

Originalmente publicado em: (Outubro de 2008) *Actas do 7º Encontro Nacional/5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Aprendiendo de los álbumes

Teresa Duran*

Resumo

El propósito de esta comunicación es el de exponer un muy reciente y personal punto de vista acerca de las cualidades y efectos lectores que los libros-álbum – estos libros que tan difícil resulta definir – ofrecen. Mi hipótesis radica en la intuición de que algunos libros presentan rituales mágicos y espectaculares a los lectores incipientes, introduciéndoles no sólo en la Gran Literatura o en el Gran Arte sino también y muy especialmente en todas las artes, técnicas y saberes de nuestra muy apreciada Era de la Comunicación.

Ultrapasando la habitual dicotomía entre el texto y la imagen con la que solemos aproximarnos a la fenomenología de la recepción lectora del álbum, podemos verificar cómo se plantea gráficamente una relación dialéctica entre lo señaladamente visto y lo significativamente apreciado mediante cuatro recursos retóricos (analogía; apropiación; asombro; refutación) mediante los cuales estos libros logran comunicar conocimientos tan básicos como:

- La adquisición de competencias alfabéticas;
- La adquisición de competencias numéricas;
- La adquisición de competencias temporales;
- La adquisición de competencias espaciales.

Abstract

The aim of this talk is to present my recent, personal perspective about the qualities and effects on reading of picture books. My hypothesis comes from the intuition that some books offer first readers magical and spectacular rituals, introducing them not only in the Great Literature or the Great Art but also and mostly in every art, technics and knowledge of our most appreciated Communication Era. Going further beyond the dichotomy between text and image with which one usually treats the phenomenology of reader's reception of picture books, one can realise how the dialectical relationship is established between what is shown and what is meaningfully appreciated using four rhetorical resources (analogy; appropriation; enchantment; refutation). Through them, these books get to communicate basic knowledge, such as:

- The acquisition of alphabetical competences;
- The acquisition of numerical competences;
- The acquisition of temporal competences;
- The acquisition of spatial competences.

Introducción

Mi propósito es exponer un muy personal punto de vista sobre las propiedades y consecuentes efectos de lectura que nos brindan estos libros tan difíciles de definir a los que llamamos álbum. Más allá de la habitual dicotomía entre texto e imagen con la que nos aproximamos a lo que sería un álbum literario y a la fenomenología de su recepción lectora, propongo que además de contemplar su carga literaria – normalmente narrativa – observemos cómo en las páginas de un libro-álbum se provoca, en la mente del lector/a, pequeño o adulto, unos efectos cognitivos que actúan como refuerzo del aprendizaje textual, aritmético, espacial y temporal, aprendizajes que consideramos básicos para las competencias exigidas en nuestra época, denominada Era de la Comunicación.

* Universidade de Barcelona, Departament d'Educació Visual i Plàstica; teresa.duran@ub.edu.

1. Álbum: Sólo una modalidad de libro?

Es usual empezar cualquier discurso definiendo cual es el objeto de estudio del mismo. Aquí y ahora vamos a tratar de aquella modalidad de libros llamada *album* en Francia, *picture-book* en Inglaterra, *libro-álbum* en Iberoamérica, etc.

En el intento de definir éste tipo de libro, topamos ya con una doble disyuntiva, puesto que puede ser definido desde el punto de vista de sus propiedades físicas, y entonces lo más normal entre libreros y editores (los productores) es definirlo como un libro de tapa dura, gran formato, profusamente ilustrado, apto para los pequeños lectores, etc., definición todavía habitual entre los círculos educativos (aunque sin percatarse que dicho modo de definir lo mismo vale para un Atlas que para un catálogo de papeles de empapelar...).

Otros intentos más recientes provienen de mediadores entre la literatura y la infancia, que tienden a definirlo como un artefacto nuevo en la historia de la literatura, llegando incluso a proclamar que esta es la más importante y significativa aportación que ha hecho la literatura infantil a la literatura toda, como dijo David Lewis (1990). Esta aportación del álbum sería tanto más relevante cuanto mejor encaja en la era Postmoderna, por su peculiar complementariedad interrelacional entre texto e imagen. Me acogeré pues a una definición de la pedagoga y bibliotecaria Sophie Van der Linden en su magnífica obra *Lire l'Album* (2006):

«El álbum sería una forma de expresión que presenta una interacción entre textos (que pueden ser subyacentes) e imágenes (especialmente preponderantes) en el seno de un soporte libro, caracterizado por su libre organización de la doble página, la diversidad de sus realizaciones materiales y la sucesión fluida y coherente de sus páginas.»

Con su permiso, y para mejor centrarme en los objetivos propuestos, voy a tomarme la libertad de parafrasear esta definición cambiando la locución «forma de expresión» por «forma de *representación*». ¿Por qué prefiero este cambio? Porque a mi entender, demasiadas cosas son, incluso involuntariamente, «una forma de expresión» (por ejemplo: un estornudo, el pavonearse de determinados animales en celo, la caída otoñal de las hojas...) mientras que «una forma de representación» indica mejor una voluntad expresa.

Una voluntad de comunicación que, como indica Van der Linden, emana y fluye coherentemente entre la imagen y el texto, si lo hay, y entre éste (presente o subyacente) y la imagen, de una tal especial manera que de ella surge una recepción lectora singular, generalmente no aplicable a otros libros, otros textos u otras imágenes.

Dicha interacción indisociable de los elementos que integran el contenido formal del álbum, necesita ser captada y aprehendida por un personaje importantísimo: *el lector/a*, que es quien al observarla, interpretarla y valorarla decidirá si aquel artefacto que tiene entre manos es un álbum, una revista del corazón o un catálogo de coches, objetos todos ellos que contienen – o pueden contener – texto e imagen. Lo que quiero decir, en definitiva, es que un álbum, además de ser un libro, y por encima del libro que es, es algo más, es la plasmación de una forma de comunicación, basada en una forma de representación, que provoca un nuevo «modo de leer»: modo que no existía antes de la postmodernidad y que se adecua extraordinariamente a ella.

Aquí es preciso aclarar de buenas a primeras un concepto básico para mejor poder interpretar este artículo: para mí, el *objeto* libro, cualquier libro, especialmente en el caso de una obra literaria, equivale a una caja escénica: un artefacto que, al abrirse y leerse, da lugar a una representación ficticia por la que deambulan distintos personajes tensando los hilos de una determinada dramaturgia narratológica, a la que podemos clasificar en géneros, y a la que cada cual, como lector asiste y otorga voz y acción. También creo que un álbum, como libro que es, alberga una caja escénica muy singular entre sus cubiertas, que permite a sus lectores asistir a las más variadas representaciones, algunas incluso muy lúdicas y circenses, llenas de efectos especiales y sorpresas.

2. Representación como ficción significativa

Acabamos de preferir, para definir el álbum la expresión de «forma de representación».

¿Qué es la representación? La pregunta puede tener varias respuestas. Etimológicamente RE-presentar significa volver a presentar y PRE-sentar significa una acción encaminada a dejar bien asentada una cosa (concepto) o persona. Pero más allá de su raíz etimológica, todos hablamos de *representación* cuando fingimos teatralmente cualquier acontecimiento ya sea encima de un escenario, en los juegos del recreo colegial o en algunas tertulias (incluso cuando presentamos una ponencia en un congreso de investigadores).

Hablamos de representantes del pueblo cuando designamos a aquellas personas que nos *representan* en los escenarios del poder, a los «otros» que mediante mi voto se convierten – o deberían convertirse – en mi «yo» en el anfiteatro democrático del Parlamento Nacional.

Y hablamos de *representación* en el caso de la imagen icónica, cuando una imagen, una postal, pongamos por caso, *representa* la torre Eiffel de París (no lo es, sólo la representa, es decir, la presenta de una manera «otra» que en la realidad).

El nexos común de todas esas representaciones – que de alguna manera se convierten en las ficciones indispensables para la sociabilización del individuo – radica en el concepto de *alteridad*, un concepto importantísimo porque a través del otro, de lo otro, se alcanza a ser más nosotros mismos que nunca, como asegura Lacan. En todos estos casos citados de representación: la teatral, la democrática y la icónica, hay una ficción dialéctica que nos ayuda a percibir y comprender una realidad «otra».

Y es a través de esta ficción verosímil y persuasiva que la humanidad desarrolla el potencial de las artes a través de *signos* – a los que podemos cualificar de artificios – que actúan como reflejo especular de los «otros yo» que viven en mí, y en los que mi «yo» se proyecta.

3. Qué signos para qué funciones?

Cualquier representación, diferida o en directo, nos llega a través de los signos. Los signos estimulan las capacidades cognitivas. Gracias a los signos nos comunicamos.

Una comunicación directa, en la que los actantes estén uno frente a otro, en el mismo tiempo y lugar, tendrá en cuenta y pondrá en juego la expresión gestual, la mímica facial, el tono vocal, etc. Es decir todo aquello que es perceptible sensorialmente. Una comunicación diferida, compartiendo por ejemplo el tiempo, pero no el espacio, como ocurre en el caso de una conversación telefónica, pierde parte de estos estímulos, especialmente los visuales y enfatizará otros para suplir su ausencia... Pero en el caso de la lectura de un libro que pudo ser escrito varios siglos antes en un país lejano, pongamos por caso la *Ilíada* de Homero, una comunicación satisfactoria es, afortunadamente, todavía posible gracias a los signos alfabéticos que nos transmitió el emisor (Homero y su portavoz, el traductor) aunque sus receptores no compartan tiempo ni espacio, y, evidentemente, ni tan siquiera contexto histórico-social. Ahí radica la fenomenología de la comunicación diferida (en el tiempo y en el espacio) y el nunca bastante loado potencial de la lectura.

¿Qué es leer? Si buscamos la definición en el diccionario, hallaremos que la respuesta es algo así (depende de en qué idioma esté redactado el diccionario) como «distinguir y restituir el sonido inicial figurado por las letras del sistema alfabético», pero cualquier semiólogo intentaría precisar más esta función recalcando que leer, la lectura o la comprensión lectora, son algo que va más allá de esta definición algo mecanicista, y que consiste, básicamente, en establecer *la asociación entre significado y significante*.

Es por ello que el verbo *leer* y la palabra *lectura* han visto ensanchar enormemente el diámetro de sus acepciones a lo largo del siglo pasado y especialmente después de la segunda mitad de éste. Leer ya no es sólo descodificar los signos alfabéticos, si no que cada vez más leer es interpretar los signos percibidos por el lector, sean estos del tipo que sean: visuales, gestuales, fónicos, tonales, olfativos, etc.

Como señala el pedagogo y poeta portugués Antonio Torrado (1988) la escuela nace con el objetivo principal de enseñar la lectura alfabética, pero desgraciadamente la escuela de la alfabetización, donde se aprende a leer y a escribir no es, oficialmente aún, la escuela donde desarrollar íntegramente las facultades de lectura semiológica que ofrece nuestro entorno, pues parece olvidar – o no equilibrar suficientemente – el resto de percepciones que se multiplican a nuestro alrededor, y cuya significación pone en juego competencias cada vez más importantes para la infancia de hoy, en plena era de la comunicación, como preconizaba Roland Barthes (1985).

Si las tareas de la semiología se agrandan sin cesar, es porqué descubrimos cada vez más cual es la importancia y la extensión de la significación en el mundo; la significación se convierte en el modo de pensar de la sociedad moderna, un poco como el hecho constituyó precedentemente la unidad de reflexión de la ciencia positiva.

Los estudios semiológicos recalcan que hay diferencias entre el potencial de un signo y el potencial de un símbolo. El signo *designa*, el símbolo *alude*. Mientras que normalmente el signo (alfabético, numérico, cartográfico...) actúa como puente entre la razón y la realidad, – inteligencia racional – y forma series cerradas y unívocas, el símbolo enlazaría la realidad con el inconsciente, permitiendo la intuición de una realidad «otra» – inteligencia emotiva –, con un mayor potencial combinatorio e interpretativo.

Centrándonos más en el caso de la literatura infantil, debemos admitir que su lectura se basa en la percepción de los signos visuales aunque entre estos, el concepto coloquial de lectura también parece haber enfatizado más los signos alfabéticos. Sin embargo,

tanto la ilustración como la representación a la que ella da lugar pertenecen al ámbito de lo simbólico por su capacidad alusiva o ilusoria, por su núcleo esencial de alteridad, por su fecundo carácter ficticio. Ilustración icónica entendida como puesta en escena diferida o representación teatral entendida como comunicación en directo o «*performance* de lectura» (Zumthor, 1991) nos permiten observar cómo ambas manifestaciones simbólicas no siempre representan un *hecho* sino, muchas veces, una *opción*, una posibilidad. Si el hecho sería algo empírico y tan comprobable como repetible, la opción daría paso a la imaginación y el pensamiento proyectivo.

4. Ficción como imaginación

La mente humana, con el desarrollo de capacidades tales como el lenguaje, la razón, o la creatividad ha sido objeto de muchísimos estudios, que obviaremos. Pero algunas de las capacidades de nuestra mente merecen que las observemos con detenimiento porque resultan fundamentales para entender y definir en qué consiste la actividad lectora.

Desde sus estudios psicológicos Vigotsky (1930) explica claramente algunas propiedades de nuestra vista, que resulta ser simultáneamente analítica y sintética:

«Esa extracción de algunos rasgos, dejando ignorados los demás, puede ser llamada con justicia disociación. Constituye un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo mental del hombre que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada.»

El pensamiento abstracto, que permite la comprensión figurada de la representación gráfica – o del signo alfabético también gráfico – gracias a su capacidad proyectiva, se fundamenta en potenciales muy concretos de nuestra mente. Imaginación, inteligencia y memoria operan con interdependencia, se retroalimentan y proyectan de manera interrelacionada, como apunta José Antonio Marina, filósofo y teórico de la comunicación:

«No hay inteligencia por un lado y memoria por otro. Lo que existe es una memoria inteligente en la que habitamos, y desde la que contemplamos la realidad. La inteligencia penetra la memoria, que a su vez penetra el movimiento, que a su vez penetra la mirada, en una colaboración circular que no se acaba nunca.»

Esa «colaboración circular» citada por Marina se llama imaginación, palabra que deriva etimológicamente de «imagen». Y a imaginar, como a leer, también se aprende.

En el libro ya citado de Vigotsky podemos aprender cuáles son las leyes que rigen la facultad imaginativa de nuestra mente, y que resumidamente son:

- La actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y variedad de la experiencia acumulada por el hombre en la realidad, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica y variada la experiencia, mayor el material del que dispone la persona para imaginar;
- Las personas no están encerradas en el estrecho marco de la propia experiencia, porque la imaginación permite también ampliar la experiencia del

hombre al poder concebir lo que no ha visto, lo que no experimentó personal y directamente, basándose en representaciones ajenas de realidades alejadas en el tiempo o en el espacio, individuales o colectivas;

- Complementariamente a la experiencia de la realidad, todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos domina en aquel instante. Y viceversa: las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos;
- El edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, no existente en la experiencia del hombre ni semejante a ningún otro objeto real; pero al recibir forma nueva, esta imagen cristalizada, convertida en objeto real, empieza a existir en el mundo y a influir sobre los demás objetos.

Dentro de la imaginación se produciría, pues, un proceso de retroalimentación entre la percepción de la imagen «primigenia», aquella que ve de la realidad y que es experienciable, y aquellas que son proyectables por el pensamiento abstracto – y también filtradas por el «yo» emotivo – hasta la cristalización de imágenes irreales, pero perceptibles que otorgan un nuevo orden a la realidad circundante.

Es decir, una persona sería imaginativamente competente cuando establecería una relación dialéctica entre aquello «*señaladamente*» visto y aquello «*significativamente*» visto (posible de entrever). Y esta es la clave para entender por qué un álbum constituye, más que una tipología de libro, un modo de leer. Porque entre aquello que física y objetivamente aparece impreso en este tipo de libros, es decir, aquello «*señaladamente visto*», y aquello «*significativamente entrevisto*» en la simbiosis ofrecida por los elementos que integran el contenido del álbum (ilustración, texto si lo hubiere, tipografía, trazo, formato, color, composición, volumen, tamaño, etc.) se crea una potente y competente relación dialéctica en la mente del lector. Si el signo es un ente inteligible (Wittgenstein, 1961), también debemos aceptar y tener presente que la inteligibilidad del signo nos hace inteligentes (Jauss, 1972), imaginativos y creativos. Como diría un poeta muy querido en Portugal: «*Isto anda tudo ligado*».

«*Isto anda tudo ligado*» es una manera preciosa, precisa y portuguesa que me permite introducir la lectura de un álbum como un fenómeno gestáltico. Observemos pues qué tienen en común el texto (cualquier texto) y la imagen (cualquier imagen) porque lo que nos interesa resaltar es que las teorías de la percepción visual y las teorías de la recepción lectora coinciden en conceptualizar ya sea la imagen, ya sea el texto, como una «gestalt» o percepción gestáltica. Nos bastará con comparar las citas de dos grandes teóricos de ambos campos.

Empecemos por Arnold Arnheim (1954), cuyos estudios significaron la aportación más seria del siglo pasado al análisis perceptivo de la práctica artística. Nos legó una importante cantidad de observaciones y, especialmente, un léxico que nos permite analizar y valorar el complejo fenómeno de la percepción visual.

«La palabra Gestalt, nombre común que en alemán quiere decir “forma”, se viene aplicando desde principios de siglo a un cuerpo de principios científicos que en lo esencial se dedujeron de experimentos sobre la percepción sensorial (...) Lejos de ser un registro

mecánico de elementos sensoriales, la visión resultó ser una aprehensión de la realidad auténticamente creadora: imaginativa, inventiva, aguda y bella. Se hizo patente que las cualidades que dignifican al pensador y al artista caracterizan todas las actuaciones del espíritu. Los psicólogos empezaron a observar también que ese hecho no era ninguna coincidencia: que unos mismos principios rigen las diversas capacidades mentales, porque la mente funciona como un todo. Todo percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también *invención*.»

Años más tarde, citando explícitamente a Arnheim, uno de los grandes teóricos de la recepción lectora, Wolfgang Iser (1972) dice:

«La “representación” que se produce en nuestra imaginación es tan sólo una de las actividades mediante las cuales formamos la “gestalt” de un texto literario (...) Agrupando las palabras escritas del texto, permitimos que interactúen, observamos la dirección hacia la que nos están guiando y proyectamos en ellas la coherencia que nosotros, como lectores, requerimos. Esta “gestalt” debe inevitablemente matizarse por nuestro proceso de selección característico. Pues no viene dada en el texto mismo; surge del encuentro entre el texto escrito y la mente individual del lector con su particular historia de experiencias, su propia conciencia, su propia perspectiva. La “gestalt” no es el significado verdadero del texto; a lo sumo se trata de un significado configurativo; la comprensión es un acto individual consistente en ver las cosas en conjunto y sólo eso.»

Establezcamos pues que los dos componentes habituales que se manifiestan en un libro-álbum: el texto (si lo hubiere) y la imagen, aunque no sean similares en esencia, provocan efectos estéticamente equivalentes cuando se unen para narrar y, consecuentemente, en la recepción lectora de lo que narran.

Pero hoy, yo aquí quiero detenerme, sin embargo, en el análisis de los recursos utilizados en determinados álbumes cuyo contenido y función no es prioritariamente el de la comunicación literaria, sino el de la transmisión de determinados conocimientos básicos. Para ello deberíamos acordar y aceptar qué entendemos por conocimientos básicos. Propongo como tales:

- La adquisición de competencias alfabéticas;
- La adquisición de competencias numéricas;
- La adquisición de competencias temporales;
- La adquisición de competencias espaciales.

Afortunadamente, hoy puedo basar mi exposición en un número suficiente de álbumes que me permitirán ejemplificar cómo el ilustrador ha potenciado en el lector infantil la adquisición de esas competencias. Vaya pues mi agradecimiento a los editores que hicieron posible la publicación de semejantes obras maestras en todos los sentidos etimológicos de la palabra.

5. Aprender a ver, aprender a leer

Hace tanto tiempo que aprendimos a «ver» que hemos llegado a la conclusión de que todo el mundo saber mirar una imagen sin haberlo aprendido, y que nada es

más evidente que un dibujo figurativo o una fotografía. Y sin embargo, no es así. Lo aprendimos. Y lo aprendimos gracias al potencial humano para entender la representación. El potencial de la ficción. Un potencial singular que no se da en ningún otro ser vivo que no sea el género humano. Por ello el ser humano es el único que encuentra gozo en la práctica y en la recepción del arte. Recuerden aquella frase de Picasso (1949) que afirma:

«El arte es la mentira que nos permite comprender la realidad.»

¿Y recuerdan también aquella aguda observación del semiólogo Umberto Eco (1988)?

«Si con la pluma dibujo sobre una hoja de papel la silueta de un caballo reduciéndola a una línea continua y elemental, cualquiera estaría dispuesto a reconocer un caballo en ese dibujo; sin embargo, la única propiedad que tiene el caballo del dibujo (un trazo negro continuo) es la única propiedad que un auténtico caballo no tiene.»

Una de las funciones esenciales de las representaciones, gráficas o lúdicas, dirigidas a la más tierna infancia consiste en familiarizar progresivamente al niño con la representación de la realidad porque, cognitivamente, percibir la realidad o percibir su representación son dos cosas bien distintas, en las que el niño desarrolla habilidades y experiencias sumamente básicas para su desarrollo y sociabilización.

Veamos pues cómo los artistas plásticos (y los ilustradores lo son) contribuyen a que la infancia se inicie en la comprensión lectora que emana de los libros. Y recordemos lo dicho: la lectura consiste en la asociación entre significado y significante.

Tradicionalmente los primeros libros que uno ponía al alcance de los niños eran las denominadas cartillas o abecedarios. En el inicio las cartillas eran meramente memorísticas: su función consistía en asociar una forma gráfica, la letra, con un sonido, e incluso habitualmente, con la designación fonética del nombre de este sonido (be, uve, zeta, etc...) mediante el refuerzo fónico de una cantinela. Pero a partir de Comenius (1592-1670), y de los adelantos técnicos posibilitados por la imprenta, los pedagogos se percatan de la importancia de la imagen de representación y efectúan un giro a este aprendizaje lector proponiendo la asociación entre un sonido (el que viene representado por el signo alfabético) y una palabra representada icónicamente cuya inicial coincida con la letra presentada. Esta asociación imagen/fonema da lugar a la modalidad de libro que conocemos como abecedario. Y una de las curiosidades de los abecedarios es la que permite comprobar qué objetos han sido seleccionados para cada circunstancia o lengua. Citemos a modo de ejemplo el *Alphabet Républicain* (1794) donde para identificar el fonema «A» se eligió ni más ni menos que el concepto de «Assamblée Nationale» o donde en la «J» podemos ver la efigie de Jean-Jacques Rousseau, con lo que el tal abecedario queda convertido en un auténtico catecismo republicano... O, dando un salto en el tiempo, observemos como los editores españoles o portugueses contemporáneos tienen problemas para coeditar determinados abecedarios, por ejemplo los de artistas tan reconocidos como Bruno Munari (*ABC. Semplice Lezione di Inglese*: 1960) o Mitsumasa Anno (*Anno's Alphabet*: 1974) sencillamente porque las palabras representadas no empiezan con la misma letra en portugués ni en castellano, y ello distorsionaría la capacidad de asociación del pequeño lector.

Pero alrededor de los años ochenta se produce un nuevo salto cualitativo en los abecedarios. Algunos artistas proponen una nueva asociación inédita hasta entonces: la

que relaciona la forma tipográfica (que ya no tan sólo el sonido) con la representación de cualquier realidad simple y objetivable, como en el caso de *Capital Letters in Dane County*, del fotógrafo Jeff Dean (1989) o en *ABC*, de los ilustradores Gervais & Pittau (2000). Se asocia así fonema y grafía del mismo, en un intento interesantísimo de asociar la lectura con la escritura. Y ello puede dar lugar a derivaciones experimentales tan interesantes como las de *Signes de Maisons*, de Martin Jarrie (2003) o las de *Les Mots Ont des Visages*, de Joël Guénoun (1999).

Sin embargo creo que la revolución más insólita llevada a cabo por unos artistas especialmente abocados a la iniciación lectora de la primerísima infancia se llevó a cabo cuando Katy Couprie y Antonin Louchard, después de haber trabajado durante cuatro años codo con codo con el maestro y editor Thierry Magnier publican *Tout un Monde* (2000). Éste álbum singular está esencialmente basado en el axioma «leer es asociar» y propone retahílas de asociaciones que no están basadas en la forma tipográfica o fónica de las letras, si no en las percepciones sensoriales que llevan al lector a encadenar una percepción emocional con otra, como por ejemplo en la secuencia leche → vaca → prado → prado segado → barba sin rasurar en la mejilla de un hombre → cactus → alienígena → castaña, etc. Si tenemos en cuenta que cada una de estas imágenes está presentada mediante una técnica plástica diferente (en el álbum de unas cuatrocientas páginas, se han empleado más de doscientas cincuenta técnicas: collage, fotografía, linóleo, óleo, gravado, etc.) nos percataremos de la riqueza de la propuesta que convierte a este álbum en una iniciación magnífica a aquella lectura semiológica total que requería Antonio Torrado, más que a aquella otra lectura que asimila leer tan sólo con la descodificación textual del signo alfabético.

6. Aprender a ver, aprender a calcular

Otros álbumes han centrado su atención en iniciar a la infancia en el mundo aritmético. El modelo más usual es aquel tipo de libro que podríamos designar como «numerario» parodiando la palabra «abecedario». Su función consistiría en mostrar la forma gráfica de la cifra ubicando a su alrededor tantos objetos icónicos como corresponda a la cantidad designada por la cifra (por ejemplo 2 → dos conejos; 3 → tres cerditos, etc). Este tipo de ejercicio gráfico no es privativo del libro-álbum sino que incluso es algo más habitual en los cuadernos de vacaciones, los libros de texto, las revistas ilustradas, etc.

Pero también en la modalidad del «numerario» nos percatamos de ciertas propuestas preciosas que sólo se producen en el libro-álbum. Destaquemos la singularidad del álbum *Little 1*, de Ann & Paul Rand (1962) donde a nuestro saber se propone por primera vez el valor del cero como personaje maravilloso, creando una enorme relación de empatía con el lector. Otros álbumes como *Cuentaratonas*, de Ellen Stoll Walsh (1991) proponen una comprensión del valor acumulativo de las cantidades proponiendo al lector contar hacia delante y hacia atrás el número de ratones implicados en la acción del relato. *Fünfter Sein*, de Norman Junge (1997) es un delicioso álbum ilustrado donde percibir, interpretar y comprender el valor de la sustracción (resta) mediante un relato de potente impacto emocional.

Aunque no sólo la asociación entre cifra y cantidad importa en la iniciación matemática de los niños, o de los no tan niños... Mitsumasa Anno supo dar forma al cálculo factorial multiplicando puntos en el libro *Tsubo no Naka* (1982) hecho en colaboración con su hijo ingeniero Masaichiro. Y no nos olvidemos que también la física es visualizable. Enzo Mari, en su *L'Altalena* (1961) presentó un inmejorable juego gráfico para prelectores donde asimilar y posibilitar la asociación forma + cantidad + masa + peso + equilibrio. Para niños interesados en la relación fuerza + peso + tracción, el japonés Taro Miura propuso en *Ton* (2004) un magnífico juego asociativo meramente visual.

Y algo más recientemente, advertimos en el álbum *Chiffres en Tête*, de Anne Bertier (2006) un brillante ejercicio tipográfico y geometrizable alrededor de la forma de las cifras. En éste álbum se propone la asociación forma tipográfica + simetría + adición + sustracción + giro, mediante el recurso de unos rostros formados por cifras dispuestas en completa simetría y un hábil plegado de las páginas. Este álbum es sumamente ingenioso y, sin embargo, originó entre nosotros, una pregunta: ¿Se hubiesen atrevido la autora y el editor a presentar el mismo ejercicio, encaminado a ejercitarse en la forma tipográfica de la cifra, pero efectuado con letras, sin temor a ser tildados de iconoclastas de la dislexia? Esperemos que sí, porque el ejercicio lo vale y equivale a lo efectuado en alguno de los abecedarios citados.

7. Aprender a ver, aprender a ubicar en un relato la coordenada del tiempo

Aprender a leer y aprender a contar es la función para la que fue creada la escuela, y esperemos que el lector de este artículo entienda que, con los ejemplos de álbumes citados, algo está cambiando en el panorama de los primeros libros que se ponen en manos de la infancia, fuera del contexto escolar, y reforzándolo desde el punto de vista meramente visual, explorando a fondo las opciones que ofrece el lenguaje visual.

Pero aún hay más. Explorando estas mismas opciones formales, un álbum puede ofrecer al lector la posibilidad de interpretar y comprender conceptos mucho más abstractos y proyectivos que el de los sistemas de signos. Conceptos tan esenciales para la cognición humana como *tiempo* o *espacio*. Por esta vía el álbum materializa y concreta su comprensión dentro de un relato literario, de una narración.

Si nos acogemos a la definición ya clásica según la cual una narración «es el relato de quién hace qué, dónde y cuando», observemos cómo determinados ilustradores emplean acertados recursos para que el lector incipiente comprenda este *cuándo* (*tiempo*) y este *dónde* (*espacio*) que le permitirán posesionarse de las coordenadas de aquella narración literaria. Y la literatura narrativa, el cuento, implica también y esencialmente un conocimiento básico y fundamental para el correcto desarrollo de la mente humana, no lo olvidemos...

Tratemos primero del tiempo, un concepto especialmente difícil de representar visualmente. La historia del arte nos muestra que, a lo largo de los siglos, los artistas han encontrado fundamentalmente cuatro modos de representarlo (o de mentarlo). Estas vías comunicativas serían:

- Mediante imágenes alegóricas o metáforas visuales, especialmente en el barroco, que glosen simbólicamente el paso ineludible del tiempo, en aquello

- que se dio por enunciar con la locución verbal «Vita brevis» o «Vita mutandis»;
- Mediante la secuenciación de imágenes sucesivas, o «Story time» congelando la acción de los personajes en distintas escenas, recurso que se inicia en Occidente con los retablos del arte románico y que será muy explotado después en el cómic;
- Mediante la plasmación visual del cruce congelado entre momento y movimiento (entre los críticos se llama «Moment & Movement») de la que los futuristas italianos nos brindaron grandes ejemplos en su pintura.
- Mediante la potenciación del tiempo de retención retiniana de la mirada («Time to look») cuya máxima exploración y explotación mecánica dio lugar al séptimo arte o cine.

Pues bien, determinados álbumes exploran y hacen evidente este tratamiento visual del tiempo. Citemos como ejemplos del concepto «Vita mutandis» o el tiempo lo cambia todo, el álbum *L'Albero*, de Iela Mari (1990) donde se nos propone un itinerario visual circular en un mismo escenario natural presidido por un árbol, o la experiencia gráfica propuesta por el artista alemán Jörg Müller en 1973 titulada *Die Veränderung der Landschaft* después de ilustrar cómo cambiaba el paisaje desde su ventana cada tres años desde 1953. El concepto paralelo de la locución «Vita brevis» nos fue ofrecido por Brami & Cachin en una preciosa y delicada metáfora rimada titulada *Roule, ma Poule* (2003) donde el ciclo de la vida es comparado al desarrollo de un espectáculo circense.

Son muchos más los álbumes que exploran las posibilidades de la secuenciación, y de hecho casi todos lo hacen. El mérito estriba en que el desarrollo de la coordenada temporal que posibilitan las secuencias de cada página esté escanciado en intervalos regulares. Uno de los más emblemáticos en este sentido sería el del grafista japonés Katsumi Komagata, *Blue to Blue* (1994), magnífico ejemplo de *pop-up* donde se narra la aventura reproductiva del salmón en un juego de troqueles y texturas inigualable.

Valiosos ejemplos de la exploración de las opciones que harían evidente la conexión entre momento y movimiento, serían los álbumes *Dévine Qui Fait Quoi*, de la francesa Gerda Müller (1998) donde el presente sirve para narrar lo que ocurrió en un pasado inmediato siguiendo las huellas que los protagonistas ausentes han dejado en la nieve. O algunas páginas memorables del muy divertido álbum canadiense *Scaredy Squirrel* (2006), de Mélanie Watt.

Se puede observar cómo *Ado-ka-frè*, del belga Victor (2002) pone en juego el recorrido temporal de la mirada siguiendo las peripecias de una camiseta deportiva que nos llevará desde su fabricación europea hasta su reciclaje en una ONG africana. Y aún resulta más sorprendente este juego de la retención retiniana el álbum *OVNI*, de Lewis Trondheim y Fabrice Parme (2006), un álbum sin palabras capaz como ningún otro de narrar con pelos y señales la historia íntegra de la humanidad.

8. Aprender a ver, aprender a ubicar el espacio de un relato

Cualquier historia ocurre en, al menos, un espacio determinado, aunque la mayoría de las novelas y cuentos clásicos transcurran en varios lugares sucesivamente. El texto, y

sobre todo la acción de los protagonistas transportan al lector de un escenario a otro. Ello hace felices a los ilustradores que se complacen, por ejemplo, en describir el misérrimo contexto inicial de *La Cenicienta* y el esplendor final del palacio, o la ordenada vida de la taberna del Almirante Benbow en contraposición a la abigarrada vegetación de *La Isla del Tesoro*. Incluso les he oído quejarse de lo monótonos que son los escenarios de los cuentos actuales para pequeños lectores. Nociones espaciales como cerrado, abierto, arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, delante, detrás, encima, debajo, etc., son potenciadas a fondo por los ilustradores y el resultado de su trabajo contribuye enormemente a que el lector incipiente adquiera un imaginario no sólo topográfico, naturalista o arquitectónico, si no que también contribuyen a asumir que una representación físicamente plana puede dar ilusión de profundidad, relieve, equilibrio, etc.

Pero no es esto lo que nos interesa aquí y ahora. Quisiera – y debería – centrar la atención del lector en aquellos libros-álbum que exploran las coordenadas espaciales de las propias páginas del libro que tienen los lectores entre manos. Un libro-álbum es un objeto físico compuesto de varias páginas dotadas todas ellas del don de la bidimensionalidad. Jugar expresamente con la bidimensionalidad de la superficie del papel encuadernado en forma de libro es un arte no siempre fácil para un escritor (lo hacen los poetas en sus caligramas), pero ello resulta fascinante para un ilustrador... y sus lectores.

Uno de los pioneros en este modo de usar el propio papel del libro para comunicar una evidente y táctil sensación espacial al servicio de un relato iniciático fue, una vez más, el diseñador italiano Bruno Munari, quien nos ofreció en *Nella Nebbia di Milano* (1968), gracias a las texturas contrapuestas del papel vegetal y el papel Canson, un formidable viaje desde el centro urbano cubierto por la niebla hacia la periferia donde se ha asentado un circo rebosante de color. Ello permite que el lector espectador se adentre, literalmente, en la niebla, penetrando con su vista la transparencia del papel hasta la opacidad del circo. La lectura de este álbum permite la múltiple asociación espacio + tiempo + profundidad + dinamismo + estabilidad.

En un estilo mucho más hiperrealista, Monique Félix, nos brindó en 1980 aquel pequeño álbum *Il Etait une Fois une Souris Fermée dans un Livre...* cuyo título es suficientemente explícito para comprender que el reducido formato del libro es el único posible para dar verosimilitud al relato de un ratoncillo (cuyas dimensiones son aparentemente reales) que ha quedado encerrado en sus páginas, y que no logrará salir de ellas más que royéndolas y creando un avión de papel para huir de allí. La asociación formato + dimensión + profundidad es la única necesaria para interpretar convenientemente la historia de esta fuga.

La norteamericana Ann Jonas obtuvo con *Round Tripp* (1983) otra experimentación espacial destacable. Un viaje de ida cuyas imágenes en blanco y negro se transforman en otras y crean un opuesto itinerario de vuelta según el libro sea visto desde arriba o desde abajo. Su meticulosa realización opone forma y fondo, de tal modo que la misma imagen tiene lectura opuesta según sea contemplada desde un lado u otro de una misma mesa. Sus veinticuatro escenarios se convierten así en cuarenta y ocho secuencias narrativas, por el simple gesto de rotar 180 grados su lectura. Otro interesante viaje espacial experimentando con la dimensionalidad de la página es la que realizó Itsván Banzai en *Zoom* (1995) llevando al espectador desde la cima de la cresta de un gallo hacia

un punto indefinido del espacio galáctico, alejando paulatinamente el punto de vista e incorporando así nuevos personajes y contextos al relato. En esta experimentación lo que el lector percibe es la relatividad del marco o *frame* de la página como encuadre de la acción.

Y no podríamos cerrar este apartado acerca de la adquisición de la noción de espacio sin citar dos títulos que, al menos a mi entender, alcanzan cotas culminantes en la exploración de la página como escenario de la acción narrativa. *Le Petit Dessin avec une Culotte sur la Tête*, de Perrine Ruillon (2001) es una obra teatral con dos actores: uno, el ilustrador, tratado fotográficamente, estará siempre ubicado en la página izquierda. Su oponente, el monigote trazado por él, se ubica siempre en el centro de la blanca página derecha. El monigote está enojado con el ilustrador a causa de lo mal dibujado que le ha dejado. Y el ilustrador no acierta a comprender las pretensiones del monigote. El lector asiste intrigado y divertido al diálogo y a la acción de ambos protagonistas como si realmente estuviese en la platea del teatro originado por la autora en el propio libro, teniendo en cuenta que sólo en un libro ilustrado podría tener lugar esta dramaturgia.

Dos años después Nicolas Bianco-Levrin, nos ofrece otro drama bidimensional con su *Oeil pour Oeil...* (2003), un álbum soberbio en su simplicidad donde un lobo se encara con otro lobo que no es más que su propio reflejo en la página opuesta. Realizado mediante el procedimiento del monotipo, a la manera de las manchas del test de Rorschach, esta fábula sobre la violencia que nosotros mismos generamos, pivota alrededor del eje que marca el plegado de las hojas encuadernadas en el libro, de manera que el lobo que aparece en la página derecha temerá y agredirá al lobo de la página izquierda que no es más que la inversión especular de su propia imagen aparecida al presionar entre sí ambas páginas del libro.

Creemos que sólo en el álbum puede darse este modo visualmente narrativo de concebir un relato metaficcional a partir de la evidencia de que un papel (el papel de la página del libro) tiene una determinada dimensionalidad que permite el paradigma del teatro más clásico: unidad de lugar, de tiempo y de personajes. Pocas veces como en estos casos la representación icónica equivale tanto a la representación teatral.

9. La recepción de las imágenes de un álbum

Hasta aquí hemos ejemplificado algunas de las propuestas más interesantes de entre las que conocemos acerca de cómo los libros-álbum permiten la adquisición de las competencias cognitivas del alfabeto, el cálculo, el tiempo y el espacio. Agradecemos una vez más a los ilustradores y a los editores que nos han brindado tan magníficas obras. Aunque queda un interrogante por resolver: si estos álbumes son tan magníficos como he intentado divulgar, ¿por qué no gozan de un mayor fervor del público? ¿Acaso son demasiado experimentales? ¿Demasiado elitistas? No lo creo, o no creo que el problema de su reducida popularidad provenga de lo que se propuso y consiguió el emisor, sino que quizás conviene en este momento del discurso centrar más la atención en el receptor, el niño, y en muchos casos en el mediador adulto que debería hacer de puente entre el ilustrador y el lector infantil.

Debemos constatar que la experiencia de la asimilación, interpretación y adquisición de la representación, y más concretamente, de la representación gráfica, no resulta siempre fácil ni fluida. Para según qué textos, según qué imágenes o según qué álbumes, hace falta un esfuerzo considerable de asimilación. Y ello me remite a la gradación de reacciones que nuestra mente puede presentar ante la recepción de un texto que el profesor Vincent Jouve señalaba en una conferencia dada en Valencia el año 2005. Dice él que la comprensión de un texto literario (y yo añadiría muy intencionadamente que también de una imagen o de una representación teatral) puede provocar o basarse en cuatro efectos retóricos, y que el lector/espectador reacciona por:

Analogía: cuando entre la relación entre significante y significado (o cuando entre lo vivido por mí y lo expresado por otro) goza de un alto grado de similitud;

Apropiación: cuando se pueden establecer nexos de similitud entre lo nuevo percibido y lo conocido por experiencia;

Extrañamiento: cuando las disimilitudes son superiores a las similitudes (y ello estimula nuestra curiosidad);

Refutación: cuando nuestra experiencia rehúsa aceptar la insólita propuesta ajena.

Así, pedagógicamente hablando, una iniciación didáctica a la aventura literaria o a la aventura visual, encadenaría esta fenomenología retórica llevando progresivamente al receptor infantil desde la experiencia analógica a la apropiación, de la apropiación al extrañamiento y de éste hasta los límites de la refutación. Digamos a favor de ésta última que su gran valor pedagógico reside en el hecho que, mediante la refutación, se consigue la reafirmación de nuestros gustos estéticos. Y lo ideal, como tarea educativa, sería poder lograr que, a la larga, aquello refutado sólo nos produjera extrañamiento, y que pudiéramos llegar a apropiarnos de lo extraño, hasta convertir todo aquello de lo que nos hemos apropiado como algo que tiene permanente analogía con nuestro quehacer.

Si se analizan detalladamente las cuatro figuras retóricas reseñadas por Jouve, en alternancia con las cuatro leyes del proceso imaginativo estudiadas por Vigotsky, también será posible observar las dialécticas relaciones posibles entre la recepción lectora (visual o textual) y la competencia imaginativa que la lectura de un álbum potencia y pone en juego.

Acaso la dificultad – y quizás el fracaso – de nuestra iniciación pedagógica a la lectura visual radica en el hecho de que, en el aprendizaje del dibujo, forzamos demasiado a menudo a los niños a obtener representaciones cada vez más analógicas, más parecidas al objeto real, y pocas veces los educadores se percatan de que, en las primeras edades, los niños dibujan de un modo esquemático, aunque altamente expresivo, en una *apropiación* interiorizada del mundo exterior. Y muchas veces los adultos *refutan* o se *extrañan* de la tosca capacidad gráfica de comunicación de los niños con el apriorismo de que «está mal hecho» o «no se parece a nada». Muchos siglos de aplicación occidental de las leyes de la perspectiva y de las técnicas y procedimientos del realismo pesan sobre nuestro adulto modo de ver, y nos cuesta, todavía, asimilar las distorsiones de la realidad que las

vanguardias artísticas del siglo XX han experimentado. No es pertinente adentrarse aquí en este ámbito de la didáctica artística, quizás lo único que importaría es señalar que mientras los niños aprenden a dibujar también aprenden a leer y a escribir.

Si como educadores no nos importa que aquello que leen textualmente o escuchan oralmente esté repleto de una fantasía que poco tiene que ver con la dura realidad, y aplaudimos la imaginación y expresividad de sus creaciones literarias, esforcémonos también en reforzar visualmente las múltiples vías de experimentación visual que nos ofrecen los libros ilustrados y especialmente los álbumes.

Mediante los álbumes que hemos citado comprobamos que más allá del estilo esquemático, gráfico o hiperrealista del procedimiento gráfico usado, más allá de propiciar una recepción analógica o de extrañamiento, de apropiación o de refutación...

- En los álbumes centrados en la adquisición de competencias alfabéticas y numéricas se mantiene al abecedario y a las cifras dentro de la categoría de la comunicación señalética, apelando, la mayoría de las veces a la empatía afectiva o ingeniosa para establecer una comunicación consistente y mnemotécnica con sus lectores. Los recursos específicos del lenguaje visual se conjugan de manera paralela según se trate de cifras o letras, pero rara vez las estrategias gráficas aplicadas a uno y otro campo de conocimientos se interfieren entre sí. Es curioso observar cómo se mantienen disociados los recursos gráficos según se apliquen a cifras o a letras, aunque los efectos retóricos sean los mismos.
- También en los álbumes centrados en la adquisición de competencias temporales y espaciales se evidencian los recursos gráficos del lenguaje visual y los efectos retóricos analizados. Pero en éstos cabe destacar, ante todo, la interferencia de recursos gráficos para la comprensión de los conceptos de espacio y tiempo que, además, en algunos casos, consiguen encontrar el modo metaficcional de representación de tales conceptos en el propio artefacto del libro-álbum.

Referências Bibliográficas

- ▶ ARNHEIM, A. (1954). *Arte y Percepción Visual*. Madrid: Alianza Editorial.
- ▶ BARTHES, R. (1985). *L'Aventure Sémiologique*. Paris: Ed. Du Seuil.
- ▶ DURAN, T. (2002). *Leer Antes de Leer*. Madrid: Anaya.
- ▶ DURAN, T. (2007). *Álbuns i Altres Lectures*. Barcelona: Rosa Sensat.
- ▶ DURAND, M. (1982). Des livres avant de savoir lire. In *Aimer Lire*. Paris: Bayard.
- ▶ ECO, U. (1988). *La Estructura Ausente*. Barcelona: Lumen.
- ▶ ISER, W. (1972). El proceso de lectura. In *Estética de la Recepción*. Madrid: Arco.
- ▶ JAUSS, H. R. (2002). *Pequeña Apología de la Experiencia Estética*. Barcelona: Paidós (1ª Ed. 1972).
- ▶ LEWIS, D. (1990). La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. In *El libro-álbum: Invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro (Parapara Clave), 1999.
- ▶ MARINA, J. A. (1993). *Teoría de la Inteligencia Creadora*. Barcelona: Anagrama.
- ▶ THERIEN, G. (1990). *Pour une Sémiotique de la Lecture*. Paris: Protée, 2-3.
- ▶ TORRADO, A. (1988). *Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos*. Porto: Civilização.
- ▶ VAN DER LINDEN, S. (2006). *Lire l'Album*. Le Puy-en-Velay: L'atelier du poisson soluble.
- ▶ VIGOTSKY, L. S. (1930). *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Madrid: Akal.
- ▶ WITTGENSTEIN, L. (1961). *Tractatus Logico-philosophicus*. Barcelona: Laia.
- ▶ ZUMTHOR, P. (1991). *Introducción a la Poesía Oral*. Madrid: Taurus.