

## Género, inclusión y narrativa visual en *Monstruo Rosa*: comunicar para educar en la diversidad

Ángeles Díaz Seoane, Inés Dacuña Vázquez, Carmen Ferreira y José María Mesías Lema<sup>1</sup>

Enviado: 30 de abril 2021 / Evaluado: 09 de mayo de 2021 / Aceptado: 28 de mayo del 21

**Resumen.** En esta investigación se delimitan el concepto y características del álbum ilustrado, como parte de la literatura infantil. Luego se profundiza en sus beneficios como herramienta comunicativa, educativa e inclusiva para la educación artística, analizando con datos cualitativos y cuantitativos la representación del género en ilustración y texto en la producción editorial nacional de álbum ilustrado. Se destaca la importancia del mediador en la selección y recomendación; y se reivindica una producción de calidad que trate esta temática y que rompa con los roles de género establecidos. Como ejemplo, se analiza la narrativa visual del álbum *Monstruo Rosa*, de Olga de Dios, un álbum no-sexista o álbum feminista que apuesta por la inclusión de la diversidad y que requiere de un lector activo para la decodificación.

**Palabras clave:** narrativa visual; álbum ilustrado; mediación lectora; literatura infantil; educación artística; inclusión; diversidad.

[en] Gender, inclusion and visual narrativity of “Monstruo Rosa”: Communicating to educate in diversity.

**Abstract.** This research identifies the concept, characteristics and classification of illustrated album, as a part of early years literature. It will also deepen on its benefits as a communicative and educational tool for art education, analysing quantitative and qualitative data about gender representation on national illustrated album editorials. It highlights the mediator’s importance on selection and recommendation; and it presses for a quality production which breaks gender stereotypes. As an example, it analyses Pink Monster album’s visual narrative, a non-sexist inclusive album which demands an active reader.

**Keywords:** visual narrative; picturebook; reading mediation; childhood literature; art education; inclusion; diversity.

**Sumario.** 1. Introducción: delimitación del concepto de álbum ilustrado. 2. El álbum ilustrado: herramienta comunicativa, educativa e inclusiva. 3. La perspectiva de género en el álbum ilustrado. 4. Metodología: Estudio de caso de *Monstruo Rosa*. 5. Conclusiones. Bibliografía

**Cómo citar:** Díaz Seoane, Á.; Dacuña Vázquez, I.; Ferreira, C.; Mesías Lema, J. M.(2021), Género, inclusión y narrativa visual en monstruo rosa: comunicar para educar en la diversidad, en *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación* 26, 175-190.

### 1. Introducción: delimitación del concepto de álbum ilustrado

En la investigación teórica sobre el concepto de álbum ilustrado (o *picture book*, según su palabra originaria en inglés), es complicado definir sus límites y delimitar

<sup>1</sup> Universidade A Coruña  
[a.dseoane@udc.es](mailto:a.dseoane@udc.es), [ines.vazquez3@udc.es](mailto:ines.vazquez3@udc.es), [m.fboo@udc.es](mailto:m.fboo@udc.es), [jose.mesias@udc.es](mailto:jose.mesias@udc.es)

una definición consensuada, ya que los diferentes estudiosos no llegan a un acuerdo a la hora de establecer qué incluye y qué no esta modalidad editorial, en función de sus características (Rodríguez, 2017).

Para delimitar este concepto, partimos de la distinción con el libro ilustrado, “o álbum distingue-se do livro ilustrado pela incapacidade que, no primeiro, o texto revela de, isoladamente, conseguir contar uma história e afirmar-se como uma narração [...] o álbum é sempre, se quise atingir aos seus objetivos, fruto de um diálogo cúmplice [...]” (Ramos, 2011, p. 18). A esta diferencia fundamental, se le pueden añadir otras de carácter formal y paratextual, como el formato grande, la tapa dura, el número reducido de páginas (usualmente entre 24 y 36) y la impresión en papel de alta calidad o, al menos, de un gramaje elevado (Ramos, 2011). Por lo tanto, se considera, no sólo una modalidad editorial, en la cual el texto depende de la imagen para poder conformarse, sino también categoría de objeto, donde es importante lo que se cuenta, pero también cómo, aunando así historia (lo narrado), discurso, diseño y edición (Hanán, 2007).

Esta relación dialógica texto/imagen en el álbum ilustrado, también denominada sinergia, implica la presencia de un contenido textual (que no es indispensable) y, obligatoriamente, un contenido gráfico o visual, que funcionan mayoritariamente como un sistema híbrido de significado (Bosch, 2015) y que mantienen distinto grado de relación jerárquica (Chiuminatto, 2011; Corro, 2019): texto e ilustración se complementan de forma igualitaria o simétrica; el texto depende de la imagen para ser comprendido o aclarado; la ilustración profundiza y amplía el texto; texto e imagen se contradicen en una relación simétrica opuesta; el texto es el código principal y la ilustración es selectiva; o la imagen es el código principal, de forma que el texto es selectivo. Al considerar la ilustración como una imagen narrativa, con códigos, sintaxis y propiedades secuenciales, capacitada para transmitir mensajes complejos, se sobreentiende que el álbum ilustrado lleva intrínseca la categoría de narrativo; aunque hay autores que amplían la clasificación a álbum ilustrado narrativo, álbum ilustrado poético y catálogos o portafolios (Ramos, 2011).

Por su parte, Teresa Duran (2005) extiende ese dialogismo también a las relaciones que mantienen ilustrador y lector, a través de tres ejes en las pautas de emisión y recepción: el primero abarca el tratamiento de la ilustración desde la máxima objetividad a la máxima subjetividad poética, es decir, desde un registro documental (vía objetiva) hasta el más introspectivo, que recoge de forma consciente la percepción personal del autor. El segundo, desde la emotividad hasta la racionalización, es decir, desde la “empatía afectiva”, que suaviza y dulcifica las imágenes y los conceptos, hasta la “empatía ingeniosa”, que plantea un contrarrelato en el que el lector-espectador necesita contrastar su experiencia personal con la propuesta por la imagen. El tercero, desde la vía señalética, con una imagen meramente icónica, hasta la vía semiológica, que trabaja la investigación formal y visual.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, para nuestro análisis, entendemos el álbum ilustrado como “una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzada en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente” (Bosch, 2015, p. 7) y cuya carga del mensaje se reparte en diferentes niveles discursivos. Se conforma como un ente multimodal en el que convergen y/o se complementan el texto y la imagen, además de la dimensión espacial (manifiesta en la composición de la imagen) y la temporal (manifiesta en el ritmo narrativo). Además, también es fundamental, desde la pers-

pectiva semiótica, la dimensión pragmática de este tipo de texto verbovisual, que hace referencia a un universo semántico-simbólico complejo (Abril, 2008).

## 2. El álbum ilustrado: herramienta comunicativa, educativa e inclusiva

En la Era de la Comunicación y la Imagen que nos caracteriza, es evidente la necesidad de una alfabetización visual para ser ciudadanos y consumidores críticos y responsables, capaces de decodificar los mensajes visuales en un determinado contexto cultural, ya que “por medio de imágenes conformamos nuestras preferencias de consumo, establecemos pautas de conducta y relación, nos identificamos o sentimos aversión. Pero rara vez nos percatamos de cómo nos afectan” (Herrero, 2015, p. 10).

El álbum ilustrado se conforma como un elemento semiótico con gran potencialidad educativa, ya que, a mayores de las tres funciones esenciales, que establece Teresa Colomer (2010) para la literatura infantil, se aproxima a la expresión visual y la estética, conformándose, a un mismo tiempo, como código y decodificador del contexto actual, “ese es el poder del autor (y quizá su deber), recomendar y mejorar el mundo, reflejar no lo que es, sino lo que espera que pueda ser” (Hollindale, 1988, 15).” (Cañamares, 2004: 152). Así, funciona como un elemento de socialización, proporciona acceso al imaginario colectivo, sirve como soporte para dar a conocer los principales modelos literarios y se presenta como una muy apta herramienta para la alfabetización visual (Fernández, 2016), además de transmitir distintos valores adoptados en las políticas educativas y sociales promovidas por el estado (Porrás, 2011).

En este sentido, hay que puntualizar que, aunque generalmente se relaciona el álbum ilustrado con la Literatura Infantil, debido a su gran carga visual, lo cierto es que hay también álbumes para el público adulto y álbumes *crossroad*, donde los diferentes planos de significado e interpretación se dirigen a distinto lectorado. Por ello, es necesaria la figura del mediador (Cerrillo, 2007), ese acompañante adulto (profesorado, familia, personal bibliotecario...) que introduce al lector infantil en la decodificación de esas pistas textual-visuales del álbum, a partir de la interpretación de los distintos elementos que lo configuran (Vásquez, 2014). Sobre él recae la selección de las obras, así como la responsabilidad de ampliar, revisar y ejecutar dicha selección, además de la necesidad de adquirir formación específica y acceder a los recursos necesarios para poder leer, afrontar y analizar en toda su complejidad, los álbumes con los que le bombardea el mercado, pues “el lector del álbum debe interpretar un mensaje a partir de los signos (imágenes y textos) y las ausencias (elipsis) alcanzando diferentes niveles de comprensión según la edad y/o competencias para leer tanto lo que se ve como lo que no se ve (DURAN, 2002: 26)” (Bosch, 2015, p. 5).

Actualmente, el álbum infantil ilustrado por su equilibrio texto-imagen, asociado a la cultura visual, se utiliza con fines pedagógicos para tratar distintas cuestiones, como son la educación emocional y las identidades de género. Sin embargo, a pesar de su aparente sencillez, se deben analizar y decodificar los diferentes niveles comunicativos del discurso y, por lo tanto, surge la duda de cuánta información es comprendida y absorbida y cuánta es asimilada sin capacidad crítica (Arizpe y Styles, 2004).

En este sentido, actualmente, se intentan contrarrestar los estereotipos que tradicionalmente se han creado en la literatura infantil y se persigue provocar en el niño el desarrollo del sentido crítico y la sensibilidad hacia la solidaridad, los derechos

humanos, la igualdad entre sexos y el respeto racial, pero sin olvidar que el niño necesita una visión abierta del mundo (Cañamares, 2004, p. 152).

El acto de lectura constituye una comparativa constante entre la experiencia personal y lo reflejado en el relato, así como una deconstrucción y reconstrucción continua de la hipótesis proyectada a partir de los datos que facilita. Es ahí donde el álbum ilustrado y sus representaciones gráficas pueden ayudar a perpetuar o diluir estereotipos, dado que se producen procesos de identificación de la infancia con los personajes representados y, por tanto, se establece una relación afectiva a través de la proyección personal (Sartelli, 2018).

Por otro lado, favorece y fomenta la inclusión en la infancia, etapa vital en la que se configuran los valores y la forma de entender el mundo (Fernández, 2010). Los álbumes ilustrados visibilizan y comunican historias de vidas a través de las cuales el lectorado se puede sentir identificado y empatizar con las mismas (Calvo y Tabernero, 2015). Por ello, en edades tempranas cobra especial relevancia la comunicación a través del álbum ilustrado para abordar la inclusión educativa. Gracias al potencial comunicativo de la imagen presente en este tipo de obras, el lector, desarrolla actitudes positivas hacia las personas con diversidad y en situaciones de vulnerabilidad (Pomares-Puig, 2014). Así la población infantil que vivencia diferentes condiciones de salud, como por ejemplo las diversidades funcionales, y situaciones culturales y sociales discriminatorias, se ve representada e identificada a través de pensamientos, acciones y sentimientos de los personajes (Cantero y Pena, 2016). De esta manera se corrobora que el álbum ilustrado facilita la inclusión de una forma efectiva con valores y relatos que inciden en mostrar otras realidades existentes, pero silenciadas; y ofrece nuevas posibilidades de aprendizaje y de participación igualitaria en una sociedad diversa (Amaro y Navarro, 2017). Sin estas premisas no puede entenderse una ciudadanía comprometida con la exclusión, sea cual fuere este tipo de opresión (Leite y Martins, 2012).

Por consiguiente, reivindicamos enfoques pedagógicos inclusivos a través de la imagen de los álbumes ilustrados, desde una perspectiva holística de la infancia. Por ello es necesaria la colaboración entre profesionales del ámbito de la educación, la comunicación o el arte, y otros miembros de la comunidad educativa especialistas en diversidad, mediación lectora o la terapia ocupacional en contextos vulnerables o de exclusión (Martín y Mauri, 2011).

### **3. La perspectiva de género en el álbum ilustrado**

Anteriormente, se ha señalado la funcionalidad de la Literatura Infantil y Juvenil como portal de acceso al imaginario colectivo, que implica también la memoria colectiva, dentro de la que se puede incluir la connotación de género y el género propiamente dicho, que, si se tienen en cuenta los escritos de Butler o Beauvoir, son cultural y socialmente construidos. Es decir, tanto la producción y el producto (o el mensaje) como su decodificación se deben inequívocamente al contexto.

Fish (1980), a través de la “comunidad de interpretación”, determina que la interpretación no puede ser un acto individual, sino que depende del contexto, de la comunidad en la que el lector/lectora se desenvuelve. Esta comunidad se conforma por una serie de normas y maniobras específicas de lectura, las

cuales vienen dadas por factores intrínsecos y extrínsecos al lector. Estas son las diferencias que separan unas comunidades interpretativas de otras, variando enormemente la interpretación de un libro según a qué comunidad se pertenezca. (Lozano, 2016, p. 92)

Por lo tanto, “[...] cualquier relato, si lo reducimos al mínimo común denominador, no es más que una acción de un sujeto en un tiempo y un espacio. El sujeto, el tiempo y el espacio tienen, plásticamente, un potencial mutable de una cultura a otra porque son contextualizados dentro de la sociedad que los crea, recrea y transmite” (Duran, 2000, p. 155).

De la misma forma, el estereotipo, definido como “imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”, también corresponde a una imagen y construcción social generada dentro de un contexto cultural concreto. Actualmente, en cuanto al tratamiento y representación de los estereotipos de género, hay varias vías o líneas de actuación, tanto en la mediación y promoción de la lectura como en la producción. En la selección y recomendación, surgen diversas iniciativas personales o por parte de instituciones y medios de comunicación (prensa, blog, espacios digitales...) que proponen con un alcance mediático importante guías de recursos educativos de LIJ, listados y recomendaciones de “álbumes ilustrados feministas” o “álbumes pensados para educar en igualdad”, que atienden, en su mayoría, a las novedades del mercado y a los períodos de mayor consumo, como pueden ser las fechas navideñas o las ferias de libros. Esta realidad permite cuestionar los criterios de selección y revisión utilizados y el alcance que tendría una selección rigurosa en este tipo de soportes; y hasta qué punto los conceptos *feminista* o *educar para o en la igualdad* se han convertido o no en etiquetas de reclamo para el mercado, con las consiguientes repercusiones, tanto positivas como negativas.

También en las bibliotecas se clasifican los álbumes ilustrados infantiles por edades y autores y con etiquetas del tipo “libro inclusivo”, “educación en valores” o “para educar en la igualdad de género”, cuya decisión depende únicamente de la persona encargada (generalmente mujer) de la sección infantil.

En cuanto a la producción, hay dos líneas muy diferenciadas. Por un lado, la producción de álbumes con funcionalidad educativa, generalmente subvencionados de forma institucional o por convocatorias, sin calidad narrativa ni visual que no lleguen al público debido a su escaso atractivo. Por otra parte, ilustradores que producen trabajos de gran calidad que tratan las cuestiones de género de forma transversal, con una intención mayormente normalizadora (Azevedo et al., 2015; Coats, 2018; Cañamares y Moya, 2019; Moya y Cañamares, 2020). Así pues, como señala Teresa Colomer (2010), las historias no pueden ser ajenas al contexto y experiencia del lector para no mostrarles un modelo excesivamente diferenciado de su realidad en el que no puedan verse reflejados y, por tanto, les produzca rechazo, realizando una modificación plausible.

La preocupación por los tipos de roles que se transmiten en la literatura infantil se inicia en la década de los setenta con la denuncia, por parte de la crítica feminista y educativa, de obras que refuerzan la separación de modelos para niñas y niños. Sin embargo, todos los esfuerzos empleados se tradujeron, mayoritariamente, en un intercambio de roles, en el que los personajes femeninos pa-

saron a asumir unas actitudes y posiciones asociadas tradicionalmente al género masculino (Colomer, 1994).

Adela Turín (1995) señala que la imagen de la madre-sirvienta se ofrece como natural y aceptable, frente a la imagen de un padre ausente cuya única función es trabajar y no expresa sentimientos ni afecto. Cuando la figura de la mujer-madre se establece como la madre de un personaje femenino, se presenta como una madre preceptora, de imagen limpia y con tiempo para su hija; mientras que, si es madre de un personaje masculino, se representa con una imagen poco cuidada, realizando las labores de la casa y sin ningún tipo de autoridad.

Por su parte, Teresa Colomer (2010) indica que los personajes masculinos tienen un mayor protagonismo en las obras (62,8%) frente a protagonismo femenino (29,5%) o protagonismo compartido (7,7%). En lo referente al ámbito profesional, un 47,2% de las profesiones realizadas por hombres son cualificadas, frente a un 10% en el caso de personajes femeninos, que en su mayoría (69,2%) realizan tareas domésticas. Por último, desaparecen los personajes antagonistas femeninos, encarnando la imagen de mujer malvada, dando paso a un incremento de los antagonistas masculinos.

Más recientemente, Débora López y Teresa Victoria Sánchez (2017) permiten trazar, en base a 50 álbumes ilustrados publicados entre el año 2015 y 2016, un mapa comparativo de cuál es la situación actual de las cuestiones de género en el álbum ilustrado infantil contemporáneo y cuál ha sido su evolución desde finales de los noventa, tomando como referencia los dos estudios previos de Turín (1995) y Colomer (2010). Establecen que en la muestra de álbumes analizados:

- Un 66% tienen protagonistas de género masculino, frente al 30% de género femenino y sólo un 4% coprotagonistas de ambos sexos, independientemente si el autor es de género masculino o femenino.
- Un 57% tienen protagonistas infantiles, repartidos en un 37% para el género masculino y un 20% para el femenino.
- Un 19% tienen a hombres como protagonistas, un 17% seres fantásticos o animales y otro 17% mujeres adultas. La presencia de protagonistas ancianos es nula.
- Un 76% carece de figura antagonista; en el 24% restante, no existen personajes antagonistas femeninos en solitario, frente a un 20% de antagonistas masculinos.
- En un 62% no se menciona ningún tipo de familia. En el 38% sí: un 20% son familias nucleares con solo el 4% de los hijos/as adoptados. No hay presencia de familias con padres divorciados o con progenitores del mismo sexo y, en los pocos casos en los que se hace referencia a las familias monoparentales, es mucho mayor el porcentaje de la estructura familiar generada por madre + hijos que por padre + hijos.
- Las mujeres no aparecen prácticamente representadas, en relación con actividades laborales que no sean las domésticas. Sin embargo, en el cómputo total de actividades domésticas representadas, son realizadas de forma pareja por hombres y mujeres.
- El género masculino tiene una mayor presencia en las profesiones representadas (75,5%), frente al género femenino (24,5%).

Por lo tanto, es significativo que el incremento de personajes masculinos como antagonistas, con respecto a los personajes femeninos, que tuvo lugar en la década de los 90, deja paso a una gran mayoría de álbumes donde no aparece la figura de personaje antagonista. Nos referimos a relatos donde, o bien se habla de un proceso, o son las circunstancias las que se posicionan como elemento negativo a superar, denominado conflicto en la estructura narrativa, funcionando como punto de inflexión, rompiendo la dicotomía bondad-maldad establecida en los personajes polarizados. Esto permite trabajar con personajes más complejos y matices más sutiles, estableciendo así un mayor paralelismo con la realidad.

El caso de los títulos en los que los personajes protagonistas son humanos, representados de forma icónica/estereotipada o realista, son los menos, siendo más fuerte la imagen pictórica que la representada y recurriendo al uso de animales o criaturas fantásticas para evitar caer en los estereotipos de género. Este recurso, que en un principio podría considerarse válido, se ve anulado al acompañar la representación de los personajes con pequeños elementos de gran carga simbólica, como puede ser un lazo en la cabeza, un reloj o el código de colores utilizado.

Aunque la muestra analizada por López y Sánchez (2017) no permite trazar un mapa completo de la producción editorial en España, es significativo el hecho de que las familias representadas tengan en su mayoría una estructura familiar tradicional (padre + madre + hijas/os y abuela o abuelo), cuando se sabe que en las aulas es una realidad menor, presentándose una casuística mucho más amplia.

De esta forma, se constata que los cambios realizados en las tendencias editoriales no son suficientes, ya que el contexto en el que se desarrolla la infancia presenta una diversidad mayor que la reflejada en la Literatura Infantil y Juvenil. Sin embargo, existe una tendencia creciente hacia la creación de álbumes con conciencia social, un movimiento que abre las puertas hacia una representación del mundo amplia y diversa, en la que importa la narración a la hora de generar/representar la realidad, considerando el género como una variable cultural adquirida.

#### **4. Metodología: Estudio de caso de *Monstruo Rosa***

Nuestro punto de partida es un análisis semiótico, visual y textual, acerca de la obra de Olga de Dios y sus potencialidades comunicativas para la mediación lectora a través del álbum ilustrado. El objetivo de la investigación se focaliza en su primera obra, *Monstruo Rosa*, a través de un análisis de la estructura narrativa visual de los personajes y escenas, así como del texto en relación con las imágenes. La metodología cualitativa que hemos empleado ha sido mixta; por un lado, el *estudio de caso* (Stake, 1998; Duran, 2009, 2012) y, por otro lado, el análisis crítico del discurso visual, haciendo hincapié en el contexto social (Gooden y Gooden, 2001; Abril, 2007, 2012; Moya-Guijarro, 2014; Evans, 2015).

Dentro de los álbumes con conciencia social producidos en el ámbito nacional, que podemos encuadrar dentro del marco no-sexista o álbum feminista, hay que resaltar el trabajo de Olga de Dios, tanto por el enfoque inclusivo que rigen sus propuestas como por su política activa de mediación lectora. Donostiarra, afincada en Madrid, es una de las autoras actuales cuyo trabajo se enfoca como herramienta

normalizadora. Sus álbumes ilustrados recogen su experiencia personal, como ella misma dice, “de discriminación por ser lesbiana y por ser mujer”, encarnada en unos personajes tan diversos como el mundo que rodea al lector.

*Monstruo Rosa* es la primera de sus publicaciones. Ganadora del Premio Apila Primera Impresión 2013, el Premio Aurelio Blanco 2012-2013, el Golden Pinwheel Award en la categoría de mejor álbum ilustrado internacional 2013, así como el Premio Triángulo Cultural en 2014 de COGAM y el Premio JUUL 2018 de Federación Navarra de Ikastolas, actualmente se encuentra en su 18ª edición, además de haber sido traducida a múltiples idiomas como el chino o el coreano, hechos que resaltan la multiplicidad de contextos que abarca este álbum.

Iniciado como proyecto final de los estudios de ilustración, *Monstruo Rosa* fue creado fuera de los estándares y requisitos del mundo editorial, lo que permitió una mayor libertad a la hora de trabajar y escoger tema y enfoque ya que, como señala su autora, es un proyecto muy difícil de encajar inicialmente en el mercado editorial por ser una apuesta arriesgada. En este caso fue el Premio Apila, dedicado a publicar proyectos de primera impresión, quien sirvió como lanzadera de este álbum que nos habla del camino y del cambio, del proceso de encontrarse a sí mismo y su lugar.

Este álbum establece un punto de inflexión al resaltar la discriminación del contexto hacia lo diferente y no a través de los personajes, lo cual generaría una reacción adversa, dividiendo la carga de acción entre protagonista y antagonista, y permitiría una culpabilización directa. Es en el entorno como conjunto donde se produce la exclusión a través de pequeñas situaciones cotidianas, representadas con una sencillez metafórica extraordinaria, en las que la infancia puede sentirse reflejada de forma íntima y lejana a la vez.

Si bien hemos señalado anteriormente, existe un aumento de la producción editorial donde desaparecen los personajes antagonistas y el nudo y desenlace de la historia se centran en una evolución personal interna. En este caso se hace evidente la confrontación pasiva del entorno contra el personaje (un contexto perfectamente adaptado a las necesidades iniciales de sus habitantes, pero que no contempla la posibilidad de diferencias) “*Pero Monstruo Rosa en su casa no cabía, así que dormía abrazado a ella*” por lo que podríamos establecerlo como antagonista implícito (fig. 1 y fig.3).

Ya ha quedado claro que la persona lectora del álbum ilustrado se establece como lectora activa, incluso se puede entender como una espectadora-productora o, más apropiadamente, lectora-autora; de forma que, a través de su proceso personal de decodificación semiótica, ayuda a construir la historia. Y aquí, Olga de Dios va un paso más allá, pidiendo al receptor infantil colaboración directa (fig. 2), a través de breves mensajes situados en las esquinas inferiores de los pliegos, que invitan a ser partícipe dibujando, completando e interpretando en las mismas páginas del álbum.

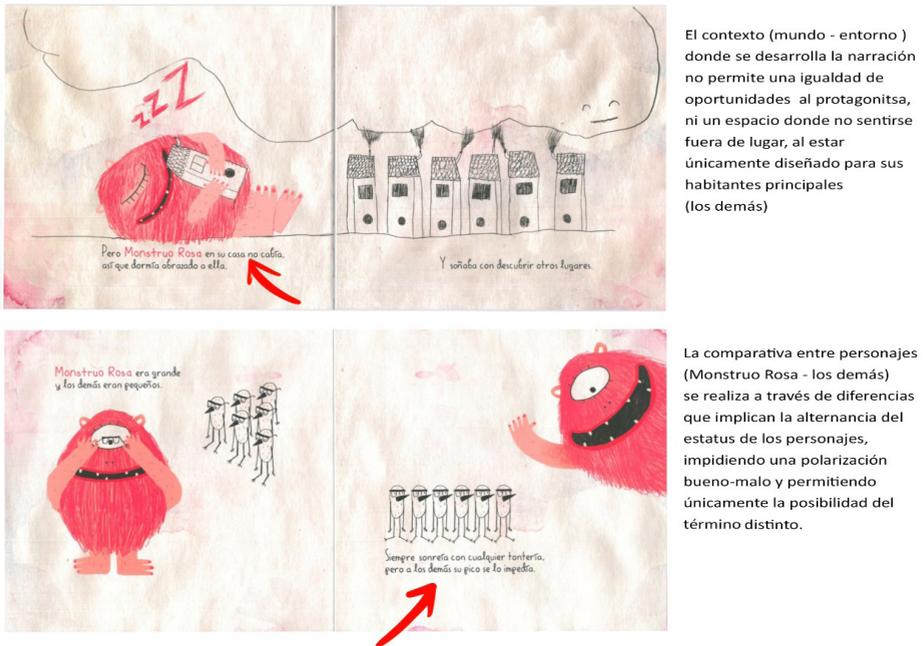


Figura 1. Esquema de producción propia.

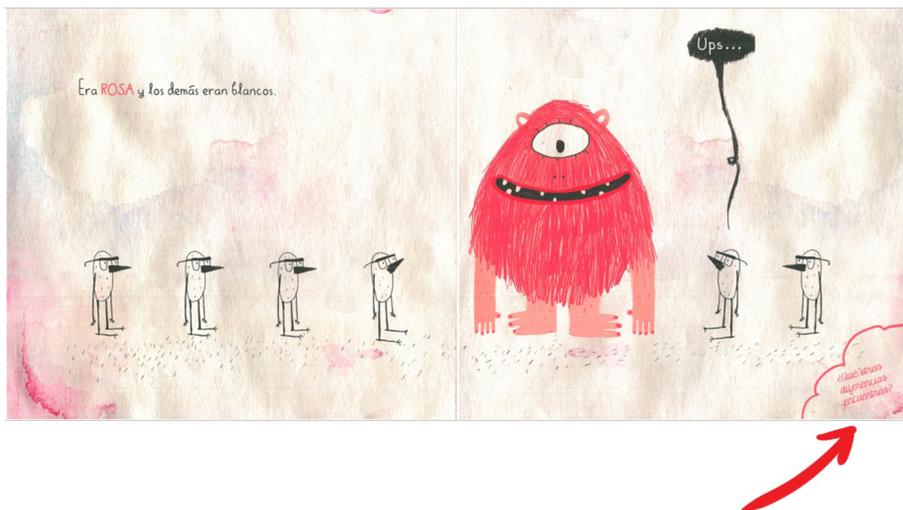


Figura 2. Esquema sobre doble página de *El Monstruo Rosa*. Producción propia.

Esto nos remite, por una parte, al libro de artista como objeto y como formato y, por otra, nos recuerda que interactivo no es sinónimo de digital. La autora propone un juego a tres bandas donde el álbum pasa a ser soporte y mensajero, el lector

pasa a formar parte del álbum como creador y se adivina, entre medias, la figura del mediador, que debería estar funcionando como nexo entre las páginas impresas y la mente del pequeño.

El texto (omitiendo las interpelaciones directas a las y los lectores) alterna en su importancia en relación con la imagen, repitiendo dos estructuras:

- a) Un cambio de posición, que implica primero la lectura del texto y después de la ilustración (bien superior –inferior o izquierda– derecha), donde se produce una complementación en la información, a través de una relación de expansión y extensión entre texto-imagen.
- b) Una relación de contraposición iniciada mediante una sensación de extrañeza, en la que la ilustración precede al texto, ambas se complementan en una relación de extensión, pero a la vez semejan discordantes; implicando así la necesidad de un lector activo, que debe escoger cómo posicionarse a la hora de interpretar la información que brinda la página.

Monstruo Rosa es el y la protagonista de la historia homónima donde, en un primer vistazo, podemos establecer paralelismos y una rotunda respuesta al cuento clásico de *El Patito Feo* (fig. 3). Ambas son historias lineales con paralelismo temporal en las que el transcurso de la narración corresponde con el nacimiento y crecimiento del personaje protagonista.

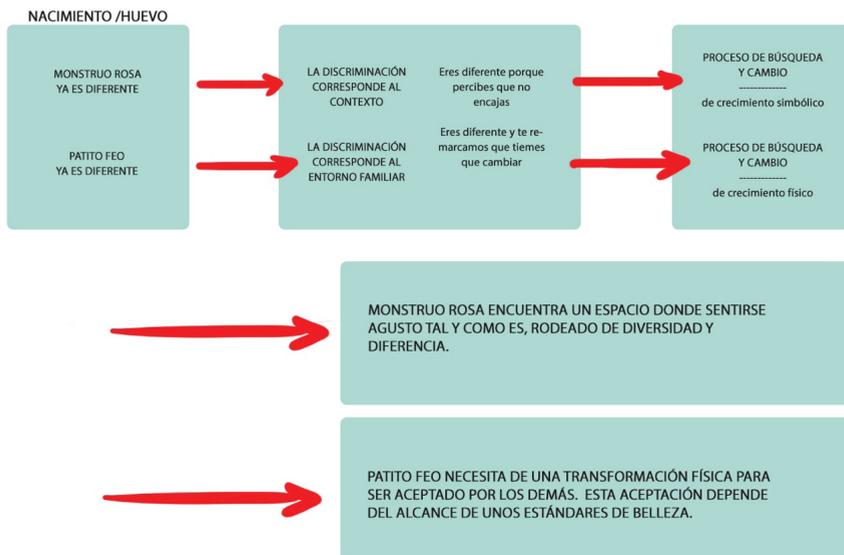


Figura 3. Esquema de producción propia.

Monstruo Rosa es un personaje constituido de forma paradójica y dicotómica, comprendiendo todas las posibilidades y estableciéndose como punto de convergencia; facilitando así la identificación y proyección de quien lo lea, independientemente de su contexto social y cultural.

Partiendo de los referentes del imaginario colectivo de la cultura occidental, entorno donde está conformado, el diseño del personaje atiende de forma inequívoca a todas las necesidades que se le presentan. Las diferencias se establecen, todo el tiempo, a través de comparativas sencillas que se formalizan como un juego dentro de cada doble página.

El color, utilizado aquí como recurso, sirve para remarcar diversidad, mientras que lo presentado inicialmente como estándar, a pesar de ser referido en el texto como blanco, es realmente, ausente de color; una simple línea a lápiz negro que juega con el concepto de esbozo. Cabe señalar que la técnica utilizada por Olga de Dios para la producción de sus álbumes es el dibujo digital, sin embargo, no duda en aproximarse al lector principal (público infantil), utilizando recursos visuales-táctiles, como la textura del papel o un trazado similar al realizado por la infancia.

El personaje de *Monstruo Rosa* es monstruo y es rosa. Es grande y peludo, pero a la vez es muy expresivo, alegre y entrañable. Su diseño simple trata de transcribir toda la rudeza necesaria para ser un monstruo (pelaje denso, brazos largos, piernas anchas...), contrastada con el resalte de sus uñas y labios en rojo, así como con esas hermosas pestañas que enmarcan su único ojo. Monstruo Rosa abarca entonces todos los referentes y tópicos posibles para referirse tanto a la identidad masculina como a la femenina: es simplemente Monstruo Rosa. Y su principal problema es que no encaja en el mundo (contexto) donde se encuentra y sueña con conocer otros lugares, por lo que hace la maleta y se marcha dispuesto a descubrir(se).



Figura 4. Esquema sobre doble página de *El Monstruo Rosa*. Producción propia.

Como hemos comentado, aunque en el texto se hace referencia al color blanco, la ilustración se contrapone presentando una imagen carente de color (como es el caso del personaje *nube*, que tapa el cielo del sitio donde vive Monstruo Rosa) que hace más referencia al *color gris* en su idea de uniformidad, que a los conceptos asociados al blanco. Esto se consigue al estar dibujado sobre una página impresa en tonos oscuros (que recorren del beige al rosa, pasando por el gris y el morado), que carece de la luz necesaria para relacionarla con el papel.

Monstruo Rosa se marcha y la enumeración, remarcada en la parte izquierda de la página, sirve como representación de todo lo que deja atrás (fig. 5). No sólo para

saber qué y a quiénes, sino para ser conscientes del tiempo que tarda en recorrerlo; de modo que la lectura vertical se convierte en índice y marcador temporal.



Figura 5. Esquema sobre doble página de *El Monstruo Rosa*. Producción propia.

El cambio que sucede en la página central del álbum (Figura 1. Imagen superior), presentada como una única ilustración a doble página, pero con dos textos (página derecha y página izquierda) referidos a dos acciones diferenciadas, se establece como eje divisorio físico y como punto de inflexión narrativo.

Frente a la composición horizontal-frontal que presenta el inicio del álbum, estableciendo así una idea de pausa y lentitud apoyada por el equilibrio visual en la imagen; el viaje de Monstruo Rosa se presenta a través de composiciones dinámicas y orgánicas que nos obligan a recorrer la página con la vista en el mismo sentido y a la misma velocidad que nuestro protagonista se desplaza (fig. 6). Además, nos dota, a través de la empatía, de una sensación de energía y emoción que se corresponden con los descubrimientos y el avance de Monstruo Rosa.

El arcoíris, símbolo y bandera de la comunidad LGTBIQ, sirve como puerta de entrada (anticipando la resolución del conflicto) generando un gran contraste de color con las páginas anteriores y un cambio en el ritmo de lectura narrativo-visual, propiciado por el lleno compositivo en la página derecha, que nos indican que hemos alcanzado nuestra parada.

El LUGAR, con mayúsculas, de Monstruo Rosa y donde todos podemos tener nuestro espacio, se presenta como un catálogo de personajes diversos a los que podemos conocer y seguir en otras obras de la autora, además de como un mundo completo, representado por un cambio en la ilustración, conformado por colores y elementos definidos de forma más compleja (fig. 7), como la nube, citada anteriormente, que adquiere ahora su correspondiente color blanco. De esta forma, a través de la variación del grado de detalle en la representación visual de la información circunstancial, se produce una re-contextualización que devuelve al entorno el papel protagonista que remarcábamos al inicio del análisis.

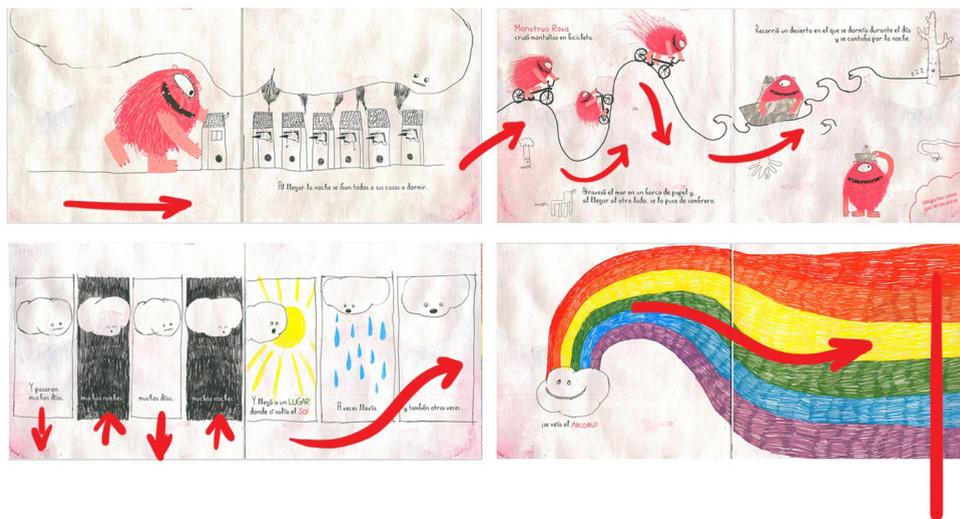


Figura 6. Esquema sobre doble página de *El Monstruo Rosa*. Producción propia.

El contraste y la posible comparativa entre ambos mundos es una constante en la obra, que acaba con Monstruo Rosa recibiendo a sus antiguos compañeros, cerrando así el círculo e indicando que todos tienen su espacio allí y que no hay un enfrentamiento entre ambos contextos, sino que todos pueden ser sumados en uno mismo, más completo, rico y diverso.



Figura 7. Doble página De Dios, O. (2013) *Monstruo Rosa*.

Por lo tanto, no solo es un álbum que normaliza e incluye, que habla de la diversidad desde su concepto más amplio y la presenta como algo positivo a través de la suma de identidades reflejadas en sus personajes no presentados mediante clasificaciones binarias; sino que es una muestra más completa de valores y abstracciones complejos asociados a las emociones. Además, cabe la posibilidad de transmitir y aprender conceptos sencillos, a través de la comparativa, o elementos básicos, como

los colores, adecuados al aprendizaje en la primera infancia. Esto es así porque se consideran los libros no solo objetos físicos o espacios individualizados para uno mismo, sino puntos de encuentro entre distintas generaciones; entre autor y receptor, entre mediador y la infancia.

## 5. Conclusiones

*Monstruo Rosa* supone un buen ejemplo de álbum en el que la autora y lector mantienen un claro dialogismo (Duran, 2005). Este libro favorece la alfabetización visual a partir de ilustraciones sencillas que necesitan de una decodificación semiótica compleja. Las metáforas generadas a través de los distintos recursos visuales (colores, composición...) requieren de una mediación lectora concedora del lenguaje visual.

Lo consideramos un referente para la visibilidad de la infancia en posibles situaciones de vulnerabilidad, con el que promover la educación inclusiva y la perspectiva de género basada en las diversidades. Este álbum aborda las diferencias y lo distinto como fortalezas para configurar un proceso de aprendizaje desde prácticas educativas y artísticas basadas en la inclusión (Arizpe, 2012, Mesías-Lema, 2021). Mediante sus ilustraciones, se convierte en un vehículo comunicador para dar voz y concienciar sobre la importancia de la diversidad, entendida desde el respeto y la tolerancia, otorgándole un papel articulador en la creación de espacios libres de etiquetas y prejuicios (Fajardo, 2014).

## Bibliografía

- Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Síntesis.
- Abril, G. (2012). Tres dimensiones del texto y de la cultura visual. *IC-Revista Científica de Información y Comunicación*, 9, 15-35.
- Amaro, A., y Navarro, D. (2017). *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E. (2012). Entre imágenes y palabras: la investigación que promueve comunidades lectoras inclusivas y creativas. En T. Colomer y M. Fitipaldi, M. (coords.), *La Literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas* (pp. 44-68). Banco del Libro-GRETEL.
- Azorín, C. M. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la Ecología de la Equidad. *Revista Nacional e Internacional de la educación inclusiva*, 11 (1), 213-228. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/335/326>
- Azevedo, F., Balça, A., Selfa, M. y Zamith, J. (2015). A alteridade na literatura infantil contemporânea publicada no espaço ibérico: algumas vozes e configurações na construção do género. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 2, 119-130. <https://doi.org/10.15304/elos.2.2569>
- Benite, A. M. C.; Pereira, L. L. S.; Benite, M. V. R. y Friedrich, M. (2009). Formação de professores de ciências em rede social: Uma perspectiva dialógica na educação inclusiva. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, vol. 9, núm. 3, 1-21.
- Bosch, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.
- Calvo, V. y Taberner, R. (2015). El Álbum ilustrado en contextos inclusivos. Estudio de caso en niños con trastorno del autismo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 47-66. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/90/87>

- Cantero, A., y Pena, M. (2016). El álbum ilustrado como puente entre la literatura canónica y la educación inclusiva (una propuesta didáctica para educación secundaria). *Lenguaje y textos*, 43, 89-95.
- Cañamares, C. (2004). Algunos roles sexistas en los álbumes ilustrados infantiles: ¿Un nuevo sexismo? En S. Yubero, E. Larrañaga, E. y P. C. Cerrillo (coords.), *Valores y Lectura, Estudios Multidisciplinares* (pp. 147-172). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cañamares, C. y Moya, A. J. (2019). Análisis semiótico y multimodal de los escenarios de libros álbumes que retan estereotipos de género. *Ocnos*, 18 (3), 59-70. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.3.2127](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.3.2127)
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Coats, K. (2018). Gender in picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 119-127). Routledge.
- Colomer, T. (1994). A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 57, 7-24.
- Colomer, T. (2009). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en la ficción juvenil. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 51, 55-67.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Síntesis.
- Correro, C. (2019). El libro-álbum, características y oportunidades para la educación literaria de niños y niñas. *Revista Em Aberto*, 32, n.º 109, 43-57. Recuperado de <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4208>
- Chiuminatto, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *UNIVERSUM*, 26 (1), 59-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000100004>
- De Dios, O. (2013) *Monstruo Rosa*. Apila Ediciones.
- Duran, T. (2000). La función y renovación del imaginario cultural. En G. Lluch (coord.), *Invención de una tradición literaria. De la narrativa oral a la literatura infantil* (pp. 153-180). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Duran, T. (2005). Ilustración, comunicación, aprendizaje. *Revista de educación*, n.º extraordinario, 239-253.
- Duran, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Octaedro.
- Duran, T. (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. En C. Colomer; B. Kümmerling-Meibauer, B; C. Silva-Díaz (coords.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 186-203). Banco del Libro/Gretel.
- Duran, T. (2012). Apunts sobre l'evolució de l'álbum a Catalunya en el bienni 2010-2011. *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, [en línia], Núm. 2, 71-79. <https://www.raco.cat/index.php/AnuariObservatori/article/view/262538>
- Evans, J. (ed.) (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks: Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Routledge.
- Fajardo, D. M. (2014). El potencial didáctico del libro-álbum para la educación literaria-intercultural. *Curitiba*, 52, 45-68. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.36609>
- Fernández, E. (2010). El arte y la literatura infantil y juvenil a través de un modelo de álbum ilustrado. *Hekademos* (7), 55-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745675>
- Fernández, M. (2016). La didáctica de la literatura a través de la conjunción del lenguaje verbal y visual: El álbum ilustrado. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell e J. Rovira (eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 667-674). Publicacions de la Universitat d'Alacant. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/64862>

- Franco-Vázquez, C.; Mesías-Lema, J. M. y Agra Pardiñas, M. J. (2016). Dibujando palabras: perspectiva histórica de la ilustración en la Literatura Infantil y Juvenil en Galicia, 1927-2007. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 3, 53-76. <https://doi.org/10.15304/elos.3.3516>
- Gooden, A. M. y Gooden, M. A. (2001). Gender representation in notable children's picture books: 1995-1999. *Sex Roles*, 45, 89-101. <https://doi.org/10.1023/A:1013064418674>
- Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Norma.
- Herrero, I. (2015). *Educación la mirada en género: el álbum en la formación inicial de maestras y maestros y su implementación en la escuela*. Universitat Jaume I.
- Leite, L. P. y Martins, S. E. S. O. (2012). *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas*. Oficina Universitária.
- López González, D. y Sánchez Arvelo, T. V. (2017). *Los roles sexistas en la literatura infantil actual: una investigación sobre estereotipos en el álbum ILUSTRADO*. Universidad de La Laguna.
- Lozano, M. (2016). El álbum ilustrado. Las ilustraciones como elemento de construcción de significados. *Publicaciones Didácticas*, 71, 89-95. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/235859691.pdf>
- Martín, E. y Mauri, T. (Eds) (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Graó, volumen II.
- Mesías-Lema, J. M. (2021). La investigación educativa basada en las artes ya no necesita mártires: Un pequeño homenaje a la práctica docente de Mark Rothko. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 1-6. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7617>
- Moya-Guijarro, A. J. (2014). *A multimodal analysis of picture books for children. A systemic functional approach*. Equinox.
- Moya, A. J. y Cañamares, C. (Eds.) (2020). *Libros álbum que desafían los estereotipos de género y el concepto de familia tradicional*. Universidad de Castilla-La Mancha. [https://doi.org/10.18239/arcadia\\_2020.31.03](https://doi.org/10.18239/arcadia_2020.31.03)
- Pomares-Puig, P. (2014). *Narración gráfica e inclusión. Un recorrido del álbum ilustrado al cómic para integrar la discapacidad*. Universidad de Alicante.
- Porras, G. (2011). *Literatura infantil, un mundo por descubrir*. Visión Libros.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para una poética do álbum contemporáneo. En B.-A. Roig, I. Soto y M. Neira (Coords.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Edicións Xerais de Galicia. Recuperado de [http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/proxectos/lijmi/descargas/BVC\\_album-na-literatura-infantil-e-xuvenil-2000-2010\\_x1x.pdf](http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/proxectos/lijmi/descargas/BVC_album-na-literatura-infantil-e-xuvenil-2000-2010_x1x.pdf)
- Rodrigues, C. (2017). Para una poética do álbum ilustrado: Teoría e crítica em torno de um metagénero. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 4, 133-158. <https://doi.org/10.15304/elos.4.4218>
- Senis, J. (2014). El álbum ilustrado como agente de educación artístico-literaria y de género en el caso de *Mamá*, de Mariana Ruíz Johnson. *Dossieres Feministes*, 19, 115-133. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/141965>
- Stake, R.E. (1998). *La investigación con estudio de caso*. Morata.
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando. Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Horas y horas.
- Vásquez, Fernando (2014). Elementos para una lectura del libro-álbum. *Enunciación*, 19 (2), 333-345. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8255/10077>