias del exilio colombiano*. Atisberri, Hegoa y Comisión de la Verdad.
- Jiménez, F. (2007). *La niña Violeta*. Amanuta. Ilustraciones de P. Valdivia.
- Johansson, K., y Berggren, L. (2020). *¿Qué es en realidad el fascismo?* Takatuka. Ilustraciones de K. Johansson.
- Jusayú, M. A. (1982). *Ni era vaca ni era caballo*. Editorial Ekaré. Ilustraciones de M. Doppert.
- Kang, M., y Synes, Y. (2020). *¡Hola, menstruación!* Liana Editorial. Ilustraciones de J. Latham.
- Kogan, M. (2018). *Ecología hasta en la sopa*. Iamiqué. Ilustraciones de P. Pícyk.
- Kono, Y. (2018). *Patatas ñam ñam*. Coco Books. Ilustraciones de Y. Kono.
- L. Thollot (2020). *Xylo, el náufrago*. Porrúa.
- Lazzarino, S. (2023). *Sueño animal*. Marca de Trapo. Ilustraciones de P. Villarreal.
- Lechermeier, P. (2005). *Princesas olvidadas o desconocidas*. Edelvives. Ilustraciones de R. Dautremer.
- Lerner, D. (2021).
- Libura, K. (2009). *De pinta y pega en Teotihuacan*. Ediciones Tecolote.
- Lillo, B. (2020). *Quilapán*. Pehuén. Ilustraciones de J.M. Ibáñez.
- López, M. (1989). *Un güegüe me contó*. Editorial Wiwili. Ilustraciones de N. López.
- López, N. (2019). *Tikuxi Kaa: El Tren*. Almadía. Ilustraciones de C. Wetzka.
- Love, J. (2018) *Sirenas*. Kókinos.
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América Latina: una especulación*. Eterna Cadencia.
- Lyra, C. (1936). *Los cuentos de mi tía Panchita*. Imprenta Española. Ilustraciones de J. M. Sánchez.
- Maixener, A. (2022). *¡En familia!* Takatuka. Ilustraciones de A. Kuhl.
- Mallarach, J. M. (2024). *La sabiduría de los pueblos indígenas*. Akiara Books. Ilustraciones de V. Fabregat.
- Manzano, E. (2017). *Lo que imagina la curiosidad*. Libre Albedrío. Ilustraciones de M. Gutiérrez.
- Marchamalo, J., y Torices, M. (2017). *Cortázar*. Nórdica.

- Mateo, J. M. (2021). *El ratón que corre y pasa*. Editorial Ideazapato. Ilustraciones de A.M. Ramírez.
- Mateo, J. M. (2012). *Migrar*. Kalandraka. Ilustraciones de J. Martínez.
- Maxeiner, Al., y Kuhl, A. (2014). *¡Qué rico!* Takatuka. Ilustraciones de Anke Kuhl.
- Minhós, I. (2019). *Cuando yo nací*. Takatuka. Ilustraciones de M. Matoso.
- Mizielinska, A. (2014). *¿Quién come a quién?* Libros del Zorro Rojo.
- Morales, Y. (2021). *Soñadores*. Neal Porter Books.
- Moreno, J. (2022). *Llano*. Lazo Libros. Ilustraciones de P. Ortiz.
- Muñoz, N. (2022). *Tú y yo*. FCE. Ilustraciones de M. Cerecer.
- Müshell, A. (2022). *Maldita Alejandra: una metamorfosis con Alejandra Pizarnik*. Lumen.
- Nesis, J., y Szuster, P. (2015). *De familia en familia*. Iamiqué.
- Núñez, M. (2022). *La ardilla que soñó / Le ku'uk wayak'naje'* (español-maya). Editorial Ideazapato. Ilustraciones de V.M. García.
- Ñuu, N., y Pérez-Robleda, J. A. (2023). *Malintzin: La mujer palabra*. Editorial Edelvives. Ilustraciones de F. Marín.
- Oesterheld, H.G, Brecchia, A., y Brecchia, E. (2022). *Che/Evita*. Reservoir Books.
- Ojeda, A. P. (2020). *Serpiente: Espiral del tiempo*. Ediciones Tecolote. Ilustraciones de J. Palomino.
- Ojeda, D., Guerra, P., Aguirre, C., y Díaz, H. (2016). *Caminos condenados*. Cohete Ediciones.
- Pantoja, Ó. (2020). *Cazucá*. Editorial Rey Naranjo. Ilustraciones de F. Capella.
- Pantoja, Ó., Bustos, M., Córdoba, T., Camargo, F., y Naranjo, J. D. (2013). *Gabo: Memorias de una vida mágica*. Rey Naranjo Editores.
- Pantoja, Ó., y Camargo, F. (2015). *Rulfo: Una vida gráfica*. Rey Naranjo Editores.
- Pantoja, Ó., y Castell, F. (2017). *Borges: El laberinto infinito*. Rey Naranjo Editores.
- Pantoja, Ó. y Millán, E. (2022). *Neruda: Lluvia, montaña y fuego*. Rey Naranjo Editores.
- Pardi, F. (2016). *Tengo una mamá y punto*. Picarona. Ilustraciones de U. Bucher.
- Parera, N. (2018). *La maleta*. Babulinka Libros. Ilustraciones de M. Herqueta.
- Pávez, A. M., y Recart, C. (2005). *El calafate*. Editorial Amanuta. Ilustraciones de P. Valdivia.

- Pávez, A. M., y Recart, C. (2005). *Los delfines del sur del mundo*. Editorial Amanuta. Ilustraciones de R. Echenique.
- Recorvits, H. (2003). *Me llamo Yoon*. Juventud. Ilustraciones de G. Swiatkowska.
- Reig, A., y Norum, R. (2019). *Migrantes*. Ediciones Ekaré. Ilustraciones de A. Reig y R. Norum.
- Reyes, C., y Elgueta, R. (2018). *Los años de Allende*. La Oveja Roja.
- Richardson, J., y Parnell, P. (2016). *Con Tango son tres*. Kalandraka. Ilustraciones de H. Cole.
- Ríos, E. (2013). *Un huipil para la muerte*. Editorial Artes de México.
- Riva, M. (2016). *Ella trae la lluvia*. El Naranjo. Ilustraciones de R. Ycaza.
- Rocabert, G., y Mattar, A. L. (2021). *En el ombligo*. Salamandra.
- Rossell, L. (2008). *Rupay: Historias gráficas de la violencia en el Perú 1980-1984*. La Oveja Roja.
- Saldaña, E. (1992). *Kele Kele*. Editorial Gente Nueva. Ilustraciones de M. Mendive.
- Sandoval, T. (2016). *Cita en Phoenix*. Dibbuks.
- Sauermann, M. (2013). *El niño y la bestia*. Picarona. Ilustraciones de U. Heidschötter.
- Saunders, C., Songhurst, H., Amazon-Bradshaw, G., y Salami, M. (2020). *¿Qué es el poder?* Amanuta. Ilustraciones de J. Avelino y D. Broadbent.
- Seguel, M. (2003). *Licanrayén*. Editorial Amanuta. Ilustraciones de C. Cardemil.
- Serrano, L. (2021). *Tu cuerpo es tuyo*. NubeOcho.
- Serres, A. (2008). *Una cocina tan grande como el mundo*. Kókinos. Ilustraciones de Zaü.
- Shaun Tan (2006). *Emigrantes*. Barbara Fiore Editores.
- Simonotti, F., y Baby, G. (2016). *Sobre tormentas y tornados*. Iamiqué. Ilustraciones de E. Nobati.
- Simonotti, F., y Baby, G. (2018). *Terremotos y volcanes*. Iamiqué. Ilustraciones de J. Basile.
- Sirvent, G. (2018). *Penélope en el mar*. Avenauta. Ilustraciones de Guridi.
- Skármeta, A. (2000). *La composición*. Ekaré. Ilustraciones de A. Ruano.
- Soler, M. (2022). *Mía se hace mayor*. Editorial Juventud. Ilustraciones de C. Losantos.
- Solís, V. (2014) *Centígrados y paralelos*. Océano Travesía.
- Sordeguit, A. (2020). *Los carpinchos*. Ekaré.
- Speckman, E., y Zela, R. (2015). *El porfiriato*. Turner Ediciones. Ilustraciones de R. Zela.
- Tullet, H. (2011). *Un libro*. Kókinos. Ilustraciones de H. Tullet.

- Turín, A. (2012). *Arturo y Clementina*. Kalandraka. Ilustraciones de N. Bosnia.
- Turín, A. (2013). *Rosa caramelo*. Kalandraka. Ilustraciones de N. Bosnia.
- Undurraga, S. (2023). *El bosque de lo diminuto*. Saposcat. Ilustraciones de M. Fuentealba.
- Vadas, M. (2017). *¡Huye!* Barbara Fiore Editorial. Ilustraciones de D. Olejniková.
- Vásquez, K., y Caniuque, S. (s.f.). *Kimelkawün*. Ilustraciones de A. Pehuén Editores, Santiago de Chile.
- Vázquez, F. (2022). *Un libro de la selva*. A Buen Paso.
- Vega, F., y Ortega, F. (2023). *Los fantasmas de Pinochet*. Planeta.
- Vives, G. (2018). *40 semanas*. Thule Ediciones.
- VV. AA. (2023). *Siete danzas para la lluvia*. Editorial Ideazapato.
- Wapichana, C. (2016). *A Boca da Noite*. Editorial Zit. Ilustraciones de G. Lima.
- Watanabe, I. (2019). *Migrantes*. Zorro Rojo.
- Wilkes, A. (1995). *El fantástico libro para los días de lluvia*. Timun Mas.
- Witner, L. (2019). *Dime cómo vuelas*. Tres en Línea. Ilustraciones de M. Farina.
- Wood, R., y Goiriz, R. (2009). *1811*. Tinta Paraguay.
- Zamolo, L. (2020). *El rojo es bello*. Takatuka.
- Zarnecki, T., y Kulik, G. (2021). *Pandemias*. Thule Ediciones. Ilustraciones de G. Kulik.
- Zeferino, Z. (2009). *Zoóngoro bailongo: cuentos de raíz jarocho*. Editorial Artes de México. Ilustraciones de J. Torres.
- Zeferino, Z. (2012). *Fiestas del agua: Sones y leyendas de Tixtla*. Editorial Artes de México. Ilustraciones de J. Torres.

Fuentes secundarias

- Abaroa, S. (2018). El cómic periodístico en América Latina. *#PerDebate*, 1. <https://doi.org/10.18272/pd.v1i0.1204>
- Accorsi, A. (2010). *365 cómics por año*. Blog. <https://365comicsxyear.blogspot.com/2010/?m=0>
- Actis, F. (2023). Una lectura psicoanalítica actual sobre las migraciones de púberes y adolescentes hacia y en argentina a través de obras literarias de María Teresa Andruetto. *Intercambio psicoanalítico*, 14 (2), 103-119.
- Adell, J., y Castañeda, L. (2013). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennes, D. Sobrino y A. Vázquez

- (Coords.), *Tendencias emergentes en Educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- AECID, SEGIB (2021). *España en los programas, iniciativas y proyectos adscritos de la cooperación iberoamericana*. <https://www.segib.org/?document=espana-en-los-programas-iniciativas-y-proyectos-adscritos-de-la-cooperacion-iberoamericana>
- Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Teoría de la literatura*. Gredos.
- Aguilar, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y textos*, 51, 29-40.
- Alarcón, A. L., y Paladines, L. (2023). La novela gráfica: posibilidades didácticas y aplicaciones en educación literaria. *Rimarina. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(2), 69-81.
- Alary, V., Baile, E., y Rovira-Collado, J. (2021). (Eds.). *Renovación del cómic: Lecturas de España e Hispanoamérica*. Le GRIMH.
- Alcaín, J. E, y Bahamonde, S. M (2021). Reflexiones en torno a la dimensión estética y el didactismo en publicaciones recientes de literatura infantil con perspectiva de género. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 6(12), 127-148.
- Alcántara, M. (2016). A propósito de Iberoamérica. En A. Bonilla, S. Sáenz y M. F. Morales (Eds.), *Iberoamérica: Miradas estratégicas del siglo XXI* (65-73). FLACSO Secretaría General.
- Aldama, F. L. (2019). (Ed.). *Comic Book Studies*. Oxford University Press.
- Aleman, C. (1992). Revisión del concepto de neoindigenismo a través de tres narradores contemporáneos: José María Arguedas, Roa Bastos y José Donoso. En J. C. Rovira (Coord.), *Anthropos*, 128, 74-76.
- Aleman, C. (2013). La narrativa sobre el indígena en América Latina. Fases, entrecruzamientos, derivaciones. *Acta Literaria*, 47(II), 85-99. <https://doi.org/10.4067/S0717-68482013000200006>
- Alonso, M. L. (2012). Estado de la cuestión sobre la perspectiva poscolonial: Subversión de conceptos en literatura infantil y juvenil actual. *Bellaterra Journal of Teaching y Language and Literature*, 5(1), 79-89.
- Alonso, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: Una visión crítica desde la pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <https://doi.org/10.5209/rced.68338>
- Álvarez, E., Mateos, B., y Fernández, M. (2023). Lecturas no ficcionales para una formación en igualdad: visibilizar, empoderar y coeducar. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 275-297. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17432>
- Amo, J. M. de (2003). *Literatura infantil: Claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe.

- Amo, J. M. de (2005). El papel del álbum en el desarrollo del intertexto lector. *Campo Abierto*, 28, 61-80.
- Amo, J. M. de (2021). La dinámica interna de los sistemas literarios: Del canon oficial a la literatura periférica en el aula. En J. M. de Amo de (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 19-50). Tirant lo Blanch.
- Amo, J. M de, y Nuñez, P. (Eds.) (2019). Lectura y Educación literaria. En *Nuevos modelos de lectura en la era digital*. Octaedro.
- Amo, J. M. de, y Pérez-García, C. (2024). La configuración de un canon híbrido para la formación de lectores competentes. *Humanitas*, 3(6), 90-111.
- Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: Estudios sobre lectura digital. En J. M. de Amo (Ed.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Síntesis.
- Amo, J. M. (2021). La dinámica interna de los sistemas literarios: Del canon oficial a la literatura periférica en el aula. En J. M. de Amo (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 1-30). Tirant lo Blanch.
- Amo, J. M., de y García-Roca, A. (2023). Nuevos itinerarios lectores: Del repertorio clásico al canon híbrido de aula. En M. P. Nuñez-Delgado y M. Santamarina (Eds.), *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 53-68). Síntesis.
- Amo, J. M. de, y Saiz, J. (2004). Los textos audiovisuales en la educación literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35, 102-118.
- Amo, J. M. de, Cleger, O., y Mendoza, A. (Eds.). (2015). *Redes hipertextuales en el aula: Literatura, hipertextos y cultura digital*. Octaedro.
- Andricaín, S., y Cerrillo, P. (2015). *Dos orillas y un océano: 25 autores iberoamericanos de poesía para niños y jóvenes*. UCLM-CEPLI-CuatroGatos.
- Andricaín, S., y Cerrillo, P. (2017). *Puentes de palabras: 25 autores iberoamericanos de narrativa para niños*. UCLM-CEPLI-CuatroGatos.
- Andricaín, S., y Cerrillo, P. (2018). *Puentes de palabras: 25 autores iberoamericanos de narrativa para jóvenes*. UCLM-CEPLI-CuatroGatos.
- Andruetto, M. T. (2007). Algunas cuestiones en torno al canon. *Imaginaría. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 217, 7-19.
- Aperribay-Bermejo, M; Encinas, M. C., e Ibarluzea, M. (2023). *Leer para un mundo mejor: Literatura infantil y juvenil y objetivos de desarrollo sostenible*. Tirant lo Blanch.
- Araneo, P. (2023). Exploring education for sustainable development (ESD) course content in higher education: A multiple case study in-

- cluding what students say they like. *Environmental Education Research*, s. n. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2280438>
- Arenal, C. del (2006). *El acervo iberoamericano: Valores, principios y objetivos de la comunidad iberoamericana*. SEGIB.
- Arizpe, E. (2018). Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: El programa «Leer con migrantes». En E. Rojas (Ed.), *Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes* (pp. 23-65). Secretaría de Cultura Mexicana.
- Arizpe, E., y Ryan, S. (2018). The wordless picturebook: challenging attitudes about literacy and learning in multilingual contexts. En J. Bland (Ed.), *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8-18 Years Olds* (pp. 19-27). Bloomsbury Academic.
- Arlandis, S. (2021). *El desafío de la lectura: Educación literaria y formación lectora de futuros docentes*. Tirant.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Morata.
- Azevedo, F. (2005). Ética y estética en la literatura de recepción infantil. *Ocnos*, 1, 7-18.
- Baile-López, E., y Rovira-Collado, J. (2025). Introducción al monográfico La narrativa gráfica en el contexto tecnológico actual: de las tiras cómicas al periodismo cómic. *Miguel Hernández Communication Journal*, 16(1), 125-128. <https://doi.org/10.21134/t7dmy724>
- Bajour, C. (2012). *Abrir o cerrar mundos: la elección de un canon*. Colección Lectura sobre lecturas. FCE.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. Universidad de Valencia.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Baranda, M. (2012). *El vuelo y el pájaro o cómo acercarse a la poesía*. Conaculta.
- Baró, M. (2010). Libros de conocimientos para el fin de milenio: Pervivencia y renovación de formas y contenidos. *CLIJ: Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, 7, 24-36.
- Baró, M. (2022). Los libros informativos, imprescindibles en la biblioteca escolar. *Métodos de información*, 13 (24), 67-90.
- Barthes, R. (1986). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes, T. Todorov y U. Eco (Eds.), *Análisis estructural del relato* (pp. 5-17). Premià Editora.
- Becerro, M. (2023) (Coord.). *La educación lectora: Ciencia para la sociedad*. Octaedro.
- Bedia, R. C. (2015). El cuerpo de las mujeres y la sobrecarga de sexualidad. *Investigaciones feministas*, 6, 7-19.

- Bermúdez-Martínez, M. e Iñesta-Mena, E. M. (2023). Competencia global y educación literaria: Fundamentos teóricos y aportes críticos. *Ocnos*, 22(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.2.341
- Bermúdez-Martínez, M. y Núñez Delgado, P. (Eds.) (2012). *Canon y educación literaria*. Octaedro.
- Bermúdez, M. (2010). Literatura infantil y juvenil hispanoamericana y educación intercultural: perspectivas de lectura. En J. Herrera, M. Abril y C.A. Perdomo (Eds.), *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas* (pp. 126-138). Universidad de la Laguna.
- Bermúdez, M. (2014). Literatura infantil y juvenil, educación literaria y diversidad cultural. En M. Bermúdez y P. Núñez (Eds.), *Canon y educación literaria* (pp. 66-83). Octaedro. <https://elibro.net/es/ereader/ualicante/61947?page=68>
- Bermúdez, M. (2018). Educación literaria y literatura multicultural: Una propuesta didáctica desde la enseñanza diversificada. En P. Núñez (Ed.), *Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 57-78). Octaedro.
- Bermúdez, M. (2019). Literatura infantil y juvenil multicultural a través de las culturas: Coordenadas para una educación literaria en la sociedad contemporánea. En J. M. de Amo y P. Núñez. (Eds.), *Lectura y Educación literaria. Nuevos modos de leer en la era digital* (pp. 207-217). Octaedro.
- Bermúdez, M., e Iñesta, E. M. (2023). *Educación literaria y valores de la ciudadanía europea: Acercamiento desde la literatura infantil y juvenil multicultural*. En M. P. Núñez-Delgado y M. Santamarina (Eds.), *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea* (pp. 157-173). Síntesis.
- Bernabé, M. d. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, 67-76.
- Beverly, J. (1987). Anatomía del testimonio. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 13, 25, 7-16.
- Bierwisch, M. (1970). Semantics. En J. Lyons (Ed.), *New Horizons in linguistics* (pp. 166-184). Penguin.
- Bishop, R. S. (1990). Windows and mirrors: Children's Books and Parallel cultures. En M. Atwell y A. Klein (Eds.), *California State University Reading Conference, 14th annual conference proceedings* (pp. 3-12). California State University.
- Bombini, G. (2001a). Avatares en la configuración de un campo: La didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette*, 1(1), 24-33.

- Bombini, G. (2001b). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 53-74). Flacso/Manantial.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Libros del Zorzal.
- Bombini, G. (2008a). Enseñanza de la literatura y didáctica específica: Notas sobre la constitución de un campo. *Signo y seña*, 19, 111-130.
- Bombini, G. (2008b). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), 19-36.
- Bombini, G. (2020a). Diálogos y transversalidades en la enseñanza literaria. *El hilo de la fábula. Revista anual del Centro de Estudios Comparados*, 20, 163-176.
- Bombini, G. (2020b). La didáctica de la lengua y la literatura: contra dogmas, prejuicios y otras confabulaciones. En G. de la Maya y M. López (Coords.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos: Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 15-26). Marcial Pons.
- Bombini, G. (2023). Pedagogía, didáctica, enseñanza de la literatura, literatura: fronteras entre campos vecinos. *Revista [sic]*, 33, 10-14. <https://doi.org/10.56719/sic.2022.33.441>
- Bombini, G. (Coord.) (2012). *Escribir la metamorfosis: Escritura y formación docente*. El Hacedor.
- Bombini, G., y Lomas, C. (2020). Una altra educació literària. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 84, 4-6.
- Bombini, G., y Martín, S. (2021). La historieta: recorridos didácticos entre la lectura y la producción. *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 93, 8-14.
- Bonilla, A., Sáenz, S., y Morales, M. F. (2016). *Iberoamérica: Miradas estratégicas en el siglo XXI*. FLACSO.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano.
- Bosshard, M. T. (Ed.) (2019). *Las ferias del libro como espacios de negociación cultural y económica*. Iberoamericana.
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Quadrata.
- Bruña, M. (2017). *Manual de literatura infantil y juvenil: guía libertaria de lecturas para niños*. Síntesis.
- Bustamante, P. (2020). LIJ y educación literaria en Argentina: Entre políticas públicas y mercado editorial. *Cuaderno del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 124, 163-186.
- Campbell, J. (2004). *El poder del mito*. Fondo de Cultura Económica.

- Campos-Fígares, M., y García-Rivera, G. (2017). Aproximación a la ecocrítica y la ecoliteratura: Literatura juvenil clásica e imaginarios del agua. *Ocnos*, 16(2), 95-106. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1511
- Campos, M. (2020). Corrientes ecológicas y educación literaria en tiempos de incertidumbre. En J. Ballester-Roca y N. Ibarra-Rius (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación: Paradigmas de la investigación de la Literatura y la Lengua* (pp. 237-254). Narcea.
- Campos, M., y Martos, A. (2017). Lectura, ecología y educación: Desafíos en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 90 (3), 15-25.
- Cañamares, C. (2023). Libros álbum sobre migración en América Latina: Aproximación a un corpus de estudio. En M. Ruiz-Bañuls, S. Miras y R. F. Llorens (Eds.), *Desfronterizando lecturas: Propuestas exocanónicas para el aula* (pp. 67-83). McGraw Hill.
- Caride, J. A. (2017). Leer el mundo con letras ambientales: Un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 90(3), 27-40. <https://doi.org/10.47553/rifop.v31i3>
- Carrillo, K., y Müller, C. (Eds.) (2018). *Historias e historietas: representaciones de la historia en el cómic latinoamericano actual*. Iberoamericana-Vervuert.
- Carrión, J. (2010). Las estructuras y el viaje (Hacia un nuevo hispanismo). En J. Ortega (Ed.), *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlántico* (pp. 239-251). Iberoamericana/Vervuert.
- Carter, B. (2001). *Los libros de información: del placer de saber al placer de leer*. Banco del Libro.
- Casanova, P. (2006). *La República mundial de las letras*. Anagrama.
- Castilla, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *EA, Escuela Abierta*, 11, 49-85.
- Castilleja, D. (2023). Delinear la frontera México-Estados Unidos: Cinco propuestas desde la narrativa gráfica y el cómic. *Ocnos*, 22(1) https://doi.org/10.18239/ocnos_2023.22.1.332
- Castro, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural: una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta*, 17(33), 87-104. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.7>
- Catalá, J., Drinot, P., y Scorer, J. (2019) (Eds.). *Cómics y memoria en América Latina*. Cátedra.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. Universidad Internacional de La Rioja.

- Cerrillo, P. (2000). *Presente y futuro de la literatura infantil*. UCLM.
- Cerrillo, P. (2004). Promoción y animación a la lectura: La importancia del mediador. En A. López y E. Encabo (Coords.), *Didáctica de la literatura: El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 247-259). Octaedro.
- Cerrillo, P. (2006). Sobre el aprovechamiento didáctico del cancionero infantil. *CLIJ*, 195, 15-24.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria: hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P. (2010a). Sociedad y Lectura: La importancia de los mediadores en lectura. En *Congresso Internacional de Promoção da Leitura: Formar Leitores para Ler o Mundo* (pp. 19-27). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cerrillo, P. (2010b). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios. En G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes: Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 85-104). Anthropos.
- Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Qua-derns de filologia. Estudis literaris*, 18, 17-31.
- Cerrillo, P. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 32-42). Universidad de Alicante.
- Cerrillo, P., Cañamares, C., y Sánchez, C. (Coords.). (2007). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. UCLM.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores: La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. UCLM.
- Cervera, J. (1997). *La creación literaria para niños*. Mensajero.
- Chambers, A. (2007). *Dime: los niños, la cultura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV-XVII*. Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *El mundo como representación: historia cultural: entre práctica y representación*. Gedisa.
- Chovancova, L. (2015). Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 14, 28-41.
- Ciudad-Camacho, I. (2022). Conciencia medioambiental, ecocrítica y literatura infantil. Enfoques y formatos dentro de la educación literaria. En E. Larrañaga, y S. Yubero (Comps.), *Promoción lectora y perspectivas socioeducativas de la literatura* (pp. 102-119). Dykinson.

- Cleger, O., y De Amo J.M. (Eds.). (2015). *La educación literaria y la literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula*. ICE.
- Colleu, G. (2008). *La edición independiente como herramienta protagónica de la bibliodiversidad*. Marca Editora.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: Tema y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp. 123-142). Horsori.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Síntesis.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 6-23.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. En T. Colomer y M. Fittipaldi (Coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes* (pp. 7-25). Banco del libro/Gretel/FSM.
- Colomer, T., y Durán, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Bigas y M. Correig (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 213-250). Síntesis.
- Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: Nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37-44.
- Colón, M. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1-15.
- Comber, B. (2021). Thinking spatially: A springboard to new possibilities. *Australian Geographer*, 52(1), 19-23. <https://doi.org/10.1080/00049182.2020.1862735>
- Comellas, M. J. (2009). *Educación en la comunidad y en la familia: Acompañando a las familias en el día a día*. Nau Llibres.
- Cornejo Polar, A. (1984). Sobre el neo-indigenismo y las novelas de Manuel Scorza. *Revista Iberoamericana*, 127, 549-557.
- Costa, F. (2022). *Os Contributos da Gestão do Conhecimento para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Uma Revisão Sistemática da Literatura*. Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/104176>
- Da Silva, S. R. (2019). El objeto libro en el universo infantil: La materialidad en la construcción del discurso. En R. Tabernero (Ed.), *El*

- objeto libro en el universo infantil: La materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Delgado, G. (2015). Coeducación: Derecho humano. *Península*, 10(2), 29-47.
- Domene-Benito, R. (2022). Literatura infantil y juvenil y ODS: Selección de lecturas en lengua inglesa en Educación Primaria. En E. Larrañaga y S. Yubero (Comps.), *Promoción lectora y perspectivas socio-educativas de la literatura* (pp. 87-101). Dykinson.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo V., y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores. *Ocnos*, 11, 21-43. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.02
- Elche, M., y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Encabo, E., Hernández, L., y Sánchez, G. (2019). La Literatura infantil y las narrativas híbridas. Canon, modos de pensamiento y educación. *Contextos educativos: Revista de educación*, 23, 199-212. <https://doi.org/10.18172/con.3496>
- Escajadillo, T. (1994). *La narrativa indigenista peruana*. Mamaru Editores.
- Escalante, D., y Caldera, R. (2008). Literatura para niños: Una forma de aprender a leer. *Educere*, 12(43), 669-678. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614570002.pdf>
- Escandell-Montiel, D. (2019). El canon literario existe, pero es plural y diverso. *The Conversation*.
- Fernández-Cobo, R. (2022). Globalización, Educación y Mercado editorial: Reflexiones en torno a una nueva cartografía del campo literario infantil y juvenil. En M. Ruiz-Bañuls, R. Llorens y J. Rovira, *Educación literaria y América Latina* (pp. 149-169). Visor.
- Fernández-Cobo, R. (2019). Doing Cultural Studies: La cultura fan en la era digital. ¿Qué está cambiando? El caso de El Hobbit de J. R. R. Tolkien. En J. M. de Amo (Ed.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 41-74). Síntesis.
- Fernández-Cobo, R. (Coord.) (2021). *La enseñanza de la Literatura Hispanoamericana: Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica*. Universidad de Almería.
- Fernández, P. (2019) ¿Una empresa de mujeres? Editoras iberoamericanas contemporáneas. *Lectora*, 25, 11-39.

- Fernández, V. (2010). Hacia un Canon Iberoamericano de LIJ. *CLIJ*, 233, 35-47.
- Fernández, V. (2006). Leer sí, pero ¿qué y por qué leer? *CLIJ*, 19, 5-9.
- Fish, S. (1989). La literatura en el lector: estilística afectiva. En R. Warning (Ed.), *Estética de la recepción* (pp. 123-162). Visor.
- Fittipaldi, M. (2015). La literatura como espacio de acogida y de reconstrucción identitaria. Migración y LIJ. *Había una Vez. Revista de Libros y Literatura Infantil y Juvenil*, 22, 12-21.
- Fittipaldi, M. (2008). Leer desde la imagen: una experiencia con emigrantes de Shaun Tan. *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 37-46). Universidade do Minho.
- Gaard, G. (2009). Children's environmental literature: From ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon*, 36, 321-334. <https://doi.org/10.1007/s11059-009-0003-7>
- Gallego, A. (2019). *Las novelas argentinas del siglo 21: nuevos modos de producción, circulación y recepción*. Peter Lang.
- Gallego, A. (2022). *Cultura literaria y políticas de mercado: Editoriales, ferias y festivales*. Walter de Gruyter.
- García, C. (2013). No es fácil romper los hilos de la tradición: Lenta transformación de los estereotipos de género. Busquemos culpables. *La familia en la literatura infantil y juvenil: A família na literatura infantil e juvenil* (pp. 415-424). Asociación Literaria Nedro.
- García, G., y Martos, E. (2021). Educación literaria, subalternidad y discurso contrahegemónico. En J. Ballester-Roca y N. Ibarra-Rius (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación* (pp. 183-201). Narcea.
- García, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez/ Pirámide.
- García, M., Arizpe, E., y Casals, A. (2023). *Campo en formación: Textos clave para la crítica de LIJ*. Ediciones/Metales pesados.
- García-González, M. (2021) *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Ediciones Metales Pesados.
- García-Única, J. (2017). Ecocrítica, ecologismo y educación literaria: una relación problemática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 31(3), 79-90.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Anaya.
- Garralón, A. (2004). *Ancha y ajena es América Latina: Sobre la literatura infantil en América Latina*. Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4f226>

- Garralón, A. (2005). Uso del libro informativo: resultados de una (pequeñísima) encuesta. *Repositorio Documental Gredos*, 147, 1-3. <https://gredos.usal.es/handle/10366/119177>
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Garralón, A. (2015). Dossier «La literatura infantil y juvenil en Hispanoamérica». *Cuadernos hispanoamericanos*, 776.
- Garralón, A. (2018). Cómo se hace un libro informativo: entrevista a las editoras de Zahorí Books. *Ana Tarambana literatura Infantil (blog)*. <https://anatarebana.blogspot.com/search/label/libro%20informativo%20para%20ni%C3%B1os>
- Garrard, G. (2007). Ecocriticism and Education for Sustainability. *Pedagogy*, 7(3), 359–83 <https://doi.org/10.1215/15314200-2007-005>
- Garrard, G. (2010). Problems and Prospects in Ecocritical Pedagogy. *Environmental Education Research*, 16(2), 233–45. <https://doi.org/10.1080/13504621003624704>
- Genette, G. (1989). *Palimpsesto: La literatura de segundo grado*. Taurus.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 8, 11-20.
- Goga, N. (2017). A feeling of nature in contemporary Norwegian picturebooks. *Encyclopaideia*, 21(49), 81-97. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/760>
- Goga, N., y Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical Engagement with Picturebook through Literature Conversations about Beatrice Alemagne's On a Magical Do-Nothing Day. *Sustainability*, 12(18), 7653. <https://doi.org/10.3390/su12187653>
- Goldin, D. (2006). El álbum, un sello editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura. *Nuevas hojas de lectura*, 12, 1-12.
- Gómez-Díaz, R., y García-Rodríguez, A. (2024). Los premios como configuradores de un canon literario infantil y juvenil. *Ocnos*, 23(1) <https://doi.org/10.29105/revistahumanitas3.6-77>
- González, A. (2012). Canon literario y educación. En M. Bermúdez-Martínez y P. Núñez (Eds.), *Canon y educación literaria* (pp. 11-25). Octaedro.
- González, C. M. (2019). Integración didáctica de las TIC para la educación literaria en la formación inicial docente. *Revista Espacios*, 40(17), 9-13.
- González, N. (2018). Emigración e identidad en el libro álbum «Eloísa y los bichos» de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. *Tropelías: Revista*

- de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, 29, 418-434.
- Guerrero, L. (2022). Invocar al pequeño dios del despojo: Dictadura chilena y poética política en M.^a José Ferrada. *Pensamiento al margen: Revista digital sobre las ideas políticas*, 17, 155-171.
- Guijarro, D. (2019) Clasificar lecturas y lectores en el siglo xx: estudio de las categorías editoriales del sector infantil y juvenil en España y en Francia. En N. Ait y A. Fleites (Eds.), *Lecturas y lectores* (pp. 127-138). EHSS.
- Guijarro, D. (2020). Estrategias de dominación editorial: la exportación del libro infantil y juvenil español en América Latina (1977-2017). *El Taco en la Brea*, 1(11), 20-30.
- Hall, S. (1990). *Cultural Identity and Diaspora*. En J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference*. Lawrence y Wishart.
- Hernández, D., Cassany, D., y López, R. (2018). *Prácticas de lectura y escritura en la era digital*. Asociación Civil Social TIC.
- Hoster, B., y Gómez, A. (2013). Interpretación de álbumes ilustrados como recurso educativo para la competencia literaria y visual. Red Visual. *Revista digital de Educación Artística y Cultura Visual*, 19, 65-76.
- Hunt, P. (1991). *Criticism, Theory and Children's Literature*. Blackwell.
- Hunt, P. (2006). Children's Literature Studies. *Canadian Children's Literature*, 32, 112-115.
- Ibarra-Rius, N. (2008). La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad. En E. Martos (Coord.), *Lectura de los espacios y espacios de lectura* (pp. 326-344). Passo Fundo.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2009). ¿Literatura infantil y juvenil multicultural o leer interculturalmente? *Revista de Literatura. Especial Literatura Infantil e Interculturalidad*, 244, 6-12.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2010). La educación literaria e intercultural en la construcción de la ciudadanía. *Aula de innovación educativa*, 197, 9-13.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2017). De literatura, cine, publicidad e internet: Relatos digitales y booktrailers en la formación de docentes. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 19, 47-54.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2020). Educación literaria y diversidad(es): en torno a identidades plurales en la formación del lector y la ciudadanía. En N. Ibarra-Rius (Coord.), *Identidad, diversidad y construcción de la ciudadanía a través de la investigación en educación literaria* (pp. 11-22). Octaedro.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2020). El cómic en la formación de lectores: del descubrimiento de la lectura a la alfabetización. En G.

- de la Maya y M. López (Coords.), *Del multiculturalismo a los mundos distópicos: Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 195-205). Marcial Pons.
- Ibarra-Rius, N., y Ballester-Roca, J. (2022). El cómic desde la educación lectora: confluencias, interrogantes y desafíos para la investigación. *Ocnos*, 21(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2753
- Ibarra-Rius, M., y Pons, A. (2023). Cómic y objetivos de desarrollo sostenible: Un recorrido por las viñetas en torno a ecología y cambio climático. En M. Aperribay-Bermejo, M. C. Encinas y M. Ibarluzea (Eds.), *Leer para un mundo mejor: Literatura infantil y juvenil y objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 37-49). Tirant lo Blanch.
- Ibarra-Rius, N., y Pons, Á. (2024). Bases para una genealogía de la no ficción en el cómic. *Tejuelo*, 40, 201-230. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.201>
- Isah, S., y Ekpah, R. (2017). Language, Literature and Education for Sustainable Development. *Journal of The Linguistic Association of Nigeria*, 20(2). <https://www.jolan.com.ng/index.php/home/article/view/113>
- Johnson, R. (1983). What is cultural studies anyway. *Social Text*, 16, 38-80.
- Johnson, R., Chambers, D., Raghuram, P., y Tincknell, E. (2004). *The Practice of Cultural Studies*. Sage.
- Jordan, B. (1986). Textos, contextos y procesos sociales. *Estudios Semióticos*, 9, 37-58.
- Kougias, K., Sardanou, E., y Saiti, A. (2023). Attitudes and Perceptions on Education for Sustainable Development. *Circular Economy and Sustainability*, 3, 425-445. <https://doi.org/10.1007/s43615-022-00174-w>
- Kress, G., y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images*. Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word y Image*, 31(3), 249-264.
- Lagos, R., Espinoza, P., e Iglesias, E. (2011). *Una reflexión sobre el futuro de las Cumbres Iberoamericanas*. UDP Archivo Ricardo Lagos. www.segib.org/wp-content/uploads/Informe_comision_Lagos1.pdf
- Lamas, G., y Ramírez, D. (2018). La familia ensamblada: Una nueva concepción familiar. *Revista Anual de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata*. 48, 229-244. <https://doi.org/https://revistas.unlp.edu.ar/RevistaAnalesJursoc/article/view/5085/5451>
- Larragueta, M., y Ceballos-Viro, I. (2020). Tras un eslabón perdido: Hábitos de lectura y literatura infantil en estudiantes de magisterio y

- en maestros. *Ocnos*, 19(2), 53-68. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.2.317
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2017). Una experiencia de aprendizaje intergeneracional con alumnos universitarios a través de la novela gráfica. *Revista de humanidades*, 32, 161-182.
- León, R. (2018). Un acercamiento a las investigaciones de la representación de género en la literatura infantil. *Desde el Sur*, 10(2), 347-362. <https://doi.org/10.21142/DES-1002-2018-347-362>
- Littau, K. (2006). *Teorías de la lectura: Libros, cuerpos y bibliomanía*. Manantial.
- Llorens-García, R. F., y Ruiz-Bañuls, M. (2023). Entrevista a María José Ferrada: Sensibilidad y compromiso en la literatura infantil y juvenil. En M. Ruiz-Bañuls, S. Miras y R. F. Llorens-García (Eds.), *Desfrenterizando lecturas: Propuestas exocanónicas para el aula* (pp. 151-164). McGraw-Hill.
- Llorens, R. F. (2015). Fábulas, educación literaria y didáctica de los valores: Leo Lionni. *Tropelías*, 23, 61-72.
- Llorens, R. F. (2017). La educación literaria en el aula a través de los clásicos. *Revista Literatura em Debate*, 11(21), 40-52.
- Llorens, R. F., y Terol, S. (2015). Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: La composición, de Antonio Skármeta. *América Sin Nombre*, 20, 102-109. <https://doi.org/10.14198/AMESN.2015.20.09>
- Llorens, R. F., Ruiz-Bañuls, M., y Rovira-Collado, J. (Eds.) (2022). *Educación literaria y América Latina: Retos en la formación lectora*. Visor Libros.
- Lomas, C., y Bombini, G. (2022). Hábitos lectores y educación: Leer para entender (y hacer) el mundo. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 98, 4-8.
- López, A. (2001). Sobre literatura infantil, didáctica y nuevas tecnologías: Hacia una formación de personas lectoras y escritores competentes. En P. Cerrillo y J. García (Eds.), *La Literatura Infantil en el siglo XXI* (pp. 193-206). UCLM.
- López A., y Encabo, E. (2001). *Heurística de la comunicación: el aula feliz*. Octaedro-EUB.
- López A., y Encabo, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura: Un enfoque sociocrítico*. Octaedro-EUB.
- López-Olaondo, I. (2023). El mercado del libro en España 2023. *Informe Market Intelligence de GfK (an NIQ Company)*. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2024/02/Panoramica-de-la-Edicion->

- López, A., y Encabo, E. (2000). Repensando la competencia literaria: Hacia una orientación axiológica. *Puertas a la lectura*, 9, 89-94.
- López, A., y Encabo, E. (2015). Cuando la competencia literaria y la competencia enciclopédica se solapan: un problema en la formación del profesorado. *Lenguaje y textos*, 41, 27-34.
- López, A., y Encabo, E. (2016). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Síntesis.
- López, A., y Encabo, E. (2021). De la competencia lingüística a la competencia comunicativa: El sentido del área de DLL. En J. Ballester-Roca y N. Ibarra-Rius (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación* (pp. 107-119). Narcea.
- López, A., y Encabo, E. (Coords.) (2004). *Didáctica de la literatura: El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Octaedro.
- López, A., Encabo, E., y Jerez, I. (2011a). Competencia digital y literacidad: Nuevos formatos narrativos en el videojuego 'Dragon Age: Orígenes'. *Comunicar*, 18(36), 165-171.
- López, A., Encabo, E., y Jerez, I. (2011b). *Escritura creativa y promoción de la lectura*. Diego Marín.
- López, A., Encabo, E., y Jerez, I. (2017). *Didáctica de la lengua y la literatura en ESO, innovación e investigación*. Síntesis.
- López, A., Encabo, E., y Jerez, I. (2004). Precisiones sobre la dramatización ante el nuevo milenio. En A. López y E. Encabo (Coords.), *Didáctica de la literatura: El cuento, la dramatización y la animación a la lectura* (pp. 215-246). Octaedro.
- López, A., Encabo, E., y Jerez, I. (2016). Consideraciones docentes e investigadoras para la Didáctica de la literatura en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Lenguaje y Textos*, 43, 7-14.
- López, A., Hernández-Delgado, L., Jerez-Martínez, I., y Encabo-Fernández, E. (2021). Procesos de subcreación lingüístico-literaria e identidad de género: el caso de la Literatura Infantil. *Ocnos*, 20(2), 107-116. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2349
- López, A., Hernández, L., y Encabo, E. (2017). El concepto de literatura infantil: un estudio de caso con maestros en formación inicial. *Ocnos*, 16(2), 37-49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400
- López, A., Jerez, I., y Hernández, L. (2021). Palabras y acción crítica: El perfil del didacta de la lengua. Words and critical action. *El Guiniguada*, 30, 20-29.
- López, A., Jerez, I., y Encabo, E. (2016). La lectura, aspecto clave del desarrollo personal: Sobre las nuevas alfabetizaciones. En S. Yube-

- ro, J. A. Caride, E. Larrañaga y H. Pose (Coords.), *Educación social y alfabetización lectora* (pp. 29-46). Síntesis.
- López, A., y Jerez, I. (2010). Lectura, escritura y democracia de la cultura: Experiencias con la creación literaria. *Álabe*, 2, 1-16.
- López, L. E. (2006). *Diversidad cultural y educación intercultural en América Latina*. UNICEF / Fondo Indígena.
- Lorente, S., Canales, I., y Murillo-Pardo, B. (2023). Dar un paso: Un programa multidisciplinar para desarrollar competencias en sostenibilidad en futuros maestros/as de la Universidad de Zaragoza. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 5(2), 2301. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2023.v5.i2.2301
- Malparida, M. K. (2020). Familia: enfoque y abordaje en la atención primaria. *Revista Médica Sinergi*, 5(9). <https://doi.org/https://doi.org/10.31434/rms.v5i9.543>
- Marcelo, G. (2007). Referencias culturales de la LIJ multicultural: Una ventana hacia la tolerancia. En I. Pascua, G. Marcelo, A. Perera y E. Ramón (Eds.), *Literatura infantil para una educación intercultural: Traducción y didáctica* (pp. 55-83). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Marín, F. (2019). La importancia de la cultura mediática en el ámbito de la educación literaria. *Campo abierto*, 38(1), 75-88.
- Martín, A. (Ed.). (2020). *Usos sociales en educación literaria*. Octaedro.
- Martínez-Carratalá, F. A. (2023). Álbumes sin palabras iberoamericanos para la alfabetización climática: espacios para el diálogo con los objetivos de desarrollo sostenible. En M. Ruiz-Bañuls, S. Miras y R. F. Llorens (Coords.), *Desfronterizando lecturas: Propuestas exocanónicas para el aula* (pp. 165-185). Aula Magna.
- Martínez-Carratalá, F. A., y Rovira-Collado, J. (2023). Economía circular y sostenible en la Literatura Infantil y Juvenil a través de narrativas visuales. En M. Aperribay-Bermejo, M. C. Encinas y M. Ibarluzea (Eds.), *Leer para un mundo mejor: Literatura infantil y juvenil y objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 119-135). Tirant.
- Martínez-Carratalá, F. A., Rovira-Collado, J., y Miras, S. (2023). Estrategias de composición del espacio visual en el álbum para la reflexión ecocrítica. *Pangeas. Revista Interdisciplinar de Ecocrítica*, 5, 29-44. <https://doi.org/10.14198/PANGEAS.24665>
- Martínez-Ezquerro, A., y Martos-García, A. (2019). La lectura en los actuales contextos de Educación Social: claves desde la formación literaria. *SIPS-Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 19-30.
- Martínez, P., Ballester, J., e Ibarra, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: Diversidad e interculturalidad a través de la

- educación literaria. *Didáctica Lengua y literatura*, 29, 155-172.
- Martos, E. (2021). Alterliteraturas: Los 100 ojos de la Educación literaria en la era poscovid. *Álabe*, 24, 1-16 <http://dx.doi.org/10.15645/Alabe2021.24.11>
- Martos, E., y Campos, M. (2005). *Cómo nos enseñaron a leer*. Akal.
- Martos, E., y Campos, M. (2013). (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana.
- Martos, E., y Núñez, G. (2023). Lecturas ecocríticas del patrimonio. Ecologías animadas y sus raíces ancestrales: ecoficciones legendarias y literarias. *Contextos educativos*, 32, 127-146. <http://doi.org/10.18172/con.5634>
- Massey, G., y Bradford, C. (2011). Children as Ecocitizens: Ecocriticism and Environmental Texts. En K. Mallan y C. Bradford (Eds.), *Contemporary Children's Literature and Film: Engaging with Theory* (pp. 109-126). Palgrave Macmillan.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Imposibilidad. Revista Internacional de Estudios Literarios*, 8, 104-121
- Mata, J. (2016). Leer con otros: Aportaciones a la dimensión social de la lectura. *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos*, 4, 16-26.
- Mata, J. (2020). Lectura, educación literaria y ética democrática. *Textos Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 89, 17-22.
- Mata, J. (2022). Los niños hablan de los niños: Una reflexión sobre el aprendizaje de la literatura, la escucha y la conversación. *Catalejos*, 14(7), 20-34.
- Mata, J., y Margallo, A. M. (2015) La lectura: Práctica social y formación escolar. Lectura, sociedad y escuela. En J. Mata, M. P. Núñez, y J. Rienda (Eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 177-198). Pirámide.
- Mattelart, A. (2006). *Diversidad cultural y mundialización*. Paidós.
- Maya, G. de la, y López, M. (Coords.) (2020). *Del multiculturalismo a los mundos distópicos: Temas actuales de la didáctica de la lengua y la literatura*. Marcial Pons.
- McCallum (2016). Los fierros tienen memoria: Materialidad y memoria en el sistema ferroviario. En A. Ramos, C. Crespo y M. Tozzini (Comps.), *Memorias en lucha* (pp. 201-222). Editorial UNRN.
- Mcmillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Mederer-Hengstl, B., y Molina-García, M. J. (2023). La Educación literaria: Estado de la cuestión y nuevas propuestas. En M. P. Núñez-Delgado y M. Santamarina (Eds.), *Canon de lecturas, prácticas de educa-*

- ción literaria y valores de la ciudadanía europea (pp. 33-52). Síntesis.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. Cerrillo y J. García (Coords.), *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). UCLM.
- Mendoza, A. (2000). La formación lectora en la etapa escolar. En R. F. Llorens (Coord.), *Literatura infantil en la escuela* (pp. 9-34). Universidad de Alicante-CAM.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. UCLM.
- Mendoza, A. (2002). La renovación del canon escolar: La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En M. C. Hoyos (Ed.), *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 21-38). Grupo Editorial Universitario.
- Mendoza, A. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice Hall.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la LIJ. En M. C. Utanda, P. Cerrillo y J. García (Eds.), *Literatura Infantil y Educación Literaria* (pp. 35-65). UCLM.
- Mendoza, A. (2012). *Leer hipertextos: Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro.
- Mendoza, A., y Cerrillo, P.C. (Coords.) (2003) *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*. Universidad de Castilla La Mancha.
- Mendoza, A., López, A., y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal.
- Meutsch, D., y Schmidt, S. J. (1985). On the role of conventions in understanding literary texts. *Poetics*, 14(6), 551-574.
- Mignolo, W. (1991). Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales (o ¿de quién es el canon del que hablamos?). En E. Sulla (Ed.), *El canon literario* (pp. 237-270). Arco Libros.
- Mignolo, Walter (2005). *La idea de América Latina*. Gedisa.
- Miras, S., y Coiro, P. (2025). El periodismo como recurso narrativo en dos biografías gráficas sobre Salvador Allende y José Mujica. *Miguel Hernández Communication Journal*, 16(1), 159-176. <https://doi.org/10.21134/3srena43>
- Miras, S., y Rovira-Collado, J. (2021). La biografía gráfica como herramienta didáctica: acercamiento al universo literario de cuatro autores hispanoamericanos. En R. Fernández-Cobo (Ed.), *La enseñanza de la literatura Hispanoamericana: Nuevas líneas de investigación e inno-*

- vación didáctica (pp. 189-205). Universidad de Almería.
- Monsiváis, C. (2008). Entre la imprenta y el *zapping*. *Suplemento cultural Babelia del diario español El País* (19 de julio, 2008). (http://www.elpais.com/articulo/narrativa/imprenta/zapping/elpepuculbab/20080719elpbabnar_5/Tes).
- Mora, L. (2009). Libros documentales y de información para niños y jóvenes: el uso de otros documentos (informativos en la biblioteca escolar del siglo xxi). *Repositorio Universidad Da Coruña*, 15, 301-331.
- Moya, A. J., y Cañamares, C. (2020). *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.
- Munita, F. (2019). Perspectivas actuales en didáctica de la literatura. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 12(3), 1-6. <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v12-n3-munita>
- Munita, F. (2013). El niño dibujado en el verso: aproximaciones a la nueva poesía infantil en la lengua española. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 105-118. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/917>
- Munita, F., y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura: Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, 41(164), 154-170. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825>
- Muñoz-Maya, N. (Ed.) (2024). *Educación y didáctica: Hacia una ampliación del canon en las aulas*. Dykinson.
- Muthukrishnan, R. (2019). Using Picture Books to Enhance Ecoliteracy of First-Grade Students. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(2), 19-41.
- Myren-Svelstad, P. E. (2023). Exploring Poetry in Dialogue: Learning as Sustainable Development in the Literary Classroom. *ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, isad003. <https://doi.org/10.1093/isle/isad003>
- Myren-Svelstad, P.E. (2020). Sustainable Literary Competence: Connecting Literature Education to Education for Sustainability. *Humanities*, 9, 141. <https://doi.org/10.3390/h9040141>
- Nascimento, I. A., Medeiros, V., Santos, A. M., y Dantas, A. C. (2022). Literatura em Diálogo com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): Relato de experiência. *Revista Extensão y Sociedade*, 13(1), 115-128. <https://doi.org/10.21680/2178-6054.2022v13n1ID27248>
- Ngozi, C. (2009). *El peligro de la historia única*. Random House Mondadori.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetics Approaches to Children's Literature*. The

- Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picture-books. En L. R. Sipe y S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks: Play, parody, and self-ref-erentiality* (pp. 55-74). Routledge Research in Education.
- Nikolajeva, M., y Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. New York: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. University of Georgia Press.
- Noguerol, F. (1990). La didáctica de la literatura hispanoamericana: Problemas y método. En *I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 513-516). Universidad de Sevilla.
- Núñez-Delgado, M. P., y Santamarina, M. (2023). *Canon de lecturas, prácticas de educación literaria y valores de la ciudadanía europea*. Síntesis.
- Núñez-Delgado, M. P., y Santamarina, M. (2024). *Educación literaria, canon escolar e itinerarios lectores*. Peter Lang.
- Núñez-Delgado, M. P. (2012). La educación literaria en el ámbito escolar: Revisión conceptual y propuestas didácticas. En M. Bermúdez-Martínez y M. P. Núñez-Delgado (Eds.), *Canon y educación literaria* (pp. 44-66). Octaedro.
- OEI, CEPAL (2012). *Avanzar en la construcción de un espacio cultural compartido: Desarrollo de la Carta Cultural Iberoamericana*.
- OEI, CEPAL, SEGIB. OEI (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2014*. <https://issuu.com/isauroblanco/docs/miradas2021>
- OEI, SEGIB (2015). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas: informe 2014-2015*. www.segib.org/wp-content/uploads/Informe-2014-2015-PIALV.pdf
- Olmo, M. T. del, y Villarrubia, M. (2023). Una experiencia formativa en recursos de ELE: plurilingüismo, multiculturalidad y ODS en Educación Infantil y Primaria. En R. Martínez y F. Sirignano (Eds.), *Educación, investigación e innovación en red* (pp. 207-221). McGraw-Hill.
- ONU (2014). *Resolución 68/970. Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los objetivos de desarrollo sostenible (A/RES/68/970)*. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/68/970/Add.1>
- ONU (2015). *Resolución 70/1. Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible (A/RES/70/01)*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Orr, D. W. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Sunny Press.

- Ortiz, F. (1995). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Cátedra.
- Painter, C. (2007). Reading sequences of images in children's picture-book narratives. En A. McCabe, M. O'Donnell y R. Whittaker (Eds.), *Advances in Language and Education* (pp. 40-59). Continuum.
- Painter, C., y Martin, J. (2011). Intermodal complementarity: modeling affordances across image and verbiage in children's picture books. En G. Huang (Ed.), *Research in functional linguistics and discourse analysis*. Higher Education Press.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. FCE.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo*. FCE.
- Pibernat, M. (2024). Crecer en la disolución posmoderna: Nuevos retos para el feminismo y la coeducación. *Cuestiones de Género: De la igualdad y la diferencia*, 19, 1-19. <https://doi.org/10.18002/cg.i19.8398>
- Pires, I. S., Gil, M., y Bunzen, C. (2023). Wordless Picturebooks as Resources for the Construction of the Pedagogy of Multiliteracies. The Case of Migrants, by Issa Watanabe. *Children's Literature in Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09544-w>
- Portador, T. d. J., y Solórzano, O. A. (2022). Génesis, evolución y debate sobre el multiculturalismo e interculturalismo. *Revista peruana de Antropología*, 7(11), 69-81. <https://ojs.revistaperuanaantropologia.com/index.php/rpa/article/view/136>
- Pozuelo, J. M. (2009). Razones para un canon hispánico. *Signa*, 18, 87-97.
- Propp, V. (2010). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Pujol, M., y Graell, M. (2023). Propuesta de análisis de los derechos del niño y los objetivos de desarrollo sostenible en la LIJ sobre guerra. En M. Aperribay-Bermejo; M. C. Encinas y M. Ibarluzea. (Eds.), *Leer para un mundo mejor: Literatura infantil y juvenil y objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 138-156). Tirant Humanidades.
- Pulido, G. (2009). El canon literario en América Latina. *Signa*, 18, 99-114.
- Quiles, M. C. y Martínez, A. (Coords.) (2020). *Ecología y lecturas del agua: Investigación interdisciplinar y transversal en didáctica de la lengua y la literatura*. Universidad de Jaén.
- Quiles, M. C., y Sánchez, R. (2017). Educación medioambiental a través de la LIJ: claves para la formación del profesorado en los grados de magisterio. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(90-3), 65-77.
- Quiles, M. C., Palmer, I., y Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir: El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Visor.

- Rabanal, D. (2015). Panorama de la historieta en Colombia. *Tebeosfera*, 13. https://revista.tebeosfera.com/documentos/panorama_de_la_historieta_en_colombia.html
- Rama, Á. (1984). *La ciudad letrada*. Arca.
- Ramos, R., y Ramos, A. M. (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos*, 12, 7-24. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.12.01
- Rivera, J. (2024). Revisión sistemática de la producción científica de conocimientos en didáctica de la literatura. *Tejuelo*, 39, 63-104 <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.63>
- Rodrigo, F. (2022). Miradas sobre la guerra y el exilio desde la LIJ. *Tejuelo*, 36, 281-314. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.36.281>
- Rodríguez, L., García, M., y Miranda, M. (2021). La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género, proyecto de innovación para la formación del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(1), 1-21. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/download/13623/20285/60369>
- Rodríguez, M., y Martínez, L. (2019). Narrativas de la Amazonía en la literatura infantil contemporánea. *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil*, 7, 21-29.
- Romero-Oliva, M. F. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Romero-Oliva, M. F., y Trigo E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 16-21.
- Romero-Oliva, M. F., Florido, B., y Heredia, H. (2023). Cartografía de libros ilustrados de no ficción y ODS para un Horizonte 2030. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 231-251. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-17430>
- Rosa, D. de la, Giménez, P., y De la Calle, C. (2019). Educación para el Desarrollo Sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, 25, 179-202. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2709>
- Rovira-Collado, J., y Baile-López, E. (2019). *Monográfico Cómic y Educación*. *Revista Tebeosfera* (10).
- Rovira-Collado, J., y Ortiz, F. J. (2015). Hacia un canon escolar del cómic: Tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió y F. Romero (Coords.), *Retos en la adquisición de las literaturas y las lenguas en la era digital* (pp. 503-508). Servicio de Publicaciones Universitat de València.

- Rovira-Collado, J., Miras, S., Martínez-Carratalá, F. A., y Baile-López, E. (2023). Biografías literarias gráficas como libros de no ficción: poesía y memoria histórica dibujadas. *Revista Colombiana de Educación*, 89, 359-388. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/17425>
- Rovira-Collado, J., Miras, S., Ruiz-Bañuls, M., y Baile-López, E. (2024). Enseñanza de la literatura hispanoamericana a través de biografías literarias gráficas. *Tejuelo*, 40, 45-76 <https://doi.org/10.17398/1988-8430.40.45>
- Rovira-Collado, J., y Ortiz, F. J. (2015). Hacia un canon escolar del cómic: tecnologías para su desarrollo, difusión y aplicación didáctica en el aula de lengua y literatura. En N. Ibarra, J. Ballester, M. L. Carrió y F. Romero (Coord.), *Retos en la adquisición de las literaturas y las lenguas en la era digital* (pp. 503-508). Servicio de Publicaciones Universitat de València.
- Rovira-Collado, J. (2011). Canon literario y promoción lectora desde los cómics. *Primeras noticias*, 258-259, 25-30.
- Rovira-Collado, J., y Baile, E. (2019). *Monográfico Cómic y Educación. Revista Tebeosfera* (10).
- Ruata, J. P. (2018). *Construcción de nuevos estereotipos de género en niños a partir del juego con muñecas, en la ciudad de Guayaquil* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil, Facultad de Comunicación Social).
- Ruiz-Bañuls, M., Ballester-Pardo, I., y Martínez-Carratalá, F. A. (2024). Educación literaria, herramientas digitales y ODS: análisis de percepciones entre el alumnado universitario en formación. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 45, 97-116 <https://revistaprismasocial.es/article/view/5406>
- Ruiz-Bañuls, M., Miras, S., y Llorens, R. (Eds.) (2023). *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula*. McGraw Hill.
- Ruiz-Bañuls, M., Baile, E., Contreras de la Llave, N., y Villarrubia, M. (2021). Protagonistas femeninas del cómic en el aula: percepción, planteamiento y resultados. En R. Satorre (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19* (pp. 819-83). Octaedro.
- Ruiz-Domínguez, M., y Fernández-Cobo, R. (2025). Cruzar la frontera: Análisis multimodal de libros álbum sobre migración en América Latina. En *Libros álbum sobre migración: Análisis multimodal, alfabetización crítica y diversidad*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. En prensa.

- Sainz, L. M. (2005). La importancia del mediador: Una experiencia en la formación de lectores. *Revista de Educación*, 1, 357-362.
- Salido, J. V., y Salido, P. (2021). Análisis diacrónico de los roles y estereotipos de género en las ilustraciones de la literatura infantil y juvenil. *Tejuelo*, 34, 15-48. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.15>
- Salisbury, M., y Styles, M. (2012). *El arte de ilustrar libros infantiles*. Blume.
- Salvador, V. (1984). *El gest poètic. Cap a una teoria del poema*. PUV.
- Sánchez Prado, I. (2015). Más allá del mercado: los usos de la literatura latinoamericana en la era neoliberal. En J. R. Ruisánchez (Ed.), *Libro mercado: Literatura y neoliberalismo*, (pp. 15-40).
- Sánchez-Ortiz, C., y Andricaín, S. (2020). *Palabras e imágenes para asomarnos al mundo: 25 autores iberoamericanos de libros álbum*. LIEL-UCL-Cuatrogatos.
- Sánchez, J., y Rizos, R. (1992). Coeducación. *Temas transversales del currículum 2: Consejería de Educación y Ciencia*. Junta de Andalucía.
- Saneleuterio, E., Fuentes del Río, M. (Eds.) (2021). *Femenino singular: Revisiones del canon literario iberoamericano contemporáneo*. Universidad de Salamanca.
- Santamarina, M., y Núñez-Delgado, M. P. (2023). *Educación literaria en las aulas. Propuestas para actuar*. Octaedro.
- Sapiro, G. (2009). *Les contradictions de la globalisation éditoriale*. Nouveau Monde Éditions.
- Sapiro, G. (2016). *Una sociología de la literatura*. FCE.
- Scolari, C. A (Ed.) (2013). *Ecología de los medios*. Gedisa.
- Scull, H., y D'Andrea, F. (2023) El cómic cubano: de los orígenes de la Revolución a la Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Historia en el sueño de una red transnacional. *Quaderni Culturali IILA*, 5, 37-45.
- SEGIB (2018). *Plan Iberoamericano de Lectura ILÍMITA*. <https://segib.org/wp-content/uploads/P%20ilimita18.pdf>
- Silva, M. C. (1996). El libro documental y las nuevas tecnologías. *Educación y biblioteca*, 91, 41-45.
- Sipe, L. (2008). *Storytime. Young Children's Literary Understanding in the Classroom*. Columbia University.
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *REIFOP*. 15(3), 59-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4615257.pdf>
- Suppa, S. (2020). La estética y la voz ficcional en la obra de María José Ferrada. Derribando barreras en la LIJ. *Catalejos. Revista sobre lectura*,

- formación de lectores y literatura para niños, 11 (6), 265-279.
- Szpilbarg, D. (2023). El fin del príncipe azul: catálogos feministas para infancias diversas. El caso de la Colección Antiprincesas (Argentina). *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación. Ensayos*, 124, 1-21 <http://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi124.4426>
- Tabernero, R. (2016). El universo de Kitty Crowther: Aproximación al tratamiento de los temas tradicionalmente considerados difíciles en el discurso literario infantil. En R. Ottinen, y B. Roig (Eds.), *A Grey Background in Children's Literature: Death, Shipwreck, War, and Disasters* (pp. 299-312). Iudicium.
- Tabernero, R. (2017). El lector en el espacio libro. *Fuera [de] margen. Observatorio del álbum y de las literaturas gráficas*, 19, 22-25.
- Tabernero, R. (2022). El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital. En R. Tabernero (Ed.), *Leer por curiosidad: Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 45-69). Graó.
- Tabernero, R. (2023). Contar la infancia desde Latinoamérica: la «poética del silencio» en las obras para niños. En M. Ruiz-Bañuls, S. Miras y R. F. Llorens (Eds.), *Desfronterizando lecturas: Propuestas exocanónicas para el aula*. (pp. 253-277). McGraw Hill.
- Tabernero, R. (Ed.) (2018). *Arte y oficio de leer obras infantiles: Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario*. Octaedro.
- Tabernero, R. (Ed.). (2019) *El objeto libro en el universo infantil: La materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Tarancón, H. (2024). El auge de las autoras del cómic. *ExitMedia*. <https://exitmedia.net/sillon-voltaire/el-auge-de-las-autoras-de-comic/>
- Tejerina, I. (2004). Los cien libros del siglo xx: el canon literario y la literatura infantil y juvenil. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del libro infantil y juvenil*, 12, 17-25.
- Tejerina, I., y Echavarría, E. (2007). Formación del lector y educación en valores: Estética y ética de la literatura. En P. Cerrillo, C. Cañamares y C. Sánchez (Coords.), *Literatura Infantil: Nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 269-278). UCLM.
- Thomas, J. J. (1978). Théorie générative et poétique littéraire. *Langages*, 51, 7-64.
- Todorov, T. (1973). *Poétique de la prose*. Le Seuil.
- Torres, E, Miras, S., y Ruiz-Bañuls, M. (2025). *Maldita Alejandra d'Ana Müshell: Una proposta didàctica per a treballar la poesia hispanoamericana a través de les biografies gràfiques literàries*. En J. Ballester-

- Roca y P. Martínez-León (Coords.), *Entre el text poètic i la literatura multimodal: Propostes per a formar lectors competents* (pp. 247-272). Dykinson.
- Trosby, D. (2001) *Economía y cultura*. Cambridge University Press.
- Tullet, Hervé (2011). *Un libro*. Kókinos. Ilustraciones de Hervé Tullet.
- Turnes, P. (2009). La novela gráfica: innovación narrativa como forma de intervención sobre lo real. *Diálogos de la comunicación*, 78, 2-9.
- UNESCO (2016). *Marco de Acción de Educación 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2017). *Educación para los objetivos del desarrollo sostenible: Objetivos de aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Valencia, M., Rodríguez de León, D., y Caro, M. (2014). La lectura intertextual en la universidad: apuntes didácticos sobre la relación literatura-cómic. *Enunciación*, 19 (2), 184-198.
- Vamvalis, M. (2023). «We're fighting for our lives»: Centering affective, collective and systemic approaches to climate justice education as a youth mental health imperative. *Research in Education*, 117(1), 88-112. <https://doi.org/10.1177/003452372311600>
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum[es]*. Ekaré/Banco del Libro/Variopinta.
- Van Dijk, T.A. (1972). *Some aspects of text grammars: A study in theoretical linguistics and poetics*. Mouton.
- Verona, A. (2015). *Rupay*. Historias gráficas de la violencia política en Perú (1980-1984). *Tebeosfera*, 13.
- Villar, A. (2015). *Rupay*. Hacia una historieta popular. *Revista latinoamericana de estudios sobre la historieta*, 33, 1-12.
- Wilkes, Angela (1995). *El fantástico libro para los días de lluvia*. Timun Mas. Ilustraciones de A. Wilkes.
- Williams, R. (1983). *Culture and Society*. Columbia University Press.
- Yubero, S., Sánchez-García, S., y Larrañaga, E. (2021). Papel y evolución de la Literatura infantil y juvenil en la formación de lectores. En J. Ballester-Roca y N. Ibarra-Rius (Eds.), *Entre la lectura, la escritura y la educación: Paradigmas de investigación en Didáctica de la Literatura y la Lengua* (pp. 217-237). Narcea.
- Yúdice, G. (2001). *El recurso de la cultura*. Gedisa.
- Zavala, L. (2014). El extraño caso de la metalepsis: una aproximación tipológica. http://www.academia.edu/9584773/El_extraño_caso_de_la_metalepsis_una_aproximación_tipológica
- Zayas, F. (2011). *La educación literaria: cuatro secuencias didácticas*. Octaedro.

Zornado, J. (2000). *Inventing the Child, Culture, Ideology and Rise of Childhood*. Garland.

Referencias legislativas

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE (Boletín Oficial del Estado), I. Disposiciones generales, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE, núm. 3, de 3 de enero de 2015. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE, núm. 76, de 30 de marzo de 2022. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE, núm. 82, de 6 de abril de 2022. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>

Una cartografía de la LIJ iberoamericana

Lecturas e imaginarios culturales para las aulas del siglo XXI

¿Qué lugar ocupa hoy la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) escrita en español? ¿Cómo se configura su valor en un mundo atravesado por el mercado editorial, la interculturalidad y la pluralidad de voces? Este libro ofrece una respuesta innovadora al proponer un recorrido crítico por la LIJ contemporánea desde una perspectiva transatlántica e interdisciplinar.

Lejos de entender la LIJ como un arte autónomo y aislado, las autoras la analizan como un producto cultural en el que intervienen múltiples agentes: editoriales, mediadores, instituciones educativas y, por supuesto, los propios lectores. El estudio revela cómo la edición independiente iberoamericana ha sido clave para visibilizar nuevas estéticas y narrativas que abordan temas tan urgentes como la migración, la diversidad étnica o la recuperación de lenguas originarias.

Además, el volumen invita a repensar el canon escolar desde la interculturalidad y la bibliodiversidad, apostando por una educación literaria crítica y plural que forme lectores capaces de dialogar con distintas tradiciones y perspectivas. De este modo, la LIJ deja de concebirse como un repertorio estático y homogéneo para convertirse en un espacio dinámico donde se cruzan lenguajes, identidades y valores fundamentales para una sociedad democrática y sostenible.

Este es el primer estudio en español que aborda la LIJ iberoamericana de manera integral, articulando el campo literario, editorial y pedagógico. Un libro indispensable para investigadores, docentes y mediadores que buscan comprender —y transformar— la manera en que leemos, enseñamos y valoramos la literatura, proyectándola hacia la riqueza y complejidad de nuestro mundo contemporáneo.

Mónica Ruiz Bañuls es doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Alicante (España), profesora titular en el Departamento de Innovación y Formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Asimismo, es Coordinadora Académica del *Centro de Estudios Literarios Iberoamericanos Mario Benedetti* (Universidad de Alicante). En la actualidad, tiene una nueva línea de investigación centrada en la Literatura Infantil y Juvenil de América Latina y en la presencia de la literatura hispanoamericana en el aula. Sus últimas publicaciones han sido la edición de los siguientes monográficos: *Educación literaria y América Latina: retos en la formación docente* (2022) en Visor y *Desfronterizando lecturas: propuestas exocanónicas para el aula* (2023) en McGraw Hill.

Raquel Fernández Cobo es profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Almería, donde se licenció en Literatura Hispánica y obtuvo el doctorado en Ciencias Humanas y Sociales con premio extraordinario. Posee un máster en Literatura Comparada por la UAB. Ha trabajado como investigadora en la Universidad de Málaga, Trento y Berna y, a lo largo de su trayectoria, sus temas de investigación están vinculados a la literatura latinoamericana y la educación literaria. Es autora de libros como *El arte de la conversación literaria. El valor de la palabra para sostener la amistad* (Barlin, 2025) y *La experiencia de la forma: Ricardo Piglia entre prácticas de intervención cultural* (Editorial Universidad de Sevilla, 2024).

