

EL LIBRO-ÁLBUM Y LA NOCIÓN DE INFANCIA. UNA APROXIMACIÓN A PROCESOS
DE LECTURA ALTERNOS EN EL NIÑO

MARÍA ALEJANDRA ROA MONROY

TRABAJO DE GRADO

Presentado como requisito para optar por el
Título de Profesional en Estudios Literarios

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Ciencias Sociales
Carrera de Estudios Literarios
Bogotá, 2014

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Joaquín Emilio Sánchez García, S.J.

DECANO ACADÉMICO

Germán Rodrigo Mejía Pavony

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LITERATURA

Cristo Rafael Figueroa Sánchez

DIRECTOR DE LA CARRERA DE ESTUDIOS LITERARIOS

Jaime Alejandro Rodríguez Ruiz

DIRECTORA DEL TRABAJO DE GRADO

Lina Ximena Aguirre Prada

Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946:

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

*A mis padres, por ser un constante apoyo en la etapa que así como termina,
también empieza.*

*A mi hermano, quien me ha alentado a llegar lejos en el camino que escogí,
confiando siempre en mis capacidades y procurando que surja lo mejor de
mí.*

*A Zully, quien fomentó mi interés en la literatura infantil. Por compartirme
su conocimiento, por su constante preocupación y sabios consejos.*

*A Lina, quien celebró desde el principio este proyecto de investigación. Por
el interés, la paciencia y rigurosidad con que encaminó esta intuición.*

*Para todos aquellos que ven en la literatura infantil un campo de
investigación que todavía tiene mucho por ofrecer.*

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	8
¿Qué es un libro-álbum?.....	9
Investigaciones previas.....	10
Oliver Jeffers.....	13
Propósito investigativo.....	14
I. LA CONSTELACIÓN Y EL ADULTO, LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA.....	17
La brecha entre el adulto y el niño, una cuestión de historia.....	20
La infancia en la literatura.....	24
La constelación del niño.....	28
La transición: del mundo real al mundo mágico.....	36
II. NUEVA APROXIMACIÓN AL NIÑO: LA RELACIÓN AUTOR-LECTOR TOMA UN NUEVO ENFOQUE.....	40
El autor, entre la nueva constelación y lo estático.....	43
Una nueva etapa de lectura: lo semiótico.....	50
Autor-lector y adulto-niño, un vínculo fuera del canon.....	55
III. LOS LIBROS-ÁLBUMES, ARTE Y EXPERIMENTACIÓN. LA CONSTELACIÓN DE SENSACIONES.....	65
El libro como obra de arte.....	67

El juego con los indicios: portada y guardas	70
La lógica de la sensación.....	75
Bloques independientes de lectura: tipografía y doble página.....	79
Color y textura, ondulaciones corporales.....	84
CONCLUSIONES	92
BIBLIOGRAFÍA	94

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. <i>An Ordinary Day</i> , Libby Gleeson y Armin Greder.....	25
Ilustración 2. <i>An Ordinary Day</i> , Libby Gleeson y Armin Greder.....	26
Ilustración 3. <i>An Ordinary Day</i> , Libby Gleeson y Armin Greder.....	26
Ilustración 4. <i>Lost and Found</i> , Oliver Jeffers.....	38
Ilustración 5. <i>Stuck</i> , Oliver Jeffers.	39
Ilustración 6. <i>This Moose Belongs To Me</i> , Oliver Jeffers	55
Ilustración 7. <i>Lost and Found</i> , Oliver Jeffers.....	58
Ilustración 8. <i>The Way Back Home</i> , Oliver Jeffers.	59
Ilustración 9. <i>The Way Back Home</i> , Oliver Jeffers	60
Ilustración 10. <i>Stuck</i> , Oliver Jeffers.	61
Ilustración 11. <i>The Heart and the Bottle</i> , Oliver Jeffers	62
Ilustración 12. <i>The The Incredible Book Eating Boy</i> , Oliver Jeffers.	63
Ilustración 13. <i>Stuck</i> , Oliver Jeffers.	72
Ilustración 14. <i>Stuck</i> , Oliver Jeffers.	74
Ilustración 15. <i>This Moose Belongs To Me</i> , Oliver Jeffers.	76
Ilustración 16. <i>The Heart and the Bottle</i> , Oliver Jeffers.	77
Ilustración 17. <i>The Lost Thing</i> , Shaun Tan.	78
Ilustración 18. <i>Stuck</i> , Oliver Jeffers.	80
Ilustración 19. <i>Stuck</i> , Oliver Jeffers.	81
Ilustración 20. <i>This Moose Belongs To Me</i> , Oliver Jeffers.	82
Ilustración 21. <i>The Way Back Home</i> , Oliver Jeffers.	85
Ilustración 22. <i>Olivia</i> , Ian Falconer.....	85
Ilustración 23. <i>Olivia</i> , Ian Falconer.....	86
Ilustración 24. <i>Olivia</i> , Ian Falconer.....	87
Ilustración 25. <i>This Moose Belongs To Me</i> , Oliver Jeffers.	88
Ilustración 26. <i>The Incredible Book Eating Boy</i> , Oliver Jeffers.	89
Ilustración 27. <i>The Incredible Book Eating Boy</i> , Oliver Jeffers.	90

INTRODUCCIÓN

No somos lo mismo. Niños y adultos concebimos el mundo diferente. Nosotros, ya adultos, estamos muy lejos de saber qué es lo que era ser niño. Tan solo vagos recuerdos permiten que nos aproximemos a la infancia, pero estos pueden ser tan efímeros como inexactos. Recuerdos que muy fácilmente pueden tornarse en nostalgia por un estado ideal del ser humano. Ser niño es a donde todo adulto quiere retornar. Sin embargo, ¿qué tanto sabemos de eso a lo que llamamos “infancia”?

La literatura infantil podría ser un intento por acercarse a lo que significa ser niño. Asunto en el cual el ser humano podría pasar la vida intentando descifrar. La infancia es entonces un misterio al cual nos acercamos por recuerdos y sensaciones, pero también por medio de la literatura. Es gracias a ella y a otros aspectos culturales como la publicidad, el cine, la música o la pintura, entre otros, que podemos generar una idea de lo que ha sido la infancia a través de la historia; aunque ella misma contiene también un nexo con aquello que posiblemente es el universo infantil y su relación con nuestro mundo, el rígido mundo de los adultos.

Sin embargo, alguna de esa literatura infantil ha caído en el error de suponer que crea para humanos tontos¹. Algunos autores y sectores editoriales siguen abogando por dos elementos: las moralejas y el dinero. Elementos que van de la mano, pues a través de los años se ha creado una cultura de la infancia tan errada que se siguen vendiendo libros para enseñarlos a ser mejores personas, mejores adultos. Aquellos son los libros que más consumo han tenido en el mercado editorial. Aunque, los grandes clásicos de la literatura infantil y la nueva literatura cada vez más extraña, más curiosa y, por ello mismo, original, se han encargado de ir suprimiendo estos falsos supuestos y han puesto a funcionar otras maneras de acercarse a esos niños que aún no hemos logrado entender a la perfección.

Dentro de lo que podríamos llamar “nueva literatura infantil”, hay un subgénero que vale la pena estudiar intrínsecamente, pues ha sido en las últimas décadas todo un fenómeno tanto para los adultos, quienes los leen por placer, y para los niños, con quienes ha desarrollado un lazo

¹ La Real Academia de la Lengua Española define “Tonto” de la siguiente manera: 1. adj. Falto o escaso de entendimiento o razón. 3. Adj. coloq. Que padece de cierta deficiencia mental. 5. Adj. coloq. absurdo (contrario y opuesto a la razón).

encantador. Si el lector pensó en los libros-álbum, acertó. Muchos estudiosos los llaman formato editorial y otros, género; sea cual sea el caso, los libros-álbumes han adquirido un poder tan potente dentro no solo del sector editorial sino de los lectores mismos, que se convierte en un objeto literario de gran interés investigativo.

¿Qué es un libro-álbum?

Lo primero que debemos tener en cuenta y con lo que la mayoría se confunde, es que cuando hablamos de un libro-álbum no nos referimos a un libro ilustrado, sino a algo más. Para Uri Shulevitz, quien tiene un artículo para definirlo, es indispensable tener en cuenta que no es lo mismo el libro-álbum como formato editorial que como concepto. Así, librándonos de especificaciones técnicas sobre número de páginas o tamaño, nos concentraremos en definirlo desde lo segundo. Como concepto, según Shulevitz, en el libro-álbum es imposible que las palabras se sustenten por sí solas, para evitar confusiones necesitamos de las ilustraciones para que nos muestren aquello que las palabras callan (10).

Siendo esta su característica principal, debemos evitar confusiones con libros que parezcan tener bastante ilustración. Si la lectura de estos no requiere obligatoriamente de la interacción entre los dos códigos, palabras e imágenes, no es un libro-álbum, sino un libro ilustrado, en donde las ilustraciones sustentan lo que dice el texto. Este es un concepto que mezcla elementos del mundo adulto, como lo son las palabras como signos y la imagen, para así crear un producto pensado especialmente para que los niños creen nexos, se vean a sí mismos y se les abra un mundo de posibilidades que un libro con solo texto no alcanza a ofrecerles. Se genera mayor impacto en el cuerpo y mente con libros que contengan juegos de color, indicios, textura, entre otros. De manera que el libro-álbum se distancia del libro ilustrado, requiere de ciertas competencias lectoras mucho más complejas, pues se trata de que el lector reciba los tres mensajes que hacen posible este tipo de formato: el que se cuenta con las palabras, el que nace de la sucesión de imágenes y, finalmente, el que resulta de la interacción entre palabra e imagen.

Es un reto. Pero no solo para el lector, también para el autor, ilustrador y editor, los encargados en última instancia de elaborarlos. Al ser varios adultos quienes tienen en sus manos el florecimiento o no de esta conexión que realice el lector-niño con el libro-álbum, la palabra “reto” ha adquirido un nuevo matiz. Nosotros, totalmente alejados de lo que es verdaderamente

esa infancia misteriosa, ¿cómo podemos crear estos libros-álbumes de una manera tan pura e infantil en el mejor sentido de la palabra, para que se logren aproximar a lo que significa ser niño y al mismo tiempo lograr ser un objeto de su propio universo y no del universo distante de los adultos? Por ello es que el autor de literatura infantil, en este caso de libros-álbumes, debe responder a determinadas exigencias que probablemente se distancien y choquen con las exigencias adultas.

Nodelman en su ensayo “La narrativa de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil”, nos habla de lo equivocados que están aquellos que piensen que los libros dirigidos a un público infantil necesariamente tienen que contar con palabras sencillas para que los niños puedan comprenderlas. Este aporte, al que luego volveremos, demuestra que por mucho tiempo hemos tenido una falsa idea de lo que son los niños, los hemos considerado tontos, término que por más brusco que pueda parecer, su definición se adecúa a los falsos supuestos que hemos tenido. Los hemos considerado carentes de entendimiento, de razón, siempre juzgándolos y comparándolos con aquello en lo que se van a convertir, es decir, en adultos.

Investigaciones previas

Se podría pensar que el marco teórico y las fuentes bibliográficas sobre el estudio de los libros-álbum y de la literatura infantil no son abundantes como en otros temas, sin embargo existen numerosos críticos que le han apostado a dicho campo de investigación y han destacado su complejidad. Y es que las palabras si no lo pueden decir todo, dicen mucho, y es más sencillo leer palabras que leer imágenes, aunque se diga mil veces que esta sociedad pertenece a la imagen. Hemos sido moldeados y educados desde pequeños para entender y asociar los signos lingüísticos que son las palabras, pero no educados para leer y descifrar lo que se esconde detrás de una “simple” imagen.

Existen varios trabajos investigativos que se han interesado por reconocer y darle su lugar al libro-álbum y de paso a la literatura para niños. Son útiles en la medida en que se encargan de aclarar o ampliar conceptos importantes a la hora de estudiar esta clase de libros. Por ejemplo, el periodista y Doctor en Filosofía y Letras, Magglio Chiuminatto, realiza un breve análisis de cómo

funciona la relación entre el texto y la imagen en los libros-álbumes del australiano Shaun Tan, lo cual me ayudó a ver de qué manera interactúan los dos pilares del libro-álbum para acercarme a ellos con mayor bagaje.

De igual manera, la docente de Edición de textos para niños de la Pontificia Universidad Javeriana, Zully Pardo, realiza un bosquejo histórico en Colombia del desarrollo del libro-álbum. Para ello, sitúa a Ivar Da Coll, autor del famoso libro infantil *Chigüiro*, como el autor que le abrió el camino al libro-álbum en Colombia. Resulta de suma importancia el hecho de que Pardo cite a Nikolajeva y Scott (*How Picturebooks Works*) para demostrar que existe una tensión entre la narrativa lineal y el aspecto estético de las imágenes que alerta al lector. Dando por hecho que el arte dentro de estos libros es de vital importancia si nos queremos acercar a uno. Además, Pardo da una definición implícita de esta clase de libros, para ello utiliza el libro-álbum *Rana* (2007) de María Paula Bolaños, el cual es el primer libro-álbum en Colombia, es decir, donde el texto y la imagen se complementan perfectamente.

También Rosita C. Isaza, egresada del programa Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana, enfoca su trabajo de grado en “El libro álbum: un género nuevo”. En él, el libro-álbum nace de la necesidad de separar lo didáctico de lo estético, perteneciendo este al segundo ámbito. También realiza una extensa caracterización del álbum, donde resalta su ambigüedad, intertextualidad, el hecho de que es un campo experimental, así como el escaso interés en realizar un estudios críticos sobre ellos, entre otros.

Así mismo, Emma Bosch Andrew realiza una investigación para definir el libro-álbum. El principal objetivo del texto es buscar la definición más acertada sobre este, puesto que aún son muchas las definiciones y caracterizaciones que existen. Bosch parte del hecho de que ninguna de las definiciones hasta ahora captan realmente su naturaleza. Para generar una más acertada, realiza una lista de nociones y les añade una cita que las sustente. Así, nos encontramos con que el libro-álbum no es un libro ilustrado como tampoco un formato de libro, es un libro con amplio contenido, no siempre es narrativo, tiene un carácter experimental, está conformado por texto e imagen (aunque a veces puede no tener texto), es literatura y requiere de un lector activo, entre otras.

Es posible, entonces, encontrar investigadores que se han interesado por el libro-álbum como primera experiencia lectora, aunque este estudio no sea el objetivo de la tesis. Sin embargo, sí me interesa pensar de qué otra manera podría leer y acercarse un niño a los libros-álbumes, de manera que dichas investigaciones son útiles. Daniela Barrera, para su Maestría en Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universitat de Barcelona, trabaja el concepto de intertextualidad, relación hipertextual, para estudiar con ello los mecanismos que la literatura realiza y que el lector requiere, es por ello que se habla de que el libro-álbum requiere de cierto tipo de lectores que tengan una buena competencia lectora, descartando la “poca capacidad de lectura” de los niños para poder detectar todas las conexiones y significados ocultos.

Al respecto, la investigadora y editora Cecilia Silva-Díaz, en la entrevista “El libro-álbum es un género propicio para experimentar” para la Revista de Letras, rescata el hecho de que en el libro-álbum abundan sentidos ocultos que el lector debe de rescatar y que si bien empezaron para crear interés en los niños por la lectura, cada vez su construcción, tanto narrativa como editorial, se fue tornando más compleja hasta el punto de desdibujar los límites entre el público lector, es decir que fácilmente un libro de estos es apto para todo público, cada lector encontrará conexiones o símbolos que los otros no. Demostrando que los libros-álbumes sobrepasan el juicio errado de que los niños no necesitan retos, sino libros sencillos que puedan fácilmente leer. Son mucho más y esto es lo que pretendo rastrear. Incluso rescata la posición del crítico Peter Hunt, quien argumenta que el libro-álbum ha sido la única contribución fehaciente que la literatura infantil le ha proporcionado al gran campo literario. Pues, “la flexibilidad hace del libro-álbum un terreno propicio para experimentar sobre las formas de contar” (Silva-Díaz), punto donde la editora de Ekaré nos invita a reflexionar sobre lo anterior, ya que resulta conflictivo insertar al libro-álbum dentro de la literatura en tanto es muy poco lo que se tiene que leer en él. Se trata más de un espacio donde tanto el autor como el ilustrador y el editor pueden experimentar para unir estos tres ejes y crear uno solo en donde la narración, las imágenes y la tipografía, entre otros, resultan creadores indispensables de significado.

Sin embargo, por más experimental que sea el libro, requiere de una lectura de signos y ¿qué son las palabras si no signos? Entonces por qué no pensarlo como literatura, si incluso podría decirse que requiere de una lectura inmanente, más atenta, donde el lector cambia de ser pasivo, como en los libros ilustrados, a convertirse en un lector activo. Además ¿no fueron las grandes novelas del

siglo XX y XXI las que abogaron por juegos lingüísticos y por un lector activo? Este posiblemente sea otro rasgo para catalogar al libro-álbum como moderno o posmoderno.

Sin ir muy lejos, María Teresa Orozco rescata en su texto “El libro-álbum: definición y peculiaridades”, el hecho de que después de la Primera Guerra Mundial la producción literaria cambió, así como las técnicas de impresión, de manera que “[...] conforman el escenario para el surgimiento de lo que conocemos como el álbum moderno: un libro en que la imagen se libera del texto y se transforma poco a poco en un actor principal de la narración” (Orozco). De igual manera, le resulta problemático catalogar a los libros que solo tienen imágenes dentro del campo del libro-álbum, pues para que sea álbum se hace necesario que tanto palabras como imágenes creen una interacción en la cual una no pueda sobrevivir sin la otra. Entonces, aunque estos libros de solo imágenes tengan una estructura y una intención narrativa, se requiere de dos códigos, no solo uno.

Todo lo anterior no es más que una muestra de que el interés crítico por la literatura infantil y por indagar sobre el libro-álbum es cada vez mayor. Hemos transformado el desconcierto que nos conducía a aislar y malentender a la infancia por un especial interés para intentar comprender ese misterioso universo infantil, abriéndole un espacio cada vez más grande y más suyo. Hoy podemos celebrar el hecho de que exista una literatura donde los niños se puedan ver reflejados, en la cual se pueda crear un vínculo de identificación y no proyecciones adultas. Como nos hemos dado cuenta, se han hecho estudios sobre la literatura infantil y sobre la recepción en los niños, sin proponer otras posibilidades de lectura que estén fuera del alcance del reconocimiento de signos, se suele considerar que el proceso de lectura consta únicamente de la inclusión de los niños en el mundo de lo simbólico. El libro-álbum, siendo un concepto, género y formato con tanto poder sobre sus lectores, nos puede brindar otro camino en cuanto a la lectura y los libros-álbumes del autor Oliver Jeffers son un buen ejemplo para sustentar el gran alcance de esta clase de libros.

Oliver Jeffers²

² <http://www.oliverjeffers.com/about.aspx>

Resultó mucho más pertinente escoger a un solo autor para ejemplificar y sustentar mis intuiciones, pues así los lectores que no lo conozcan pueden formarse una idea completa de lo que es el estilo del artista, aspecto que me será útil a la hora de analizar los elementos técnicos y artísticos de sus libros-álbumes. A este autor lo descubrí en una asignatura del Énfasis Editorial, allí, en una exposición sobre él despertó mi interés esta persona cuyas ilustraciones parecían hechas por un niño y no por un adulto.

Luego supe que es un autor de 37 años, nacido en Australia pero criado en Irlanda, quien actualmente reside en la ecléctica y artística ciudad de Nueva York. Es un artista en todo el sentido de la palabra, hace pintura figurativa, instalaciones, ilustraciones independientes y por supuesto es autor e ilustrador de libros-álbumes. Como dije antes, mantiene un estilo sencillo y complejo al mismo tiempo, sus trazos parecen ser descuidados, sus dibujos se salen completamente de la realidad, le gusta jugar con las texturas que inserta en los fondos de algunos de sus libros-álbum.

Ha publicado sus libros-álbum desde el año 2004 hasta la actualidad. La mayoría de ellos tienen como personaje principal a distintos niños, quienes movidos por la curiosidad se sumergen en aventuras de diferentes tipos, algunos van solos hasta el Polo Sur, otros pilotean hasta la luna o se comen los libros, así como pueden encontrar nuevas cosas que quieran apropiárselas. Son diferentes y muy variados los temas que trata Jeffers en su obra, aunque todos tienen en común que son hechos desde una perspectiva diferente, un poco más cercana a la infancia.

Propósito investigativo

Al conocer por primera vez qué era un libro-álbum y al enterarme de su complejidad escondida detrás de su aparente sencillez, la fascinación que sentí por este concepto de libro tan extraordinario me condujo a dedicarle mi trabajo de grado. Aunque no fue solo lo que despertó en mí encontrarme con estos libros perfectamente diseñados, donde cada detalle te está indicando algo más que debes leer, analizar y relacionar. Empecé a pensar la manera en la que eran plasmados estos personajes que casi siempre eran niños o alguna versión de un niño, también en

cómo los niños reales, como lectores, se acercarán a estos libros que más que trama son obras de arte.

Partiendo de esta curiosidad, empiezo a intuir que los niños son diferentes, no creo que se relacionen de la misma manera que nosotros los adultos con los libros-álbumes. Es entonces cuando comienzo a indagar sobre posibles respuestas; sin ser mi objetivo ofrecerle al lector una que sea totalmente cierta, pues estaría engañándolo, sí quise averiguar cómo podía aproximarme a una solución que me complaciera. Es por ello que me interesa discutir si todo lo que tenemos entendido como infancia corresponde verdaderamente a lo que muestran ser los niños, si pueden haber procesos de lectura alternos e internos en el niño que los adultos no podemos advertir ni manipular, y así reflexionar sobre la posibilidad de reformular nuestras antiguas concepciones de la infancia a través de la misma literatura, específicamente, de los libros-álbumes.

Para lo anterior, partiré dándole al lector un panorama general sobre la concepción de infancia hasta nuestros días. Concepción que ha sido falsamente construida casi que para nuestro propio beneficio, un círculo vicioso en el que interactúan restricciones, obligaciones y la educación como agentes que impiden el completo desarrollo de lo que es el niño esencialmente. Utilizaré teorías de distintos críticos que coinciden en que la infancia es un concepto inventado culturalmente que dista de lo que un niño es en verdad, como por ejemplo la teoría de René Schérer sobre el exceso de deseo en los niños, el recorrido histórico sobre la cultura de la niñez en Neil Postman, así como las distintas construcciones que se han elaborado de la infancia según Guoping Zhao.

En un segundo momento, examinaré cómo funciona la relación entre el autor y el lector, suponiendo que el autor siempre será un adulto y el lector puede ser un niño. Interacción que supuse compleja en tanto ha quedado claro que los universos del adulto y del niño están totalmente alejados. Además, al crear libros-álbumes sobre historias de niños es necesario averiguar desde qué puntos de vista están elaborando sus libros, si prevalece en ellos esa falsa construcción de la infancia o si por el contrario logran aproximarse a esa naturaleza misteriosa, casi inalcanzable, que pertenece solo al niño. Para discutir esta compleja cuestión, tendré en cuenta trabajos investigativos sobre la teoría autor simplista-lector simplista de Zohar Shavit tratado por Teresa Colomer. También consideraré entrevistas realizadas a autores de libros-

álbumes y posteriormente me enfocaré en el papel del autor y del libro-álbum dentro de las percepciones artísticas en sus niños lectores desde un artículo de la profesora Ruth Strauss. Finalmente, llegaré a sugerir una nueva etapa de lectura basada en la investigación sobre las dos partes del proceso de significación humano que realiza Julia Kristeva; y a proponer que hay autores como Oliver Jeffers que logran dejar de lado todos estos antiguos preceptos sobre el poco entendimiento de los niños y crean una relación con sus lectores que está por fuera de todo canon al convertirse en una compleja, fluida e íntima.

En un tercer momento, me permitiré detenerme en el libro-álbum como tal, es decir, le expondré al lector de mi investigación cuáles son los alcances artísticos que podemos encontrar en esta clase de libros, ya que el componente estético es central para esa comprensión así como para que pueda surgir esta nueva relación con el lector. El libro-álbum es un género que tiene mucho por ofrecer a sus lectores, es por ello que adultos se acercan a ellos con la misma curiosidad con la que podría acercarse un niño; mi enfoque es mencionar las invitaciones que hacen los libros-álbumes para mirar y leer. Teniendo como primer supuesto que estos libros son más que formatos editoriales, se convierten en libros objetos que contienen infinitas cantidades de voluntad artística, incluso los relaciono con los libros de artista que estudia Magda Polo Pujadas sustentándose en el artículo de José Emilio Antón y Antonio Gómez. Después, analizo algunos aspectos seleccionados (como la portada, las guardas, la doble página, el color, la textura) de varios libros-álbumes de Oliver Jeffers y algunos de otros autores, tejiendo un empalme entre la teoría de Kristeva junto con la de Gilles Deleuze sobre la sensación en la pintura de Francis Bacon.

I. LA CONSTELACIÓN Y EL ADULTO, LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA

Fue en una cátedra del poeta Augusto Pinilla (en el pregrado en Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana) donde comenzó a llamar mi atención la definición de la palabra “infancia”. Augusto mencionó que “infancia” remite etimológicamente, partiendo del latín, a aquel que no habla. Asunto que podría ser un punto válido de partida para generar un debate sobre el uso del concepto. ¿Debería referirse únicamente a aquellos niños que aún no están en capacidad de hablar o sigue abarcando a toda la cultura de la niñez, desde un niño recién nacido hasta uno de once años?

Luego, en la asignatura Literatura infantil, dictada por Beatriz Helena Robledo, conocí un nuevo término que considero más adecuado a lo que se entiende hoy por niñez. En el ensayo de Beatriz Helena “La literatura infantil o la cultura de la niñez”, publicado en la revista Barataria, aparece la noción de “cultura de la niñez” recreada por la literatura infantil. Sin embargo, esta cultura de la niñez estuvo permeada por aspectos moralistas y funciones didácticas de las cuales la literatura fue instrumento y medio.

Para superar el anterior problema, Beatriz menciona que entre los siglos XVIII y XIX en Europa y América respectivamente, se inició una lucha en contra de los supuestos didácticos a los que estaba sujeta erróneamente la literatura infantil, encontrando solo hasta ese entonces un espacio cultural y no didáctico (3). Aspecto que demuestra que se ha venido gestando un proceso en el cual la literatura infantil entra a formar parte del campo cultural –que es de donde Beatriz considera que surge, pues “la literatura está más cerca de la vida que de la academia” (3)– como un producto que contiene estética y autenticidad. Al referirnos a dicha autenticidad se empieza a intuir que hay un universo o una cultura que le pertenece únicamente a los niños, cultura de la niñez a la cual el lector se debe acercar.

Lo anterior genera otro problema: esta cultura de la niñez debería contener una idea del pensamiento simbólico que tiene el niño y que el adulto no, pero no la contiene, ¿por qué? Además, está sujeta a aspectos geográficos, no es igual en cualquier lugar del mundo; temporales, el concepto ha tenido grandes transformaciones; y a aspectos culturales, es decir, hay diversas culturas de la niñez dentro de lo que se reconoce como la gran cultura. Sin embargo, Beatriz sí

nos brinda algunas aproximaciones de lo que podría pertenecer a dicha cultura de la niñez, como por ejemplo el juego o espacio de agencia que le es propio a la infancia, así como los juegos de palabras, trabalenguas o retahílas (4). Espacios mediante los cuales los niños empiezan a asociarse con su entorno, aprehenden el mundo y le dan sentido.

Una exploración histórica resulta esclarecedora. En el texto *Los incunables de la niñez* de Neil Postman, se realiza el seguimiento de la importancia de la niñez desde el Renacimiento, donde “los niños (...) eran separados del resto de la población (...) porque se creía que tenían naturaleza diferente y necesidades diferentes” (Postman 16), pero lo que realmente sucedía era que se pensaba que eran de naturaleza diferente precisamente porque se había tomado la decisión de separarlos para protegerlos y educarlos. Era necesario que supieran leer y escribir para que fueran ciudadanos propios de una cultura que ya gozaba de la imprenta.

Otro momento clave fue el Romanticismo. Desde entonces la infancia ha adquirido un nuevo lugar en la consciencia humana al ser entendida como aquel lugar feliz e ideal a donde el hombre adulto siempre querrá retornar. Desde el siglo XVII y XIX, el interés por la literatura infantil se acrecentó, sin embargo los libros para niños más que una puerta para llevar al niño a un mundo con múltiples significaciones, lo conducía siempre al mismo lugar: correctos modos de actuar, de pensar, es decir, moralismos. Todavía se estaba lejos de considerar a la literatura infantil y a los mismos libros como material estético, ya que eran un buen instrumento de adoctrinamiento. Incluso me atrevería a decir que los libros infantiles eran pensados para los padres y no para los propios niños, el lector al que supuestamente acudían.

El mismo Walter Benjamin, amante de los libros para niños, en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* menciona que los libros que no aportan nada a la literatura infantil son aquellos que la llenan de moralismos y de instrucciones de cómo debería ser el niño. Un ejemplo de esta literatura serían en la actualidad las publicaciones de editoriales líderes en el mercado hispano como Ediciones Santillana S.A, quienes han creado colecciones para niños en las cuales se enseñan ciertos valores, como por ejemplo el cuidado por el medio ambiente, así como el respeto hacia los que son diferentes y a construir la paz.

En el catálogo de dicho sello editorial en Paraguay se incluye la colección *Leer es genial*³, donde se pueden encontrar títulos como *Cuentos del planeta verde* de la autora argentina Margara Averbach. El libro hace parte de la franja “Querer y cuidar” de la colección, de la cual también forman parte la franja azul, que corresponde a la “Paz y respeto”; la verde, donde se recopila textos literarios sobre “Iguales y diferentes”; la franja amarilla, la cual enseña a “Decir y escuchar”.

Otro ejemplo que evidencia la errada visión que se ha tenido de la infancia, el olvido de la cultura de la niñez y el posicionamiento del mundo adulto dentro de esta, es la exposición “Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia”, organizada por el Banco de la República en el año 2013. En ella se exhibieron pinturas que señalan a la religión católica como una cultura de la imagen. Siendo la religión católica el principal pilar de la cultura de Occidente y colombiana particularmente, no es descabellado mencionar que actualmente somos aún herederos de dicha cultura de la imagen. Este patrón aparece en varias pinturas en donde los niños se muestran como adultos en miniatura, concepción que tristemente se tenía de la infancia. Una de ellas es el *Retrato de niño Cuervo* del bogotano José Miguel Figeroa del siglo XIX, donde se muestra claramente la imagen de un niño desproporcionado, con la cabeza casi igual de grande al dorso y una expresión dudosamente seria, como si no perteneciera a la de un niño. De esta manera, la religión creó un imaginario errado de lo que es la infancia, e intensificando una perspectiva que ponía a los niños bajo la sombra adulta.

En este sentido, la infancia siempre ha estado lejos de servir al niño. Como concepto está en constante cambio, depende de variables como las anteriormente mencionadas que impiden llegar a unificarlo. Emerge entonces una definición de infancia que concibe a los niños como adultos en proceso de formación. Hoy seguimos sin estar exentos de tal interpretación, ejemplo de ello son estas colecciones editoriales mencionadas en las que se le apuesta a una función literaria didáctica más que estética. El propio proceso histórico se convierte en el mejor de los testigos para corroborar que desde siglos atrás no hemos logrado comprender aquello tan misterioso y ya alejado de nosotros los adultos como lo es la niñez.

³ <http://www.santillana.com.py/alfaguara-infantil-juvenil/colecci%3%B3n-leer-es-genial>

La brecha entre el adulto y el niño, una cuestión de historia

La respuesta a la pregunta de por qué la infancia que conocemos hoy en día no parte única o esencialmente del pensamiento simbólico que posee un niño, es porque esa niñez ha sido una construcción cultural, social e histórica hecha por el adulto. Construida generación tras generación con una preocupación más por el futuro del niño, en que sea un adulto útil en la sociedad, que por su presente. Muchas veces se le niega al niño la posibilidad de mostrar lo que significa ser niño; cada vez que un padre o un profesor les insiste en el buen comportamiento está silenciando y a su vez negando que el niño se desvincula en estos modos de actuar y de pensar del adulto.

Para explicar mejor cómo y cuáles han sido las construcciones de infancia a lo largo de la historia, me permito remitirme al ensayo de Guoping Zhao, filósofo y miembro de Oklahoma State University, titulado “The Modern Construction of Childhood: What Does It Do to the Paradox of Modernity?”. En este texto, se estudian diferentes construcciones de la infancia, teniendo en cuenta que estas dependen de un contexto histórico.

Zhao indaga sobre la construcción de la infancia moderna, donde llegan al concepto del “ser” nociones como libertad, autonomía y desarrollo personal de acuerdo con la crítica de la modernidad del francés Michael Foucault. Sin embargo, lejos de llegar al significado puro de dichos términos, estos se muestran como otra máscara más creada más que por el adulto, para de esta manera seguir generando opresión y control sobre la infancia. El autor cita al filósofo y pedagogo norteamericano Jhon Dewey, pues este esclarece esta ambigüedad, como bien la llama Zhao, donde el control que se ejerce sobre la infancia es indirecto, por ello es que no llama la atención como las otras construcciones que ha hecho la sociedad de la niñez.

Resulta necesario esclarecerle al lector cuáles son esas construcciones que se han logrado a lo largo de la historia y a través de la cultura. Esto con el fin de tener constancia de que el problema tratado en la presente investigación tiene sus cimientos siglos atrás y que en el presente, en nuestra sociedad postmoderna (como algunos la llaman), aún se sigue sometiendo y encajando a los niños en conceptos creados para controlar ese fenómeno que llamamos infancia.

En un primer momento, tenemos la construcción de la infancia como un período de pureza e inocencia. Desde la Ilustración hasta la contemporaneidad, la sociedad ha creado una imagen del niño dentro de un margen de pureza. Lo interesante es saber el porqué. El punto de referencia es la doctrina sobre el pecado original del Cristianismo, como también las ideas de Rousseau sobre la naturaleza y la necesidad de educación. Zhao argumenta que luego de Rousseau los románticos como Hölderlin, Blake, Coleridge y Wordsworth, se apropiaron de la infancia y la idealizaron, citando a Harry Hendrick. Luego, en el siglo XX la situación no cambia, se sigue implementando el imaginario del niño como ingenuo para que así el adulto logre tener control sobre su actuar y pensar.

En un segundo momento, Zhao estudia la construcción de la infancia como un período de carencia o falta de razón partiendo de la concepción de Descartes del hombre como ser pensante, planteamiento en el cual el niño no tiene cabida; aunque el filósofo inglés John Locke “[...] believed that children had an inborn potential for reason”⁴ (Zhao). Por esta razón, para Rousseau y para Locke, la institución encargada de desarrollar dicho potencial es la educación, la cual no solo permite una constante vigilancia y control, sino moldear al niño para que sea primero el niño y luego el adulto que la sociedad quiere que sea. Procedimiento que para estos filósofos tiene bastante de redención. En el artículo, el autor explica que Rousseau no desconoce la naturaleza ni la libertad del niño, sino que estas deben ser reguladas y controladas.

Finalmente, Zhao rescata el movimiento *Child-Study* que tuvo lugar desde 1880 hasta 1920, el cual estuvo basado en teorías de biología y embriología que consideran la niñez como un estado primitivo del ser humano: “Their ways of thinking, communication, and behaving bear the marks of the primitives”⁵ (248). Esta especulación es otro motivo para que el adulto se encargue de socorrer a la infancia, para que los niños logren estar a la altura del mundo civilizado y dejen de proceder como primates o bárbaros. Es el mismo adulto el que se ha encargado de crear una línea divisoria entre el niño y el adulto, tal vez en su afán de controlar aquello que no puede entender porque ya lo ha olvidado.

⁴ “... creía que los niños tenían un potencial innato para la razón”.

⁵ “Sus formas de pensar, de comunicarse y la manera en que se comportan, tienen rastro de los primitivos”.

Como bien argumenta el autor, ser niño significaría entonces “[...] know nothing about life and the world. One has to be totally inexperienced, dependent, and controlable”⁶ (Zhao 245). Así, se les arrebató a los niños toda posibilidad de agencia, pues ellos, en su condición de niños, serían incapaces de realizar, pensar, incluso de leer más que como lo haría un niño. Si dentro del niño existe algún potencial que el adulto deba explotar, este es totalmente silenciado, porque se supone que todo niño necesita de su guía, es decir, de la presencia constante de un adulto para controlarlo y enseñarle el mundo.

Un ejemplo son las adaptaciones cinematográficas que ha hecho The Walt Disney Company de cuentos como *La sirenita* de Hans Christian Andersen o *Blancanieves* de los Hermanos Grimm, transformando su historia para que sean más amables con la mente de un niño. En la visión de Disney, el universo que se le presenta al niño necesita estar maquillado, pues siendo el niño un ente frágil, el adulto ya sea en el rol de padres de familia o en el rol de educadores en los colegios, está en el deber (un deber histórico creado por la sociedad) de controlar los comportamientos del niño. El adulto crea un universo para los niños bajo lo que él considera que es la niñez, aunque ese universo no sea siempre el mejor para proveerle a un niño y tampoco necesariamente el que el niño va a preferir, pues a pesar de nuestras concepciones él tiene el suyo propio.

El universo del niño y el del adulto son diferentes en varios aspectos y por ello es que la tarea de hacer, escribir e ilustrar literatura pensada auténticamente para niños no es fácil. Nodelman discute sobre la ambigüedad o el arma de doble filo que puede llegar a ser la creación de este tipo de obras, para él los adultos todavía creen que los niños no tienen la capacidad de lidiar con palabras complicadas, por lo que acuden a palabras aparentemente sencillas, pero no caen en cuenta de que “[...] la ausencia de palabras complicadas hace de las palabras simples que quedan, palabras incompletas, misteriosas: complicadas” (20). Se convierten en palabras y conceptos ambiguos, lo que en mi opinión no es necesariamente malo, pues siempre debemos abogar por la

⁶ “[...] no saber nada sobre la vida y el mundo. Uno tiene que ser totalmente inexperto, dependiente y controlable.”

pluralidad del texto o de la obra, sino que produce el efecto contrario que buscan aquellos que subvaloran la capacidad de un niño.

Este universo no funciona de la misma manera que el universo mental de un adulto, ya que el primero carece de toda monotonía. Al respecto, Giulio Schiavoni destaca que el universo infantil es móvil y polícromo (11). En el estudio preliminar que realiza Schiavoni en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* de Walter Benjamin, los adultos “[...] han olvidado el espíritu “burlón” y la “alegría” que tal vez conocieron en la infancia” (10), de manera que al crecer el niño que una vez fuimos queda relegado en el olvido. Para Benjamin, el surgimiento de la burguesía es el principal responsable de ello, lo concibe como un proyecto mediante el cual se destruye la subjetividad infantil y se encamina al ser humano hacia la “maldición de ser útiles” (17). Por ejemplo, cuando entramos a muy temprana edad a una institución educativa, empezamos a ser víctimas del fenómeno educativo y más adelante de la monotonía del trabajador.

Por esta razón, la relación entre estos dos universos se torna compleja. Por lo general no es una relación igualitaria, sino que un universo controla al otro. Dentro de la estructura social el universo del adulto está por encima, se le ha dado toda la potestad para dirigir al universo del niño. Esta jerarquía tiene raíces históricas, desde el momento en que se creyó primero que el niño era un adulto en miniatura y luego que era un adulto en formación, arbitrariamente nos atribuimos total libertad de manipular a la infancia.

Teniendo presente el texto de Neil Postman, cabe mencionar que en el siglo XIX y principios del XX, bajo la responsabilidad de la sicología, la niñez y la infancia adquieren una importancia considerable. Sin embargo tal atención fue desviada y empezó a convertirse a los niños en blanco del capitalismo. Sus imágenes se utilizaban como un imán en las cajas de cigarrillos o fósforos, a manera de adorno de carácter amoroso. No aparecían en espacios naturales como antes en las pinturas costumbristas, sino que habitaban espacios propios del adulto, además de llevar su mismo vestuario y maquillaje.

Otro gran ejemplo es la avalancha de productos con vitaminas para hacer a los niños más fuertes, como la Emulsión de Scott, o incluso la industria de la juguetería. Siempre pensada desde la perspectiva del adulto, las fábricas de juguetes hacían carritos que empezaban a introducir al niño

en un simulacro del mundo adulto. Sin ir lejos en el tiempo y en nuestro contexto local, pensemos en Divercity, ubicado en el Centro Comercial Santa Fe en Bogotá, modelo capitalista del mundo adulto.

Este establecimiento abrió sus puertas en junio de 2006, con el objetivo de divertir y promover el aprendizaje de los niños. Al entrar, los niños inician un juego de rol donde se comportan y actúan como adultos, una de sus premisas es que aprendan el manejo adecuado y responsable del dinero por medio de transacciones, por ejemplo⁷. Los creadores de Divercity caen de nuevo en el error de considerar a los niños como pequeños adultos en desarrollo, pensando y juzgándolos en aras de su futuro, mas no de su presente. Es importante mencionar que empresas de tal envergadura abogan también por el bienestar e intereses de sus patrocinadores o aliados, como se menciona en el sitio web, por lo que resulta difícil saber hasta qué punto han estudiado a la infancia a la cual ofrecen sus servicios.

En relación con lo anterior, Beatriz Robledo acentúa la importancia que tiene el juego como parte esencial de la cultura de la niñez. Lo define como la actividad fundamental en los niños, a través de esta práctica surge un proceso creativo en ellos que se ve entorpecido cuando no crean sino que imitan al adulto, como lo suelen hacer en Divercity, provocando que la infancia caiga bajo el dominio adulto como un proceso de domesticación. Entonces, las herramientas que ofrecen al niño para que desarrollen aún más esa capacidad metafórica y simbólica que solo tiene el niño, son escasas o inexistentes, ocasionando la obstrucción del potencial que habita en la infancia. Todo con el fin de que este se inserte rápidamente en el mundo adulto, volviendo a ser un adulto en miniatura.

La infancia en la literatura

La literatura por su parte puede ser otro instrumento más para organizar y situar al niño en el escalafón más bajo de la pirámide, teniendo que mirar siempre para arriba al adulto, como si fuera una deidad. En ella puede haber guiños sobre lo que significa ser un niño para un adulto.

⁷ Para mayor información, visitar la página web: <http://divercity.com.co/>

Por ejemplo, en el libro-álbum *An Ordinary Day*⁸ (2006) escrito por la australiana Libby Gleeson e ilustrado por Armin Greder, el personaje principal es un niño, Jack, que va a vivir nada más y nada menos que un día común y corriente. Así pues, cuando Jack se levanta, se viste solo y baja a ver dónde están sus padres, los encuentra en la cocina sumergidos completamente en la lectura del periódico como es costumbre (recordemos que el mismo título del libro le está indicando al lector que lo que se cuenta con las palabras y se muestra con las imágenes es lo que ocurre en la vida de Jack todos los días). Lo interesante es que se cuenta que Jack “Dice ‘Buen día’ a los periódicos”, pues en la imagen al padre únicamente se le ven las piernas -que es donde está apoyando el periódico- y las manos -con las que lo sostiene-, a la madre se la muestra totalmente abalanzada sobre el periódico, siendo muy poco lo que alcanzamos a ver de su rostro. Atrás, en el último plano, dentro del marco de una puerta, está Jack asomándose para saludar a unos padres que muestran total apatía e indiferencia hacia él (Ilustración 1).

Además del guiño sobre lo que puede llegar a ser la relación entre un adulto y un niño, en este libro-álbum se señala que la mente del niño opera de modo distinto a la del adulto. Es necesario tener en cuenta que este niño está alejado emocionalmente de los adultos; no tiene contacto íntimo con ellos. Luego de despedirse no de sus



Ilustración 1. *An Ordinary Day*, Libby Gleeson y Armin Greder

padres pero sí de los periódicos, sale camino al colegio (aquí aparece otro punto que resalto en el capítulo, la educación). Durante su camino, las ilustraciones lo muestran como si fuera ajeno a la sociedad, como si no fuera parte de la multitud de gente y de autos que encuentra una vez sale de su casa. A él se le dibuja en una secuencia diferente, solo y pensando en su tarea del colegio mientras patea lo que parece ser una piedra. Pero, de un momento a otro, Jack empieza a

⁸ *Un día cualquiera.*

imaginar que esos carros amontonados en la calle son ballenas y que las calles son mares, y a él como un pez más que se desliza por entre las ballenas.

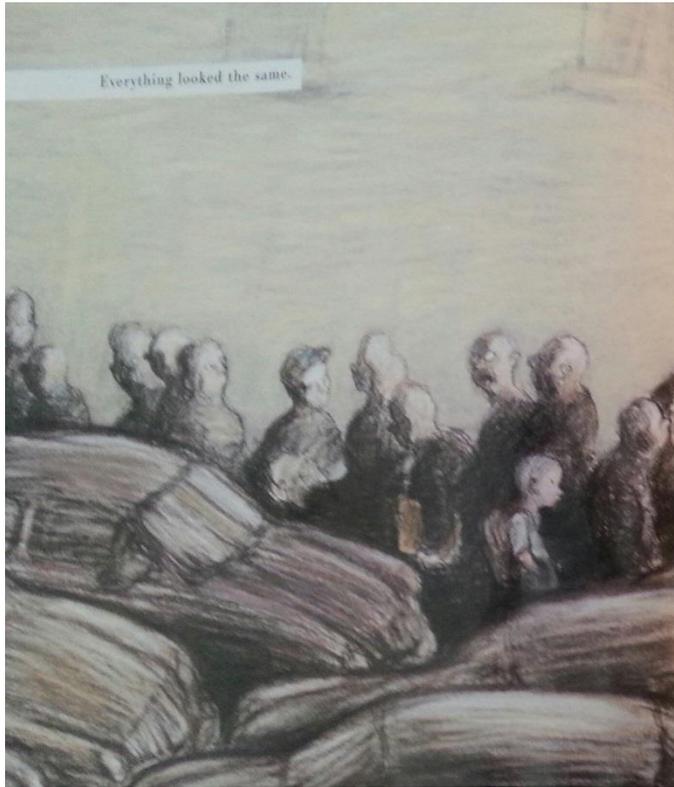


Ilustración 2. *An Ordinary Day*, Libby Gleeson y Armin Greder.

A través de esa construcción imaginaria el niño logra salir de ese embotellamiento al que le someten, por un lado los padres y por el otro el colegio y la misma sociedad, y piensa como un niño. No ve las cosas como las vería un adulto, porque los adultos en el libro se muestran apiñados, afanados y ocupados en sus quehaceres, mientras que su universo marino le proporciona un universo con una realidad fluida dentro de un escenario tranquilo.



Ilustración 3. *An Ordinary Day*, Libby Gleeson y Armin Greder.

Mientras que en el otro universo, oscuro y rígido, hay filas inmensas de automóviles y personas, Jack imagina una infinidad ballenas navegando por el mar. Así, pues, este libro-álbum, además de ser un libro sobre la soledad o melancolía que puede sentir un niño, demuestra que una manera para escapar de ese mundo frío de los adultos es la imaginación.

A ese universo incodificable que no hace parte de nuestro universo adulto, que revelan de manera impecable los libros-álbumes, le intentamos imponer un orden de manera que tenga un sentido lógico para nosotros. En su ensayo “Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil”, Perry Nodelman argumenta que siendo el libro-álbum la única creación literaria y editorial propiamente perteneciente y correspondiente a lo que se denomina infantil, el autor-adulto no deja de sobreestimar el poder cognitivo de los niños.

Desde la perspectiva de Perry Nodelman, como ya se mencionó, podría pensarse que muchos autores y editores eligen el uso de vocabulario sencillo para que el niño pueda entenderlo, porque desconfían de la posibilidad de que el poder cognitivo de un niño pueda decodificar más allá de lo que se supone un niño de determinada edad y en determinada etapa infantil podría interpretar. No hay que olvidar que dichas etapas de la infancia fueron construidas por los mismos adultos, respondiendo a exigencias e imaginarios que dependían del contexto sociohistórico.

Es entonces cuando se desmiente el mito de que la literatura infantil es literatura ligera, de rápido hacer y leer. Al igual que una novela, un libro-álbum requiere de un buen autor —pues es indispensable que el autor se aproxime lo que más pueda a lo que es un niño y no a lo que él, como adulto, ve o espera en un niño— como de un buen lector —uno activo que pueda no solo denotar sino connotar para que entre a jugar con la ambigüedad y pluralidad que posee el texto y la imagen, y así construya significados desde su propia posición como niño—.

No hay razón por la cual pensar que un niño no puede ser un lector activo, pues los niños son más que lo que hemos construido: son más que adultos en miniatura, que adultos en formación, más que simple seres llenos de pureza o inocencia, incluso se distancian de una persona carente de razón y evidentemente no se equiparan a un estado primitivo del ser humano. Según el filósofo René Schérer, ser niño es el desbordamiento total de los sentidos, de los modos de actuar, de pensar, y una buena literatura, en este caso un buen libro-álbum, es aquel que logra apelar y capturar estos excesos que significa ser niño (49). Excesos que tal vez interfieran en la construcción de significado en el universo infantil. Podemos evidenciar estos distintos modos de actuar y de pensar en los niños al observar su comportamiento con respecto a determinadas situaciones, pero es poco probable que llegemos a entenderlo; no es necesario, simplemente

basta con concebirlo como auténtico, como propio de los niños y como aquello a lo que ya solo nos podemos aproximar y señalar con el riesgo a equivocarnos.

La constelación del niño

Para elaborar esta visión transgresora de la niñez, en el texto *Hacia una pedagogía pervertida*, Schérer utiliza fórmulas de tres autores diferentes. Inicialmente se sustenta en la reflexión del escritor suizo Carl Spitteler sobre su propia infancia, considerando que lo que se llama “infancia” está muy lejos de ser única y llanamente los niños que se ven a diario, “no hay infancia, la infancia es una creación del adulto” (209). Es una condición mucho más compleja la que fusiona a esos niños que vemos, pero también a nosotros como adultos.

Para Spitteler y Schérer la infancia no es aquello que vivimos durante una época de nuestra vida y que ahora está lejos de nosotros, es un dispositivo de poder que relaciona a niños y adultos y cualquier noción de infancia como estadio separado es una construcción y marca una distancia. El problema radica en que nosotros formamos parte primordial de la infancia porque la construimos, porque para el adulto la infancia por sí sola no existe.

Así, para Rilke, otro sustento de Schérer, el niño siempre existe dentro de una constelación, una manera de sublimar lo que significa ser niño. “Podemos conservar esta expresión: el niño pertenece a una constelación. A mi parecer, es la prueba de que, de una manera u otra, hay en la aparición del niño algo que evoca poéticamente una especie de existencia, entre comillas, extraterrestre” (211). Al referirse a una constelación, Rilke puede referirse a que la esencia de la niñez está fuera de este mundo, de nuestro entendimiento, aunque también a que simplemente es un grupo que tiene ciertas características en común o simplemente quiso ampliar los lindes del lenguaje y crear un término poético, como la infancia misma, para referirse a la magia y los múltiples paracosmos que contiene la infancia.

Probablemente no exista concepto más apropiado para referirse a la infancia que el de Rilke, pues escapa de todo encasillamiento de la mente adulta, no admite limitaciones ni monotonía. Sin embargo, como bien creía Benjamin, los adultos olvidamos lo que es ser niños, porque una

vez entramos al sistema social y específicamente al sistema capitalista, como lo anotan Benjamin y Schérer, se necesita que seamos útiles, y en esa utilidad todo desbordamiento de sentir, pensar y actuar es tanto cohibido como vetado.

Sin embargo, como lo advierte Schérer, la constelación que plantea Rilke no se refiere solamente a la exaltación de los placeres o a las libertades de la infancia, es también el contexto en el cual el niño vive. Su constelación estaría conformada también por el núcleo familiar o alguna institución que esté a cargo del niño: “en fin, la infancia está permanentemente determinada por las referencias institucionales que van a permitir situarla, cualificarla y hacerla entrar en la categoría de la segmentariedad que en ese momento la encuadra en los marcos institucionales dentro de los que se sitúa el niño” (211). Lo anterior conduce a un tercer momento, además de tener claro el movimiento y el posicionamiento de la infancia. El tercer momento correspondería a un movimiento de atracción pasional. Según la propuesta del socialista francés Charles Fourier, el niño gira en torno a esa constelación, cuyo centro está constituido por el ejercicio de sus pasiones puestas en libertad y en movimiento (212).

Entonces, para Fourier, Benjamin y Schérer, es la sociedad civilizada la que se ha dado a la tarea de construir ciertos marcos que se encargan de frenar el movimiento de la constelación. Se debe civilizar al niño, educándolo a él y con esto a sus propias pasiones. Este último y tercer movimiento considerado por Schérer resulta de vital importancia para la hipótesis central del presente texto. Los niños pertenecen a una constelación que está en constante movimiento, pero esta constelación debe ser situada, entendida, decodificada por la mente del adulto, de lo contrario se convertirá en una fuerza superior, un sinsentido que evidentemente producirá desconcierto y frustración e incompreensión en el adulto.

Por lo tanto, el adulto al verse enfrentado a un vago recuerdo que ahora desconoce como lo es la infancia, se encarga de continuar el círculo vicioso frenando el movimiento de la constelación infantil, situándolo dentro de determinado contexto para que este se haga cargo de volverla mucho más lenta, más parecida a lo que significa ser adulto, es decir, entrar al mundo de la utilidad, de la causa y del efecto, a la sociedad.

Lo anterior está relacionado también con lo que Nodelman apunta sobre la creación de libros-álbum, en los cuales tanto el autor como el editor eligen determinados grupos de palabras sobre otras con el fin de que sean de fácil acceso para los niños. Esta postura supone que el niño está cognitivamente imposibilitado para generar nuevos significados a partir de palabras un poco más complejas; suelen ser escasas las veces en que se considera (la intención tampoco es generalizar) que el niño pueda ser capaz de crear significaciones.

Me atrevo a proponer que existe la posibilidad de que el niño pueda crear significaciones que estén más allá del entendimiento de un adulto o que respondan exactamente a las convenciones del lenguaje y la imagen que se han construido socialmente. Es decir, dentro de la concepción del adulto la lectura infantil en su diferencia y singularidad no sería una lectura válida, porque no hace parte de lo que el niño se supone debería entender, aunque para el niño esa sea su lectura, válida por sí misma. Ese más allá se convierte entonces en lo que es ser niño, un misterio del que ya estamos lejos de alcanzar quienes hemos dejado atrás todo rasgo de infancia. La infancia como la precondición adulta también contiene otros procesos de lectura anteriores a lo que conocemos que desconocemos. Por ejemplo, Julia Kristeva reconoce que hay una etapa de construcción de significado previa a nuestra entrada en las reglas del lenguaje. Concepción que podríamos ajustar a nuestro propósito, es posible que exista una prelectura en todo lector, sea niño o adulto, pero que en todo caso es un estado mucho más cercano a la infancia. Ella lo llama “lo semiótico”, y ocurre en y a través del cuerpo del individuo, en nuestro caso del niño.

Es un estadio anterior al reconocimiento de símbolos, se refiere a movimientos y cargas eléctricas que se aparecen por todo nuestro organismo, haciendo que el mismo cuerpo se convierta en un significante por sí mismo. Un modo de construcción del significado que no se fija en el aspecto convencional del texto, en los significados asignados a las palabras o a la imagen, en el caso de los libros-álbumes, sino que tiene que ver con las sensaciones, los ritmos, las pulsiones, las cuales son imprevisibles e incodificables. Entonces, aquellos significados que contengan lo semiótico al ser únicos y no convencionales suelen ser considerados por los adultos como incorrectos, ya que no forman parte de este universo construido que es lo simbólico, así como tampoco son muestras alentadoras de la proyección educativa que el adulto tiene sobre los niños.

De ahí que sea necesario que el adulto imponga su superioridad sobre el niño, porque ante lo que desconocemos actuamos de manera arbitraria, intentamos explicarlo desde nuestros propios conceptos. El niño es víctima de ese desconcierto que el adulto siente cada vez que un niño se comporta de manera inesperada o “incorrecta”, su respuesta será reprender dicho comportamiento para que sea un niño educado, un niño con cada vez menos de niño y más de adulto.

Schérer mismo es consciente de la vigilancia a la que es sometido el niño por ser niño, se le considera un ser incompleto que debe estar bajo supervisión de un adulto para que así pueda aprender cómo funciona el mundo. El adulto es presentado como un ente superior que guiará los primeros años de vida o toda la vida del niño. Le enseñará cuáles son los modos correctos de actuar, de pensar y comprender, porque eso fue lo que hicieron con ese adulto cuando fue niño. Estamos frente a un círculo vicioso con raíces profundas, somos conscientes de que niños y adultos no somos lo mismo, somos de naturaleza diferente gracias a procesos que buscan domesticar esa naturaleza infantil, Rousseau halla el proceso educativo como el principal protagonista.

Dentro del texto de Schérer se menciona a Jean-Jacques Rousseau, quien a través de su texto *Emilio o de la educación* (1762) erigió dos nociones básicas: 1) resulta imposible forzar la naturaleza (capacidad de desarrollo) del niño y 2) sin embargo para educarlo es necesario desnaturalizarlo, al fin y al cabo ese es el objetivo del sistema educativo. Es allí, en las instituciones, donde los docentes se ven forzados a encarrilar y direccionar esos excesos que habitan en los niños. Schérer se vale del término lacaniano para definir lo anterior como una castración (39). Originando así una nueva naturaleza, una falsa que disimula, acalla y frena la verdadera naturaleza de todo ser humano cuando es niño.

Es en este punto donde entra a jugar un papel de gran importancia la educación, en especial la escuela, pues gracias a ella “los jóvenes dejaron de ser percibidos como adultos en miniatura y empezaron a verse como algo totalmente diferente: adultos en formación” (Postman 19). El niño era un adulto en proceso de formación que debía educársele para que se convirtiera en un hombre letrado. La niñez pasó a ser un período de la vida que debía pasar rápidamente.

El niño necesita ser educado porque es su deber entrar a formar parte de la sociedad, y la sociedad no admite un solo cuerpo que no tenga alguna utilidad. En la carencia de la naturaleza, aunque sea natural el hombre, donde se abastece lo que se conoce como el sistema educativo. "El maestro tiene que suplir a la naturaleza sólo porque en el niño el sentido de lo útil está cegado, está confundido con el de lo superfluo que, en cuanto se pone en contacto con otros, es impulsado por la imaginación, es deseo, la voluntad a ejercer su imperio, a obtener más allá de sus fuerzas." (Schérer 22). Se requiere entonces de una suerte de instituciones que controlen y encaminen esa naturaleza desaforada del niño. Solo así podrá ser parte de la sociedad.

Una de las características de esa naturaleza infantil es lo que en el texto de Schérer recibe el nombre de exceso de deseo. Aunque algunos de los conceptos del francés están enfocados en el ámbito sexual, también es posible pensar en ese exceso de deseo en términos más amplios. Como antes se citó, los niños, siendo niños, no tienen razón alguna por la cual controlar sus emociones, sensaciones y deseos, por lo que no es ningún misterio para el adulto el hecho de que los niños sean imprudentes y deseen objetos que están por fuera del alcance y de la concepción adulta.

Centrémonos en la imprudencia del niño, palabra peyorativa desde el punto de vista adulto. Según la Real Academia de la Lengua Española la prudencia significa "templanza, cautela, moderación", del mismo modo es "sensatez y buen juicio", así como "una de las cuatro virtudes cardinales, que consiste en discernir y distinguir lo que es bueno o malo, para seguirlo o huir de ello". Con lo anterior podríamos estar seguros de que un niño carece de muchas de estas "cualidades" adultas. Muchas veces una madre o un padre, incluso un profesor, callan a un niño cuando este comete un acto imprudente, sin tener en cuenta que esa es la naturaleza propia de un niño, que niños y adultos estamos lejos de pensar de forma similar. Les resulta difícil reconocer que para nosotros es casi imposible entender cómo funciona la mente en la infancia, y que la sociedad o la cultura nos encasilló a sus necesidades.

Pero ¿qué es lo que se debe controlar del niño? La respuesta tristemente es que se debe controlar todo aquello que parece ser el niño, porque dentro de su ingenuidad e incapacidad el niño puede desear en exceso, actuar de manera que el adulto no considera correcta. Hay un

patrón, por ejemplo, que siguen los niños más pequeños cuando entran a interactuar con un libro y al cual una librería infantil en Bogotá, Espantapájaros Taller, le ha abierto un espacio merecido. En ella hay una canasta reservada para aquellos libros que se catalogan como “los más mordidos”. La canasta pretende ayudar a que los niños aprendan a cuidar los libros, pero también aboga por el derecho que tienen de leer haciendo uso de todos sus sentidos, es decir, está permitido (claro que con restricciones, no olvidemos que intentamos que los niños no muerdan los libros, aunque sea en contra de la naturaleza) que el niño desarrolle su propia manera de leer y de acercarse a las obras literarias. El niño podría acercarse a un texto y entender o sentir de manera diferente a lo que nosotros como adultos capaces entendemos. Muchas veces, ante este tipo de comportamientos se suele requerir con extrema urgencia la presencia educativa para frenar, como ya se dijo antes, la naturaleza del niño y así propiciar que el niño se vaya convirtiendo en un adulto educado, en un ciudadano.

Para comprender mejor la acción del adulto sobre el exceso de deseo del niño, podemos acudir a la novela del escocés James Mathew Barrie, Peter Pan. El protagonista de la novela es un niño casi adolescente que no quiso crecer por la misma razón que tuvieron los románticos para considerar a la infancia como un estado ideal o que tuvo Walter Benjamin para desear nunca haber crecido, es decir, entrar a un mundo donde el hombre vive girando en torno al fenómeno del capitalismo, al dinero. Peter nunca quiso crecer porque no quería dejar de jugar e imaginar para iniciarse en la sociedad laboral, pero se entiende que la historia solo podría suceder en una realidad paralela donde esto fuera posible.

En este sentido, la figura de Peter Pan como niño es de gran importancia. Empecemos por decir que es un niño que caprichosamente nunca quiso crecer, debido a que temía profundamente entrar en el mundo de los adultos, pasar la brecha que los divide y dejar de divertirse. De igual manera, como lo describe el narrador mismo: “es que Peter decía lo primero que se le ocurría” (Barrie 14), siendo en este sentido un individuo que vive de los excesos que refiere René Schérer. Por ejemplo, cuando Peter y los niños Darling salen volando hacia el País de Nunca Jamás, Michael se quedaba dormido en pleno vuelo y Peter lo rescataba, porque él siempre al final actuaba correctamente. Solía esperar hasta el último instante antes de que el niño se estrellara, pues más que salvarlo le interesaba muy egoístamente alardear de su habilidad para

volar. El narrador lo describe con una personalidad cambiante y es por ello que los hermanos Darling temían que en algún punto dejara que Michael cayera por completo, pues mostraba interés en exceso por cosas que probablemente minutos después dejaban de atraerle en lo más mínimo, como los niños: sin hábitos (estos son creados por los adultos), sin ninguna obligación con nadie y por supuesto sin mesura.

Peter Pan es un niño que burla constantemente al Capitán Garfio, un adulto que muy curiosamente se preocupa por lo que significa la educación, y que vendría a representar la contraparte de la infancia: la madurez y la domesticación llevada a cabo. Es un personaje que tiene visos de traumatismo, su sueño es interrumpido por golpes y sonidos internos casi como una pesadilla en donde surge la pregunta: “¿Te has comportado hoy con buena educación?” (48). También, Pan es un individuo que piensa únicamente en sí mismo, aunque siempre termina haciendo alguna pequeña acción solidaria, como salvar a Wendy de la tripulación del Capitán Garfio o a la india Tigridia de la muerte que iban a proporcionarle los piratas en la Roca de los Abandonados. Allí queda claro que Peter en su condición de niño es muy hábil y logra imitar a la perfección la voz de Garfio para dar la orden de soltarla.

Así, no es ningún misterio el hecho de que la obra de Barrie proponga una crítica social. No es gratuito ni accidental que el padre de los niños, el señor Darling, piense con la razón del dinero, que en casi todo momento esté realizando cuentas para ver si el dinero será suficiente. En las primeras líneas de la obra se menciona que los padres son los encargados de ordenar la imaginación de los niños, pero que Peter Pan es quien viene a desordenarla, para mí la impulsa a su máxima potencia. El personaje del Capitán Garfio, curiosamente malvado, manifiesta la inconformidad del autor sobre lo que genera la educación en los niños al mostrar a un hombre que está en todo momento preocupado por su buen actuar, por actuar correctamente de acuerdo a los estándares educativos, semblante que Peter Pan confronta.

Otra figura interesante en la misma obra es la de la madre, la señora Darling, pues en ella el autor deposita también cierto resentimiento por lo que significa convertirse en adulto, esta vez en relación con los niños⁹. En las primeras páginas de la novela el autor escribe:

La señora Darling supo por primera vez de Peter cuando estaba ordenando la imaginación de sus hijos. Cada noche, toda buena madre tiene por costumbre, después de que sus niños se hayan dormido, rebuscar en la imaginación de éstos y ordenar las cosas para la mañana siguiente, volviendo a meter en sus lugares correspondientes las numerosas cosas que se han salido durante el día. (3)

Esta cita se puede relacionar fácilmente con otro suceso en la novela. El narrador le habla al lector sobre los mapas que se pueden hacer de la mente del hombre, pero lo que más le llama la atención es que si se dibujase el mapa mental de un niño sería tan desordenado y confuso que a un adulto cualquiera le sería difícil entenderlo. Frente a ese sentimiento hipotético, al adulto no le queda más remedio que intentar ordenar la enredada mente de un niño, punto en el que vuelven a jugar un papel clave primero los padres –como la señora Darling- y luego el colegio. Somos nosotros, los tristes adultos, quienes estamos en la tortuosa tarea de darle un sentido “ordenado y medido” a los pensamientos y deseos de los niños, porque aquella es la característica que más sobresale y en la que más diferimos de la infancia, en nosotros abunda el sentido común.

Otro aspecto para tener en cuenta es que fuera de esa constelación en la que el niño vive, se aloja la última de las tres educaciones que menciona Schérer en su conferencia. En palabras de Pasolini, no habría que privar a los niños de la “violencia de las cosas”, la cual se refiere a la educación que el niño descubre por sí mismo. Entendamos esta noción como aquellas transformaciones o accidentes a los cuales se ven expuesto los niños. Accidentes que no tienen presencia alguna del adulto, simplemente si un niño se cae aprende que debe levantarse para poder seguir caminando, de lo contrario quedará en el piso, siempre y cuando no haya un adulto

⁹ En el prólogo de Silvia Herrero de Tejada se cita al autor proclamando que convertirse en adulto era su mayor temor: “Barrie escribía en su diario: «El terror de mi infancia fue saber que llegaría el momento en el que tendría que dejar de jugar»” (Barrie, <http://www.abc.es>).

que lo levante y le arrebate esta posibilidad de aprendizaje que poco tiene que ver con la educación de la nos hablaba Rousseau.

El primer tipo de educación es aquella impartida por el padre o el profesor, la segunda es la que se genera a partir de la interacción social, a lo que Pasolini llama los compañeros, mientras que la tercera es la ya mencionada violencia de las cosas. Es decir, lo que aprende el niño del mismo entorno, lo que descubre explorando. La educación más productiva y la que está más próxima a reconocer y aplaudir al niño pensando como niño y no como adulto. Educación que para los autores (Schérer y Pasolini) es esencial en la infancia, en tanto consta de la sumatoria entre el mundo social, el material, además de las transformaciones y accidentes del mismo.

Esta tercera educación es la que nos interesa, la que aprenden los niños por ellos mismos. Creo que de la única manera que un libro podría enseñarles a los niños es de esta manera, sin ser directos o tan pocos imaginativos poniéndoles libros con moralejas de siglos pasados. Los niños merecen más que lo que nosotros creemos que merecen, los niños entienden más de lo que nosotros creemos que entienden.

En este punto, el lector se preguntará qué es ser niño entonces, si todo lo que concebíamos como infancia no es más que una construcción hecha por nosotros mismos. Resulta imposible saberlo a ciencia cierta. Histórica y temporalmente nos hemos alejado tanto de ese misterio que se tornó intrincado entrar en la mente de un niño y describirla a la perfección. Sin embargo, existen aproximaciones literarias que nos acercan a la naturaleza del niño, tal vez este sea uno de los frutos provenientes de la literatura infantil, que pueden generar un vínculo ya olvidado entre el adulto y el niño. Los libros-álbumes, al incorporar juegos desafiantes con el texto y la imagen, así como juegos con sus aspectos artísticos, como por ejemplo con el color, la composición, las guardas, la textura, se convierten en formas artísticas novedosas y sumamente experimentales para afianzar el vínculo, generando aproximaciones a estas cualidades que hacen únicos a los niños.

La transición: del mundo real al mundo mágico

En la literatura, tal vez en la mayoría de las obras, el personaje-niño sufre un brusco desplazamiento que va de la realidad a un mundo de fantasía, su mundo o donde él quisiera estar. En *Harry Potter y la piedra filosofal* (1997) de J. K Rowling, el mecanismo para este paso es la pared de la estación de trenes, mientras que en *Narnia* (1950) de C. S Lewis es el armario donde entran los niños. Lo que le indica indirectamente al lector que se necesita de un objeto palpable y real para entrar en un mundo diferente y mágico, olvidando que la mejor herramienta para transitar de un mundo a otro puede ser la misma imaginación del niño. El niño mismo está en la capacidad de crear mundos que permiten su total agencia, capacidad que manifiesta la esencia de la infancia.

En los libros-álbumes este mecanismo también está presente. La puerta al mundo paralelo pueden ser los sueños o la misma imaginación, sin que sea necesaria la presencia de un objeto real que contenga magia. En los libros-álbumes se vale soñar o imaginar para crear y habitar en un mundo simultáneo al que llamamos “real”, así tanto el personaje como el lector arriban a un universo creado por el personaje-niño, donde él y el lector pueden ser héroes, volar, navegar. Un ejemplo de ello son los libro-álbumes *Los oficios de Juan* (2002) de Antonio Rubio y Rebeca Luciani y *The Whales’ Song*¹⁰ (1995) de Dyan Sheldon y Gary Blythe, en el que es posible comunicarse con animales.

Por ejemplo, en *Cuando no encuentras tu casa* (2010), escrito por la española Paloma Sánchez Ibarzábal e ilustrado por Joanna Concejo, se cuenta la historia de un personaje –al principio no se sabe si es un niño o una niña– que se encuentra perdido en un bosque tenebroso durante la noche e intenta encontrar el camino a casa. Los caminos que recorre el personaje están aislados de toda conexión con la realidad, incluso la niña es acompañada por voces que parecen provenir del paisaje donde se encuentra inmersa. Se encuentra con hormigas que la animan a seguir, le pide ayuda al viento y este la recoge para llevarla flotando hasta una ciudad con casas desproporcionadas, porque todo hace parte de la imaginación de un niño, sin ningún orden aparente. Logra ver y trepar una colina de nieve que resulta siendo la espalda cálida y tersa de un gato blanco; el fin del mundo parece personificado por la feroz figura de un dragón, mientras

¹⁰ *El canto de las ballenas.*

que el inicio del mundo es un cielo que parece un mar, porque en él nadan o vuelan los peces y al fondo se ve el amanecer. Al final del libro la niña escucha una voz que no corresponde ni tiene cabida dentro del mundo donde ella habita, “es la voz que siempre te devuelve a casa” (Sánchez 35), la de la madre que la llama para que vuelva a la realidad.

La obra de Oliver Jeffers representa una aproximación particularmente exitosa hacia lo que hemos identificado con la naturaleza de niño. En sus libros, la transición entre un mundo real y un mundo fantástico en donde todo es posible no existe. El personaje-niño vive en un mundo de fantasía, un mundo inconcebible para los adultos, pero muy familiar para un niño. En su libro *Lost and Found*¹¹ (2005) el narrador nos cuenta: “Este era un niño que un día encontró un pingüino en la puerta de su casa” (Jeffers). Sin que el niño viva en el Polo Norte, este abre la puerta y lo primero que ve es a un pingüino al cual intenta encontrarle el lugar a donde pertenece. Lo mismo ocurre en casi todos sus libros-álbumes, en ellos el niño no requiere de un portal para llegar a un mundo mágico o paralelo al real del adulto para luego, al final del libro, devolverlo a la cruda realidad. El niño, por ser niño, está arrojado en un mundo que le pertenece, bajo sus propias reglas, donde la magia es parte del mismo mundo, no habita en un universo alterno.



Ilustración 4. *Lost and Found*, Oliver Jeffers.

¹¹ *Perdido y encontrado.*



Ilustración 5. *Stuck*, Oliver Jeffers.

Si se lee *Stuck*¹² (2012) de Jeffers, donde un niño arroja un gato, una escalera, un bombero, un barco, entre otros, a un árbol para poder bajar su cometa que quedó atascada allí, un adulto podría llegar a pensar que el niño está siendo totalmente desconsiderado al irse a dormir dejando a la gente y a los animales atrapados en el árbol. El mundo mágico está allí a la disposición tanto del personaje como del lector,

en él es totalmente viable que el niño se encuentre también a una ballena gigante en la calle donde queda su casa y sea capaz de lanzarla en el árbol para poder bajar su cometa.

Llama aún más la atención de un lector adulto cuando nuestro personaje va en busca de una escalera, momento en el que todos pensamos que se le ocurrió una gran idea al niño para bajar la cometa atorada, pero las cosas cambian drásticamente cuando el personaje decide lanzar la escalera también. Momento en el que nosotros, como lectores y como adultos, nos sentimos desconcertados y un poco desilusionados por el insólito proceder del niño. Lo anterior sucede, como se explicó durante todo el capítulo, porque niños y adultos no vivimos en el mismo universo mental ni perceptual, razón por la cual nuestras construcciones de la infancia son erradas. La infancia siempre será un secreto que nunca develaremos completamente. No queda otra salida que recurrir a este tipo de aproximaciones como las que emprenden algunos libros-álbumes para lograr entender o acercarnos a ese mundo que dejamos atrás hace tiempo.

¹² *Atrapados*.

II. NUEVA APROXIMACIÓN AL NIÑO: LA RELACIÓN AUTOR-LECTOR TOMA UN NUEVO ENFOQUE

La segunda parte de la triada en la que sustento mi investigación está relacionada con la importante relación entre autor y lector, quienes en estas páginas van a tener una importancia particular, pues no estamos hablando de un autor canónico de novelas, cuentos, poemas, sino de un joven autor que pretende entrar, como todos los autores inclinados hacia la literatura infantil, a un universo que dejó de pertenecerle hace mucho.

Si bien en el anterior capítulo se discutió la construcción de infancia desde una perspectiva histórica y se expuso la diferencia entre el universo del adulto y el del niño, resulta necesario para la presente disertación ahondar en la división existente entre el niño y el adulto en cuanto a los procesos de lectura que les son propios. Cómo operan niños y adultos al enfrentarse a un libro o cómo concebimos nosotros los adultos la lectura infantil. Esta vez desde una perspectiva menos histórica y sí más literaria, teniendo en cuenta que ha sido esa lejanía existente entre el universo infantil y el adulto la que ha generado la pregunta sobre el proceso de lectura infantil, afectándolo no siempre de la mejor manera.

Aparece de este modo la figura del autor, siempre adulto, como una pieza clave en la literatura infantil. Tampoco se puede olvidar al ilustrador o ilustradora, pues como bien se ha sustentado a lo largo del texto, un libro-álbum “explora la relación compleja de la palabra con la imagen, o mejor aún, dos formas de discurso narrativo, una a través de imágenes, y la otra de palabras” (Goldin 3). No sobra mencionar que autor e ilustrador no siempre son la misma persona, por lo que esta relación puede tornarse mucho más compleja al ser personas diferentes las que escriban e ilustren un libro que desde el principio fue creado como un concepto redondo. De estas dos entidades depende en primera instancia el producto final con el que el niño va a interactuar.

El adulto, sea lo ideal o no, está presente durante todo el proceso de concepción, creación y también en la lectura que finalmente hace un niño. La operación empieza en el autor, quien decide crear una historia con determinados personajes que van a afectar directamente al lector,

es decir, al niño. Luego, resulta necesario pensar en el libro-álbum como un producto editorial o un género editorial, tal como lo señala el editor y ensayista mexicano Daniel Goldin en su artículo para la revista Barataria, “Acerca del potencial del libro-álbum”. En él es el editor quien toma las grandes decisiones sobre el libro-álbum. Pensemos, entonces, en todo el personal que trabaja en la edición, incluyendo al ilustrador, cuyo trabajo se complica en el momento en que tiene que plasmar visualmente lo que el autor-adulto imaginó, además de que es con lo que el lector a quien va dirigido el libro-álbum, el niño, generará significaciones y nexos.

Pero también tengamos en cuenta a los adultos que eligen determinados libros para que esos lectores interactúen, sean padres o profesores. Somos nosotros los que cumplimos inconscientemente el papel de promotores de lectura al decirle implícitamente al niño qué debe leer y qué no (todos aquellos libros con los que nunca podrán crear una cercanía). Lo mismo ocurre en un caso más amplio con los docentes, quienes organizan un plan lector para que el niño no tenga la autonomía de elegir, no digo que el propósito de estos planes lectores sea precisamente ese, simplemente viene como añadidura que pasamos siempre por alto. Recordemos que la agencia del niño debe ser silenciada, controlada por el adulto supuestamente superior, como menciona Schérer.

Si exploramos un poco más el rol que tenemos los adultos dentro del universo infantil, los encontraremos ambiguos. Apoyo todo esfuerzo adulto por crear hábitos de lectura en los más pequeños, sin embargo, debido a la consciente o inconsciente obstaculización que detiene el movimiento del niño, que es en sí mismo constelación, afectamos no siempre de la mejor manera procesos internos que se dan o que se podrían dar en los niños. Elegir un libro es un acto sumamente peligroso, pues siempre elegiremos de acuerdo a nuestras inclinaciones o gustos personales, sin saber si el niño hubiera preferido otro libro sobre el que nosotros hemos puesto nuestros ojos. Pensemos también en los autores que eligen determinadas tramas sobre otras, editores que eligen determinados manuscritos por encima de otros, en las técnicas que eligen los ilustradores para acercar a los niños a los libros-álbumes. Por ello es que en mi investigación asumo que el lector de esta clase de libros siempre va a ser el niño por encima del adulto. Aunque algunas de mis aproximaciones pueden ser leídas y concebidas también pensando en un lector adulto.

Precisamente este último sujeto es el lector, quien en este caso es un niño. Digo en general, porque nunca se ha descartado la posibilidad de que un adulto se acerque a este tipo de literatura y de libros para explorar su riqueza, y así dejarse llevar también por el poder envolvente que surge una vez se juntan las palabras con las imágenes. Es el niño en quien prefiero concentrarme, pues si bien el proceso de lectura en términos cognitivos ha sido aclarado por psicólogos y lingüistas, sus otros aspectos, relacionados con el cuerpo, las sensaciones y las pulsiones, no suelen ser una prioridad. Es necesario darle un giro a la atención que se ha puesto en estas teorías y arriesgarnos a pensar en un proceso de lectura que no necesariamente tenga que referirse a la asociación y reconocimiento de símbolos. Este proceso que ha permanecido oculto no es ordenado, tiene que ver más con lo que le comunican los libros-álbumes al cuerpo de los lectores, en nuestro caso, de los niños. Hay entonces un más allá del proceso de lectura que aún no se ha explorado lo suficiente y del cual han habido pocas intuiciones que lo sostengan.

A continuación quisiera profundizar en estos dos extremos para señalar las interacciones que se llevan a cabo entre el niño y el adulto, lector y autor. El autor entra en una encrucijada al escribir para niños y los niños son receptores de toda la cultura adulta. Es un arma de doble filo, pero en todo caso un arma. No pretendo que los autores escriban siempre pensando en los niños como un grupo de seres humanos con poca capacidad de análisis. Sí se debe pensar en los niños, que son los lectores, pero nunca el autor debe renunciar a su convicción. El proceso es simple: aferrarse a las pocas huellas de infancia que habitan en él, así como permitir que lo semiótico, lo corporal, que suele estar reprimido se active y fluya. Nos es difícil volver a la infancia por nuestra condición de adultos, pero una forma de hacerlo es recurrir a ese desorden de energías que están en la naturaleza de todos y que a través de la educación fue reprimido.

Las secciones de este capítulo se acercan a ello. En la primera indago si el autor debe escribir desde su perspectiva de adulto o desde una percepción infantil, mientras que en la segunda propongo una nueva etapa de lectura que poco tiene que con la capacidad o no de entender los significados. Partió de una intuición personal acerca de las aproximaciones que pueden generar los niños con estos complejos libros. Además, es una aproximación a un proceso de lectura que no ha sido totalmente desarrollado, únicamente por Julia Kristeva, Gilles Deleuze y otros autores que saben que una lectura también produce marcas físicas. En la última parte expongo

la relación que a partir de todo lo anterior se genera entre el lector y el autor, es decir, entre el mundo infantil y el universo del adulto.

El autor, entre la nueva constelación y lo estático

Pensar la figura del autor resulta imprescindible, ya que la relación que se genera con el escritor difiere de la que existe entre un autor adulto y un lector adulto. El autor que se dedica a la literatura infantil se arriesga al apropiarse de un público con el que no puede crear fácilmente lazos de identificación directa o cuya conexión emocional es creada a partir de supuestos y recuerdos difusos. Esta relación de pertenencia está relacionada con habitar el mismo universo, actuar de la misma manera; al fin y al cabo nosotros los adultos hemos sido educados, y al ser “víctimas” o parte del proceso de control, el universo del niño dejó de pertenecernos hace mucho. La historia vale por sí misma para explicarnos las razones de tal distanciamiento, como lo vimos en el capítulo anterior donde propuse que el universo del niño que conocemos ha sido una construcción cultural, de manera que la infancia ha estado lejos de complacer y suplir todas las necesidades del niño, sino que satisface las que el adulto tiene sobre el niño.

Sin embargo, algo debe quedar de lo que creemos que es ser niño en un adulto que escribe para la infancia. Pensaríamos que los autores de literatura infantil deben de tener una pizca de infancia interiorizada que los procesos educativos ni laborales le han podido arrebatar. Es a esa pequeña parte de infancia donde estas personas buscan siempre volver. Un estado donde sentimos el mundo de una manera diferente del que lo sentimos ahora; no menos racional, sino con una racionalidad diferente.

En el capítulo anterior mencioné a los exponentes del Romanticismo en quienes un sentimiento de nostalgia se manifestó añorando volver a la infancia. No descartemos la posibilidad de que esos pequeños rastros que se mantienen dentro de nosotros estén relacionados con un constante sentimiento nostálgico y no con la propia realidad o probabilidad de que en el adulto habite una pequeña porción de infancia. Tampoco pasemos por alto el hecho de que puede ser que todos estos falsos supuestos de lo que significa ser niño solo sean vagas aproximaciones surgidas de una añoranza, mas no de un mágico rastro. Sin embargo, también puede que esa nostalgia nos

mueva y conmueva para así iniciar un proceso donde podemos conectarnos con nuestra parte infantil.

Entonces, puede ser que esa nostalgia por la infancia que nos habita haga que nosotros a través de una mayor atención a la corporalidad y tratando de deshacer ciertas represiones que han transformado lo que era en un principio nuestra naturaleza cuando éramos niños, podamos recuperar algo de ella en distintas ocasiones: cuando actuamos de un modo inesperado, impulsivamente o cuando sentimos un éxtasis en nuestro cuerpo por la cosa más mínima; cuando al escuchar una canción decidimos inconscientemente gritar porque sentimos algo que no podemos explicar racionalmente, como estamos entrenados. Lo anterior no es necesariamente malo, es una prueba de que en nosotros no todo lo que significa la infancia ha muerto. Sin saberlo nos acercamos a lo que es ser niño.

Pero, en los autores de esta literatura este inconsciente proceso pareciera tener más fuerza. Claro está que si tiene más de natural que de forzado resulta un producto puro y más próximo al lector-niño. Los autores que logran un equilibrio y naturalidad en ese proceso, en ese aflorar de la infancia que se lleva a cabo en ellos, son pocos. Ellos no tienen razones por las cuales recurrir a los cuentos populares y además maquillarlos para que estén al nivel de los niños, pues entienden que los niños operan de una manera diferente de la que nosotros creemos, y que los libros no son para educarlos moralmente ni cognitivamente.

Hay autores que reconocen que el niño no es ningún tonto que necesita de palabras sencillas ni de imágenes simples para entender un libro. Dentro de esos me place reconocer al australiano Oliver Jeffers, cuyo interés por escribir e ilustrar libros-álbumes está lejos de fundamentarse en el poco o nulo entendimiento que para algunos tienen los niños. No lo hace porque sea fácil. No lo es. Teresa Colomer, directora del grupo investigativo español sobre literatura infantil y juvenil actual, GRETEL, en un apartado de *La formación del lector literario. Nueva narrativa infantil y juvenil*, trata los supuestos de simplicidad que se tienen de la literatura infantil. Son dos los caminos que sigue, estudiar las obras no canónicas y aquellas que son adaptaciones de la literatura adulta.

Por ejemplo, la literatura infantil no canónica se da el gusto de prescindir del filtro de un segundo destinatario, el adulto crítico, y opera buscando no si sus textos son aprobados por

escuelas, mucho menos por padres de familia, lo único que le interesa es hacer de la obra algo de fácil digestión. Esta es una de las consecuencias por las que erradamente se considera a la literatura infantil como un subgénero literario, uno desvalorizado. Colomer señala que “la crítica literaria ha señalado repetidamente como rasgos propios de una mayor facilidad lectora: un argumento y una caracterización estereotipada de los personajes y situaciones, un refuerzo de la moral y de la estratificación social establecida, una fuerte cohesión del texto y una gran simplicidad del lenguaje” (Colomer 141). Lo anterior tiene otra justificación, hay que pensar a la literatura desde la perspectiva del negocio y existen editores que según Colomer publican libros sin importarles si es literatura de calidad o no, visualizan únicamente el factor del dinero, que sean libros de fácil consumo (simples), subvalorando de esta manera al lector, al niño.

El anterior es el primer camino para evidenciar un texto simple. El segundo, lejos ya de lo canónico o no canónico, tiene que ver con las adaptaciones que se realizan al convertir una obra en una especialmente maquillada para niños. Resulta interesante la mención que hace Colomer sobre el trabajo de la investigadora de literatura y cultura en la Universidad de Tel Aviv, Zohar Shavit, al comparar distintas obras clásicas junto con sus correspondientes adaptaciones al público infantil. De allí me gustaría rescatar las características que Shavit desenmascaró sobre todas las restricciones que contiene el texto simplemente por ir dirigido a un público de poca edad.

A grandes rasgos, para Shavit y Colomer es evidente una “tendencia (...) de aceptar solo lo que es convencional y lo que se considera adecuado y familiar a los niños y niñas” (142). De igual manera, lo que más importancia merece es la línea narrativa, por lo que se suelen editar y eliminar párrafos enteros que en palabras de Colomer: “pueden entorpecer la comprensión de la historia”. Se suele relegar a un segundo plano factores como la complejidad y sofisticación, la razón es lo interesante: “en contraste con la valoración positiva de la complejidad por parte de la norma canónica adulta, la literatura infantil hace prevalecer el criterio de la simplicidad”, de manera que recursos literarios como la ironía o la ambigüedad no son tomados en cuenta.

Otro aspecto que sobresale es la obligación que tiene la literatura infantil de adoptar propósitos tanto ideológicos como educativos, factor que perdura en la contemporaneidad. Hay quienes todavía consideran que la literatura es un mero instrumento de difusión de valores. Finalmente,

y esta característica tiene que ver con la concepción que algunos tienen sobre los libros-álbumes, alguna literatura infantil –que en mi opinión deja de serlo al poseer todos los rasgos mencionados- suele buscar en el lenguaje un cómplice de lo didáctico, se utiliza un lenguaje sencillo con el fin de que el niño adquiera vocabulario.

En este sentido, se ha generado una idea falsa de la literatura infantil, idea que se ha venido gestando siglos atrás y que todavía hoy no podemos liberarnos totalmente de ella. Es por ello que para algunos sectores culturales la función de la literatura infantil sigue siendo educar moralmente, se ha creado un imaginario difícil de romper. No podemos seguir conservando ese pensamiento, hay un potencial en el niño que aún no logramos descifrar bien, pero sabemos que todas estas supuestas hacen parte de la naturaleza del niño como los excesos de deseo de Schérer, y pueden contener tipos de lectura y acercamiento que no tiene porqué corresponder a los que nosotros, como adultos y educadores, esperamos de ellos. Por el contrario, son aquellos autores que le apuestan a una literatura no sencilla los que provocan nuevas interacciones impensables hasta el momento, donde el niño pueda acercarse y disfrutar desde lo corpóreo hasta lo mental.

A través de mi lectura e investigación sobre los libros-álbumes de diferentes procedencias, incluyendo autores suramericanos, norteamericanos, europeos, entre otros, he encontrado que el australiano Jeffers podría ser una alternativa en este sentido. Ivar Da Coll¹³, uno de los autores de literatura infantil y libros-álbumes más destacados en Colombia, manifiesta su opinión sobre la creación del libro-álbum, responde diciendo que “Un libro álbum, así como una novela o un cuento, son un mundo, y es el autor quien deberá valerse de todo tipo de recursos para componer este mundo y lograr atraer al lector hacia él” (9). Es esta precisamente la tarea que se le ha encomendado al autor y especialmente en los libros-álbumes dicha atracción se puede lograr cuando hay un equilibrio entre las palabras y las imágenes, cuando tenemos que recurrir no solo a lo que las palabras nos dicen, sino a lo que las imágenes nos narran, nos amplían, desafiando nuestras capacidades de lectura.

¹³ En una entrevista que da el autor e ilustrador colombiano de libros-álbum, Ivar Da Coll, para el cuarto número de la revista Barataria (de la Editorial Normal), dedicado al libro-álbum.

La obra de Oliver Jeffers, al tratarse de libros-álbumes, guarda este equilibrio. Sus libros mantienen ese juego y retan constantemente al lector a no quedarse en las palabras, como todo adulto podría preferir, sino que nos obliga a ir más allá. Además ha suscitado no solo un interés particular en mí, sino alrededor del mundo. Como todo autor de literatura infantil, su trabajo es ofrecerle mundos a una audiencia especial, una que está empezando a ser formada tanto literaria como visualmente, es por ello que la figura del autor no puede ser pasada por alto. Al leer un artículo sobre el papel de los libros-álbumes para la formación artística de los niños, consideré que guardaba relación con lo que encontré en los libros de Jeffers.

El artículo se titula “Beyond Illustration: Information about Art in Children’s Picture Books”¹⁴ de la profesora de arte Ruth Straus Gainer. La primera frase lo dice todo: “There are ordinary children’s books, and there are works of art for children”¹⁵ (16). El mundo de la literatura infantil se divide en dos: en los libros que están ahí por razones didácticas, educativas, y que por ello tienen mayor envergadura comercial, lo que buscan las instituciones que forman parte de la constelación del niño; y en los libros que tienen un trabajo mucho más grande y profundo en cuanto a que erradican criterios simplistas de elaboración, no asumen que el niño es tonto, sino que buscan ofrecerle un mundo ficcional elaborado, hacen un esfuerzo exitoso por ubicarse en su propio universo. Lo anterior implica una diferencia en la lectura de ambos tipos de libros en términos de desafío, pues mientras que unos se instalan en los clichés los otros sobrepasan esa absurda barrera para retar al lector al enseñarle caminos diferentes de apreciación, actuación, entre otros.

De manera que es la calidad de contenido en la que trabaja el autor la que hace que el libro sea extraordinario y se salga de esos lugares comunes en donde se instalan todos aquellos libros que no le aportan ese “algo más” que un buen libro-álbum, en este caso los de Jeffers, proponen para el lector. Es ineludible entonces que esta calidad a la que me refiero contenga el mundo infantil, también tal vez esta pueda ser la tarea más difícil a la que se enfrenta cualquier autor de libros infantiles a la hora de decidir dedicarse a ello. Una vez Jeffers es consciente de ello, entiende que “[...] children are much smarter than they’re given credit for, and curious too. In fact, they’re often more observant than adults, as they give a different amount of time and

¹⁴ Más allá de la ilustración: Información sobre el arte en los libros-álbum para niños.

¹⁵ “Existen libros para niños comunes, y hay obras de arte para niños”.

consideration to something that is in front of them”¹⁶. Es decir que el adulto necesita recurrir a ese destello de infancia que queda en él o trabajar para lograr entender y así entrar al mundo de la niñez que debe obligatoriamente reflejar a través de su obra.

Así, si una característica principal que encontramos nosotros los adultos en los niños es la extrema curiosidad, este es el mismo camino que toman consciente o inconscientemente la mayoría de estos autores para crear sus libros. En sus entrevistas suelen mencionar que es la curiosidad la que en un primer momento despierta la sed por crear un libro-álbum. Jeffers se inclina hacia el lado de los modos de actuar de un niño al abogar principalmente por complacer los deseos de su imaginación, por satisfacer su propia curiosidad cada vez que decide crear un libro-álbum. Este es un vínculo importante que logra el autor con el lector, convirtiéndose en un rasgo con el que se identifican, una huella de infancia. Además, en la entrevista *From the Studio of Oliver Jeffers*, cuando le preguntan si la enseñanza moral en sus libros tiene cabida, responde diciendo que sus libros están pensados principalmente para entretener –cuestión que analizaré más adelante–, pero que también sobre lo que le gustaría haber visto a él en los libros cuando era pequeño (2).

Su intención se desvía de preceptos educativos. Busca conectarse a través de la imaginación así como entretener. Los escenarios o mundos de sus libros-álbumes parecen pertenecer a la realidad, pero Jeffers juega con el lector añadiendo a sus mundos elementos propios del universo infantil, siempre ocurren sucesos que se salen de la realidad. Si entendemos la realidad como un mundo perfectamente ordenado y con sentido lógico, nos percatamos de que esto está relacionado con aquello que denominados “simbólico” y los libros-álbumes de Jeffers nos alejan de esa realidad simbólica. Entendamos lo simbólico como un estado-objetivo al cual la educación nos lleva, en Kristeva lo simbólico tiene que ver con el lenguaje como un sistema de signos que empieza a funcionar una vez interactuamos con el otro, tiene que ver con nuestra parte social, al mismo tiempo es el orden de las reglas y las restricciones. Empezamos a crear conexiones lógicas sin posibilidad de crear vínculos que se salgan de estos cánones.

¹⁶ “[...] los niños son más inteligentes y curioso que lo que se reconoce. De hecho, son más observadores que los adultos, pues dedican diferente cantidad de tiempo y cuidado a lo que se encuentra frente a ellos”.

Jeffers pareciera acudir en mayor medida a su imaginación que a la propia realidad a la hora de crear sus historias e ilustraciones, porque está dirigiéndose a un público que todavía no está del todo inmerso en el mundo simbólico como los adultos, hasta ahora el adulto lo está incluyendo dentro del mundo del entendimiento y de los modos de actuar adultos. Claro está que él mismo comenta que a la hora de plasmar un concepto y de dibujar utiliza referentes de la vida real, lo que no excluye en sus libros ese toque imaginativo que pertenece más al universo del niño.

Por lo tanto, el autor puede desprenderse momentáneamente de su condición de adulto para dar paso a esos movimientos pasionales propios de la infancia y de esta manera poder acercarse de manera más pura y fidedigna a la niñez. Las mismas ilustraciones reflejan e influyen en la mente de un niño, si retornamos al artículo de Straus Gainer, entendemos mejor la manera en que el adulto media en el niño. Resulta que a partir de esta constelación de la que nos habla Rainer Rilke, entendida como la institución que está a cargo del niño, hoy en día puede ser también el entorno visual, es decir, la cultura visual en la que se ha convertido la sociedad, el niño empieza a tener referentes que están mucho más cercanos al adulto. Si un niño ve una casa y luego la quiere reproducir por medio del dibujo, se siente fuertemente obligado a dibujarla tal cual le muestran las convenciones de representación que le han ido llegando desde el mundo adulto.

Autores como Jeffers, y en general los libros-álbumes, desvían este deseo de reproducción del niño al mostrarles que es totalmente posible que exista una variedad infinita de percepciones de la realidad, aún en el mundo adulto, al que poco pertenecen los niños. No se trata como argumenta Gainer en que el autor acuda a los clichés como por ejemplo “[...] rainbows, hearts, snoopies, and scalloped daisies, all indicating the same avoidance of challenge, the same tensions associated with lack of self-confidence”¹⁷ (16), un lugar seguro para que el niño, quien es subvalorado, no se enfrente a la frustración que le provoca no poder captar el mundo adulto, sino de ampliar las posibilidades de representación de las cosas incorporándoles elementos imaginativos. Que sepan que ellos pueden concebir a un caballo con el cuerpo cuadrado, otro sin orejas, yo puedo imaginar un caballo azul; percepciones que no calcan la realidad tal cual es, ello no las hace menos meritorias.

¹⁷ “[...] arcoíris, corazones, snoopies, y onduladas margaritas, todo indicando la evasión misma de desafío, las mismas tensiones asociadas a la falta de confianza en sí mismo” (16).

Pero cuando son utilizados libros-álbumes en las clases de arte, nosotros podríamos ampliarlo a la vida diaria, los niños entienden que no necesariamente hay una sola manera de dibujar un caballo. La función en este caso de los libros-álbumes y por tanto de los autores así como de los editores e ilustradores (cuando se trata de alguien diferente del autor), es conectar el mundo del niño con el del diseño gráfico (17), dice Gainer. Nosotros podemos agregar algo más y decir que tanto estos libros como estos autores son los que permiten generar una de las pocas conexiones posibles entre el mundo infantil y el mundo del adulto al que pertenecen todas estas concepciones de diseño gráfico a las que se refiere Gainer. Conexión que no está relacionada con un “yo educó y tú aprendes”, sino con la creación de mundos que corresponden a la infancia, que se aproximan a su naturaleza, que impactan físicamente las sensaciones del niño, no solo las percepciones. Lo que se busca es entretener al lector, su trabajo es retornar a la infancia, intentar entenderla –o simplemente sentirla– y revelarles a los niños un mundo muy parecido al que habita en ellos naturalmente.

Una nueva etapa de lectura: lo semiótico

El interés por el proceso cognitivo de los niños viene de años atrás. Inició en campos de investigación como lo es la psicología y la lingüística. Por ejemplo, George Butterworth, docente de psicología en la Universidad de Stirling, analiza el uso del concepto de egocentrismo de Piaget, sobre el cual se estructuraría la cognición infantil. El egocentrismo en los niños menores de los siete años de edad se refiere a la capacidad de apreciar las cosas solamente desde su propia perspectiva inmediata, lo cual implica una incapacidad de retener las perspectivas del otro y en ese otro es donde se basa nuestro aprendizaje, siempre social. Son incapaces, entonces, de concebir una escena desde un ángulo diferente, presentando un bloqueo cuya razón se atribuye a su corta edad y poco desarrollo (MacKeith 24).

En su ensayo “Algunas ventajas del egocentrismo”, Butterworth sopesa las primeras perspectivas sobre este tema, como la de Piaget junto con algunas más actuales. Aunque el ensayo está enfocado en un tópico diferente al de esta investigación, me parecen pertinentes las primeras frases del mismo: “Las primeras etapas [de crecimiento] parecen imperfectas, incluso inferiores, porque se las compara con la capacidad funcional que se adquiere más tarde, en

lugar de compararlas con las demandas propias de la edad” (63). De esta manera se enfatiza sobre el gran error que cometemos quienes pretendemos entender ese misterioso mundo que le pertenece a los niños al juzgarlos siempre comparando sus facultades con el objetivo último hacia donde los estamos dirigiendo; es decir, entre más temprano lleguen al objetivo de la educación, más perfectos parecen ser los niños.

Es por ello que no debemos juzgar procesos tan íntimos en los niños como el cognitivo o el de lectura en aras del lector en el cual se va a convertir eventualmente. Tampoco es justo desvalorizar y desechar otros procesos de lectura que se llevan a cabo en los niños, procesos que poco tiene que ver con si el niño es un gran lector según parámetros adultos. Existe un proceso de lectura diferente que no necesariamente tiene que ver con diferenciar caracteres de su respectivo significado. En su libro *Revolution of Poetic Language*, Kristeva sospecha que existe algo llamado <<lo semiótico>>, una precondition para que lo simbólico sea en su totalidad y finalmente el proceso de significación sea completado. Se propone que el proceso de significación incluye no solamente “lo simbólico”, sino que también que existe una fase anterior que denominamos “lo semiótico”, dimensión relacionada con la fascinación que genera cargas de energía que afectan al cuerpo provocando que sea un significante por sí mismo, mas no que los genere mentalmente.

El proceso de lectura está compuesto primero de lo semiótico y más tarde de lo simbólico. Al leer un poema o escuchar alguna pieza musical sentimos vibraciones corporales que se transportan por todo el cuerpo, generando estados anímicos que se convierten en significantes, luego de ello viene el proceso de asociación de signos: qué significa esa obra culturalmente. Aunque ella apunta más al proceso de creación literaria, sobre todo en la poesía, es totalmente factible relacionar su postura sobre lo semiótico y ponerla a actuar en el proceso de lectura de un niño cuando se acerca a un libro-álbum. Tampoco es mi objetivo afirmar que únicamente esta clase de libros puedan producir lo semiótico, de ahí podemos pensar el proceso de lectura que se lleva a cabo en el humano sin importar la edad que tenga.

El libro-álbum es una obra de arte y en tanto arte es capaz de generar sensaciones en su lector, sea el que sea. Supongamos que nuestros ojos no sirven exclusivamente para captar cosas y hacerlas significar en nuestra mente, también crean una cercanía con el objeto observado que

tiene que ver en mayor medida con lo corpóreo que con lo mental. Somos humanos y solemos actuar movidos por nuestros impulsos, los niños se conectan más con lo semiótico, porque todavía no han entrado al mundo adulto, al mundo simbólico. Los libros-álbumes son puertas también hacia la imaginación y hacia la sensación.

Siempre se ha asumido que la significación solo se produce en lo simbólico, pero no podríamos estar más equivocados, así nos lo prueba la literatura. Los textos literarios, el poético en particular para Kristeva, tienen además de lo simbólico –convenciones ya interiorizadas– lo semiótico. Aspecto que es compatible con el movimiento pasional del que nos habla Fourier como Schérer y que ocurre en los niños. Se conoce como semiótico a todo aquello que aboga por los impulsos y deseos (no permiten responder de manera racional), lo que se silencia en los niños. De ahí se producen formas de renovación en el lenguaje y experimentaciones, porque uno entra a jugar no con las convenciones sino con algo nuevo para todos, algo que no sabemos exactamente dónde se sitúa ni cómo opera o por qué.

Entonces, solamente podemos referirnos a la significación en el momento en que como niños somos arrojados a este mundo, es decir, al mundo de lo simbólico, de las convenciones. Proceso que por obvias razones ya no recordamos, pero sabemos que es un mundo que le es ajeno a los niños y con el cual deberá irse relacionando poco a poco mediante la interacción social con el fin de que llegue a pertenecerle en algún punto, cuando esté totalmente educado y familiarizado con sus convenciones, donde la principal es el lenguaje.

Todo ello es parte del gran misterio de ese movimiento pasional del que estamos aislados socialmente. Nos enfrentamos entonces, según Kristeva, a algo externo que divide al cuerpo en varias partes erógenas, lo que se conoce como <<sustancia fragmentada>>. Esto ocasiona que el sujeto, el niño, deje de ser considerado como una unidad que produce o no produce significado dependiendo de su edad, sino como un cuerpo dividido que se vale no solo de lo simbólico, sino de otro factor sin el cual puede operar lo simbólico y por ende culminar el proceso de significación.

Por tal razón no podemos rechazar las lecturas que realicen los niños, por más erróneas que nos puedan parecer. Personalmente, no puedo conocer a ciencia cierta cuáles son esas lecturas que solo tienen cabida en el mundo infantil, sin embargo puedo señalarlas y arriesgarme a proponer

nuevas maneras en que los niños entienden el arte de las palabras y las imágenes, apoyándome en la teoría de Kristeva sobre la poesía.

Al estar estas posibles lecturas en el niño mucho más cercanas al cuerpo, los gestos y las producciones vocales, sean palabras o no, son el medio por el que se exteriorizan. Para leer un libro-álbum los niños ponen a funcionar esa parte suya, los impulsos; así como el autor podría producir significados muy variados, también el lector podría encontrar diversos significados. Es esta ambigüedad generada por la parte semiótica y simbólica del proceso de significación que se da en el autor y en el lector-niño, lo que hace que leer no signifique asociar sino que haya algo que está fuera de los límites: el arte. Quién más sino este para producir infinidad de energías que recorren nuestro cuerpo cuando leemos un libro, observamos una imagen o escuchamos una pieza musical. El arte es el único que tiene la facultad y potestad de trascender el lenguaje.

Para ello Kristeva se vale de conceptos de Freud, por ejemplo resultan de gran importancia los impulsos o *drives*. Los cuales son “[...] discrete quantities of energy move through the body of the subject who is not yet constituted as such [...]”¹⁸ (93), energía y marcas físicas que sin embargo son limitadas por factores externos al sujeto-niño afectando su desarrollo corporal. Para Kristeva esos factores son la familia y las estructuras sociales, lo cual resulta similar a lo que discutíamos en el primer capítulo sobre la necesidad que tiene la constelación en la que vive el niño de controlarlo y silenciarlo.

Surge así a otro concepto fundamental: el *chora* semiótico. Compuesto por esas cargas de energía junto con las marcas físicas; es una totalidad de éxtasis e impulsos en gran movimiento, aunque también tiene su propia regulación (el cuerpo de la madre) (93). Por tal razón, al ser un movimiento continuo pero a su vez interrumpido, es decir, rítmico, no se puede postular de manera clara ni evidente. No es una ciencia cierta, es una aproximación a lo que probablemente ocurre en el niño. Kristeva es consciente de lo anterior, sabe que no es un signo ni un significante, pero que existe y es crucial dentro del proceso de significación, que no puede valerse de solo lo simbólico, porque no nacimos aprendidos y aún queda un vacío que ningún

¹⁸ “[...] cantidades pequeñas de energía se mueven a través del cuerpo del sujeto quien todavía no está constituido como tal [...]”.

investigador ha podido llenar sobre qué es lo que ocurre antes de que podamos asociar objetos e ideas.

Para considerar esta teoría deben quedar de lado las concepciones del niño y del ser humano en general que lo subvaloran y reducen su capacidad de entendimiento a una sola, la que todos conocemos, la que nos ha formado, con la que estamos formando a los niños. Antes de que el niño se familiarice y sea insertado en lo simbólico, es necesario que sean fundamentadas las bases para que el proceso de significación se pueda llevar a cabo, punto donde tiene cabida lo semiótico como un estado presimbólico y de presignificación, pero además como un estado absolutamente necesario para la adquisición del lenguaje que se realiza una vez interactuamos con otros (Moi 96).

En los libros-álbumes el autor es movido por estas energías para elegir algunas figuras, colores o estilos sobre otros. La intención del autor o de Jeffers, está atada también a impulsos propios de los niños y que el adulto puede interpretar a través de lo semiótico; impulsos que crean una especie de círculo vicioso al retornar y afectar directamente lo corporal del lector que se enfrenta a ese texto y a esas imágenes. La importancia de generar lenguaje queda en un segundo plano, pues esta teoría se enfoca en el umbral del mismo. No necesariamente para referirse a aquellos niños que aún no saben hablar, sino para ciertas sensaciones, excesos, deseos que ocurren interiormente y que son el punto de partida para la producción ya de lenguaje racional, tal y como lo conocemos.

Ese espacio liminal de los impulsos que al salir es ordenado es en Kristeva el *chora*, allí se generan categorías de lectura corporales, categorías cuya esencia es la desestructuración con la que tanto han sufrido y a la que han enfrentado las sociedades adultas por muchos años. Por lo general en la literatura infantil algunos autores han cometido el error de posicionar sus obras dentro de lo simbólico únicamente, esperando impacientemente por que el niño logre generar asociaciones brillantes, propias de un adulto. Jeffers, a quien le interesa más entretener generando sensaciones en el lector cuando se enfrenta a uno de sus libros-álbumes, su aparente sencillez se impregna de asuntos como motivar la imaginación, estimular a su lector perceptivamente, proponer posturas frente al mundo adulto y su relación con la infancia.

Autor-lector y adulto-niño, un vínculo fuera del canon

No podemos negar entonces la implícita necesidad de que haya una suerte de vínculo entre el autor-adulto y el lector-niño. No me refiero a que el vínculo que los una sea la misma obra o el mismo libro-álbum, sino un vínculo al que deben acudir los autores para embrujar al niño, también para encontrar un espacio común para las dos esferas –niños y adultos–. Este lazo solamente puede existir en su forma más pura en el espacio semiótico de cada ser humano. Considero que es otra manera mucho más personal, efectiva y cercana de llegar al punto clave del niño, a esos impulsos y marcas físicas que como se demuestra a lo largo de la historia hemos buscado silenciar por medio del control y la educación.

Pero cuando el arte acude a esa parte semiótica, cuando es consciente de que se requiere tanto de lo simbólico como de lo semiótico para producir significados y de que no somos solo mente sino también cuerpo, se convierte para el niño en un espacio diferente, no del adulto; empieza a pertenecerle al niño. Los libros-álbumes, en este caso, se convierten en algo más que en un simple formato editorial, son una ventana para que el niño comprenda que existen diferentes perspectivas para apreciar lo que nos rodea –aspecto que le enseña las ilustraciones alejadas de la realidad como mimesis–.



Ilustración 6. *This Moose Belongs To Me*, Oliver Jeffers

Para el autor e ilustrador australiano de libros-álbumes Shaun Tan, estos libros son una ventana que conducen al niño o a quien se atreva a acercarse a ellos, a varias islas, por llamarlas de alguna manera: es primero una manera de enseñar a leer de una manera más amplia, de experimentar relaciones entre palabras e imágenes, de evocar sensaciones e ideas mas no de explicarlas. “Se trata de devolvernos, especialmente los lectores adultos, a un estado de falta de familiaridad, lo que nos ofrece una oportunidad de redescubrir una nueva visión interior por medio de cosas que no acabamos de reconocer (como lo fue para

todos nosotros al principio)”, como lo explica el autor en una entrevista para Barbara Fiore Editora¹⁹. Familiaridad que fácilmente está relacionada con ese campo semiótico que hemos relegado al olvido y que hace parte fundamental de todo proceso de significación, mucho más en lo artístico.

De modo similar, esta familiaridad puede estar relacionada con la imaginación que a manera casi de cliché, pero no por ello menos cierta, se la otorgamos como facultad a la infancia. En el libro-álbum de Oliver Jeffers *This Moose Belongs to me* (2012), se cuenta la historia de cómo un niño encuentra un alce y se le ocurre enseñarle todas las reglas que debe cumplir para ser una gran mascota. Pensemos primero en lo inverosímil de que un niño se acerque a un animal de mayor tamaño, a un animal salvaje, porque a pesar de que pudo haber escogido a un perro un gato, incluso a una tortuga, escogió a un animal que pertenece a la vida salvaje. Insistamos en el texto de Cohen y MacKeith sobre el desarrollo de la imaginación, pues cuando un niño está en un trance imaginativo nosotros decimos que está “en su propio mundo” o “en las nubes”, como si esto fuera “una carencia de algo positivo” (11).

En la misma introducción menciona a los más destacados creadores de universos, como por ejemplo Tolkien y Asimov, quienes se dan a la tarea de construir mundos imaginados única y exclusivamente movidos por el placer. Igualmente, la obra de Oliver Jeffers se caracteriza por trastocar esos imaginarios que por mucho tiempo hemos tenido sobre la los niños y su proceso de lectura. Esta es una característica general de los libros-álbumes, ellos suelen ser espacios experimentales tanto para el autor como para el lector. Los niños desafían las leyes adultas del mundo real y gozan de agencia. Para esto, sus libros-álbumes cuentan con poca presencia de figuras adultas, abogando y dedicándose al universo infantil. Los personajes pueden volar, navegar, comer libros, enseñar a un alce, siempre bajo dimensiones que tienen poco sentido si las comparamos con el mundo real.

Sean deseos o impulsos los que mueven a Jeffers a crear mundos en sus libros donde el niño está arrojado, mundos y libros esconden una invitación para que el niño se pueda desarrollar a

¹⁹ http://www.shauntan.es/index.php/SHAUNTAN/albumes_ilustrados/

través de ellos no como un lector-adulto o un lector-proyecto-de-adulto, sino como un lector-niño. De esta manera Jeffers y otros autores entran a un campo blindado donde interactúan con lo imaginativo, cuya definición según MacKeith y Cohen suele estar relacionada con el concepto de creatividad más que con cualquier otro (información tomada por estos autores del libro *Oxford Companion to the Mind* (1987) de Gregory).

Así pues, el lector-niño y el autor-adulto acuden a sus paracosmos²⁰, los cuales “[...] son interesantes porque son ejemplos especiales de la imaginación infantil en funcionamiento (lo que normalmente reduce su valor) [...]” (MacKeith 20). Oliver Jeffers, al hacer un esfuerzo por conectarse con la niñez como un momento real existente y no como un proyecto de la adultez, inventa determinados mundos que son cercanos a las percepciones que tendría un niño. De este paracosmos que plasma a través de palabras e imágenes aparentemente sencillas, se despierta otro paracosmos que es la respuesta al estímulo generado por el primero, pero que es generado y pertenece al niño. Según el estudio que realizaron Cohen y MacKeith sobre los paracosmos o “mundos privados imaginarios creados de forma espontánea [...]” (111) que crearon adultos cuando eran niños y niños que les escribieron cartas describiéndoles sus mundos, deducen que la mayoría de ellos son creados a partir de algún objeto, juguetes por ejemplo (33). En este caso, tales mundos son generados a partir de un libro-álbum que si bien es en sí mismo un paracosmos del cual pueden generarse muchos otros.

De la misma manera, MacKeith y Cohen descubrieron que estos objetos incitaban a los niños a imaginar haciendo que las limitaciones impuestas por el mundo real se esfumaran. En este caso, los libros-álbumes y en general la literatura infantil, se constituyen como instrumentos para el empoderamiento de los niños. En el ensayo “El poder y la subjetividad en los libros-álbum” de Maria Nikolajeva, es evidente que en nuestra cultura occidental al niño se le ha negado toda posibilidad de agencia, se necesita que sea constantemente controlado por su misma condición de niño, aunque en este hostil mundo que le planteamos al niño, en objetos como el libro-álbum “[...] a los niños se les permite llegar a ser fuertes, valientes, ricos, poderosos e independientes

²⁰ “Son mundos privados imaginarios creados de forma espontánea, que durante un periodo de tiempo considerable se repiten en el niño o el joven, y por lo tanto tienden a ser más elaborados y sistematizados” (MacKeith 11).

–bajo ciertas condiciones y por un tiempo limitado- de acuerdo con el principio del carnaval” (34). En los libros-álbumes de Jeffers el principio del carnaval es evidente, según él los personajes principales son niños con agencia, es decir, sin limitaciones, ni siquiera aquellas que impone la realidad material.

Por ejemplo, en el libro-álbum *Lost and Found*²¹(2005) de Jeffers, como ya lo mencioné, el niño-personaje se encuentra en la puerta de su casa con un pingüino e intenta buscarle su lugar en el mundo, devolverlo a su

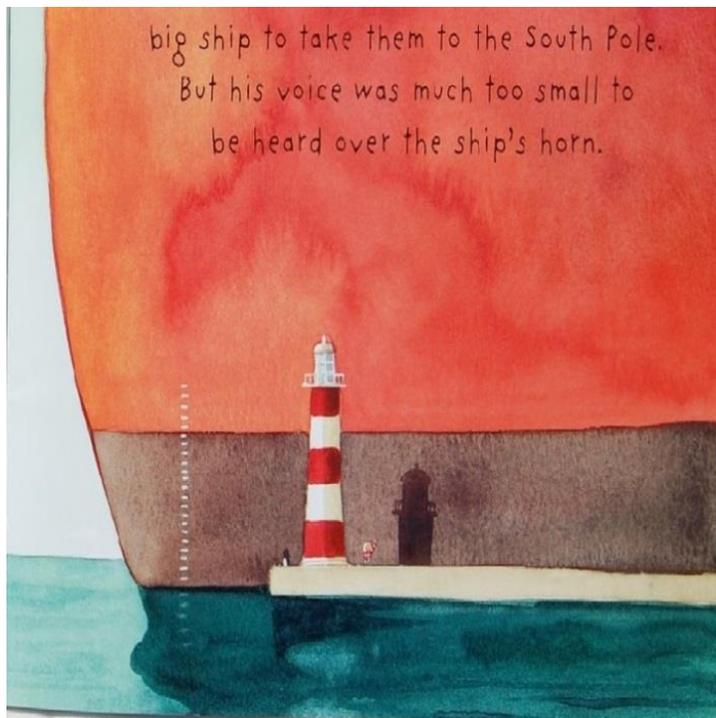


Ilustración 7. *Lost and Found*, Oliver Jeffers.

hogar. Leyendo un libro descubre que viven en el Polo Sur y decide ir a este lugar, surge entonces una ilustración donde se muestra un barco gigante que ocupa toda la página y en diminuto el faro, y aún más pequeño al niño que alza sus brazos para que sea escuchado y le hagan el favor de llevarlo al Polo Sur. En la literatura infantil se abre un espacio donde los niños son capaces de tomar decisiones.

Cabe rescatar el hecho de que es el niño quien en primera instancia tiene la iniciativa, lo cual sugiere capacidad de toma de decisiones sin requerir de la presencia adulto para que las tome por ellos. Incluso los niños rompen toda barrera de agencia adulta al vencer las capacidades asignadas a los adultos, es decir, en estos mundos tienen mayor agencia que el mismo adulto en el mundo real. La imagen es dicente, puede ser que una de las intenciones del autor sea mostrar al niño como un ser impotente en un mundo adulto que lo frena. Sin embargo, el niño desafía toda ley adulta y siguiendo el principio del carnaval (llevar a cabo impensables tipos de aventuras que en el mundo adulto tiene prohibidas) el niño decide coger un pequeño bote e

²¹ *Perdido y encontrado.*

inicia su viaje, solo él y el pingüino, hasta donde se supone es el hogar del animal perdido. Como todo libro-álbum, el texto nos cuenta que el niño navegó por muchos días y muchas noches, pero las imágenes nos muestran la inmensidad azul ante la cual se enfrenta este pequeño niño y su pingüino, olas enormes rodean el pequeño bote en el que son transportados.

Algo similar ocurre en *The Way Back Home*²²(2007), libro-álbum que parece ser la continuación implícita de *Lost and Found*, pues la primera ilustración muestra al niño en la playa halando el mismo bote que lo llevó al Polo Sur. En la segunda ilustración, el niño va a guardar en su closet el bote de la anterior aventura y descubre que guarda un avión que no recuerda haber puesto allí, pero siguiendo sus impulsos decide que va a dar un paseo en este avión. Es curioso que en ningún momento hasta ahora los libros tengan presencia adulta alguna, no hay padres ni maestros que controlen que el personaje tenga este tipo de ideas y que las lleve a cabo. Aquí podemos evidenciar el empoderamiento infantil que pervive en la literatura infantil, pues en estos libros-álbumes la agencia de la infancia se ve potenciada al ausentarse las figuras paternas o adultas.

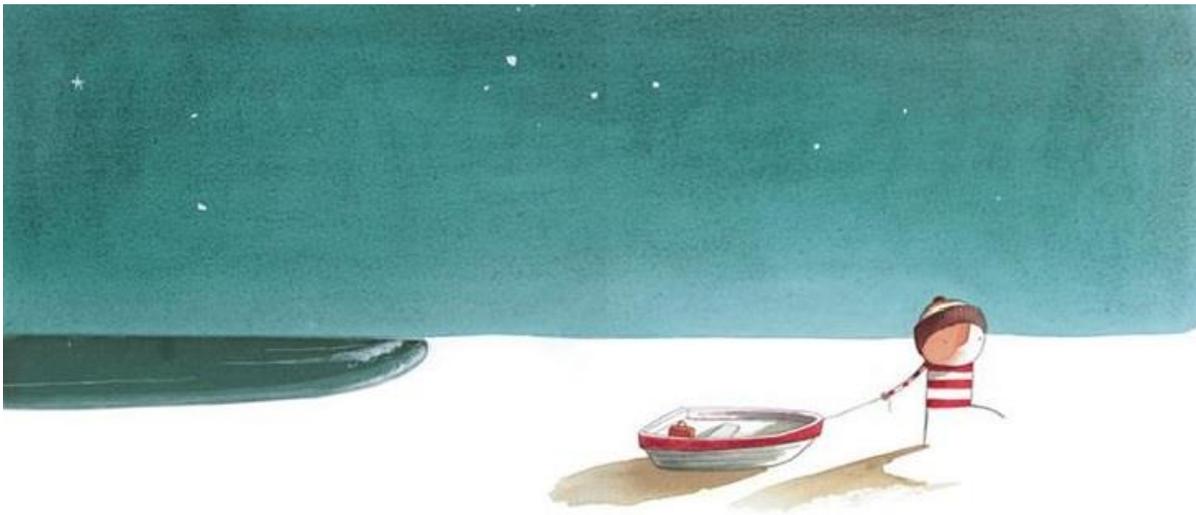


Ilustración 8. *The Way Back Home*, Oliver Jeffers.

²² *De vuelta a casa.*

Resulta aún más propio del universo infantil el hecho de que el avión presente una falla mecánica y el niño tenga que aterrizar en la luna, donde también aterriza un marciano, cuya nave resulta averiada de la misma manera. Estando en la oscuridad el niño siente miedo, es

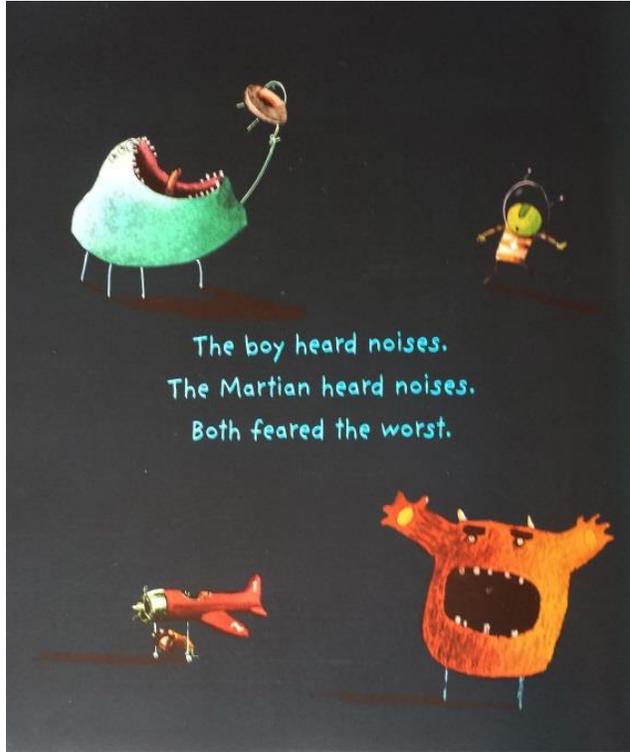


Ilustración 9. *The Way Back Home*, Oliver Jeffers

natural: está solo. Se imagina lo peor, Jeffers nos muestra mediante sus ilustraciones lo que asumimos que un niño podría imaginarse, es decir, monstruos de diferentes formas y colores. Al final del libro-álbum, el niño demostrándonos a los lectores que puede hacer esto y mucho más, se lanza en paracaídas de la luna, cae al mar y sigue nadando hasta su casa.

En su libro-álbum publicado en el año 2011 *Stuck*²³, Jeffers utiliza de igual manera a un personaje-niño, quien recibe el nombre de Floyd, como se explicó en el anterior capítulo, tristemente pierde su cometa cuando queda atorada en un árbol. Tal es el problema al cual debe enfrentarse el niño,

pues en ningún momento acude a figuras adultas que le brinden ningún tipo de acompañamiento, que el niño decide tirar sus dos zapatos al árbol para que así caiga la cometa, es lo único que le interesa. Junto con la capacidad de decisión y acción, nuestro personaje logra encontrar su propia manera de solucionar el problema al cual debe encarar y por poco ortodoxas que nos puedan parecer, es la agencia propia del niño y finalmente logra su objetivo. Aquello es precisamente lo interesante de la historia de este libro-álbum, que el niño encuentra una serie de objetos, como un gato, un balde de pintura, sillas, la bicicleta de un amigo (¿por qué no habrá lanzado la suya?), desatornilla la puerta de su casa para lanzarla también. Allí empieza lo extraordinario, los márgenes de normatividad adulta son desafiados (Nikolajeva 35) por Floyd, como suele suceder con los personajes-niños en esta clase de libros y en la literatura infantil en

²³ *Atrapados*.

general. El niño va a buscar una escalera y el autor engaña al lector creyendo que el niño, como lo haría cualquier adulto, la va a utilizar para subir al árbol, pero de manera desconcertante decide arrojarla al árbol.

El asunto se vuelve más extraño ante nuestros ojos, los de los lectores adultos, cuando en una ilustración se nos muestra el árbol lleno de objetos: un automóvil, un lavaplatos, una bicicleta, puerta, incluso se muestra al lechero incrustado en el árbol. Todo el mundo inmediato del niño está sometido materialmente a sus decisiones, el principio del carnaval no solo permite que el niño pueda agenciar en sus acciones, sino que también afecta a todo aquel que esté inmerso en este mundo que dejó de pertenecerle al adulto y se convierte en un lugar donde el niño es casi



omnipotente. Floyd, sin estar contento con estos intentos frustrados e infantiles, en el mejor sentido de la palabra, por bajar su cometa, sigue lanzando objetos, personas y animales, dentro de los cuales se encuentra un gorila, su pequeño bote, el barco gigante que no lo quiso llevar al Polo Sur, rinoceronte, incluso una

Ilustración 10. *Stuck*, Oliver Jeffers.

casa de su calle. Todo lo anterior es ejemplo de que en los libros-álbumes de Jeffers logramos superar la etapa donde el niño es subvalorado, son una fiel muestra de la imaginación que tiene un niño, así como del potencial de esa imaginación y de la agencia frustrada. Es por ello que los niños por un periodo corto de tiempo pueden llegar a volar, a lanzar casas y camiones, a ir hasta la luna y devolverse. Ese mismo tiempo del personaje-niño, el del principio de carnaval, es el que se transmite en la lectura de estos libros; durante el tiempo de la lectura el niño-lector puede llegar a ser el niño-personaje, estimulando su mente, su imaginación.

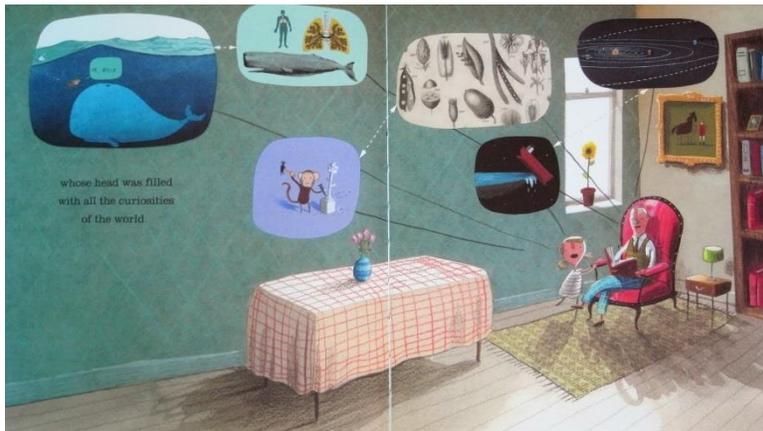


Ilustración 11. *The Heart and the Bottle*, Oliver Jeffers

Me gustaría volver sobre la poca presencia adulta que habita en los libros-álbumes de Jeffers. Como dije antes, no hay ningún tipo de objeto que ocasione la trasgresión del mundo real a uno mágico, el personaje ya está instalado, habita su propio mundo donde el principio de carnaval prevalece.

No hay padres en la mayoría de sus libros-álbumes, los personajes adultos sirven para intentar bajar una cometa de un árbol, para vender un tiquete para entrar a un circo, lo que para Nikolajeva, en una posición mucho más dura, significa simplemente un intento por parte del adulto para esconder su poder mediante la ausencia de este tipo de figuras, es una muestra más de que el niño sigue siendo cosificado por el adulto, aunque intente disimularlo (Nikolajeva 40). Creo que esta es una posición excesiva, intuyo que en los libros de Jeffers y en muchos otros libros infantiles, el autor logra aproximarse exitosamente a lo que parece significar ser niño.

Por otra parte, en algunos libros las figuras paternas lo único que hacen es frenar y medir al niño, lo que impediría que se realizase el principio de carnaval, se convertirían en libros en donde se le muestra al niño que no puede realizar ciertos deseos, que no puede llegar a ser él mismo. Hay excepciones, hay libros que se centran en magnificar la relación entre adulto y niño, pero siempre desde una perspectiva positiva, por ejemplo en *The Heart and the Bottle* (2010) Jeffers narra la historia de una pequeña que mantiene una excelente relación con su abuelo, quien atiende y entiende todas las curiosas preguntas de la niña sobre el mundo, hasta que en una ilustración la silla del abuelo aparece vacía. Es entonces una estrategia literaria brillante que adoptan los autores, quienes consciente o inconscientemente comprenden que la presencia de un adulto puede llegar a romper el principio del carnaval, el cual es básico para cualquier contexto imaginativo.

En *The Incredible Book Eating Boy*²⁴ (2006) se nos cuenta la historia de un niño que prefiere ingerir sus libros en vez de leerlos. En este libro-álbum sí hay figuras paternas que se encargan de frenar ese ilógico deseo del niño por comer sus libros. En la doceava ilustración podemos ver a un niño cenando con sus padres, quienes no le quitan la mirada de encima al niño, el padre lo mira con lo que parece ser desconcierto, mientras que la madre está en una pose que refleja preocupación, en el plato del niño no hay comida como en el de ellos, sino que hay libros. También, son estas figuras paternas que suelen ser omitidas las que le prohíben, cohiben, frenan este impulso y este actuar pasional del niño al comerse los libros en vez de leerlos. El padre y el médico son mostrados como figuras de autoridad en un plano más alto que el del niño, quienes reprimen el movimiento pasional de la constelación. Movimiento que consiste en agenciar imposibles, leer parece convertirse en una actividad mucho más aburrida, ordenada, y

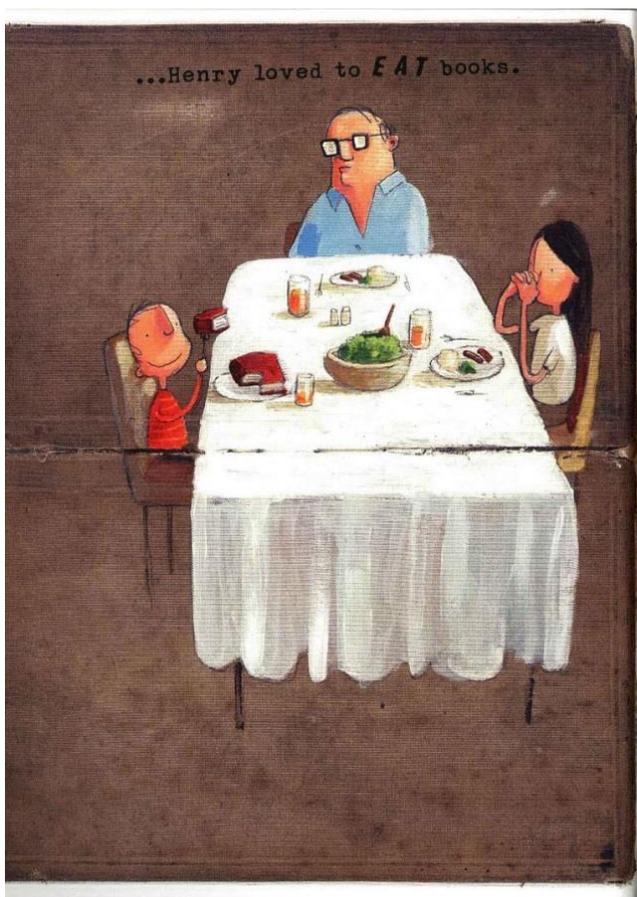


Ilustración 12. *The The Incredible Book Eating Boy*, Oliver Jeffers.

comer es una actividad que hacemos por placer, además de por necesidad. Así, en un acto de rebeldía el niño ingiere elementos educativos propios del mundo adulto, aunque elemento que también fortalecen la imaginación, aspecto que estos personajes parecen tener resuelto; ellos no necesitan buscar la imaginación en un libro, ella habita en la infancia.

Es en esta relación entre el autor y el lector que hemos explorado donde para el teórico literario Wolfgang Iser se constituye el valor de la obra en sí misma. Para el alemán, “la obra de arte es la constitución del texto en la conciencia del lector” (Iser), es decir que el texto se puede constituir como tal cuando llega al lector para que este

²⁴ *El increíble niño comelibros.*

lo actualice y lo ponga a funcionar. Siempre serán mejores las obras donde la imaginación del lector se requiera tanto como la del autor, proceso que llamó Iser el <<juego de fantasía>>. Juego para que el lector, en nuestro caso el niño, entre a formar parte activa de la constitución de la obra; a él no se le debe explicar nada, sino que a través de la aparente simplicidad que caracterizan a los libros-álbumes se les sugiere para que tanto en su cuerpo como en su mente se despeguen sensaciones y funciones perceptivas ocultas hasta el momento.

Por esta razón es muy diferente el lector que los padres o profesores de los niños-lectores esperan que estos sean, pues constantemente están evaluándolos con el objetivo final de un lector-adulto. Los niños, como lectores reales, están inmersos en una cantidad infinita de procesos que ocurren antes de que pueda asociar palabras con ideas o que ocurren antes de que el niño realice este proceso, si ya está alfabetizado. Dichos procesos ocurren al interior del cuerpo y la mente del niño, y forman parte activa de su proceso de lectura, de su proceso de significación, de la intención que el autor tiene con su obra.

Lo que he elaborado hasta ahora sugiere que debemos dejar atrás la figura del lector implícito que pone sobre la mesa Ingeborg Mjor en su ensayo “Servir de guía en los álbumes: Retos de la cognición y la connotación”, donde se cita a Torben Weinreich, quien lo define como “[...] un conjunto de competencias que se espera que posea el lector verdadero, por ejemplo, la habilidad de reconocer la intertextualidad” (176). Como hemos visto hasta ahora, a través de los ejemplos de Jeffers, el niño no es el lector que nosotros muchas veces esperamos que sea, no necesita serlo, su proceso de lectura muchas veces supera nuestra propia comprensión de su universo. Estos libros-álbumes permiten que sobresalga el lector real que es el niño, un lector que consta de connotación y cognición, pero también de lo semiótico. Lo que permite que dé paso a ese espacio que transgrede lo simbólico y lo sumerge en una oscilación de marcas que atraviesan violentamente nuestro cuerpo, marcas que muchas veces silenciamos.

III. LOS LIBROS-ÁLBUMES, ARTE Y EXPERIMENTACIÓN. LA CONSTELACIÓN DE SENSACIONES

Luego de estudiar desde un punto de vista histórico la construcción de infancia y de esclarecer la relación ideal entre el autor y el lector en los libros-álbumes y en la literatura infantil en general, es hora de rescatar un último aspecto fundamental a la hora de hablar sobre dichos libros, de los cuales se dice que son más formatos editoriales que un género de la literatura infantil.

Resulta que se consideran más formato que género, porque parecen ser una respuesta o un espejo cultural. Surgieron en un momento donde la experimentación artística no había pasado de moda. Incluso, actualmente se utilizan términos como “el libro-álbum postmoderno” para hacer referencia a una obra con múltiples posibilidades de experimentación que en su mismo diseño genera ambigüedades, reflejando el momento cultural en el que vivimos. Una era que se ha venido construyendo visual y artísticamente vanguardista al apuntar siempre a lo experimental y a la novedad.

Entonces, el libro-álbum como forma artística del siglo XXI responde a las demandas culturales y también las refleja. Razón por la cual los niños, formando parte de dichos movimientos culturales, crearán un nexo cada vez más cercano con esta cultura de lo visual, siendo parte de ella y operando de la misma manera. No hay motivo por el cual considerar que este tipo de libros sean un reto inalcanzable para los niños, mucho menos para hacerlos más fáciles o “entendibles” para los niños, porque estamos hablando de lectores que se están criando en todo el centro de la demanda visual. El poder educativo de los libros-álbumes es manifiesto, pero no nos equivoquemos: no me refiero a que estos libros les enseñen a ser mejores personas por medio de longevos valores, sino a la posibilidad de poner a funcionar tanto la mente como el cuerpo del lector-niño o del lector-adulto al proponerle retos de lectura bajo dos códigos (las palabras y las imágenes).

Es por ello que me gustaría dedicarle unas pocas páginas de mi investigación a aquello que el libro-álbum como género o formato nos ofrece a nosotros los lectores. Lamentablemente, para mí y para cualquier investigador es imposible saber la manera exacta en la que los niños leen o

se aproximan a este tipo de libros. Se han hecho estudios de recepción para aproximarse a este gran enigma que he venido planteando a lo largo del texto. Por ejemplo, en el ensayo “Este libro va de libros: Los libros-álbum, la cultura y el conocimiento metaliterario” de Evelyn Arizpe, se realiza un estudio receptivo con niños inmigrantes. Proyecto que nació de otros dos estudios sobre respuestas lectoras, el primero es de la Universidad de Cambridge y se titula *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales* (2004), siendo el segundo desarrollado por Arizpe en conjunto con James McGonigal en la Universidad de Glasgow, se titula *Opening Doors: Learning to Read a New Culture*²⁵. De manera que han sido varios los investigadores que le han apostado a este fenómeno de lectura pluricultural, aportando investigaciones que “han obtenido pruebas que demuestran como los libros-álbum lograron activar en los lectores una serie de procesos cognitivos y afectivos, independientemente del nivel de idioma y las lagunas culturales que los lectores tuvieran” (Arizpe 163). Me gustaría resaltar la palabra “afectivos”, pues es en esta posibilidad de lectura que parte de mi investigación toma partido.

Estos llamativos formatos de libros nos ofrecen una lectura que sobrepasa las fronteras cognitivas, en ellos puede importar realmente poco si somos lectores eruditos o no, los niños no lo son en un sentido adulto de la palabra; pero sí son lectores activos. Los ayuda a convertirse en uno, sí, pero me gustaría que pensáramos en los libros-álbumes y en la literatura infantil como conjunto como una herramienta no didáctica sino estética que tiene mucho por ofrecer. Para demostrar lo anterior, escogí varias categorías bajo las cuales analizaré algunos libros-álbumes, en su mayoría de este autor australiano, Jeffers, quien ha llamado mi atención como investigadora.

Tales categorías surgieron básicamente de dos libros, la compilación que hace Colomer, Meibauer y Silva-Díaz en *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (2010) y de *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* (2007) del investigador Fanuel Hanán Díaz. En ellos el análisis visual de los libros-álbumes es tomado como un trabajo crítico de gran envergadura; puede que sus categorías no pertenezcan únicamente al análisis de libros-álbumes, ya que es allí donde se nos alerta que mucho le deben estos libros al séptimo arte, es

²⁵ *Abriendo puertas: Aprendiendo a leer una nueva cultura.*

decir, al cine. La mayoría de aspectos que podemos analizar en ellos provienen de distintos análisis que tienen que ver con el cine mismo, pero también con el arte en general.

Sin embargo, de todas las categorías que estos textos proporcionan escogí unas cuantas que desde mi punto de vista son las más relevantes y útiles a la hora de leer un libro-álbum. Por tal motivo, me centraré en analizar la portada y las guardas; las libertades que otorga el trabajar con las dobles páginas, así como el papel que cumple la tipografía en este tipo de obras. Todo lo anterior enfocado en analizar la composición de las ilustraciones, es decir, sobre lo que brinda el hecho de que el autor y editor trabajen con el color, el ritmo, la luz y la textura. Como se dijo antes, no pretendo saber cómo el niño se acercaría a este tipo de elementos, mi único objetivo es señalar que estas categorías están presentes casi en cada libro-álbum al que nos acerquemos, y que son las que nos proponen e invitan a aproximarnos a otro tipo de lectura.

El libro como obra de arte

Cuando vamos a una librería y encontramos un título que llama nuestra atención, decidimos llevarnos esa novela o ese poemario a casa. Al leerlo, quedamos fascinados con la historia, creamos un vínculo emotivo con el libro si nos vemos reflejados en él. Apelamos errada o acertadamente a la función emotiva de la literatura, pero el objeto libro poco significó para nosotros, más allá de ser una posesión de determinada historia. Al comprar esta clase de ediciones, sobre todo las de bolsillo, estamos respondiendo a un deseo de posesión casi vacío, pues lo que nos interesa es tener cerca aquella historia que tanto llamó nuestra atención. Aspecto que varía con las ediciones de lujo, allí surge un nuevo deseo que sobrepasa estos límites irreales, por llamarlos así, pues lo que se desea tener es el libro como objeto editorial.

Supongamos, entonces, que los libros-álbumes corresponden a estas ediciones de lujo que queremos tener o con las que pretendemos crear un nexo por su valor estético como objeto. En ellos la escritura embrujada de García Márquez pasa casi que a un segundo plano, pues a aquello a lo que nos queremos acercar está presente desde el diseño de la portada hasta la interacción extraordinaria entre palabras e imágenes. Esta dimensión física es la que nos

interesa, aquella donde el libro viene a convertirse en un espacio cada vez más inusual de construcción de sentido, de lectores y de arte.

Así, al convertirse el libro en un objeto artístico, más que lingüístico y literario, la pluralidad de la obra que trata Roland Barthes (1915-1980) se intensifica al manejar más de un código. En el artículo de la Universidad de Barcelona “El libro como obra de arte y como documento”, Magda Polo Pujadas se propone definir una nueva tendencia surgida luego del auge experimental que sufrió Occidente con las vanguardias artísticas, tendencia que desembocó en el florecimiento de conceptos como el “libro del artista” y el “libro-objeto”.

Polo Pujadas tiene en cuenta el contexto de dichas nociones, por ejemplo explica que el libro del artista deriva de la década de los sesenta y que tuvo dos funciones esenciales: democratizar el arte y transformar la sociedad; mientras que el libro como objeto de arte se vanagloria por su unicidad. Se entiende que los libros solían tener un valor sagrado no solo por su mensaje, pensemos en la Biblia, sino porque eran ejemplares únicos hechos a mano que contenían decorados artísticos, como bien lo dice Magda Polo: “[...] con una finalidad clara, la de embellecer el libro [...]”. Decorados y cualidades que luego se fueron puliendo con la llegada de la imprenta, del sector editorial y con los coleccionistas, puntos que hoy en día aún siguen en vigencia.

En el artículo “Libros de artista”, escrito en conjunto por José Emilio Antón y Antonio Gómez, se reconoce una diferencia contundente, y es que la mayoría de estos libros son hechos por artistas plásticos, aunque no por ello dejan de significar o representar en rasgos generales lo mismo que un lienzo para un pintor, mencionan Antón y Gómez (1). El libro-álbum si bien no es hecho estrictamente por artistas plásticos, sí por artistas visuales que se aventuran cual niños a jugar con el tiempo, el espacio, las páginas, los colores, entre otros. Por ello es que es indispensable diferenciarlos, los libros-álbumes no son libros de artista, pero sí son obras de arte. No cumplen todas las expectativas, no pueden ser hechos en madera, por ejemplo, pero sí se permiten jugar y experimentar con otros aspectos como los ya mencionados.

Sin embargo, Antón, Gómez y Polo rescatan a una de las figuras más importantes en la literatura, el poeta francés Stéphane Mallarmé (1842-1898), quien con su poema *Un coup des*

*dés jamais n'abolira le Hasard*²⁶ y su obra en general modificó tanto la forma de escribir como la forma de leer, creando un nuevo lenguaje que se enfrentara al azar. Es por ello que se habla de Mallarmé como el gran precursor de las vanguardias. De manera que el poeta francés le apostaba a la liberación de las convenciones lingüísticas, al igual que los futuristas, como Marinetti (1876-1944) abogaban por la libertad de la palabra.

El lector que demanda la obra de Mallarmé debe producir nuevas resonancias en ese nuevo espacio literario que es la obra de arte, un abismo que como bien argumenta Maurice Blanchot (1907-2003), es el origen de la tarea creadora de otro. La tarea del lector es ver y crear nuevas relaciones. La lectura de un poema adquiere un matiz performático, se debe leer en voz alta al igual que la poesía de Tristan Tzara (1896-1963), el dadaísta; incluso las onomatopeyas y la anulación de la puntuación son razones para leer en voz alta, sin pausas, a toda velocidad. Este olvido por el contenido de la obra y el advenimiento de una nueva manera para el lector y escritor de aprender tanto a leer como a escribir, no se trata de una manera cualquiera, es una manera espacial. El espacio y el ritmo serán fundamentales para las vanguardias del siglo XX.

Habiendo Mallarmé fomentado e impulsado una nueva manera de concebir el arte y el libro, Magda Polo rescata las características principales de los libros como obras de arte: en un primer momento, deben poner en práctica por medio de diferentes técnicas la variedad de lenguajes, en el caso de los libros-álbumes el lenguaje literario y artístico, así como retar al lector mediante juegos con el espacio y el tiempo. Por lo tanto, este tipo de obras de arte nada comunes obligan al lector a realizar una lectura de lo visual y a mirar lo textual (Pujadas), gracias a la cantidad de posibilidades de proceder que le ofrece al autor, el lector tendrá finalmente un producto que puede ver, leer, tocar, manipular, y si se es niño tal vez morder.

Gracias a ello, el libro se transforma en un objeto artístico que incluso en el caso del libro-álbum también de él brota poesía visual (Gómez 1) que puede convertirse en infinidad de productos, entre ellos destacan el libro infantil. Los libros-álbumes no cumplen todas las condiciones para ser ni libro de artista ni libro-objeto, pues por lo general el primero tiende a ser único como antiguamente era y el segundo suele demandar una vocación tridimensional.

²⁶ *Un golpe de dados jamás abolirá el azar.*

Entonces, los libros-álbumes si bien no forman parte de este movimiento artístico, forman parte del arte como tal, en la medida en que son una totalidad, es decir, una obra. De igual manera, porque expresan su propio lenguaje, que no es el mismo que el que nos describe Antón del libro de artista, un lenguaje que es la fusión perfecta y pura entre signos lingüísticos y signos visuales. Así mismo, su lectura no sobreviene solamente en lo visual, también sucede mediante lo táctil haciendo que el lector se convierta, como toda buena obra literaria, en uno activo que traduzca esos lenguajes creados por la obra de arte (Gómez 5). Dichos lenguajes son puestos en funcionamiento de una manera muy particular en los libros de artista, ya que estos artistas visuales, como bien argumenta Antón en su artículo, no rechazan la posibilidad de insertar en su obra el lenguaje verbal. Como se refleja también en los libros-álbumes, lo utilizan otorgándole una función también estética a las palabras. Antón nos habla de un olvido o de lo poco necesario que suelen significar las palabras estéticamente en una novela, sin embargo desde la poesía se ve una posibilidad de poner esos signos lingüísticos a jugar dentro de la hoja en blanco para crear significados ambiguos que traspasan la frontera de linealidad con la que el lector se está acercando a mi investigación, por ejemplo.

Para el artista visual José Emilio Antón, el lenguaje por naturaleza que utilizan los artistas visuales es la ambigüedad, en el caso de los libros para niños es un medio utilizado por los autores también para habilitar la posibilidad de los múltiples significados con los que puede jugar el lector. Aunque, llama mi atención que Antón focalice en ese lenguaje ambiguo de estos libros de artista (para nosotros libros obras de arte) hacia la estimulación de sensaciones, las que van desde la hojarasca de pulsiones a las que se enfrenta el autor antes de plasmarlas su obra hasta las que el lector recibe o crea partir de lo que el autor, ilustrador y editor le han ofrecido para que disponga de ellas. Es decir, hacia este segundo tipo de lectura que sobrepasa los límites cognitivos y eruditos que nosotros como adultos podemos tener dentro de nuestro imaginario.

El juego con los indicios, portada y guardas

Una vez retomada la concepción artística y estética del libro como objeto, en el cual el autor, editor e ilustrador se dan a la tarea de crear nuevas formas de aproximación para el lector,

podemos entender al libro-álbum también como un espacio de juego. Así, Fanuel Hanán argumenta que algunas obras célebres infantiles y juveniles como *The Witches*²⁷ (1983) de Roald Dahl o *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1987) de J.K Rowling, han sido adaptadas cinematográficamente por una latente necesidad de perpetuar la magia y la imaginación (88), sin embargo lo que nos interesa más que si obras literaria infantiles o juveniles se han adaptado al cine o no y por qué, es que existe la necesidad anteriormente mencionada, y que estos libros artísticos, como lo son los libros-álbumes, son una opción que podrían suministrar posibilidades para imaginar y jugar por medio de la literatura.

Ahora bien, tales posibilidades se las brinda al lector, sean niños o adultos, los libros-álbumes desde la misma portada. Los sellos editoriales suelen poner mucho empeño en el diseño de cubierta, incluso puede decirse que es un problema al que se enfrentan a menudo, puesto que resulta que las cubiertas son el primer contacto que tienen los lectores con el libro. Por lo general, en ellas las editoriales buscan persuadir y atraer al lector, supongo que con los libros-álbumes no es diferente; pero también intuyo que la portada para un libro que está más cercano a una obra de arte significa o representa algo más. No se trata únicamente de persuadir al lector con una cubierta “bonita” o llamativa, se trata de comunicarle algo, darle pistas sobre lo que trata temática o artísticamente el libro que el lector tiene en sus manos. La cubierta es entonces parte del juego.

Por este motivo quisiera analizar algunas cubiertas en primera instancia. Luego, procederé a estudiar la función de las guardas como indicio y lo que ofrecen estéticamente para el lector. Para ello escogí cuatro libros-álbumes que me servirán de apoyo para mi objetivo; tres de ellos son de Oliver Jeffers: *Stuck* (2011), *This Moose Belongs To Me* (2012) y *The Heart and the Bottle* (2010)²⁸, también escogí uno que no pertenece a este joven autor, sino a otro australiano, Shaun Tan²⁹, ganador de distintos premios por su obra infantil y artística con sus libros-

²⁷ *Las brujas*

²⁸ *Atrapados* (2011), *Este alce me pertenece* (2012) y *El corazón y la botella* (2010)

²⁹ Shaun Tan es un autor de libros-álbumes para quien esta clase de libros deben abogar por algo a lo que él le llama “lo inesperado”. En la entrevista para su editora en español Barbara Fiore Editora, comenta que el arte, y los libros-álbumes, sugieren ideas misteriosas al abrirse una brecha entre aquello que nos es familiar y aquello a lo que le hayamos cierta extrañeza que activa al lector para que participe de la lectura de una manera diferente. Dentro de sus libros más destacados se encuentran *The Red Tree* (2001), *The Arrival* (2006), *Tales from Outer Suburbia* (2008) y *The Lost Thing* (2000), entre otros.

álbumes, para ello elegí *The Lost Thing* (2000), libro que inspiró un corto animado que mereció el Oscar en su categoría.

Del primer libro-álbum, *Stuck*, del cual el lector ya conoce la trama (ver capítulo I.), me interesa que exploremos aspectos que en apariencia pueden parecer ínfimos pero que, más allá de estas desacertadas apariencias significan más de lo que se cree. Bien apuntaba Hanán Díaz sobre los libros-álbumes que son auténticos aquellos que gozan de una “[...] estructura narratológica, es decir, una estructura capaz de contar algo a través de los distintos elementos que lo componen” (97). Dentro de esos elementos podemos contar a la portada y a las

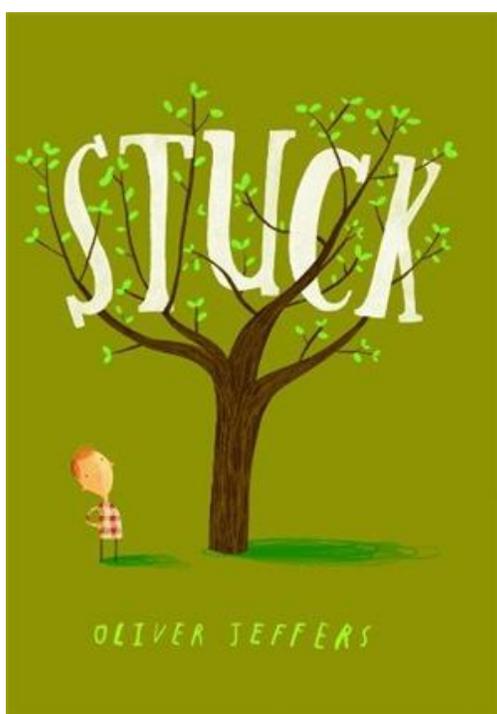


Ilustración 13. *Stuck*, Oliver Jeffers.

guardas³⁰, yo podría definir las como un espacio en blanco que se suele desperdiciar al principio y al final de cada libro.

Sin embargo, me complace decir que en estos libros, a los que estamos considerando como obras de arte, las guardas son un elemento más que le permite al autor crear narratividad y llamar la atención del lector, quien está obligado a detenerse y observar cuidadosamente lo que le ofrecen estos espacios que hasta hace poco permanecían en blanco, ignorados por los editores, artistas y lectores. Volviendo al tema que nos convoca, en la portada de este primer libro-álbum entran en juego distintos aspectos-indicios que debemos tomar en cuenta, mejor, que se nos proporciona.

En la portada, lo primero que podría llamar nuestra atención es el color que la rebasa, el cual es inteligentemente utilizado tal vez para indicarnos que la lectura de este libro-álbum está relacionada con la naturaleza, pues el verde del fondo es mucho más fuerte y ocupa mayor espacio que el de las mismas hojas del árbol. El árbol es otro elemento que funciona como

³⁰ La Real Academia de la Lengua Española define a las guardas de un libro de la siguiente manera: “8. f. Cada una de las dos hojas de papel blanco que ponen los encuadernadores al principio y al fin de los libros. U. m. en pl.

indicio, es un árbol diciente. Recordemos las palabras del investigador Perry Nodelman sobre la ilustración, la cual está allí para ser un sustento para las palabras.

Nodelman refuta el hecho de que los adultos supongan que el lector de los libros-álbumes, los niños, no es lo suficientemente inteligente como para poder entender conceptos complicados. De hecho cree que esta es una de las razones posibles que explican la existencia de la literatura infantil, “[...] los adultos suponen que los niños son capaces de entender menos que los adultos; que los niños necesitan una literatura que diga menos” (20). Pero se equivocaron creyendo que las ilustraciones servirían solamente para que los niños dentro de su “pobre entendimiento”, captaran mejor los conceptos como “manzana” o “perro”. Resulta que la imagen genera un apoyo que no necesariamente se queda en aclararles significados a los niños, sino que los amplía. El árbol que aparece en la portada del libro de Jeffers es una idea de árbol, es absurdo pensar que esta clase de libros están allí para que los niños aprendan qué es y cómo se ve exactamente un árbol. Les ofrece una posibilidad de concebir un árbol, en el caso de Jeffers, su árbol tiene un propósito estético.

El tronco en la ilustración es muy grueso, porque ese espacio de la portada solo está dispuesto para el tronco y el niño, sin embargo a medida que ampliamos la visualización y subimos a la parte del ramaje del mismo, podemos observar que sus ramas son extremadamente delgadas al igual que las hojas, quienes tiene un verde un poco más fuerte para contrastarlo con el verde de todo el fondo del libro-álbum. Sin embargo, existe otra razón: las hojas son tan pequeñas porque el título está puesto sobre y entre ellas, por lo tanto es más importante que se entienda el título a que se entienda que eso es un árbol copiado del mundo real.

El título crea un concepto. Las gigantes letras están atascadas en el árbol, por lo que el lector podrá llegar a una pista sobre la trama misma del libro-álbum: al ver el árbol y el título juntos se entiende que alguien o algo está atrapado al abrir el libro-álbum. El título solo, sin el árbol, no crea la misma sensación, tampoco el árbol sin el título; qué mejor ejemplo de la relación narratológica que crea este género y formato por medio de dos códigos como lo son las palabras y las imágenes. Por otro lado, tenemos a un niño-personaje al lado del tronco mirando hacia el título atascado con una pose corporal que nos indica que es él quien está en problemas porque algo se le quedó atorado en un árbol.

También, podemos saber que el libro-álbum no es la triste historia del niño que aparece en la portada, pues no aparece en las guardas. Más tarde, al leerlo, se sabe que es él quien arroja todos estos objetos al árbol, el cual ha cambiado de diseño en las páginas internas del libro, ahora se muestra un árbol espeso en cuyo follaje no están perfectamente delineadas las hojas y ramas, sino que parece como si un niño hubiera cogido el color verde y hubiera hecho muchos espirales, lo que da la sensación de caos y pesadez en donde se atascan los objetos.

La lógica de la sensación

Las guardas en el siguiente libro-álbum, *This Moose Belongs To Me*, están enfocadas en producir más sensación y no en generar indicios. Para aclarar este aspecto me resulta vital referirme a la teoría del filósofo francés Gilles Deleuze (1925- 1995), quien en su libro *Francis Bacon. Lógica de la sensación* (1984), una apuesta al arte contemporáneo como un arte que no necesita, de hecho rechaza cualquier viso de narratividad o representación que pueda haber en una pintura. Pues cuando las obras de arte caen en el oscuro pozo de la representación o narratividad, su autonomía queda excluida, la pintura queda aprisionada entonces y no puede actuar por sí sola. Para demostrar la autonomía y originalidad de la obra de arte recurre al pintor Francis Bacon (1909-1992), del cual argumenta que no tiene espectador. Lo anterior por la sencilla razón de que para Deleuze el espectador requiere de un espectáculo y la pintura con Bacon se libera de serlo, de manera que surge una nueva figura, un testigo que dista de ser un espectador.

Deleuze plantea dos caminos mediante los cuales la pintura se libera de las ataduras mencionadas. El primer movimiento que se debe hacer es acudir a la forma abstracta que según él está dirigida hacia el cerebro, hacia los huesos; mientras que por el otro lado tenemos la figura, a la cual el pintor francés Paul Cézanne (1839- 1906) le llamó sensación, "[...] la forma sensible tomada en la sensación; actúa inmediatamente sobre el sistema nervioso que es de la carne" (22), por eso su bipartidismo entre carne y huesos.

Hay por lo tanto un segundo proceso de lectura que tiene que ver con las sensaciones, con lo corpóreo. Deleuze argumenta que es totalmente falsa la idea que se tiene sobre el autor o pintor

enfrentado a un lienzo totalmente blanco y puro, no es así. La mente del artista alberga infinidad de información, múltiples clichés que se asoman a la hora de construir una obra. La pintura y la ilustración se deben alejar de estos clichés al poner en funcionamiento esta segunda opción de lectura, ya que la sensación logra que nos alejemos del cliché. No resulta importante si en la portada de *Stuck* Jeffers utiliza el color verde para significar la paz o la naturaleza; es por medio de la vibración del color, un atributo puramente sensorial, que llegamos a ello.

Por esta razón, en Bacon y en los libros-álbumes la mirada cambia. La trama de la historia pasa a un segundo plano, ese libro como obra de arte nos va a apelar directamente a nuestras sensaciones produciéndolas espontáneamente —como la naturaleza misma de la infancia—. Cabe resaltar que el mismo autor experimenta y plasma ciertos efectos mediante los cuales el lector se acercará a la obra de arte buscando cierta experimentación de sensaciones. Vivir la obra de arte para Deleuze es sentirla. Es por ello que para este y los siguientes análisis visuales utilizaré nociones como por ejemplo ritmo, fondo, figura e intensidad, las cuales explicaré a medida que las ponga a funcionar en los libros-álbumes.

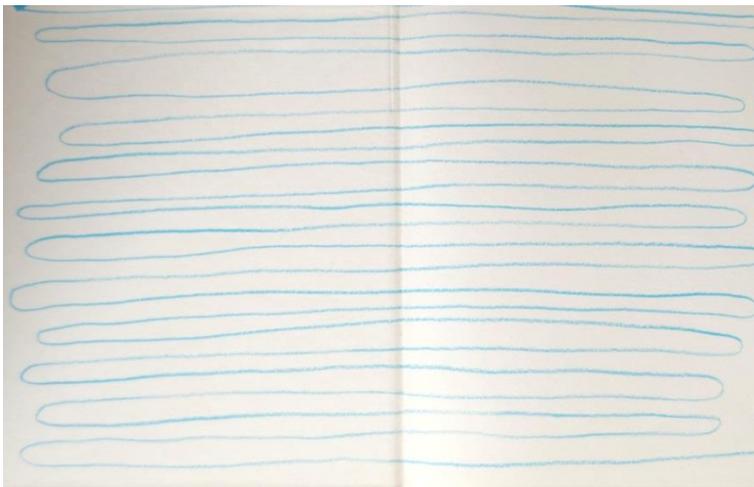


Ilustración 15. *This Moose Belongs To Me*, Oliver Jeffers.

Retomando el tema de las guardas en *This Moose Belongs To Me*, en ellas hay un punto en toda la esquina de la guarda izquierda, pero no un punto o un círculo perfectamente dibujado, se acerca más a un punto dibujado por instinto. De este punto emerge una gruesa y continua línea azul que puede generar la sensación de movimiento, pues ocupa las dos guardas haciendo una especie de zigzag u ondulación. Vuelve a instalarse aquí la sensación de familiaridad, pues estas son líneas o juegos que suelen ser realizados por niños. El color azul está presente de diferentes maneras, siempre relacionadas con el diseño, a lo largo de todo el libro-álbum. En cada libro de Oliver Jeffers parece prevalecer un solo color con el que juega desde la cubierta misma hasta la contracubierta. Por ejemplo, en *Lost and Found* (2005)

prevalece el color azul como indicio de que hay una aventura en el mar dentro de las páginas, en *Up and Down* (2010) un naranja fuerte es el que dirige al lector a través de las páginas como una reminiscencia.

Otro ejemplo en cuanto a las guardas lo podemos encontrar en las del libro *The Heart and the Bottle* (2010). Uno de los libros-álbumes de Jeffers que tiene la facilidad de afectar hasta la última fibra que pueda tener un adulto. Cuenta la historia de una pequeña niña que como



Ilustración 16. *The Heart and the Bottle*, Oliver Jeffers.

cualquier otra tenía una insaciable curiosidad por conocer y saber todas las cosas del mundo, lo anterior nos lo cuentan las palabras. Las imágenes, por otro lado, nos amplían el panorama, desde la primera ilustración vemos la figura de un adulto que acompaña constantemente a la niña, parece ser un abuelo que sentado en su silla complace la sed de la niña por saber todos los misterios del mundo. De repente, al

pasar la página nos encontramos con una imagen de una silla vacía, por lo que la niña decide guardar su corazón en una botella, un lugar seguro. Con el paso del tiempo, la niña crece pero también decide que es tiempo de sacar su corazón de la botella, sin embargo no sabe cómo. Únicamente otra pequeña niña, como ella lo fue alguna vez, fue capaz de sacarle el corazón de la botella de la manera más sencilla posible.

Al igual que en *Stuck*, en este libro-álbum Jeffers utiliza un patrón que va a funcionar para el lector como una serie de indicios. Las primeras guardas están colmadas por distintas imágenes pequeñas que muestran el vínculo entre distintas niñas con sus respectivos abuelos o padres, quienes siempre aparecen atendiendo a lo que la niña tiene por decirles o mostrarles. Si dejamos a un lado la lección moral que podemos fácilmente deducir del patrón de las guardas, podemos relacionar este diseño de patrones con el mismo contenido en palabras e imágenes del libro-álbum.

De la misma forma, si escogemos un libro-álbum de otro autor, el panorama poco cambia. En el libro *The Lost Thing*³¹ (2000) un joven se encuentra un artefacto o una cosa la cual parece no pertenecer a ningún lado, sin embargo él decide encontrarle su lugar en el mundo, para lo cual va a la oficina de cosas perdidas y allí tienen todo un mundo para estos objetos extraños que parecen no pertenecer a ningún lado. El diseño de cubierta es sumamente atractivo para el lector, Shaun Tan escoge hacer un collage de lo que parecen ser partes de manuales para armar objetos y cartas postales, lo que puede producir en el lector una sensación de caos por su misma variedad, generando la sensación de rapidez y velocidad.

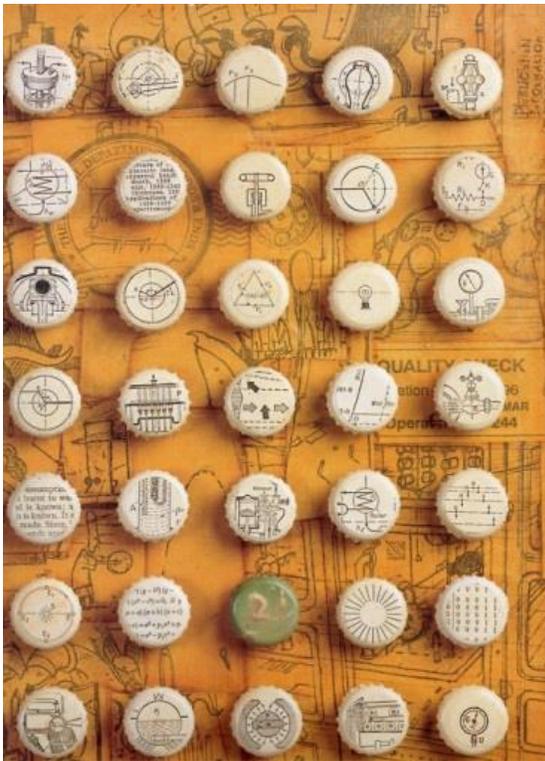


Ilustración 17. *The Lost Thing*, Shaun Tan.

En las guardas del libro-álbum el lector se enfrenta ante un patrón de tapas de botella cuyo fondo es una mezcla de lo que parecen ser planos de dibujos sobre esta cosa que se encuentra perdida; todo con un matiz muy industrial. Triunfan los tubos y las latas sobre el mismo personaje, a quien se le dibuja pequeño si lo comparamos con las máquinas. Lo interesante de esto resulta ser que en las dos primeras páginas nos muestra una conexión con todo lo que sentimos y logramos deducir anteriormente: el fondo de casi todas las páginas utiliza la misma técnica de la portada. En la primera página vemos una secuencia vertical de imágenes que nos revelan o indican aparentemente lo que el personaje principal está viendo: recuadros de una ciudad totalmente industrializada con un color de cielo azul casi café por la misma contaminación. Estos cuatro pequeños recuadros le dan una sensación de marasmo y tedio al lector, lo que páginas adelante se constatará cuando

³¹ *La cosa perdida* (2000).

las mismas ilustraciones nos dejen ver que en la ciudad del personaje los habitantes tienen las caras largas con expresiones de aburrimiento que traspasan la misma sensación al lector.

Bloques independientes de lectura: tipografía y doble página

Cuando me encontraba revisando *El mundo de la edición de libros* (2002), compilado por Leandro de Sagastizábal y Fernando Esteves Fros, encontré una curiosa frase a propósito de lo que significa la página en un libro como formato editorial. En ella, luego de lanzar la definición de lo que es una página, resultaba imposible concebir una página, pero aún más una doble página, sin ningún tipo de contenido en ella (Mazzalomo 148). Este tipo de espacios en blanco les ofrecen a los artistas infinitas posibilidades de mezclar y jugar con la composición, el color, la tipografía, entre muchas otras. En este tipo de libros, como son más arte que libros de fácil llevar o de bolsillo, las imágenes y cada aspecto del libro está sujeto a cuestiones de diseño.

Por lo tanto, si consideramos al libro como objeto dentro de sus aspectos materiales, Fanuel Hanán nos recuerda la importancia de la doble página, la cual es “[...] un módulo de distribución espacial determinante para el desarrollo secuencial de la historia, pero también como una unidad indisociable de este género [el libro-álbum] , portadora de una carga semántica” (103). El lector se conecta con la portada de un libro-álbum, algo le ha hecho sentir o le comunicó para que él instintivamente decidiera ese sobre otro; lo abre, se detiene a leer las guardas, ve la primera y la segunda ilustración, hasta que se hace necesario que se detenga en una doble página.

Con respecto a lo anterior, se deduce que la doble página en los libros-álbumes representa algo más de lo que todos sospechamos. Obliga tácitamente a que el lector se detenga a observarla, se sabe que el autor ha escogido este tiempo y espacio de su lectura para decirle o transmitirle algo mucho más fuerte. Hanán la considera con toda razón como un bloque independiente de las demás ilustraciones que componen el libro. Yo agregaría que es un bloque en el cual el autor plasma sensaciones de mayor impacto para que afecten el cuerpo del lector. No basta con leer lo que está escrito con las palabras, el libro-álbum te exige detenerte y apreciar, mirar, leer en el otro sentido del término.

Dentro del análisis que Hanán realiza sobre el lenguaje de las imágenes, comenta que la experiencia de leer un libro-álbum puede resultarle al lector paradigmática. Nuestra concepción ancestral de lo que es la lectura en tanto operación lineal se contrapone al acercamiento que requiere un libro-arte. Las imágenes y por ende las ilustraciones requieren de una lectura que traspase los límites lineales, necesitamos salir por un momento de operaciones antiguas y que tal vez ya hemos interiorizado, y así sublevarnos contra este tipo de lectura y retornos a nosotros mismos con este tipo de lecturas ahora espaciales.

Igualmente, al ser un bloque paralizante es un espacio donde se genera cierta violencia. No me refiero a un acto de crueldad con el lector ni mucho menos. Deleuze aclara que la violencia de la pintura no recae explícitamente en la violencia de lo representado, sino en algo mucho más misterioso: la violencia de la sensación. Son los efectos que tiene la pintura en el espectador lo que cuenta. La amplia doble página produce una secuencia de sensaciones que dominan en diferentes partes del cuerpo, esta sensación ahora violenta se caracteriza por ser directa (24), rápida: dilata y contrae el cuerpo al mismo tiempo, creando determinadas marcas físicas durante el período de observación.



Ilustración 18. *Stuck*, Oliver Jeffers.

De este modo, en esta doble página de *Stuck* el autor le pide implícitamente al lector que detenga la continuidad de su proceso de lectura para observar o leer, como se prefiera, la imagen. Este bloque de arte independiente recalca un momento casi de éxtasis en la lectura del libro-álbum, se viene narrando que Floyd, el niño, ha tirado una gran cantidad de objetos al árbol para bajar su cometa, pero de repente la secuencia se detiene para ampliar el panorama del lector, en un puntaje tipográfico extremadamente grande, ocupa toda una página, en la cual abajo, diminuto sale Floyd mirando desconcertado hacia el otro lado de la ilustración. En este otro lado, ocupando también toda la página, está el árbol con todos los objetos, animales y personas atrapados en él. Si el lector observa con cuidado, se percatará de que el árbol de Jeffers está en desproporción con respecto a todos los objetos que sostiene.

Un adulto podría pensar que es imposible que un árbol soporte un barco o crucero, porque estos son más pequeños que los barcos. Pero Jeffers le da un giro a este pensamiento automatizado y le propone al lector otra posibilidad por fuera de la realidad. Plantea que aquello está sucediendo en el mundo de este personaje, le dice también que este es el punto más importante de la narración, a partir de allí el lector podrá averiguar, al igual que Floyd, qué podría hacer para finalmente bajar su cometa, si le interesa o no ayudar a las personas y animales que atascó. El lector empieza entonces a acercarse al libro-álbum como una suerte de personaje más, se convierte en un lector activo que empieza a pensar los posibles finales del libro que tiene en sus manos.



En la doble página habitan varias posibilidades, además de crear un momento culmen en el libro-álbum, uno puede valerse de ellas para ilustrar dos tiempos de una secuencia narrativa, es decir, crear así una secuencia narrativa entremezclando dos espacios disponibles en el libro. Por ejemplo, en la doble página de

Ilustración 19. *Stuck*, Oliver Jeffers.

Stuck se crea un solo escenario o espacio, aunque dentro de ese escenario se están llevando a cabo dos acciones diferentes. Entendemos que no al mismo tiempo, pues tienen en común la presencia del personaje (Floyd). Estas acciones están dispuestas en lo que se conoce como punto de fuga, en diseño es el punto en el horizonte dentro de una imagen hacia donde se dirige la perspectiva de todos los objetos. No están en todo el centro de las ilustraciones, sino en los extremos, creando armonía al estar uno en el extremo superior de una hoja y el otro en el extremo inferior de la otra página.

En la mitad de la página se encuentra otro elemento completamente diferente que llama la atención del lector. Le produce una sensación de extrañeza el hecho de que dividiendo las dos secuencias de acción se encuentra una gigante ballena en el jardín de Floyd; elemento que ha sido dispuesto para que toda la atención del lector en un primer momento se vaya hacia ella. La escena está ilustrada con colores pasteles, pero la ballena está en un azul oscuro, porque la intención del autor es que en nuestra primera lectura, la rápida, veamos la ballena. Es en la segunda lectura que realizamos donde se requiere que la amplíemos hacia un sentido, como diría Fanuel Hanán, pluridimensional y no lineal.

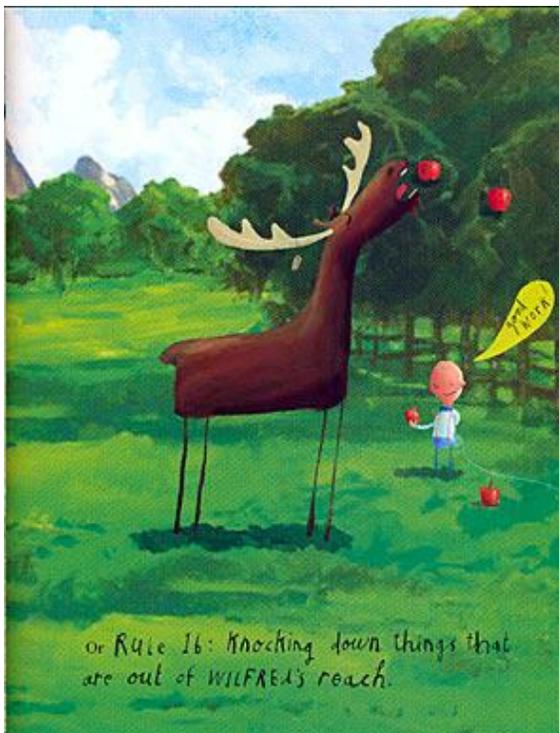


Ilustración 20. *This Moose Belongs To Me*, Oliver Jeffers.

De igual importancia es la tipografía dentro de estos libros-arte o libros-álbumes, aunque no me propongo a realizar un análisis exhaustivo sobre tipografía de detalle, es decir, de aspectos íntimamente relacionados con las “[...] letras y espacios entre letras, palabras y espacios entre palabras, líneas e interlineado y cajas” (Hochuli 7), sí me interesa estudiar lo que en diseño gráfico se llama macrotipografía. Hochuli en *El detalle en la tipografía* (2007) la relaciona con la composición y disposición de la tipografía en la página, con el formato de impresión, el tamaño de las letras y su lugar en la caja tipográfica. Mediante la tipografía se pueden comunicar ideas,

pero mejor aún, se pueden provocar sensaciones, recuerdos y analogías.

Así, en la última ilustración de *Stuck* descrita (ver Ilustración 18) a la tipografía se le otorga un espacio casi que impensable dentro de cualquier formato editorial, exceptuando los libros sobre tipografía. El texto ocupa toda una página y presenta variaciones resumidas como indicios, es decir, lo que sobresale en la primera lectura es: “ALL GOT STUCK”. Mediante la hipérbole el autor refuerza lo que ya está evidenciado en la misma ilustración. A pesar de ello, me gustaría centrarme en que Oliver Jeffers ha creado una marca de estilo en sus libros-álbumes que además de la ilustración tiene que ver con la tipografía. En las portadas de la mayoría de sus libros-álbumes, menos en *Lost and Found*, no deja de estar presente su caligrafía convertida en una clase de tipografía manuscrito. Dicho aspecto parece crear un nuevo vínculo, una cercanía con el lector quien siendo niño muy probablemente se vea inconsciente familiarizado con esas disparejas, inclinadas e imperfectas letras que componen el mundo que tiene ante él.

Aunque Jeffers se atiene de adornar de la misma manera el interior de sus libros-álbumes, prefiere utilizar tipografía serifada y modulada (editorial) para mejorar la diferenciación entre caracteres, también siempre en color negro para no tener ningún problema con traducciones; en ocasiones especiales, por llamarles de alguna manera, incluye su propio sello tipográfico en los libros. Es llamativo el hecho de que en *This Moose Belongs To Me*, un libro-álbum que se aproxima al *modus operandi* que exterioriza un niño, quien como ya relaté en capítulos anteriores encuentra a un alce y decide muy instintivamente apropiárselo enseñándole todas las reglas que según él necesita seguir cualquier animal si quiere llegar a ser la mascota perfecta, el texto está en tipografía editorial, pero al enumerar las reglas que según el niño debe cumplir toda mascota, Jeffers vuelve a hacer uso de su caligrafía.

Creando de esta manera una sensación muy poderosa en el lector cuyos ojos van leyendo linealmente el texto hasta que un cambio brusco que no tiene que ver necesariamente con colores o planos. Lo detiene para originar una sensación potenciada, cuyo ritmo se ve afectado por estas irregularidades en apariencia pequeñas que distorsionan el estado de tranquilidad que pueda sentir el lector al enfrentarse con la tipografía de los libros para adultos, y redirige esa sensación hacia otra parte del cuerpo para alcanzar un nuevo nivel sensitivo.

Color y textura, ondulaciones corporales

Deleuze ve en la pintura de Bacon la esencia del arte. Utilizaremos algunos de sus supuestos para ponerlos a funcionar dentro de una lectura infantil o adulta de los libros-álbumes. El arte para Deleuze no representa absolutamente nada, su trabajo es entonces el de captar fuerzas. Esta presencia de fuerzas actúa sobre el cuerpo del espectador, o lector en nuestro caso, y produce ciertas sensaciones. Estas sensaciones tienen elementos que demandan ser explicados, por ejemplo en la sección anterior mencioné un cambio de sensaciones que puede provocar la doble página o el diseño tipográfico, a esa variación se le conoce como el ritmo de la sensación, el cual potencia estas marcas físicas “[...] a tal punto que desborde y atraviere esos dominios” (26). Y es que es en ese caos donde el cuerpo pasa de un estado a otro imprevista y violentamente, punto en el que la sensación llega a un nuevo estado que se conoce como fondo.

Deleuze analiza que para llegar a este punto sensorial se necesita ir mucho más allá del mismo organismo, lo que nos conduce a un cuerpo sin órganos, es decir, un cuerpo que deja de ser concebido por un orden orgánico y empieza a dividirse en umbrales o niveles donde son producidas todas estas vibraciones que sentimos al enfrentarnos con una obra de arte, lo mismo ocurre cuando leemos un libro-álbum. Vibraciones que son fácilmente producidas por el juego con el color y la textura dentro de los libros-álbumes, por ejemplo. Para ampliar las nociones proyectadas, utilizaré varios libros-álbumes de Oliver Jeffers, sin embargo me gustaría incluir uno de otro autor.

Entonces, en un primer momento se debe explicar a grandes rasgos cómo funciona el color dentro del arte, pero también dentro de los libros-álbumes. Hanán es consciente de que el color es en primera instancia un fenómeno físico relacionado con la luz, son ondas que producen en el ser humano una sensación de luminosidad, siendo un estímulo recibido por el cerebro (128). No obstante, menciona también que hubo movimientos artísticos como los impresionistas y fauvistas, que ampliaron dicha noción sobre el color y sus efectos en el ser humano, teniendo como posibilidad infinitas combinaciones.

Por lo general, los colores se utilizan para generar resultados armónicos mediante procedimientos técnicos que tiene que ver con proximidades entre colores en el círculo



Ilustración 21. *The Way Back Home*, Oliver Jeffers.

cromático, sin embargo Hanán menciona que “los colores también pueden tener valores arbitrarios, esto es, cuando no se corresponden con la realidad. En este caso son utilizados a voluntad del artista para generar sentimientos, sensaciones o significados simbólicos” (129).

En el libro *The Way Back Home* (2007), donde el mismo personaje de *Lost and Found* en la primera ilustración se muestra llegando con el mismo barco con el que fue a buscar el hogar del pingüino y se adentra en una nueva aventura volando hasta la luna, Jeffers utiliza una doble página y el color negro en ella para crear sensaciones en el lector-espectador.

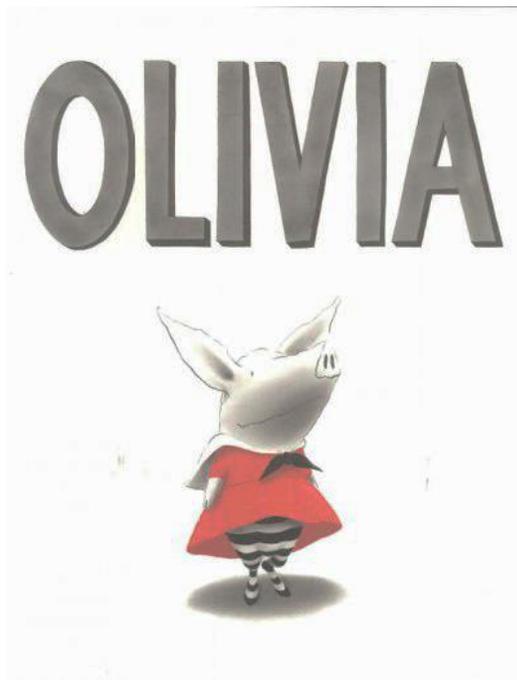


Ilustración 22. *Olivia*, Ian Falconer.

Son dos las dobles páginas donde utiliza un color que por prejuicios dentro del campo de la literatura infantil, no se solía utilizar. El negro tiene infinitas connotaciones, la mayoría de ellas son negativas. Sin embargo, para los fines de esta investigación poco importan los significados simbólicos de los colores, pues debemos ampliar nuestra perspectiva y visión para ver más allá de lo que los colores significan. Ellos pueden producir sensaciones que no tienen que ser necesariamente las mismas en todos los seres humanos. Jeffers llena su doble página del color negro, diminutos están la luna y nuestro personaje

con una linterna intentando alumbrar.

Deleuze le llama a esa presencia de la pintura en nuestro cuerpo “la histeria”. Pero esa histeria en el sentido deleuziano se manifiesta también al leer un cuento, un poema y por supuesto al leer un libro que contiene tanto palabras como imágenes. Entonces, tal presencia no habita exclusivamente en la pintura, los libros-álbumes también pueden ser sinónimo de esa histeria pictórica. Estos libros, arte por antonomasia, gozan de determinada composición, incluso “el sistema de los colores es en sí mismo un sistema de acción directa sobre el sistema nervioso” (32). En esta doble página Jeffers nos obliga a detenernos y observar lentamente, pero no hay mucho qué observar, entonces deducimos que la pausa que quiere que hagamos es para que ese color negro haga que florezcan sensaciones a partir de la modulación –relaciones de color–, y a través de todo nuestro cuerpo, un niño podría sentir miedo, el lector por ejemplo podría sentir tranquilidad.

De igual forma, hay otro libro-álbum que merece ser mencionado por manejar un juego muy particular con el color. En *Olivia*

(2000) del estadounidense Ian Falconer, se maneja una peculiar paleta de colores. Olivia es una cerdita niña muy inquieta que suele cansar a todo el mundo, incluso ella misma llega también a agotarse. Tiene comportamientos que todo adulto ve en los niños. Por ejemplo, Olivia debe tomar una siesta todos



Ilustración 23. *Olivia*, Ian Falconer.

los días, su madre la obliga en vano

ya que Olivia nunca tiene sueño, siempre está preparada para hacer algo más. Cada vez desea más, si la madre le va a leer un libro antes de dormir, Olivia suele pedir cuatro.

Retornando al color, desde la portada como indicio nos percatamos de que son pocos los colores que utiliza Falconer en su diseño. El título del libro está en gris con un fondo totalmente blanco, pero es Olivia la que se roba la atención del espectador. Ella misma no está llena de

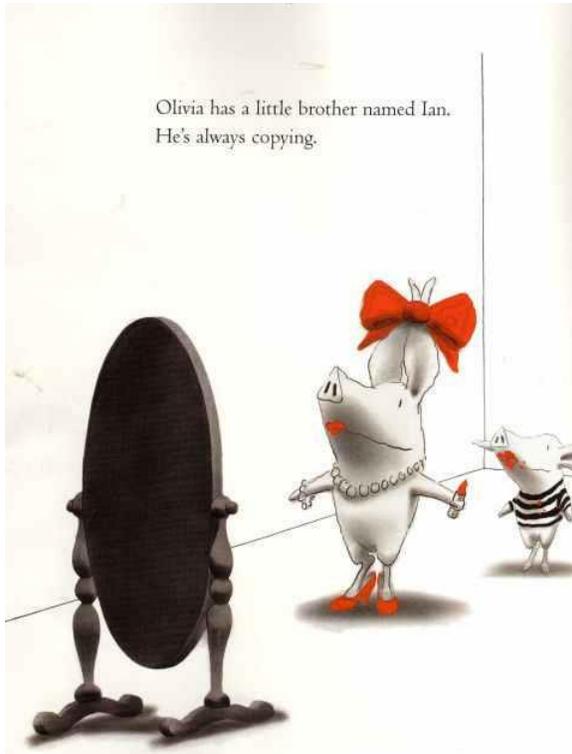


Ilustración 24. *Olivia*, Ian Falconer.

color como se pensaría, su piel es blanca con gris, su vestido es de un rojo tan fuerte, que probablemente a algunos les suceda si realizan una vista rápida que solo vean una mancha roja en un fondo blanco, mas no la figura de la cerdita y el título del libro-álbum.

La aparente sencillez de este libro se equilibra por medio del juego que Falconer realiza con el color rojo. Desde las guardas hay pequeñas prendas rojas que por su disposición dentro del plano crean un ritmo secuencial, dan la sensación de que alguien estuvo caminando rápidamente mientras dejaba en el piso cada una de estas prendas. Al pasar la página sabemos que es Olivia la que ha dejado todas sus prendas rojas. En todas las ilustraciones del libro-álbum se muestra a la cerdita con su familia, pero se maneja siempre el mismo fondo blanco y los dibujos de estos animales no tienen el color rosa que todo lector podría esperarse. Pero, en cada ilustración se realiza un fuerte contraste utilizando siempre el rojo como ese color chocante que logra hacer que los sentidos del lector se despierten y hasta de pronto sientan la misma fuerza y vigor que nuestro personaje, pues el rojo oscuro siempre está relacionado con Olivia. La constante presencia del color rojo comunica ese mismo exceso que deviene también presencia dentro de nuestro cuerpo y genera vibraciones en distintos niveles.

En un segundo momento, nos encontramos con otro aspecto esencial con el que los creadores de libros-álbumes se permiten experimentar. La textura, que “[...] corresponde a la sensación táctil que podemos percibir por la vista” (Hanán Díaz 135), de la que al igual que del color se

pueden desprender todo un sistema complejo de sensaciones. Experimentar con la textura es un fenómeno relativamente contemporáneo, sabemos que una de las principales características de las vanguardias artísticas era generar choques en el espectador por medio de esculturas, pinturas o poemas. Hay entonces una extrañeza que cobija el juego con la textura en los libros-álbumes y en el arte en general.

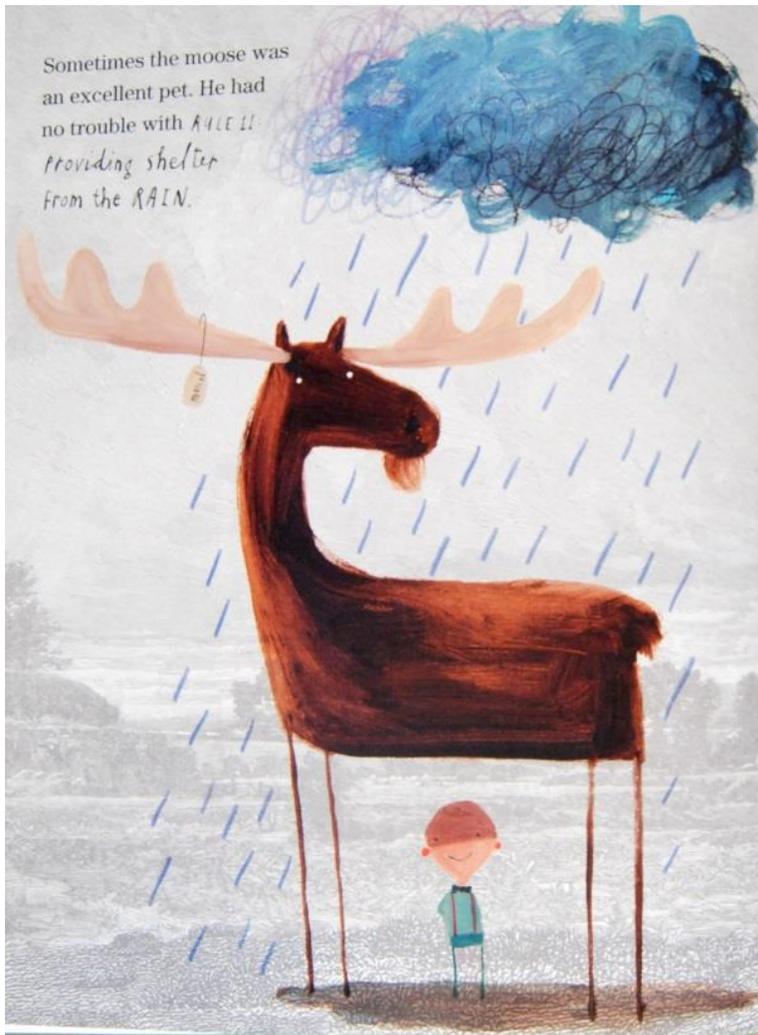


Ilustración 25. *This Moose Belongs To Me*, Oliver Jeffers.

Son dos los libros de Oliver Jeffers donde él se arriesga a crear sensaciones diferentes haciendo uso de la textura. En *This Moose Belongs To Me* la textura del personaje secundario, es decir, del alce, sobresale más que la del niño; así como experimenta con la textura del fondo, los paisajes generan la sensación de estar ante la fotografía de un bosque, efecto que se puede contrastar con el que producen aquellos personajes que están totalmente pincelados. Pero en el alce Marcel, las pinceladas tienen el objetivo de crear el imaginario de que el animal está lleno de pelo, así el cuerpo de este esté dibujado básicamente como un cuadrado. Al utilizar estas técnicas de collage, mezclando

fotografías y grabados con pinceladas, Jeffers crea ritmos que desembocan en una resonancia.

Entendamos resonancia como dos tipos de sensaciones distintas que se encuentran y chocan haciendo que distintos niveles –cada sensación tiene un nivel del cuerpo dominado– (Deleuze 40). Laura Marks, en su libro *The Skin of the Film* (2000), realiza un análisis del cine teniendo

en cuenta lo táctil, pero de allí surge otro importante concepto: lo visual táctil o la *haptic visibility*, definida como el momento en el que los ojos empiezan a funcionar como órganos táctiles (162). De esta manera, lo visual táctil se aleja significativamente de lo visual óptico en

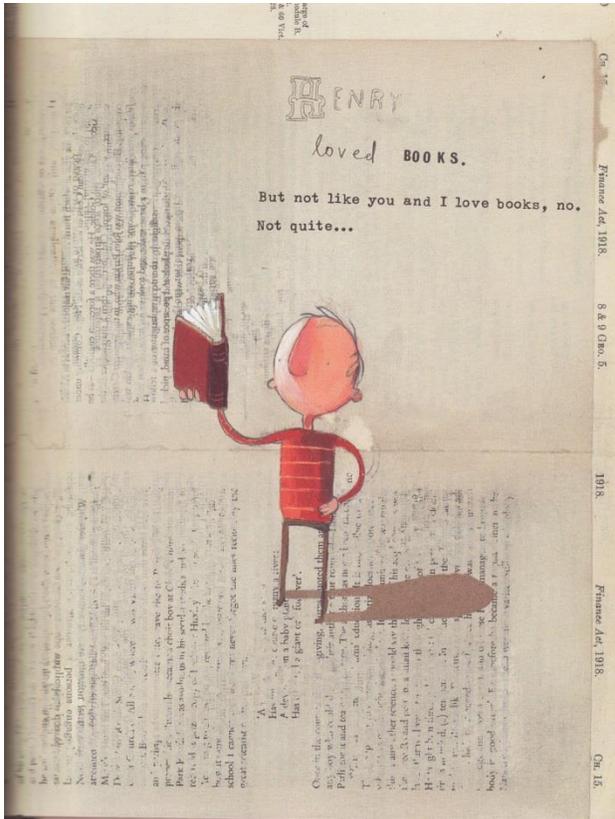


Ilustración 26. *The Incredible Book Eating Boy*, Oliver Jeffers.

la medida en que nuestro ojo puede ver las cosas y percibir objetos siempre desde una determinada distancia, mientras que cuando utilizamos esta visualidad táctil generamos el efecto contrario: proximidad.

Otro ejemplo lo encontramos en *The Incredible Book Eating Boy* (2006), en el libro-álbum donde Henry ingiere cantidades de libros y se abstiene de leerlos como cualquier persona normal, Jeffers se toma varias libertades. La primera ilustración es una doble página cuyo fondo es totalmente texturizado, pues aprovechando que uno de los temas del libro-álbum son los mismos libros, el fondo nos ofrece sensaciones táctiles

diferentes. La primera página parece la textura de la tela que utilizan para forrar cubierta, lomo y contracubiertas en los libros. La segunda, utiliza como fondo la página ya gastada de un libro real. Esa ilustración dice: “Henry loved BOOKS. But nor like you and I love books, no. Not quite...”, la primera frase está escrita en tres tipografías diferentes. Por ejemplo *loved* está escrito en su caligrafía que siempre nos va a recordar a la de un niño, tal vez fortaleciendo que ese sentimiento de amar es excesivo, siendo esta la naturaleza de todo niño.

Así construye Jeffers todo el libro, creando choques de ritmo mediante la tipografía, los fondos y los colores. El fondo de la segunda ilustración es todo un libro extendido, en la tercera nos encontramos con pedazos de hojas de cuadernos con patrones a rayas o cuadros, artículos de periódicos. En esta ilustración podemos evidenciar el juego completo antes mencionado: la página se divide en dos cuadros, la mitad tiene el fondo de libro o artículo de periódico, mientras que la otra mitad parece ser una hoja de cálculo. El desproporcionado dibujo de Henry produce también la sensación de glotonería, la cabeza del niño es mucho más grande que el cuerpo, la boca es enorme y los brazos excesivamente largos, pero todo lo que el adulto podría considerar como imperfecciones tienen una función no solo semántica, sino sensorial también. Además, así como el primer recuadro está en colores tierra, opacos, con el segundo se realiza un fuerte contraste con la silueta del niño en mayor tamaño, además de su relleno rojo.



Ilustración 27. *The Incredible Book Eating Boy*, Oliver Jeffers.

Así, Oliver Jeffers al llevar a cabo mezclas de texturas atrapa lo visual táctil de su lector, lo pone a prueba y a funcionar dentro del mismo cuerpo del lector. Es muy probable que los niños sientan un fuerte deseo por tocar las imágenes que parecen crear texturas con el único objetivo de sentir aquello que está plasmado en las páginas de los libros-álbumes. Así, se rompe la barrera con el lector al generar en él la necesidad de acercarse a la ilustración, primero mediante el proceso visual óptico, luego con lo visual táctil, hasta que finalmente el autor ha conseguido que el lector quiera tocar el libro-álbum, interactuar con él traspasando el ámbito visual.

De manera que podemos considerar al libro-álbum como un libro-arte que nos ofrece diferentes juegos y retos mediante la experimentación con sus aspectos técnicos. Aspectos y juegos que generan en el lector un nuevo tipo de lectura y de acercamiento, uno que está más allá de

asuntos representacionales. Esta segunda etapa de lectura de Kristeva es sustentada a través de la teoría de la pintura de Deleuze, teoría que nosotros aplicamos a los libros-álbumes, libros complejos que requieren expresamente de un lector activo, no únicamente en el sentido de que pueda descifrar los juegos, sino que se atreva a vivir, es decir, a sentir la obra de arte que tiene ante él.

CONCLUSIONES

Uno de mis propósitos al realizar esta investigación fue demostrar, como ya lo han hecho antes, que aquello que conocemos como literatura infantil está lejos de definirse como literatura *light*. Es un género de la literatura universal del cual todavía falta mucho por investigar. Su amplitud permite que pedagogos, licenciados, artistas visuales y literatos puedan aproximarse a este gran conjunto de obras desde aproximaciones diferentes, todas igual de importantes y significativas.

Así, habiendo llegado al final de este largo proceso, a partir del trabajo de grado presentado, podemos concluir lo siguiente: aún no sabemos con exactitud qué es la infancia, lo que hemos conocido como niñez han sido una serie de construcciones culturales que no abogan por la naturaleza misma del niño, la cual permanece como un misterio. Sin embargo, hay autores, como el caso de Oliver Jeffers, quienes trabajan por conectarse con esa enigmática naturaleza y logran crear posibles aproximaciones hacia lo que significa ser niño, al mismo tiempo que surge una íntima y fluida relación entre el autor y el lector.

Punto en el cual se desmiente la idea de que la literatura infantil debe procurar proveerles a sus lectores textos fáciles de digerir, de acuerdo a la supuesta capacidad de asimilación y análisis de la que ellos gozan o de la que “no gozan”. Resulta que gracias a que el universo del niño y del adulto son diferentes es posible que en los niños se lleven a cabo procesos que probablemente nosotros nunca conozcamos, porque no requieren de una erudita explicación sobre los mismos. Tornando el proceso de lectura de los niños en algo completamente diferente en un principio, es decir, convirtiéndolo en un proceso que consta de dos etapas: primero tenemos lo semiótico, luego llegará a él por medios de nosotros los adultos y todo el entorno educativo, lo simbólico.

En todo esto, los libros-álbumes cumplen una función especial en la medida en que se encargan de que esta relación entre lector-autor y adulto-niño no sea la misma que se crea con aquellos libros que les enseñan a los niños a comportarse o a ser mejores seres humanos. Permite entonces que surja una relación que sobrepasa límites, un vínculo que precede al estado simbólico tanto del ser humano como de cualquier proceso de lectura. En los libros-álbumes de Oliver Jeffers, los personajes principales siempre son niños que están arrojados en un mundo

que les pertenece únicamente a ellos, donde los mismos adultos no tienen cabida, propiciándonos una posible aproximación a las múltiples maneras de pensar, actuar y sentir que atraviesan a los niños. Pero también mostrándoles a los niños diferentes maneras de concebir o percibir el mundo que no tienen por qué coincidir con la realidad que los rodea, fomentando de esta manera que el concepto de infancia que damos por entendido se reformule y surjan nuevas posibilidades de acercarse a los niños como lectores reales y no proyectados.

También, como pudimos observar, es la misma esencia artística de los libros-álbumes la que nos ofrece infinitas posibilidades de lectura, dentro de esas está la lectura semiótica o de la sensación. Al proponerle al lector juegos implícitos que están alejados de ser un simple espectáculo, desde la portada, las guardas, las dobles páginas, incluso con la misma composición visual como el color, la textura, entre otros, provoca el surgimiento de un lazo con el lector al mismo tiempo que otro tipo de lectura. Proceso que ocurre dentro de nosotros mismos, que a su vez nos acerca con ese exceso de deseo y movimiento pasional que parece pertenecerle a los niños. Una lectura que solo le pertenece al arte y que siendo el libro-álbum un trabajo artístico, le pertenece también.

BIBLIOGRAFÍA

- Arizpe, Evelyn. «"Este libro va de libros": Los libros-álbum, la cultura y el conocimiento metaliterario.» Teresa Colomer, Bettina Kummerling-Meibauer, María Cecilia Silva-Díaz. *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del libro, 2010. 162-175.
- Barrie, James Matthew. «Peter Pan.» s.f. <http://www.santutxu.net>. Pdf . 13 de Mayo de 2014.
- Butterworth, George. «Algunas ventajas del egocentrismo.» Haste, Jerome Bruner y Helen. *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Editorial Paidós, 1990. 63-79.
- Coll, Ivar Da. «Entrevista a Ivar Da Coll.» *Barataria* (2005): 8-11.
- Colomer, Teresa. *La formación del lector literario: Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- Deleuze, Gilles. *Francis Bacon. La lógica de la sensación*. Editions de la différence, 1984.
- Gainer, Ruth Straus. «Beyond Illustration: Information about Art in Children's Picture Books.» *Art Education* (1982): 16-19.
- Goldin, Daniel. «Acerca del potencial del libro álbum.» *Revista Barataria* (s.f.): 2-7.
- Gómez, José Emilio Antón y Antonio. «<http://es.scribd.com/>.» s.f. <http://es.scribd.com/doc/3928728/Libro-de-Artista>. 18 de julio de 2014.
- Hanán Díaz, Fanuel. *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2007.
- Hochuli, Jost. *El detalle en la tipografía*. Campgráfic Editors, 2007.
- Iser, Wolfgang. *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Taurus, s.f.
- Jeffers, Oliver. «oliverjeffers.com/emarketing/oliverjeffersfaq2013.pdf.» s.f. 27 de junio de 2014.
- . *Perdido y encontrado*. Fondo de Cultura Económica de España, 2005.
- MacKeith, David Cohen y Stephen. *El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A, 1993.

- Marks, Laura U. *The Skin of the Film: Intercultural Cinema, Embodiment and the Senses Screen*. Duke University Press, 2000.
- Mazzalomo, Lidia. «Diseño gráfico editorial.» Fros, Leandro de Sagastizábal y Fernando Esteves. *El mundo de la edición de libros*. Paidós Ibérica, 2002. 139-159.
- Mjor, Ingeborg. «Servir de guía en los álbumes: Retos de la cognición y la connotación.» Teresa Colomer, Bettina Kümmerling-Meibauer, María Cecilia Silva-Díaz. *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del libro, 2012. 234.
- Moi, Toril. *The Kristeva Reader*. Nueva York: Columbia University Press, 1986.
- Nikolajeva, Maria. «El poder y la subjetividad en los libros-álbum.» Teresa Colomer, Bettina Kümmerling-Meibauer, María Cecilia Silva-Díaz,. *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Banco del Libro, 2010. 234.
- Nodelman, Perry. «Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil.» Teresa Colomer, Bettina Kummerling-Meibauer, María Cecilia Silva-Díaz. *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del libro, 2010. 234.
- Nodelman, Perry. «Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil.» Teresa Colomer, Bettina Meibauer, María Cecilia Silva-Díaz. *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro, 2010. 18-32.
- Orozco, María Teresa. «Sincronía.» 2009. <http://sincronia.cucsh.udg.mx/orozcofall09.htm>. 14 de Marzo de 2013.
- Postman, Neil. «Los incunables de la niñez.» Postman, Neil. *La desaparición de la infancia*. Nueva York: Vintage Books, 1994.
- Pujadas, Magda Polo. «<http://eprints.rclis.org/>.» 2011. <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/120151>>. 18 de julio de 2014.
- Robledo, Beatriz Helena. «La literatura infantil o la cultura de la niñez.» *Barataria* (2004): 2-7.
- Sánchez, Paloma. *Cuando no encuentras tu casa*. Pontevedra: OQO Editora, 2010.
- Schérer, René. *Hacia una pedagogía pervertida*. Laertes, s.f.
- . «Hacia una pedagogía pervertida Conferencia.» s.f. 16.
- Schiavoni, Giulio. «Frente a un mundo de sueño. Walter Benjamin y la enciclopedia mágica de la infancia.» Benjamin, Walter. *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1989. 129.

Shulevitz, Uri. «¿Qué es un libro-álbum?» Shulevitz, Uri. *Writing With Pictures. How to Write and Illustrate Children's Books*. New York: Watson-Guption Publications, 1997.

Silva-Díaz, Cecilia. *El libro-álbum es un género propicio para experimentar* Natalia González de la Llana. 11 de Abril de 2012.

Tan, Shaun. «Barbara Fiore Editora.» 2004/2010. 13 de Febrero de 2014.

Zhao, Guoping. «The Modern Construction of Childhood: What Does It Do to the Paradox of Modernity?» (2010): 241-256.

Secundaria

Gil- Díez Usandizaga (1987), *La ilustración infantil un modelo visual (1876-1915)*, Goya: Revista de arte, N° 199-200, p. p . 44-49.

Pardo, Zully, “ *El desarrollo del libro álbum en Colombia 1970-2008*”, Vol. 2, No. 2, March/April 2010, Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language and Literature, p.p 138-151.

Chiuminatto, Magglio (2011), “*Relaciones texto-imagen en el libro álbum*”, Vol. 1, No. 26, Universidad de Talca, p.p 59-77.

Durán, Teresa (2000), “*¿Qué es un álbum? En ¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado*”. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p.p. 13-32.

Gutiérrez García, F. (2002), “*Cómo leer el álbum ilustrado*”. CLIJ, 150 (junio), p.p 13–21.

Isaza, Rosita Catalina, “El libro álbum: un género nuevo”, Pontificia Universidad Javeriana, [en línea], http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/pdfs/ac_lit_2.pdf.

Arizpe, E y Styles, M, “¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados”, [en línea], <http://portal.educ.ar/noticias/23-3Arizpe.pdf>.

Bosch Andrew, Emma, “Hacia una definición de álbum”, Universidad de Barcelona, [en línea] http://somari.files.wordpress.com/2011/07/2007_bosch_haciadefinicionalbum_pet.pdf.

Silva-Díaz, María Cecilia (2006), “La función de la imagen en el álbum”, Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil.

- Arizpe, Evelyn (2005), “El juego de los espacios: los lectores y la interacción entre imagen y palabra en el libro ilustrado infantil”, *AlterTexto*, Vol. 3, No. 6.
- Doonan, J (1999), “El libro álbum moderno”, en: “El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños. Por Kenneth Marantz et. Al., Venezuela. Banco del libro, p p. 35- 57.
- González, N (2012), Cecilia Silvia- Díaz: “*El libro álbum es un terreno propicio para experimentar*”, [en línea], disponible en: <http://www.revistadeletras.net/cecilia-silva-diaz-el-libro-album-es-un-terreno-propicio-para-experimentar/>.
- Ospina, Cielo Erica (2011), *El libro álbum: lecturas y lectores posible*, Universidad Nacional de Colombia, [en línea], disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/4345/1/cieloerikaospinacanencio.2011.parte1.pdf> .
- Marchis, G y Hernanz, B (2013), Modelo de relaciones retóricas para la integración de la imagen y el texto, *Ícono 4*, Vol. 11, p.p 27-44, [en línea], disponible en: <http://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/viewFile/541/400>.