

Université de Montréal

Leer juntos: la recepción del libro-álbum colombiano

par Ana-Catalina Alvarado-Agudelo

**Département de littératures et de langues du monde. Études Hispaniques
Faculté des arts et des sciences**

Mémoire présenté pour obtenir le titre de Maître ès arts en Études Hispaniques, option langue
et littérature

Avril 2016

© Ana-Catalina Alvarado-Agudelo 2016

RÉSUMÉ

Dans ce mémoire, nous proposons une étude de la réception des albums publiés en Colombie ou par des auteurs et illustrateurs colombiens dans la période allant de 2000 à 2013. À partir de la définition de l'album qui va s'exposer, nous comprenons qu'il s'agit d'un objet culturel qui est conçu et fabriqué, qui soutient et est impliqué dans le récit et qui est partagé pendant la lecture. En ce sens, nous allons considérer non seulement les dynamiques qui le définissent, mais nous allons aussi le lier à une conception de l'enfant, de la lecture et du livre auxquels ce type d'expression artistique semble répondre. C'est à dire, à une vision esthétique du livre pour les enfants, à la lecture comme une fin en elle-même et à l'enfant lecteur comme un récepteur actif. Pour ce faire, nous allons nous servir de la notion de communautés interprétatives proposée par Stanley Fish pour inclure dans l'analyse le contexte de la médiation esthétique de lecture en Colombie comme le cadre définissant les stratégies interprétatives qui dirigent la construction du sens dans les expériences de lecture de notre corpus.

Mots clé : Album, réception, enfant, livre, lecture, communautés interprétatives, stratégies interprétatives

SUMMARY

In this thesis we propose a study of reception of picturebooks published in Colombia or by Colombian authors and illustrators during the period from 2000 to 2013. From the definition of the picturebook that we will expose, we understand picturebooks as a cultural object that is designed and manufactured, which supports and is involved in the story and that is shared while reading. In this sense, we will not only consider its dynamic narratives but it will also be linked to the concept of the child, to the act of reading and the book to which this kind of artistic expression seems to respond; that is, an aesthetic vision of the children's book, the act of reading as a goal itself and the reader child as an active receptor. To do this, we will use the notion of interpretive communities proposed by Stanley Fish in order to include in the analysis the context of aesthetic reading mediation in Colombia as the framework defining the interpretive strategies that direct the construction of meaning in the experiences of reading of our corpus.

Key words: picturebook; reception; child; book; reading; interpretive communities; interpretive strategies

RESUMEN

En esta tesina nos proponemos hacer un estudio de recepción de los libros-álbum publicados en Colombia o por autores e ilustradores colombianos en el periodo de 2000 a 2013. A partir de la definición del libro-álbum que expondremos, entendemos que estamos abordando un objeto cultural que se diseña y se fabrica, que soporta y se involucra en la narración y que se comparte al ser leído. En este sentido, no solo tendremos en cuenta las dinámicas narrativas que lo definen sino que lo ligaremos con una concepción del niño, de la lectura y del libro a la que este tipo de expresión artística parece responder; a saber, a una visión estética del libro infantil, de la lectura como fin en sí misma y del niño lector como receptor activo. Para ello, nos valdremos de la noción de comunidades interpretativas propuesta por Stanley Fish en miras a incluir en el análisis el contexto de la mediación estética de lectura en Colombia como el marco que define las estrategias interpretativas que dirigen la construcción de sentido durante las experiencias de lectura de nuestro corpus.

Palabras clave: Libro-álbum; recepción; lectura; niño; libro; comunidades interpretativas; estrategias interpretativas

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	1
Primer capítulo: ese libro del que hablamos	10
1.1 Tras el hilo de la imagen	10
1.2 Dinámicas del libro-álbum	22
Segundo capítulo: Panorama del libro-álbum colombiano	36
2.1 Primeros pasos de un camino discontinuo	36
2.2 Desarrollo del libro-álbum en Colombia: entre una historia fragmentada y un panorama prometedor	42
2.3 El corpus: procesos creativos y de edición	52
2.4 Particularidades de los libros-álbum colombianos	69
Tercer capítulo: la recepción del libro-álbum colombiano	77
3.1 El papel del lector en los estudios literarios: enfoques dirigidos al análisis de libros-álbum y definición del enfoque a emplear	78
3.2 Lector implícito relacional y mediación estética de lectura	95
3.3 Leer juntos: la recepción del libro-álbum colombiano	102
CONCLUSIONES	121
BIBLIOGRAFÍA	126
ANEXO	i

INTRODUCCIÓN

Nacido en el campo de la literatura infantil, el libro-álbum se ha constituido como una expresión artística que responde a dinámicas narrativas específicas que lo convierten en una contribución a medio camino entre la experimentación literaria, la vocación lúdica de la literatura infantil y la cultura popular. Bien que sus orígenes pueden hallarse en los primeros esfuerzos por introducir a la imagen en las narraciones destinadas a los niños, es durante la segunda mitad del siglo XX que se lleva más lejos esta exploración a partir de la cual la función de la imagen iguala a la del texto en su rol narrativo.

Reconocido el libro como el espacio material donde esta exploración se plasma y se hace posible, la presente tesina busca proponer un estudio de recepción del corpus seleccionado que parte de la noción del libro-álbum como objeto cultural que se diseña y se fabrica, que soporta y se involucra en la narración y que se comparte al ser leído.

Esta noción, a su vez, nos ha llevado a atravesar la totalidad de la tesina por tres ejes de reflexión que, como intentaremos mostrar, se reflejan en la concepción, difusión y recepción de este tipo de libros. Nos referimos a los cambios en la concepción del niño, del libro y de la lectura que pueden reconocerse en los orígenes y desarrollo de este tipo de expresión artística y en las prácticas de lectura a las que responde y suscita. Así pues, tendremos en cuenta los cambios históricos que hicieron posible el desarrollo de una visión estética del libro infantil, de la lectura como fin en sí misma y ya no como instrumento de la pedagogía y del niño lector como receptor activo en lugar de aquel a quien se deben enseñar determinados contenidos o comportamientos.

Nuestro corpus está constituido por 28 libros-álbum publicados en Colombia o por autores e ilustradores colombianos entre 2000 y 2013, siendo tres de estas reediciones de publicaciones anteriores. Este, a su vez, compone el grueso de la producción de este tipo de libros en el país hasta la fecha, en cuanto, además de ser un producto cultural contemporáneo, los procesos que anteceden su creación, publicación y difusión en Colombia comienzan a tomar fuerza durante

la década de 2000 por razones que se derivan de condiciones propias del contexto colombiano.

Hemos dividido la tesina en tres capítulos. Los dos primeros se dirigen a ofrecer una definición del tipo de libro que nos ocupa para luego situarlo en el contexto colombiano. A partir de aquello que este recorrido evidencie a la luz de los tres ejes de reflexión que hemos mencionado, propondremos un análisis de recepción del corpus en el tercer capítulo.

Así pues, el primer capítulo se centrará en presentar al libro-álbum. Para ello dividimos el capítulo en dos apartados. En el primero expondremos algunos precedentes históricos de este tipo de libro que comienza a definirse como expresión artística particular y distinta de otros libros dirigidos para niños siguiendo lo que hemos denominado como “el hilo de la imagen”. Esta decisión responde a la importancia que puede reconocerse en el surgimiento y desarrollo de los libros-álbum a la puesta en cuestión del papel tradicionalmente decorativo de la imagen en cuanto concebida en función del texto.

Para ello, nos valdremos de acercamientos a la historia de este tipo de libros que nos permitan resaltar el modo en que este cambio de estatus de la imagen refleja igualmente modificaciones en la concepción de la infancia y de los libros que se le destinan. En particular, nos proponemos mostrar cómo la presencia de la imagen en los libros para niños da cuenta del deseo de atraer a un lector que comienza a identificarse como destinatario diferenciado de libros pero, así mismo, cómo el cambio en el estatus de la imagen permite identificar una noción de niño lector con competencias e intereses distintos a los del adulto pero no por ello pasivo ni desprovisto de sensibilidad. En este sentido, a partir de este primer apartado comenzaremos a resaltar la distancia que empieza a demarcarse entre una visión de la lectura durante la infancia que la asume como instrumento de la pedagogía y otra que empieza a gestarse desde finales del siglo XIX como experiencia estética.

Expuesta esta diferencia, nos dirigiremos a presentar en el segundo apartado al libro-álbum desde sus dinámicas narrativas, situándolo como libro que surge a partir de la noción estética

de la lectura y por ello, como expresión artística cuya experiencia de recepción se define por la lectura acompañada que caracteriza el acercamiento a los libros por parte de los niños, pero que pone en evidencia además el surgimiento de prácticas de lectura compartida que corresponden con la visión estética del libro, de la lectura como fin en sí misma y del niño lector como receptor activo.

Del mismo modo en que la producción de lo que hoy conocemos como libro-álbum comenzó a explorarse en la segunda mitad del siglo XX, las décadas del 80 y el 90 representan también un punto de partida para investigaciones dedicadas a pensar esta nueva expresión artística. Dentro de los estudios críticos que hemos escogido para definir sus dinámicas resaltamos dos obras publicadas en 2006: *How Picturebooks Work*, de María Nikolajeva y Carol Scott y *Lire l'album* de Sophie Van der Linden, que se concentran puramente en definir el funcionamiento de este tipo de libros y proponen definiciones bastante desarrolladas del mismo. El primero ofrece hasta el momento el aporte más completo en términos de construcción de una terminología y un sistema de categorías que describe la variedad de interacciones posibles entre texto e imagen en el libro-álbum. Por su parte, la propuesta de Van der Linden explora también el funcionamiento del libro-álbum ahondando en la interacción texto-imagen pero en relación siempre a la propuesta material que supone su inscripción en el libro como su soporte, de modo que toma en cuenta muchos más elementos editoriales y del proceso creativo.

A partir de estas obras y apoyados también en algunos ensayos críticos que nos permiten complementar una definición que responda al análisis que mencionamos al inicio, esto es, que tenga en cuenta además de las dinámicas entre sus códigos y de la inscripción en el soporte el hecho de exigir procesos de creación particulares y su destinación como obra que será leída en espacios de lectura compartida por un niño y un adulto, ofreceremos al final del capítulo una definición del libro-álbum.

En el segundo capítulo encaminaremos el análisis al contexto colombiano en tanto es aquel en el que se producen las obras que componen nuestro corpus, así como el principal espacio de su difusión y recepción.

Para ello, dividimos el capítulo en cuatro apartados. En el primero comenzaremos por ofrecer un panorama de los antecedentes del origen de estas publicaciones en Colombia siguiendo el modelo que usamos en el primer capítulo para acercarnos a su origen en los países en los que este tipo de libros surgió. Esta manera de proceder nos permitirá resaltar similitudes y diferencias en el contexto colombiano de modo que podamos identificar aquello que potenció o entorpeció su desarrollo y las particularidades que este contexto pueda implicar en el modo en que se crean y difunden los libros-álbum en Colombia.

Para este apartado nos valdremos principalmente de la obra *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Como parte de las series: “Cuadernos de literatura infantil colombiana”, publicado por la Biblioteca Nacional de Colombia en 2011. Sin concentrarse en el libro-álbum, esta obra recopila la historia del libro ilustrado en Colombia visto desde la óptica de autores, ilustradores, editores e investigadores. Esta recopilación es hasta el momento la más completa sobre la historia de la ilustración literaria para niños en Colombia y su acercamiento desde perspectivas que incluyen creadores, editores, mediadores y críticos se constituyó en una fuente muy valiosa para nuestro estudio.

Igualmente, tuvimos en cuenta entrevistas a autores y editores así como las páginas oficiales de las casas de edición que nos permiten demarcar mejor el contexto sin olvidar el modo en que allí puedan reconocerse maneras de concebir los tres ejes de reflexión que hemos definido ya como centrales en nuestro análisis.

Una vez presentado este panorama del contexto colombiano en relación a los antecedentes de creación y difusión de libros-álbum en el país, que como podrá verse no se caracteriza por la continuidad y la coherencia en los criterios que dirigen la creación destinada a los niños, en el

segundo apartado nos concentramos en presentar un panorama contemporáneo a nuestro corpus.

En este apartado resaltaremos particularmente aquello que ha contado para que este tipo de libros se produzcan con resultados que comienzan a destacarse en un panorama internacional pese al origen tardío y discontinuo de las publicaciones para niños en Colombia a causa de condiciones sociales, técnicas y políticas que entorpecían su desarrollo. Uno de los elementos que comenzamos a destacar allí es el campo de la mediación estética de lectura, que como habíamos resaltado, indica también un vínculo con la creación de obras literarias dirigidas a niños producidas como piezas artísticas y distintas de aquellas que persiguen objetivos pedagógicos. Este espacio de difusión se evidenciará por tanto favorecedor de la creación de libros-álbum en el país en tanto comienza a señalar una ruta de coherencia que vincula la creación y las prácticas de difusión a ese cambio en la visión de la infancia, de la lectura y de los libros que favoreció su surgimiento y desarrollo en otros contextos.

En el tercer apartado presentaremos las obras identificadas como libros-álbum según la definición establecida en el primer capítulo y que por ello constituyen el corpus de la tesina. Siendo un corpus numeroso, pretendemos presentarlo en este apartado descriptivo ligado particularmente a detalles del proceso creativo y editorial que puedan poner de relieve tendencias de creación y difusión en el país durante nuestro periodo de análisis. En este sentido, es importante señalar que las obras identificadas constituyen el corpus en cuanto conjunto y que, del mismo modo en que nos valdremos de algunos títulos para resaltar las dinámicas del libro-álbum en el primer capítulo, nos referiremos con mayor profundidad a los títulos que nos ofrezcan elementos a resaltar para soportar el análisis de recepción en el tercer capítulo y de acuerdo a los criterios que definiremos en su momento.

Por último, en el cuarto apartado de este capítulo buscamos precisar sobre particularidades que puedan destacarse de la creación de libros-álbum en el país dado el contexto de la creación, esto es, particularmente desde la experimentación y la búsqueda de lo que podría comenzar a distinguirse como un sello colombiano.

En el tercer y último capítulo abordaremos la recepción del corpus. Como hemos mencionado, no tenemos la intención de hacer análisis individuales detallados. Así mismo, nombraremos de manera general al corpus que hemos identificado como “libro-álbum colombiano” en la medida en que puede entenderse como una muestra significativa de este tipo de libros producidos en Colombia o por colombianos hasta el momento, aun cuando no hayamos tenido en cuenta ningún título publicado después de 2013.

Hemos dividido el capítulo en tres apartados. En el primero ofreceremos un panorama de los acercamientos al lector en la teoría literaria en miras a puntualizar en aquellos que pueden ofrecernos elementos para definir y delimitar el nuestro. En este sentido, indagaremos particularmente en aquellos que se han dirigido a analizar la recepción de literatura para niños o de libros-álbum.

Siguiendo la línea de análisis que hemos anunciado como presente a lo largo de la tesina, partiremos por situar la preocupación por el lector, que como resalta Terry Eagleton, es tardía en los estudios literarios, en la medida en que las preocupaciones habían estado centradas en el autor o en el texto. En este sentido el crítico señala: “El lector ha sido siempre el menos favorecido del trío, lo cual resulta extraño pues sin él, por ningún concepto existirían los textos literarios” (Eagleton 1998: 49).

Esta preocupación que en la literatura para niños parece mucho más evidente en cuanto son adultos los que producen y median el acceso de los niños a la literatura y por ello resultan más evidentes las preguntas sobre el modo y las razones para hacerlo, llama la atención de nuevo sobre las concepciones de la infancia, del libro y de la lectura.

Del mismo modo en que Eagleton señala también que la literatura más que definirse por una naturaleza particular pone de relieve el modo en que la gente se relaciona con lo escrito, ese conjunto de valores ligados a nuestros tres ejes de reflexión cobran gran importancia a la hora de pensar, no solo cómo se produce este tipo de obras sino cómo se anticipa en esos procesos

el modo en que tendrá lugar su recepción y qué concepción del niño lector se tiene presente. En este sentido, esa lectura compartida que resulta desde la definición del libro-álbum tan relevante como sus dinámicas narrativas y el uso del soporte, exige en este capítulo un lugar central en el análisis.

Así las cosas, a la hora de presentar algunos de los acercamientos a la recepción de la literatura para niños, no solo nos resultarán de particular interés aquellos que tengan en cuenta la necesidad de pensar las dinámicas de interacción entre códigos y que por ello incluyan competencias que superan la decodificación textual, sino que además precisaremos de un acercamiento que nos permita incluir en el análisis al conjunto lector que leerá las obras.

Este conjunto hace parte de una de las relaciones de interacción que identifican Nikolajeva y Scott, esto es, *el contrapunto de destinatario*, que da cuenta de vacíos dejados deliberadamente a dos lectores implícitos distintos, siguiendo la noción de lector implícito propuesta por Wolfgang Iser. Igualmente, esta noción permite tener en cuenta tanto competencias de decodificación textual y visual como diferencias entre perspectivas, experiencias y sensibilidades distintas que resultan muy pertinentes a la hora de identificar al lector conjunto en las obras.

A pesar de ello, aunque abordaremos los libros del corpus buscando este contrapunto, la necesidad que hemos planteado de situar a nuestro corpus en su contexto de recepción y la importancia que en ese contexto tienen las prácticas de lectura dirigidas por una noción de mediación estética del libro, nos llevarán a definir como marco general del análisis el acercamiento que ofrece Stanley Fish desde la hermenéutica. A partir de su noción de *comunidades interpretativas*, presentaremos el contexto de la mediación estética de lectura en Colombia como el marco que define las *estrategias interpretativas* que dirigen la construcción de sentido durante las experiencias de lectura de nuestro corpus.

Así pues, en el segundo apartado del capítulo puntualizaremos sobre el modo en que esas comunidades interpretativas conciben al niño, al libro y a la lectura a fin de poner de relieve

cómo estas concepciones definen una manera particular de ponerse en relación que demarca las estrategias interpretativas que emplearán el adulto y el niño para construir sentido juntos. A partir de esto, en el tercer y último apartado, identificaremos el contrapunto de destinatario que señala la presencia anticipada de lo que llamaremos *lector implícito relacional* en la medida en que, como proponemos, la recepción de nuestro corpus se asume no solo determinada por la presencia de vacíos en las obras dirigidas a dos lectores distintos sino particularmente por el modo en que estos están convocados a ponerse en relación.

Por último, ofrecemos un anexo de imágenes pertinentes del corpus que el lector podrá observar antes o después de la lectura del contenido de la tesina según lo considere necesario.

Antes de cerrar considero necesario resaltar que esta propuesta de recepción que resulta del desarrollo de la tesina tiene como antecedente una experiencia personal. En este sentido, este estudio ha terminado por hacer un recorrido que me lleva de vuelta a esas prácticas de mediación estética de lectura de las que hice parte durante cerca de diez años en Colombia como mediadora y que fueron el punto de partida y la motivación para emprender este estudio en un contexto académico.

Este campo de acción que se nutre principalmente de la práctica y del encuentro con otros lectores pero que reflexiona sobre su hacer en el seno de comunidades o instituciones que comparten el gusto y las motivaciones para acercar a los niños a experiencias estéticas de lectura, llamó mi atención sobre el libro-álbum en cuanto facilitaba y potenciaba el tipo de relación con el niño lector que mi rol como mediadora me impulsaba a fomentar. En este sentido, llegados al final de este proceso de investigación y de escritura no puedo evitar reconocer cómo, de la misma manera que mi experiencia como mediadora me exigía pensar más a fondo sobre las obras que presentaba a otros lectores, pensar ahora en el libro me lleva de vuelta a esas prácticas.

Este camino de vuelta parece justificarse particularmente por la conciencia presente durante los procesos de creación de la lectura compartida como práctica social en la que tendrá lugar su recepción, como intentaremos mostrar a lo largo de la tesina, y llama la atención, además, a

mi juicio, sobre aquello que señalamos con Eagleton, esto es, que por ningún motivo existirían las obras literarias sin los lectores.

Primer capítulo: ese libro del que hablamos

Los estudios críticos dedicados a pensar el funcionamiento del libro-álbum como una forma de expresión artística que responde a unas dinámicas propias, comienzan a publicarse regularmente a partir de las dos últimas décadas del siglo XX (Colomer 2010: 8). Posturas que parten de la idea de que esta forma de expresión se distancia de otras nacidas también en el campo de la literatura infantil y en las que la imagen hace también presencia, intentan reconstruir en el campo crítico el resultado de una ruta que había trazado sus líneas generales en el campo creativo y editorial. Autores, artistas visuales o editores, guiados por una concepción del libro y de la literatura que se destina a los niños, iniciaron una exploración que situó al rol y al estatus de la imagen como directriz.

En este capítulo, abordaremos en el primer apartado los orígenes del libro-álbum, no en miras a hacer una historia detallada del mismo sino a seguir una ruta que, marcada por el rol de la imagen en los libros dirigidos a los niños, nos permitirá encaminar una definición de esta expresión artística a partir de la exposición de las dinámicas de interacción entre el texto y la imagen y el modo en que estas se inscriben en el soporte libro, que será expuesta en el segundo apartado. Igualmente, buscamos resaltar a lo largo del capítulo los tres ejes de reflexión que consideramos claves en su surgimiento y desarrollo, a saber: los cambios en la concepción del niño, del libro y de la lectura.

1.1 Tras el hilo de la imagen

Los intentos por construir una historia del libro-álbum se escriben siguiendo las huellas de una historia previa y más general definida por la presencia y el desarrollo de la imagen en el libro, y más puntualmente, de aquellos que, salvando las diferencias en el modo de hacerlo, empezaron a concebir al niño como su destinatario privilegiado.

En este orden, es común hallar dos referencias infaltables en esta historia que liga al libro, al niño y a la imagen: la primera, el *Orbis Sensualium Pictus*, publicado en 1658, un abecedario ilustrado del monje checo Jan Amos Komenski y sobre el que, como afirma Fanuel Hanán, existe consenso al señalarlo como el primer libro ilustrado para niños. Esta obra responde a la convicción de que “representar visualmente lo que dicen las palabras contribuye a despertar el interés por la lectura y la convierte en algo menos farragoso” (Díaz 2005: 2). Esta concepción, a su vez, se liga a una visión pedagógica inspirada en la filosofía de Francis Bacon según la cual, la observación del mundo constituye una fuente de aprendizaje, tal y como señala Beatriz Robledo (Robledo 2001: 12).

La segunda referencia es el *Struwwelpeter*, libro del tipo “de advertencia” corriente en la época, escrito e ilustrado por el siquiatra alemán Heinrich Hoffman y publicado en 1845. El autor, de quien se citan palabras que recuerdan la concepción de que la imagen es la vía privilegiada para transmitir un mensaje, refleja una tendencia que empieza a hacerse común en las obras posteriores al *Orbis Sensualium Pictus* y además, parece dar un paso en dirección a las relaciones que esta presencia de la imagen desarrollaría en el libro-álbum. Compuesto por versos cortos que dialogan con imágenes directas, humorísticas y violentas, da cuenta de una interdependencia en la composición que empieza a desplegar sus posibilidades en el espacio de la página.

De igual modo, estas obras evidencian el desarrollo de este tipo de libros en un contexto que empieza a definir al niño como destinatario cultural diferenciado. Esta definición, a su vez, es el resultado de los cambios en la concepción de la infancia que empiezan a gestarse en el siglo XVIII y que se concretan en la segunda mitad del siglo XX, definiendo por primera vez al niño como sujeto titular de derecho, lo que llama la atención sobre sus competencias, sus particularidades y sus necesidades. A este respecto, Leonor Jaramillo ofrece un recuento general de los cambios en la concepción de la infancia en diferentes épocas de la historia del que se siguen nociones que van desde considerarlo un yugo para los adultos, propiedad de los padres, seres de bondad similares a ángeles o adultos pequeños, hasta presentar esa visión que

comienza a trazar las líneas precedentes de la concepción actual, sobre la que volveremos más adelante:

Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: “el niño como sujeto social de derecho”. La “reinención” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia. Son muy numerosos los autores que a partir de este siglo comprendieron que la infancia tiene formas particulares de ver, de entender y de sentir y que por ello debían existir formas específicas de educación y de instrucción. (Jaramillo, En: Módulo¹ 3, CERLALC-ICBF 2015)

Así las cosas, contando con que la imagen es la vía privilegiada para comunicarse con este destinatario particular, las personas implicadas en el proceso creativo y de producción y los recursos para lograrlo demandaron esfuerzos y procesos que también se diferencian de aquellos requeridos para crear otro tipo de libros.

En este sentido, aquellos que intervienen en sus procesos de creación y de producción precisan competencias y herramientas técnicas particulares. En términos de las herramientas técnicas, estas incluyen los diferentes métodos que se fueron perfeccionando desde el grabado en madera en el que los trazos eran aún muy burdos, hasta la aparente reproducción idéntica de imágenes a todo color que, aunque continúan presentando limitaciones en la medida en que duplican obras originales, permitieron concebir libros compuestos por imágenes elaboradas a partir de diversas técnicas y convocando a artistas visuales de corrientes distintas. Sumadas a estas técnicas, por supuesto, se incluyen aquellas de impresión, entre las que se resalta la impresión en papel continuo que, ligada a otros procesos, en palabras de Díaz: “permitió

¹ En el marco de Diplomado virtual *Fiesta de la lectura* en su versión 2015, ofrecido por el Instituto de Bienestar Familiar de Colombia con apoyo del CERLALC y dirigido a un grupo de Agentes educativos a cargo de los Centros para la pequeña infancia en Colombia se diseñaron tres módulos de formación titulados en su orden: *Lenguajes de expresión artística y actividades rectoras de la infancia*; *Desarrollo humano y desarrollo infantil* y por último, *Infancias, diversidad y atención integral*. Estos módulos fueron desarrollados a partir de los documentos de soporte técnico de la estrategia producidos por un equipo multidisciplinario de expertos.

extender los formatos y jugar con otras posibilidades y tamaños en la encuadernación de los libros” (Díaz 2007: 90).

Asimismo, pensar en los retos a los que las técnicas han ido respondiendo o a las posibilidades creativas a las que han ido abriendo paso, llama la atención sobre la necesidad de incluir a aquellos que hacen parte de ese proceso que denominamos hoy como edición. Teresa Durán (2000) señala el surgimiento de las primeras casas de edición en las primeras décadas del siglo XIX, suceso que desplaza a la figura antes habitual del librero impresor. El editor, haciendo las veces también de director de arte por aquella época, jugó y juega un papel fundamental en el desarrollo de lo que hoy conocemos como libro-álbum en la medida en que toma parte de decisiones que implican que esa interconexión particular que se desarrolla entre texto e imagen en el espacio del libro tenga lugar de una determinada manera.

Otro aspecto diferenciador de estos procesos es el papel de la idea del receptor. En la medida en que se tiene en mente un lector tan específico definido en este caso por su edad, se piensa entonces en aquello que puede llamar mejor su atención o hacer más efectiva una intencionalidad que era generalmente lúdica o educativa en sus inicios antes de ser desplazada por una concepción más a la par de lo que puede impulsar cualquier creación artística.

Así pues, la idea de ese lector estaba presente en el proceso creativo y práctico de sacar a la luz las obras. Si bien la gran parte de libros ilustrados tenían por receptores a niños burgueses cuyos padres tenían la capacidad económica para adquirirlos, pueden reconocerse también publicaciones que jugaron con los materiales y los tamaños para producir un libro más asequible. Este tipo de decisiones, en las que la iniciativa del editor y su habilidad para llevarla a cabo son indispensables, implican incluir entonces a la concepción y publicación de colecciones en el rastreo que han hecho algunos críticos por el origen y el desarrollo del libro-álbum.

En este sentido, otra referencia frecuente es la colección *Les Albums du Père Castor*, editada y publicada en Francia en 1931 por Paul Faucher. A medio camino entre su experiencia

como librero y como pedagogo, se inspira en los recientes avances de la psicología y la pedagogía infantil pero, además, como resalta Teresa Durán (2000), en procesos de publicación masiva adelantados en Rusia. En los inicios de la revolución, se concedió gran interés al libro ilustrado desde criterios de calidad y de asequibilidad para llegar a tantos niños como fuera posible y estos procesos hicieron creer a Faucher en la posibilidad de producir en Francia siguiendo estos dos criterios.

A propósito de esa colección, Van der Linden señala que los libros de esta: “manifestent une réelle prise en compte de l’espace visuel du livre et le statut de l’image y est affirmé” y a continuación cita palabras de Faucher que dan cuenta de cómo la imagen continuaba rigiendo las iniciativas de publicación dirigidas a los niños: “Il faut donc s’ingénier à employer l’image dans la plénitude de ses pouvoirs” (Van der Linden 2006:16)

Así pues, *Les Albums du Père Castor*, buscando llegar a muchos niños y proponerles un rol más activo en la lectura, formulan una edición en un formato manejable y de bajo precio a pesar del rigor artístico que se le exigía a la puesta en marcha de una narración en la que la imagen y las decisiones de diseño ejercen un papel crucial. En este sentido, estos libros dan cuenta de la exploración de las posibilidades narrativas de la imagen en el espacio del libro y, dada su interacción con el texto, de la que ya puede reconocerse como ruta de exploración creativa preponderante, esto es, la de cambiar su estatus tradicionalmente decorativo, o a lo sumo, interpretativo del texto.

Retomando el rol tan relevante del editor, este se destaca enormemente en lo que tuvo lugar en Inglaterra y que se ha calificado como “La edad de oro del libro infantil”, que se sitúa a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX. Tal y como afirma Díaz (2007), al editor Edmund Evans no solo se le atribuye ser el padre del libro para niños a todo color, dado que perfeccionó un método arcaico llamado cromolitografía, sino que se le reconoce por su sensibilidad e intuición.

Uno de los ilustradores que trabajó con este editor es Randolph Caldecott, cuyo nombre sobresale en la historia del libro ilustrado para niños y quien nos servirá de enlace con los libros-álbum contemporáneos de manera que podamos destacar otros elementos que se han ido configurando como característicos del libro-álbum.

Caldecott no solo le da nombre al prestigioso premio que desde 1937 escoge y premia al mejor libro-álbum publicado en Estados Unidos, sino que justamente Maurice Sendak, nombre insigne también en esta historia y ganador del reconocimiento en siete ocasiones, califica a su obra como el origen del libro ilustrado moderno, ese mismo que ahora entendemos como libro-álbum por responder a dinámicas particulares que justifican precisamente la afirmación de Sendak.

Afirma el artista estadounidense, según cita Van der Linden: “Caldecott’s work heralds the beginning of the modern picture book. He devised an ingenious juxtaposition of picture and word, a counterpointing that never happened before. Words are left out –but the picture says it. Pictures are left out –but the word says it. In short, is the invention of the picture book” (Van der Linden 2006: 14)

Esa mirada hacia la obra de Caldecott como punto de partida y precedente de la propia no parece responder solamente a los medios y al modo de narrar sino, diremos, a las intenciones. En un ensayo publicado en 1989 y traducido al español en 1999 como: “Los libros-álbum de Randolph Caldecott: la invención de un género”, Ellin Green resalta que Evans —a quien presenta como escultor de madera— le propuso al ilustrador hacer lo que él había soñado como un “libro-juguete”, para lo que debía escoger e ilustrar rimas y canciones de preescolar.

El resultado, que responde a la maestría de ambos, la de Evans en la manufactura y la de Caldecott en las obras en acuarela y en la conexión con las rimas, se dirige claramente a un deseo de cautivar a un público infantil más que a educarlo. Esto implica un modo de

crear menos cargado de intencionalidades y más cercano a su destinatario como receptor cultural, al punto que, como resalta Green:

Y aunque los libros-álbum de Walter Crane y Kate Greenaway (de los cuales Evans también se había encargado) eran de un alto nivel de calidad, la visión personal que tenía Caldecott de la vida, su humor sutil y alegre y su uso del detalle, seguramente atraparon la atención de los más pequeños (Green 1999: 24)

Estas afirmaciones sobre la obra de Caldecott bien pueden identificarse con aquellas de Sendak pronunciadas en una entrevista concedida en 1977 a Walter Lorraine, editor jefe de la línea infantil Houghton-Mifflin, y traducida al español por el Banco del libro en 1980. Cuando le piden que defina un libro ilustrado (léase libro-álbum), Sendak responde:

Un libro ilustrado no es sólo lo que piensa la mayoría: una cosa con muchas imágenes, fácil de leer a los niños pequeños. Para mí es una cosa condenadamente difícil de hacer, muy similar a una complicada forma poética. (...) Pienso que un libro ilustrado es una de esas bellas y desafiantes formas que tanto exigen dado que se necesita dominar continuamente la situación, para, finalmente, lograr algo que parece tan fácil de hacer: combinar —si es posible, sin costuras— texto e ilustración. (2012: 1)

Aquí vemos, en primera medida, la valoración de aquello que se hace como obra de arte, por encima de la finalidad que pueda atribuírsele, o bien podemos decir, una postura que no pone por encima de la obra una intencionalidad demasiado fija respecto a su lector.

Esta visión de la literatura que se produce para niños se reconoce cada vez más predominante en el campo de la literatura infantil. Aquella, sin embargo, tiene un campo de desarrollo especial en el libro-álbum, que tanto la crítica como los creadores comienzan a reconocer desde la segunda mitad del siglo XX como un espacio nuevo y fecundo para explorar las posibilidades narrativas que pueden alcanzarse al buscar esa unión “sin costuras” que menciona Sendak en el espacio del libro y que responde a una visión activa del lector y del soporte.

Por una parte, la visión del niño como lector potencial activo se deriva de los avances en las investigaciones sobre la infancia ligadas a esa mirada del niño tal y como lo habíamos presentado al inicio, esto es, como distinto del adulto y por ello con necesidades de formación distintas. Por otra parte, muchos de estos avances impulsan también el reconocimiento de las particularidades del niño ligado a nuevas nociones que comienzan a fomentarse durante la segunda mitad del siglo XX. A este respecto destacamos el concepto de *Desarrollo humano* y su relación con lo que ha venido a llamarse *Desarrollo infantil integral*.

A propósito de la influencia de este concepto en las maneras de concebir actualmente la infancia y sus necesidades, los manuales de formación para los adultos a cargo de los Centros educativos de la primera infancia en Colombia, y preparados en función de la estrategia del Gobierno Nacional denominado “Fiesta de la lectura” de la que hablaremos de nuevo más adelante, resaltan cómo en 1999 el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, presentó por primera vez lo que se denominó: *Informe sobre Desarrollo Humano*. En este informe se señala que “el objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente que permita a las personas disfrutar de una vida larga, saludable y creativa”. Esta definición ligada a necesidades distintas de aquellas que se derivaban de nociones predominantes durante la época ligadas al *Desarrollo económico*, incluyen valores como la vida comunitaria, la libertad y la participación política y el acceso a las manifestaciones culturales.

A esta visión se liga igualmente una noción de diversidad dentro del grupo humano que permite precisar sobre aquellos que atraviesan esa etapa de la vida que llamamos infancia:

Además, esta propuesta de desarrollo reconoce abiertamente y como parte fundamental la diversidad de los seres humanos. En este sentido, también debemos reconocer que hay condiciones que nos hacen a unos más vulnerables que a otros y que, por tanto, se corre el riesgo de que lo que para nosotros es valioso, no sea tenido en cuenta por otros y se obstaculice, deliberadamente o no, nuestra posibilidad de ampliar nuestras oportunidades y libertades. La primera infancia es, sin lugar a dudas, un período de la vida. Pero yendo más allá de esta definición, identifica a un grupo poblacional vulnerable, del cual debemos estar

más atentos. No solo en relación con aspectos meramente físicos; pues si bien las formas de expresión de las niñas y los niños son bastante ricas, al no utilizar el lenguaje de los adultos es preciso que quienes estamos a su alrededor nos esforcemos por comprender sus formas de comunicación; si no lo hacemos fácilmente podríamos excluir a niñas y niños de la convivencia con la comunidad. (Módulo 2, CERLALC- ICBF, 2015)

Esta visión del niño como sujeto de su propio desarrollo, pero vulnerable en relación a los adultos en la medida en que estos pueden excluirlo de la vida en comunidad si no le reconocen su estatus de sujeto de derecho y sus propias maneras de expresión, incluye además la conciencia de diversidad dentro de ese mismo grupo, de modo que en el Módulo 3 (CERLALC- ICBF, 2015) se resalte la necesidad de hablar de infancias en lugar de infancia.

Esta visión que comienza a definirse desde la publicación del informe en 1999 y que todavía se promueve entre los adultos, puede verse tras las iniciativas de creación dirigidas a los niños que resaltamos más atrás, en la medida en que expresan el reconocimiento del niño como receptor cultural activo y diverso y pese a que no necesariamente partan de conceptos claramente demarcados como los que acabamos de presentar. Igualmente, pueden reconocerse tendencias a asumir en esta vía al niño en iniciativas que marcan la pauta en nuevas maneras de acercarlo a la lectura literaria, dentro de las que se destaca la IBBY (International Board of Books for Young People), cuyo secretariado internacional se halla en Basilea, Suiza, y que actualmente cuenta con setenta y dos secciones nacionales en todo el mundo. Como resaltan en su sitio oficial, desde sus inicios se promueve no solo el acercamiento a la lectura literaria sino a la diversidad que expresa la puesta en contacto con libros provenientes de distintos contextos:

Jella Lepman, la fundadora de IBBY, estaba convencida de que los libros permiten construir puentes de comprensión y paz entre los pueblos. Sobre la base de esta profunda convicción, creó IBBY como organización internacional para establecer vínculos entre los niños por medio de los libros. Tomó esta decisión con la certeza de que los niños alemanes que había conocido al terminar la Segunda Guerra Mundial no sólo necesitaban alimentos, medicamentos, ropa y protección sino también libros. Buenos libros, literatura y, en especial, libros de todo el

mundo. Necesitaban saber algo que todo buen lector sabe: que nadie está completamente solo, que existen otras personas que tienen experiencias, sentimientos y necesidades semejantes, y que existe un inmenso mundo sobre el que ignoramos todo. Y que ese mundo es muy diferente de aquello que imaginamos. Descubriremos muchísimas cosas sobre el mundo y sus niños en estos maravillosos libros. (<http://www.ibby.org/>)

Retomando entonces la tendencia a liberarse de las restricciones que le impuso el ser concebida predominantemente como instrumento pedagógico en el campo creativo, es importante destacar cómo la literatura para niños parece haber hallado en un elemento de esta destinación pedagógica una de las vías que impulsaron la experimentación que se expresa en los libro-álbum. Nos referimos a la vocación lúdica de la literatura para niños, derivada de esa misma atención por el destinatario que centró a la imagen como elemento que podía transmitir un mensaje a aquel que no decodifica el alfabeto pero que además se debe atraer para educarlo o formarlo.

Al tiempo que la visión del niño y de la pedagogía cambian y se dirigen hacia la concepción de un niño más activo en su proceso de aprendizaje, el libro-álbum expresa una tendencia que empieza a hacerse más presente también en aquella que conocemos como literatura para adultos.

A propósito de esto, como parte de su tesis doctoral titulada: *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario*, María Cecilia Silva-Díaz Ortega (2005) recoge posturas que le permitan diferenciar las nociones, a veces otorgadas indistintamente, de literatura metaficcional, experimental o postmoderna en miras a seguirle el rastro al predominio de la metaficción en los libros-álbum contemporáneos. Respecto a su esfuerzo por demarcar las tres nociones, nos bastará con resumir en este punto que una de las razones por las que estas nociones se asumen muchas veces como equivalentes sería porque la literatura postmoderna se ha caracterizado por tener una tendencia fuertemente experimental y esta, a su vez, halla en la metaficción uno de sus principales recursos. Sin embargo, esto no implica que la metaficción sea empleada exclusivamente durante la postmodernidad ni que la experimentación literaria no cuente con otros recursos.

Aun así, Silva-Díaz resalta que la presencia marcada de la metaficción en los libros-álbum parece obedecer no solo a la experimentación literaria sino, además, a tendencias distintas a las que se inscribió en tanto concebida aparte de la literatura para adultos. Aun cuando los resultados parecen comunes en las obras contemporáneas de esta última, esto es, aunque también incluyan en sus estrategias narrativas la experimentación, la metaficción y rasgos postmodernos, los libros-álbum reflejan una ruta de exploración dentro de la literatura infantil que ha gozado de autonomía respecto al canon literario. En este sentido, sin la necesidad de romper o de acomodarse a sus estándares, existen diferencias en el modo o en las razones que llevaron a los creadores en el campo de los libros para niños a emplearlas, tal y como la crítica venezolana destaca a partir de algunos autores que se han ocupado del tema.

Nos interesa resaltar brevemente dos diferencias que ya se han ido anunciando en la exposición precedente. En primer lugar, el predominio de la innovación libresca en la literatura infantil en lugar de la textual, tal como resalta Stevenson (Ver Silva-Díaz: 2005) al ponerla en contraste con la literatura para adultos. En segundo lugar, el carácter didáctico y lúdico que ha estado presente en la literatura producida para niños y que, tal como señala Silva-Díaz refiriéndose a Metcalf (Ver Silva-Díaz: 2005), está relacionado con el interés de implicar al lector.

Así las cosas, por una parte, esa unión “sin costuras” que menciona Sendak halla en los soportes elementos y rutas para consolidarse. Cada vez más lejos de ser solo un instrumento de la pedagogía, pero conservando su vocación lúdica en el campo experimental, este tipo de libros ha sido catalogado por la crítica como objeto cultural predominantemente postmoderno por su flexibilidad para apropiarse estrategias de otros medios y otros lenguajes provenientes particularmente de la literatura, el cine, el cómic y el diseño publicitario. En este sentido, se diferencia de la literatura postmoderna para adultos además por estar más vinculado a la cultura popular característica de la postmodernidad que a los principios literarios postmodernos que buscan romper estructuras tradicionales ligadas al realismo literario.

Respecto a su destinación pedagógica, si miramos por ejemplo el caso que señalamos de *Les albums du Père Castor*, allí la innovación tiene lugar buscando brindar mayor acceso al libro y el rol de la imagen responde a una idea de comunicación con su destinatario. Esto no implicó, sin embargo, que sus propósitos no se hayan alcanzado de la mano de una noción de calidad en términos del diseño y de la construcción narrativa dentro del formato del libro.

En este sentido, este ejemplo de una publicación que antecede aquellas producidas a partir de la segunda mitad del siglo XX, marcadas por una exploración más artística que pedagógica y en consonancia con una cultura popular en la que la imagen ha cobrado también mucha relevancia, nos permite reconocer una separación que no se evidencia como ruptura tajante de los propósitos precedentes ligados al interés de pensar en el modo de llegar al niño como receptor. Diremos, más bien, que su carácter lúdico y la incursión de la imagen fueron creando un campo de exploración que se ofreció fecundo para algunos artistas de la época que concibieron además al niño como destinatario particular pero no por ello pasivo.

En este sentido, es importante retomar la idea del papel de la materialidad en el libro-álbum de modo que se tenga en cuenta que no hablamos ya de manera estricta de lo que se entiende por literatura, sino de una expresión artística en la que el rol del escritor figura en un mismo plano junto con el artista visual, e incluso con el del editor y el director de arte.

Asimismo, dado que intervienen dos códigos y los soportes, pensar en su proceso de creación exige incluir allí a la edición y a la fabricación del objeto-libro y pensar en el proceso de lectura precisa reconocer que en este acto se entra en contacto con la totalidad del libro y no solo con lo que podría entenderse como su contenido. Esto lo expresa muy bien el artista David Mackee por medio de la siguiente analogía en su ensayo: “El libro-álbum como medio”:

Para mí, el libro-álbum es a otros libros, lo que una escultura es a la pintura. A una escultura se le debe caminar alrededor, ser vista desde todos los ángulos, moviéndonos un poco hacia acá y hacia allá para poder apreciar las formas, las texturas y los ritmos que conforman la totalidad. El espectador debe hacer un esfuerzo para descubrir lo que el artista ha hecho. (Mackee 1999: 156)

Mackee precisa a continuación que si bien siempre entramos en contacto físico con los libros cuando los leemos, el libro-álbum exige un contacto que implica estar atento a las señales que en algunos casos dirigen al lector, por ejemplo, a girar el libro atendiendo a un cambio en la perspectiva o a romper con la manera tradicional de lectura de inicio a fin entre la primera y la última página. Esta referencia abre el camino para abordar en el siguiente apartado una definición que nos permita identificar los elementos básicos del funcionamiento del libro-álbum.

1.2 Dinámicas del libro-álbum

Del mismo modo en que la producción de lo que hoy conocemos como libro-álbum comenzó a explorarse con mayor fuerza en el campo creativo a partir del siglo XX, las décadas del 80 y el 90 de ese siglo representan también un punto de partida para investigaciones dedicadas a las dinámicas que hacen al libro-álbum distinto de otras producciones tradicionales en el campo de la literatura infantil en las que existe también un diálogo entre el texto y las imágenes, como el libro-ilustrado, el cómic o los libros de asociación de texto e imágenes dedicados a los más pequeños.

Sin embargo, dentro de estos estudios pueden encontrarse numerosos ejemplos de enfoques que continúan con la tendencia predominante a estudiar los libros para niños como vehículos pedagógicos, como elementos socializadores, como facilitadores de la adquisición del lenguaje o como objetos de la historia del arte. Este tipo de enfoques, por una parte, dificultan el análisis de la especificidad de este tipo de libros en la medida en que, como señalan Carol Scott y Maria Nikolajeva (2006), los análisis que lo sitúan allí exclusivamente tienden a pensarlo de manera seccionada y no lo conciben según su naturaleza secuencial.

De igual manera, los análisis a partir de ciertas características que lo inscriben en la historia del arte o según los usos que pueden ofrecer en miras a alcanzar objetivos pedagógicos,

tienden a desconocer su vínculo con la visión del niño y de la lectura que una mirada estética del libro como unidad puede ofrecer, y que es justamente aquella que intentamos poner de relieve en esta tesina.

A partir de 2000, comienzan a ser más comunes los aportes que buscan analizar las dinámicas que definen este tipo de libros como una forma de arte específico. Siguiendo esta ruta se destaca, dentro de las publicaciones en español, el esfuerzo conjunto adelantado por el Banco del Libro de Venezuela y el grupo Gretel de Barcelona, quienes dedican dos números de su colección “Parapara clave” a compilar ensayos publicados en diferentes países en torno al libro-álbum. El primero de ellos rescata justamente la producción previa a 2000 que no había contado con suficiente divulgación.

Asimismo, dos obras publicadas en 2006: *How Picturebooks Work*, de María Nikolajeva y Carol Scott y *Lire l’album* de Sophie Van der Linden, se concentran puramente en definir el funcionamiento de este tipo de libros y proponen definiciones bastante desarrolladas del mismo.

El primero ofrece hasta el momento el aporte más completo en términos de construcción de una terminología y un sistema de categorías que describe la variedad de interacciones posibles entre texto e imagen en el libro-álbum. Su análisis está muy ligado a la propuesta semiótica y estructuralista, pero busca adaptarlo a las particularidades del libro-álbum.

Por su parte, la propuesta de Van der Linden explora también el funcionamiento del libro-álbum ahondando en la interacción texto-imagen, pero en relación siempre a la propuesta material que supone su inscripción en el libro como su soporte, de modo que toma en cuenta muchos más elementos editoriales y del proceso creativo.

A partir de estas propuestas, podemos ofrecer en este punto una definición preliminar del libro-álbum en los siguientes términos: *El libro-álbum constituye un tipo de expresión artística fundada en la interacción dinámica y en la tensión constante que se establece entre*

el texto y la imagen, pero, además, y en igual medida, en su inscripción en el libro en cuanto su soporte material.

A fin de destacar entonces las dinámicas narrativas que determinan dicha definición, partiremos destacando elementos básicos del papel del soporte para contar desde ahora con ciertas nociones que nos servirán en lo que viene. Para ello nos valdremos de algunos títulos de nuestro corpus para ejemplificar.

En primera medida, los soportes se involucran en la narración en el libro-álbum, es decir, todos los elementos que componen su materialidad cuentan. Así pues, cuenta el formato. Fanuel Hanán destaca tres formatos básicos: el apaisado, el rectangular tipo retrato y el cuadrado.

En el libro *Anaconda*, (Claudia Rueda, 2010, Ed. Lumen) el formato tipo retrato, no muy común en los libros-álbum porque limita el despliegue de la doble página, encuentra sin embargo una solución narrativa que daría como resultado un enorme formato apaisado, propicio para páginas a fondo perdido que captura un gran plano generalmente ocupado por paisajes. En este caso lo que permite principalmente es acoger al enorme personaje que da título al cuento. Esto se logra escogiendo un enlace entre las páginas en forma de acordeón, de modo que el libro puede leerse siguiendo una secuencia regular o extendiéndose completamente y ofreciendo además un revés en el que la imagen continúa narrando, esta vez sin texto.

No es necesario, sin embargo, que el formato sea tan inusual para que importe la elección que se haga. En cualquier caso, el tamaño y la forma, por tradicional que parezcan, aparece en el libro-álbum como el espacio en el que se disponen los mensajes y, en esta medida, limita y potencia la expresión.

En muchas ocasiones el formato define a una colección, como en el caso de Chigüiro, (Da Coll, Babel). En esta colección todos los libros son cuadrados, formato elegido generalmente

para los libros que no tienen mayores detalles en el fondo. En el caso de esta colección en particular, además de la forma se escogió un tamaño de 14 x 14 centímetros, muy propicio para manos pequeñas, pues se caracteriza por buscar a un lector muy joven.

Otro elemento de los soportes son las guardas. Este es un espacio muy bien aprovechado por la dupla Buitrago-Yockten. Rafael Yockten trabaja en acuarela y en los libros con Jairo Buitrago se ha utilizado siempre la doble página y el fondo perdido para las narraciones. En este sentido, el formato apaisado es el elegido y las guardas están siempre plenas de imagen también. En el caso de *Eloísa y los Bichos* (2009, Babel), la guarda anterior muestra una superficie en la que una mano adulta de mujer organiza algunas fotografías. En ellas aparecen los dos personajes principales, Eloísa niña y su padre, acompañados por algunos bichos. En esta escena la mano adulta y su interacción con las fotografías confirma por anticipado algo que solo podríamos descubrir al finalizar la narración entre el texto y la imagen, esto es, que la narración la hace Eloísa adulta y que las imágenes que vemos provienen de un pasado más lejano que el que podría representar la niñez para una Eloísa adolescente. (Ver anexo no. 8, págs 11 y 12)

La guarda posterior presenta aparentemente la misma imagen de la guarda anterior, pero, en este caso, en algunas de las fotografías los bichos tienen aspecto humano y Eloísa y su padre son representados por bichos, es decir, la perspectiva parece haberse invertido y la sensación que describe el personaje de sentirse un “bicho raro” se confirma con la imagen, al contrario de lo que veíamos a lo largo de la historia. La interacción con las fotografías sugiere un vínculo con el recuerdo que había aparecido solo en las imágenes en un punto de la historia, pero el contraste entre las perspectivas que presentan las guardas deja abierta la pregunta de si las imágenes narran desde el pasado o, como el texto, desde el presente, a partir de recuerdos.

Del mismo modo, la portada y la contraportada pueden añadir pequeños o grandes detalles que aportan a la narración. En el caso de *Todo es relativo* (Claudia Rueda, 2011, Océano Travesía), se escoge un contraste entre los tres colores que componen el libro en su totalidad: naranja, negro y blanco, duplicando a uno de los personajes y presentándolo en color negro y

blanco, dirigidos cada uno en dirección contraria. Igualmente se juega con el título, escribiendo el texto “Todo es” al revés y mucho más pequeño que la palabra “relativo”. En este caso, el libro juega con el concepto que se desarrolla a lo largo de la historia de poner en contraste dos o más perspectivas.

La participación de la portada y la contraportada es particularmente interesante en el libro de María Paula Bolaños, *Rana* (2006, Babel). En esta historia se narra de forma paralela entre el texto y la imagen. Por una parte, tenemos el diálogo entre una niña y su madre que intentan medir fuerzas convenciendo a la otra. Por otra, vemos en la imagen a la rana, que se cruza con ellas al inicio, que las reencuentra al final y que las sigue de regreso a la casa como tema de discusión y efectivamente, según descubrimos en las imágenes, también físicamente. (Ver anexo no. 3. Págs. 3 y 4)

En la portada se destacan unas moscas volando sobre el título, y en la parte inferior, la punta de las ancas de la Rana que apenas aparecen. Estas moscas, que en el relato interno no juegan ningún papel, están presentes también en las guardas y en la página del título. Anuncio de una historia de deseo que se sugiere posible en la contraportada, cuando desde la parte superior se asoma la cabeza de la rana estirando su lengua, ya más cerca de las ansiadas moscas.

Este acceso a lo deseado se liga con ese final inesperado y lleno de humor en el que la rana encuentra a la niña en su habitación y ella le agradece a su mamá por el acontecimiento, quien los lectores saben que nunca accedió al pedido, y quien de hecho no sabemos si lo aceptará ahora, al modo en que no sabemos si, aun tan cerca, la rana comerá o no una mosca.

Pasando al rol de la página, esta constituyó el espacio más evidente en el que comenzó a desplegarse la interconexión entre el texto y la imagen. De allí deriva la doble página como espacio privilegiado de narración en el libro-álbum pero sobre todo, la conciencia de que su unidad narrativa supera las herramientas de los códigos involucrados y abarca, como hemos ido mostrado, la materialidad del libro en su totalidad, de modo que la secuencia y el encadenamiento se revele esencial en sus dinámicas.

Van der Linden señala a propósito de la doble página y de la diferencia en la organización que implica en comparación con la disposición tradicional de otro tipo de libros:

Le codex a été conçu pour accueillir du texte, réparti sur chaque page et par lignes successives. Dans l’album, et c’est exactement la même chose pour le livre d’artiste et certaines recueils (...), l’organisation des différents messages ne respecte pas nécessairement le cloisonnement par la page. Textes et images s’organisent librement sur la double page. La possibilité qu’ont les créateurs de s’exprimer à l’échelle de la double page fait de celle-ci un champ fondamental et privilégié d’inscription. (Van der Linden 2006: 65)

La doble página continúa siendo un espacio que, en combinación con el formato, determina efectos con los que se potencia la inscripción de los mensajes. En este sentido, aparece como la posibilidad de duplicar un espacio ya dado por el tamaño y la forma del libro. Allí, múltiples decisiones gráficas de ubicación serán relevantes en la narración. Así por ejemplo, de nuevo en *Rana*, este libro cuadrado deja muchos espacios vacíos al optar por un fondo en color verde que no muestra detalles e intercala la doble página con la página individual, marcando además un ritmo de narración.

En este espacio en el que la imagen se vale de trazos simples y de mínimos detalles del contexto, se juega con el tamaño y el color de la letra, indicando al lector cuándo toma la palabra cada personaje. Asimismo, en interacción con la imagen hace uso de lo que se ha denominado *iconotexto*, concepto introducido y definido por Kristen Hallberg, según Nikolajeva y Scott, como “an inseparable entity of word and image, which cooperate to convey a message” (Nikolajeva, Scott 2006: 6).

Esta entidad se lee en *Rana* en la disposición de la palabra “por fa” repetida a todo lo largo de la doble página. Cada repetición es separada por una distancia equivalente y se liga por un trazo punteado que da cuenta del salto de la rana de una a otra repetición de la palabra hasta que la vemos superando ya la última repetición. En este sentido, el texto termina por cumplir funciones icónicas que tradicionalmente se asignan a la imagen. En este caso, el uso de la

doble página permite reforzar en la insistencia a partir de la imagen, de su disposición en la página y del texto cumpliendo funciones convencionales, pero a la vez icónicas al asumir un rol de imagen al dialogar con la ilustración. (Ver anexo no 3. Pág 5)

Por su parte, en *La pelota*, (2013, Gato Malo) Roberto Sánchez se vale particularmente de la combinación constante entre la página doble, la individual y los marcos para narrar esta historia cuyo único texto explícito está en el título del libro. Esta combinación ayuda a construir una unidad que da cuenta de los préstamos que el álbum hace del cine y del cómic; en el primer caso, valiéndose del espacio utilizado en la página para mostrar planos distintos que dirigen la mirada del lector; en el segundo, porque el uso de marcos dirige también esa mirada pero cumple además con funciones convencionales en el cómic como establecer una secuencia de hechos y aquella que resalta Van der Linden de “cerner un espace narratif cohérent, une unité dans le récit en images” (Van der Linden 2006: 71)

Finalmente, cabe destacar también el modo en que la técnica escogida puede cumplir un rol central en la narración. Es el caso de *Hojas*, De Enrique Lara y Luis Fernando García (2005, Gato Malo). Esta historia con textos muy cortos y sencillos que narran pequeños detalles del paisaje más próximo de un niño que observa desde su ventana a través del tiempo, refuerza la belleza y la complejidad de esos cambios minúsculos que podrían pasar por insignificantes pero que, gracias a una técnica de ilustración en plastilina, denota un trabajo minucioso y arduo que toma justamente eso: tiempo. Esto último se refleja en los créditos finales de impresión del libro, en los que, como es costumbre en la editorial, se relacionan detalles del libro y se presentan con un toque de humor. En este caso mencionan:

Para elaborar las ilustraciones de este libro fueron necesarios más de nueve kilos de plastilina y catorce pliegos de cartón. Hicimos con paciencia cerca de tres millones quinientas cuarenta y siete mil ochocientos diecinueve bolitas de plastilina (...) Todo esto, en más de quinientas veintidós horas hombre de trabajo, incluyendo las largas horas de calibración digital. En la Editorial Gato Malo nos quemamos nuestras pestañas para sacar este maravilloso libro a la luz pública. (Lara, García 2005)

Maravilloso como efectivamente es, las ilustraciones de este libro fueron galardonadas con una mención de honor en el “12th Noma Concours For Picture Book Illustrations” en Tokyo. (Ver anexo no. 18. Págs. 19 y 20)

Pasemos ahora a las dinámicas del álbum vistas desde el foco de los códigos. Aun cuando no pretendemos olvidar que esta interacción se asegura por la inscripción en la materialidad del libro, es decir, aunque su definición misma exige considerarlo ampliamente como un producto editorial, profundizar en la interacción de los códigos que intervienen en él es también indispensable.

A la luz de esta perspectiva, el libro-álbum combina texto e imagen, pero estos no se entienden solo como dos códigos distintos sino, particularmente, como signos convencionales e icónicos complejos. Así las cosas, Nikolajeva y Scott no solo sintetizan las tres relaciones entre texto e imagen más comunes en los libros-álbum, según que pueden derivarse de intentos previos de la crítica por identificarlos, sino que definen además otra variedad que empieza a hacerse más común en las creaciones contemporáneas.

Comencemos por las tres relaciones básicas que pueden hallarse en una vasta cantidad de libros-álbum: *simetría*, *consonancia* y *complementariedad*. En la primera, se experimentarían narrativas mutuamente redundantes; en la segunda, el texto llenaría vacíos dejados por la imagen y viceversa; y en el tercero, la narrativa visual soportaría la verbal o la verbal dependería de la visual.

Estos tres tipos de relación podemos encontrarlos, por ejemplo, en la reedición de *Tengo Miedo*, de Ivar Da Coll (2013, Babel). El relato inicia con dos pares de páginas individuales en las que se sigue el modelo heredado del libro ilustrado, esto es, el texto se inscribe en la página izquierda y la imagen en la derecha o “belle page”, recreando la totalidad de lo dicho en el texto. Aquí tenemos pues una relación de simetría. (Ver anexo no. 12. Págs. 15 y 16)

Aun así, el tercer par de páginas constituye una doble página que complementa aquello que habíamos dado por terminado en el segundo par, es decir, al texto, “Eusebio no se puede dormir. Tiene miedo”, representado por la imagen de Eusebio solo, en su cuarto oscuro y con los ojos aún abiertos y temerosos, se propone otra lectura de ese miedo: la de aquella venida de la perspectiva subjetiva de Eusebio, que nos deja saber a qué se parece visualmente aquello a lo que teme. En esta escena, Eusebio sigue en su cama en la misma actitud temerosa, pero está rodeado por las figuras de sus temores. Esta doble página estaría estableciendo una relación de consonancia con el texto, explícito en el segundo par de páginas e implícito en el tercero, para completar una información que el texto no nos había brindado acerca del origen del temor.

De igual modo, podemos identificar relaciones de complementareidad en la enunciación que hace Eusebio de aquellas figuras a las que teme cuando habla con el personaje Ananías. Por ejemplo, dice Eusebio: “Tengo miedo... De los monstruos que tienen cuernos” y la imagen, que ahora se despliega y comparte un espacio de doble página con ese texto, muestra no solo esa apariencia con cuernos del monstruo sino el tipo de acciones que lleva a cabo, ligadas siempre en esta edición a la violencia ejercida contra pobladores de las zonas campesinas colombianas.

Pasando a las categorías que Nikolajeva y Scott exploran y definen, estas responden a formas más complejas de interacción que ya la crítica había empezado a identificar como relaciones más bien de tensión, y ya no tanto de cooperación, que pueden establecer texto e imagen.

A esta interacción la denominan “contrapunto irónico” añadiendo un carácter al tipo de tensión que se establece, esto es, se trataría de una tensión fundada en la ironía. Las autoras definen entonces ocho tipos de contrapunto que, como afirman, son especialmente estimulantes y exigirían la presencia de un lector muy activo en la medida en que: “(...) as soon as words and images provide alternative information or contradict each other in some way, we have a variety of readings and interpretations” (Nikolajeva, Scott 2006: 17).

A continuación, enunciamos los ocho tipos de contrapunto y algunos ejemplos que pueden identificarse en el corpus de nuestro estudio:

1. De destinatario: examina los vacíos que, en un mismo libro, pueden estar dirigidos a dos lectores con competencias y perspectivas distintas.

Por ejemplo, en *Eloísa y los bichos*, como ya mencionamos, se usa la expresión “bicho raro”, que parece reforzar la sensación del personaje en un lector con más experiencia de vida y que entiende esa expresión, mientras que esta relación se presenta en las imágenes mediante un mundo fantástico en el que los bichos hacen actividades humanas, escenario que llama la atención de un lector más joven.

2. De estilo: la imagen y el texto pueden abordar la narración con estilos contradictorios.

En *No, no fui yo*, de Ivar Da Coll, (2006, Alfaguara), el texto que narra la jornada de los tres amigos con unas rimas de tono cotidiano y serio se acompaña de imágenes humorísticas en las que además se muestra lo que ni el texto ni los personajes son capaces de decir explícitamente, esto es, que ellos son los autores de los hechos asquerosos, pero comunes a los tres, de tirarse un pedo, eructar o expulsar un moco.

3. De género o modo: el texto y la imagen narran inscritos en géneros distintos, por ejemplo, realista y fantástico.

Ocurre además, habitualmente en aquellos que se valen de la fantasía en las imágenes, que existe una tensión en la perspectiva del narrador, que se presenta subjetivo y ligado a la imaginación o al sueño en la imagen y objetivo en el relato textual de los hechos.

Este contrapunto es muy característico de la dupla Buitrago-Yockten, pues tanto en *Emiliano*, en *Eloísa y los Bichos* y en *Camino a casa*, las ilustraciones están ligadas al género fantástico y el texto al realista. En cuanto a la tensión del punto de vista, en los tres libros puede evidenciarse un punto de quiebre en el contexto fantástico marcado en *Emiliano* por la evidente referencia a la imaginación infantil, en *Eloísa y los bichos* por la subjetividad del

personaje que está necesariamente presente en un relato guiado por el recuerdo de sus sensaciones, y en *Camino a casa*, por la vuelta a la realidad de la niña protagonista, quien se las arregla para compensar la ausencia de su padre en el día a día pero enfrenta su partida y la promesa del retorno en la noche. (Ver anexo no. 6. Págs. 7, 8 y 9)

4. Por yuxtaposición: este contrapunto implica la existencia de dos o más historias paralelas.

Así, tenemos el caso de *Rana*, que describimos más atrás, en el que la imagen narra el recorrido de la rana y el texto el diálogo entre la madre y la niña.

5. De perspectiva: este contrapunto implica esa diferencia entre el narrador que puede identificarse en el texto y aquel otro en las imágenes que es común cuando se usa el contrapunto de género con género fantástico en las imágenes y realista en el texto.

Esto implica muchas veces que la imagen esté más ligada a un narrador niño y el texto a uno adulto. Este contrapunto, afirman las críticas, se corresponde con la diferencia que en la narratología se establece entre “quien habla” y “quien ve”, que correspondería aquí justamente a quien narra a través del texto y a aquel otro que lo hace mediante las imágenes.

6. De caracterización: este contrapunto implica que los personajes puedan presentarse de maneras distintas e incluso contradictorias. En algunos casos implica también que algunos personajes se presenten solo mediante uno de los dos códigos.

Este último es el caso de *Rana* y de *Hojas*, en los que los personajes que hablan no son nunca representados en las imágenes, y dada la ausencia de descripciones que caracterizan los textos en los libros-álbum, solo contamos con su voz y su contexto más próximo para imaginarlos.

7. En la naturaleza de la metaficción: utilizando la interacción de los soportes, como aquellos que presentamos en las categorías anteriores referentes a la materialidad del libro-álbum, se puede lograr que la imagen supere sus alcances y pase de lo

descriptivo a lo narrativo pero además que dirija la mirada del lector, dada una contradicción introducida por algún elemento de los soportes.

En *Letras robadas* (Triunfo Arciniegas, Claudia Rueda, Océano, 2013) se usan constantemente los marcos para llamar la atención del lector sobre la historia que narran las imágenes y que se liga a la mirada de la niña como la principal historia a seguir. Desde el texto se trata solamente de la descripción de una mañana en la que acompaña a su madre, mientras que la mirada de la niña sigue la pista de un misterio a resolver que efectivamente se resuelve con apoyo de las guardas, descubriendo la razón que tienen los ratones para robar las letras. (Ver anexo no 1. Pág 1)

8. En espacio y tiempo. Este contrapunto está ligado a la ruptura de la función tradicional del texto como aquel que narra y de la imagen como aquella que describe.

Es la interacción entre ambos códigos y la naturaleza secuencial del libro-álbum la que permite a la imagen apropiarse funciones de causalidad y temporalidad dentro de la narración. Esto se hace evidente por ejemplo en un libro-álbum cuyo texto es casi en su totalidad implícito como *Jacinto y María José* (Dipacho, 2010, Lumen). Este libro tiene solo dos frases, una en la primera y la otra en la última página, pero el juego con la disposición de los personajes en las páginas dobles imprime una noción de movimiento que invita a pasar la página. Así mismo, se incluyen superficies que dan nociones de la velocidad a la que se mueven, pasando por ejemplo de subidas y bajadas hasta un suelo plano que se corresponde con el fin de la carrera para escapar del jaguar que los ha seguido. El texto aparece en los momentos en que los niños están sentados, en reposo, y parece más un pensamiento que una frase dicha en voz alta. (Ver anexo no. 14. Págs. 18, 19 y 20)

Antes de concluir este capítulo, y dada la importancia que hemos destacado ya de la materialidad del libro, no solo como soporte de las dinámicas de interacción entre texto e imagen sino además como partícipe de las dinámicas narrativas del libro-álbum, retomaremos aquella definición preliminar que ya ofrecimos para complementarla con un aspecto central

para nuestra tesina y que llama la atención sobre la experiencia de lectura que sus características promueve, esto es, el hecho de que hablemos de un libro creado para ser compartido entre un adulto y un niño.

En este sentido, el libro-álbum no solo incluye en sus dinámicas al libro como medio sino al adulto mediador que vendrá a prestar la voz al texto escrito y que pondrá al niño en contacto con aquello que el libro muestra. Esta presencia del mediador se hace evidente entonces en la experiencia teatral que la lectura de este tipo de libros suscita y que Uri Shulevitz señala en su ensayo *¿Qué es el libro álbum?*:

A diferencia de un libro de cuentos, que expresa imágenes y sonidos por medio de palabras, un libro -álbum separa ambos elementos, representando la imagen mediante la ilustración y el sonido mediante palabras. Pero como un libro-álbum es leído a niños pequeños que aún no saben leer, éstos deben ver las ilustraciones y escuchar las palabras. Dicho de otro modo, el libro-álbum retoma una premisa original: ver y oír directamente sin la mediación de la palabra escrita. Al representar visualmente, en vez de hacerlo con palabras (describiendo) se transforma naturalmente en una experiencia teatral: directa, emotiva, activa y conmovedora. (Shulevitz 2005: 8)

Esta característica resulta entonces tan relevante como las dinámicas de los códigos y la inscripción en el soporte en la medida en que estas dinámicas prevén una experiencia de lectura en las que el libro aparece como escenario de esa interacción entre texto e imagen y convoca al adulto que lee el texto y al niño que lo escucha a mirar juntos y a interactuar.

Esta condición, igualmente, se evidencia en la disposición del texto sobre las páginas, y en el hecho de que la imagen ocupe un espacio preponderante mientras que el texto sea característicamente corto. Van der Linden destaca a este respecto, al referirse al predominio espacial y muchas veces semántico de las imágenes, que los textos cortos permiten crear un equilibrio entre las dos expresiones, visual y escrita. En libros también secuenciales como los cómics la unidad de la secuencia es la viñeta, mientras que en el caso del libro-álbum, sin importar que en algunos casos se usen viñetas y que el uso variado de los marcos sea común y

una manera de vincular los soportes, la unidad de sentido es la doble página. Esta unidad que en su encadenamiento construye la secuencia, permite además explicar la extensión del texto aludiendo a ese equilibrio, pero adicionando un carácter más auditivo que visual al texto dispuesto en la página, en cuanto la editora resalta un término que nace en el campo, a saber: “l’unité de souffle”, entendido como aquello que quien lee en voz alta podrá leer en una sola respiración. (Van der Linden 2006)

Así las cosas, cerramos a continuación con una definición completa del libro-álbum que tendremos como referencia en esta tesina:

El libro-álbum constituye un tipo de expresión artística de naturaleza secuencial fundada en la interacción dinámica y en la tensión constante que se establece entre el texto y la imagen, pero, además, y en igual medida, en su inscripción en el libro en cuanto su soporte material. La unidad de sentido es la doble página y en esta, la imagen ocupa un lugar espacialmente preponderante y el texto es característicamente corto o puede aparecer solo en el título. Esta disposición se presta para lecturas compartidas en las que el libro se presenta abierto de cara a un público infantil y el texto se lee en voz alta generalmente por parte de un adulto.

Segundo capítulo: Panorama del libro-álbum colombiano

En este capítulo comenzaremos por abordar en los dos primeros apartados las condiciones generales que acompañaron los inicios de un espacio creativo y de difusión de los libros-álbum en Colombia resaltando las particularidades o similitudes que puedan identificarse con aquellos procesos externos que propiciaron su origen y que han acompañado su desarrollo como forma de expresión artística. Igualmente, continuaremos teniendo presentes los tres ejes de reflexión que destacamos en el primer capítulo, esto es, la concepción del niño, de la lectura y del libro. En el tercer apartado, presentaremos el corpus de nuestra tesina, conformado por 28 títulos y dos series publicadas en Colombia o por creadores colombianos entre 2000 y 2013, destacando características de los procesos creativos y editoriales.

2.1 Primeros pasos de un camino discontinuo

Beatriz Robledo afirma en 2007 que la literatura infantil en Colombia no ha sido nunca una expresión cultural fuerte y señala que, más bien, “la escritura de textos literarios para niños en Colombia es, sobre todo, un asunto de individuos solitarios que por diversas razones — afectivas, pedagógicas o estéticas— han elegido al niño como el destinatario principal de sus obras” (Robledo 2007: 1).

Siguiendo aquello que hemos resaltado en el aparte anterior, podría decirse que en los países pioneros en producir obras literarias para niños fueron esenciales también los esfuerzos o el ingenio de personajes que supieron reunir a quienes hacía falta para emprender la tarea bajo una visión particular del niño y de los productos culturales que se le destinan. La diferencia, sin embargo, se ancla en los contextos distintos que acogieron, promovieron o que pusieron a prueba los alcances de estos esfuerzos.

Colombia, como los demás países latinoamericanos, fue insertada tardíamente en un modelo económico que devino mundial con la consolidación del capitalismo moderno. En este orden,

Colombia y los países de la región habían encontrado su lugar primordialmente como productores de materias primas, constituyendo economías agrícolas. Así pues, con una economía demasiado dependiente de la producción de café, el país emprendió sin éxito sus primeros intentos de industrialización durante la segunda mitad del siglo XIX. Una de las principales razones que identifica el economista Salomon Kalmanovitz para explicar este fenómeno es el tipo de relaciones sociales y de trabajo predominantes durante la época, de corte precapitalista. (Kalmanovitz 1994).

Bajo este contexto era muy difícil crear un mercado interno y operar con una masa de individuos que pudieran adaptarse a un trabajo rutinizado, mecánico y concentrado en una sola parte del proceso de producción, en contraposición al trabajo agrícola. Ya en el siglo XX, después de la crisis económica mundial del 29, la República Liberal inicia con un proyecto político claramente encaminado hacia el desarrollo capitalista del país que, apostándole a la industrialización, puso en marcha un programa de sustitución de importaciones. Iniciado durante el gobierno liberal de Olaya Herrera, se fortalece durante la llamada “Revolución en marcha”, de la misma corriente, impulsada por López Pumarejo entre 1934 y 1938. Mediante la inversión directa, el gobierno sustentó los proyectos de creación de un sector industrial y facilitó las condiciones para que parte del campesinado asumiera su transformación en obreros hasta finales de la década del 60 y pese a los cambios en las corrientes políticas al mando.

En lo que respecta a la industria editorial, John Naranjo señala que “se puede afirmar que en el siglo XIX y a comienzos del XX Colombia tenía una “cultura de periódico” más que de libro, en la cual los impresos servían principalmente a objetivos políticos” (Naranjo 2011: 52). Esta cultura de periódico lentamente empezó a dar paso a nuevas expresiones impresas a la par del proceso de modernización del país que ya mencionamos. Durante estas primeras décadas del siglo XX tiene lugar el surgimiento de revistas que no solo diversifican el tipo de publicaciones sino que, además, implican dos tendencias editoriales que queremos resaltar, al

modo en que lo hicimos en el primer capítulo, como importantes en el futuro desarrollo de libros ilustrados para niños y, por tanto, del surgimiento de un libro como el libro-álbum.

Nos referimos a la tendencia estética y a la pedagógica, que se corresponden con una visión del libro como instrumento pedagógico o como obra estética y a la lectura como medio de aprendizaje o como experiencia estética de construcción de sentido respectivamente. Estas dos tendencias, sin embargo, no se distancian claramente en estas primeras décadas del siglo XX y ambas manifiestan más bien un proceso de exploración que avanzará de manera discontinua en las décadas siguientes, particularmente en lo que respecta a los productos editoriales dirigidos a los niños.

En miras a rastrear los primeros cambios que favorecen el surgimiento de la tendencia estética, cabe destacar el desarrollo de las artes visuales y el lugar de la imagen en las publicaciones de principios de siglo XX. Naranjo señala refiriéndose a un estudio de Beatriz Gonzales que, en particular las revistas de orden satírico “sirvieron para el nacimiento de la profesión del caricaturista y fueron el entorno natural para el desarrollo de las técnicas de impresión, de ilustración y de diseño” (Naranjo 2011: 54). Tal y como mencionamos en el aparte anterior, el cambio en el estatus de la imagen en las publicaciones para niños fue la pieza clave del origen de los libros-álbum, y este cambio, a su vez, tuvo como espacio concreto de realización al libro como producto editorial.

En este sentido, en un contexto con una industria editorial aún incipiente y, aun más, con una cultura gráfica con pocos espacios de desarrollo, la edición de revistas también jugó un papel relevante en un camino que, si bien no empezó a trazar una ruta de continuidad y coherencia, sí dejó un hito muy destacado que demuestra un avance en el uso de la imagen y del diseño en el campo de las publicaciones para niños. Nos referimos a la *Revista RinRin*, ilustrada y diseñada por Sergio Trujillo Magnenat, reconocido actualmente como ícono del diseño gráfico en Colombia.

Junto con esta revista, la década de los 30 vio nacer también a la *Revista Chanchito*, y aunque las dos tienen en común el estar dirigidas a los niños como público y, por tanto, contemplarlo como un receptor cultural específico, las diferencias en el proceso de edición de cada una demuestran gran distancia. Al respecto, *Chanchito* evidencia un desafortunado contraste entre el cuidado con el que seleccionaba su contenido y el pobre uso de la página y de la imagen.

Por otra parte, las publicaciones con fines pedagógicos como los manuales para aprender a leer y a escribir y los libros de lectura también empezaron a mostrarse renovadores en cuanto se impulsó su creación. Así como la crisis del 29 y las guerras mundiales presionaron la necesidad del proceso de industrialización, Naranjo señala cómo, en particular, la guerra civil española entre 1936 y 1939 hizo evidente la necesidad de suplir también la importación de libros y de manuales para niños, pues aun si algunos eran concebidos en Colombia su edición se hacía en España y luego se importaban.

Esto no implicó, sin embargo, grandes inversiones en la maquinaria para modernizar o crear talleres de impresión, al modo en que se hizo en otros sectores de la industria desde la primera mitad del siglo XX. Naranjo resalta que, en Colombia, un taller de principios de siglo XX tenía las mismas condiciones técnicas de un taller típico de inicios del siglo XVII. Bajo estas circunstancias de clara desventaja técnica respecto a los países que marcaban la pauta en las publicaciones infantiles, *RinRin* da cuenta del ingenio de Sergio Trujillo Magnenat, uno de aquellos protagonistas en esta historia que, en este caso, no concierne solo a la literatura infantil sino al desarrollo de las artes visuales en Colombia.

Al hablar del ingenio nos referimos al dominio técnico y al conocimiento del proceso de edición; al manejo de la imagen, de su disposición sobre la página, de la composición del texto y en últimas, del resultado de una publicación que se concibe como una unidad sin desconocer las condiciones técnicas con las que cuenta para materializarse.

Estos cambios, impulsados por un impulso estatal favorable a las ideas que habían tomado fuerza en los países pioneros y que ligaban el rol de la imagen con la posibilidad de propiciar y reconocer un niño lector más activo, implicaron entonces también una presencia distinta de la imagen en las publicaciones escolares, tal y como resalta Robledo:

Podríamos ubicar la década de los años 30 del siglo XX como aquella en que la ilustración de los libros para niños se distancia de su función como apoyo a la didáctica y empieza a aparecer como imagen artística acompañando cuentos y relatos de autores que igualmente empiezan a escribir para niños por fuera del circuito escolar. (Robledo 2011: 43)

Estos primeros asomos de una diferenciación entre las dos tendencias se fomentaron a la luz de las ideas de los gobiernos liberales de los 30 y las revistas que mencionamos dan cuenta de ello. *RinRin* y *Chanchito*, como dijimos, se enmarcan en la corriente estética, si bien el uso de la imagen en la primera hizo justamente más efectivos sus propósitos. En este orden, por ejemplo, las dos toman su nombre en referencia a personajes de Rafael Pombo, el llamado padre poético de los niños colombianos.

Tal y como resaltan en el catálogo 2014 de la editorial *Babel libros*, Pombo concedió importancia a la literatura para niños durante su estadía de 17 años en Nueva York y publicó allí por primera *Cuentos pintados* en 1867, obra que no solo se convirtió en un clásico de la literatura para niños en Latinoamérica sino que ha sido reeditado en numerosas ocasiones con resultados afortunados que también se conservan como ejemplo de libros con ediciones muy cuidadas en las que el diálogo con las ilustraciones logra propuestas que han renovado y enriquecido la obra del poeta.

Estas tendencias distintas tienen lugar dentro de un proceso mayor de transformación de la concepción del niño, a quien la tradición conservadora y ligada a la religión católica concebía primordialmente como un sujeto pasivo a quien se le educaba principalmente en la moral y en la obediencia. Aun así, Robledo da cuenta de cómo después de la devastación que tuvo lugar

durante la guerra de los 1000 días a principios del siglo XX, una comisión pedagógica alemana visitó el país en 1924 y se constituyó en antecedente de reformas que vendrían con los gobiernos liberales que se mantuvieron en el poder desde 1930 hasta 1946. Estas reformas estaban dirigidas a poner en marcha una educación activa inspirada en métodos educativos europeos de vanguardia que se refleja en los manuales educativos que se conciben en la época, en prácticas escolares que dejan ver la tendencia a concebir al niño como un sujeto distinto del adulto y además, a contemplar las diferentes etapas de este periodo de la vida y la necesidad de adaptarse a ellas. (Robledo 2011)

A pesar de esta década de avances, como ya mencionamos, la característica de esta historia en Colombia no es la continuidad. Esto lo demuestra la corta vida de *RinRin*, pues a pesar de la calidad que se le reconoce y de contar con el apoyo del Ministerio de educación, desaparece en 1936 luego de 10 números publicados desde su primera aparición en 1934.

La revista tuvo dentro de sus detractores a las fuerzas conservadoras que, aun sin estar en el poder, continuaban ejerciendo una fuerte influencia en el país, anclada en costumbres religiosas y tradiciones que no coincidían con las ideas de modernización que contemplaban los gobiernos liberales. Aun así, las críticas, según remarca Venegas (2011), no iban dirigidas a su calidad estética, sino que le adjudicaban una tendencia partidista.

Con el regreso de los conservadores al poder en 1946 muchos de los avances en la concepción del niño como un receptor cultural válido y activo se estancaron. Adelantar iniciativas en consonancia con estas ideas durante este nuevo periodo demandó aún más el esfuerzo individual de aquellos que decidieron continuar esa ruta ya iniciada en medio de contextos muy adversos. Estas condiciones se vuelven todavía más difíciles con el inicio de lo que hoy conocemos como el periodo de *La Violencia*, guerra bipartidista que explota en los campos entre el 48 y el 57 y a la que le sigue el *Frente Nacional*, con el que se pretendió dar fin a *La Violencia* turnando el gobierno del Estado entre los liberales y los conservadores desde 1958

hasta 1974. En concordancia con lo anterior, la bibliotecaria e investigadora Maria Clemencia Venegas afirma:

Ninguna de estas dos etapas de antagonismos y rupturas puede asumirse como terreno fértil para la producción estética o el pensamiento libertario, o para que se piense en una infancia diferente a la obediente, que hereda los gustos y los odios de sus ancestros. (Venegas 2011: 92)

2.2 Desarrollo del libro-álbum en Colombia: entre una historia fragmentada y un panorama prometedor

Al preguntar en 2011 a algunos de los autores e ilustradores que han apostado al libro-álbum como su principal espacio de creación, sobre sus expectativas respecto al futuro del libro ilustrado en Colombia, Jairo Buitrago señala algo que nos resulta de particular interés para guiar este aparte. El escritor afirma:

Al libro álbum se le abren inmensas posibilidades en el país, estimulado por el interés y la especialización de varias editoriales en el género. Lo interesante es que un país sin una herencia gráfica muy grande tengamos la posibilidad de crear o de sentirnos inscritos en una tradición ya común en otras latitudes. A pesar de su historia fragmentada, el libro ilustrado ha forjado lectores y seguidores y ha contado con el oficio de grandes ilustradores. (Buitrago 2011: 313)

Ese libro-álbum colombiano, del que puede afirmarse que cuenta con un panorama prometedor y cuyos títulos más recientes se han hecho ya un lugar dentro de una historia general que inició mucho antes y que contó con condiciones más favorecedoras en otros países, invita entonces a preguntar por aquello que contó a la hora de alcanzar las circunstancias actuales.

Por una parte, es posible continuar avanzando a lo largo del siglo XX y encontrar aún nuevos nombres para destacar, no solo de ilustradores sino además de escritores, librereros, promotores de lectura y de editores dentro de aquellos individuos que, como dijimos, aportaron en la lenta creación de una industria editorial interesada en explorar la literatura para niños desde una concepción estética del libro.

En el curso de esos periodos que ya mencionamos como muy adversos para iniciativas como estas, Venegas (2011) señala que durante el periodo comprendido entre las décadas 1940 y 1970 la creación de libros para niños se concentró casi por completo en lo que ella llama un “arte útil”, esto es, en cartillas de instrucción, principalmente porque los rencores bipartidistas concentraban los intereses del país.

Asimismo, uno de los procesos que se estancó junto con el interés por comprender el mundo de la infancia, fue el que buscaba también la divulgación de *RinRin*, esto es, nacionalizar la literatura para niños. Esto en respuesta a la tendencia marcada a representar según un imaginario que, como afirma Venegas, se hereda de la Ilustración y por tanto era marcadamente eurocentrista.

En este sentido, la revista no solo buscaba explorar una ruta estética, sino que buscaba ofrecer representaciones más realistas y próximas al contexto colombiano. Esta iniciativa, sin embargo, pierde importancia frente a lo escolar y la mayoría de las publicaciones de estas tres décadas mantienen representaciones de la infancia según un modelo de niño europeo que, como resalta la investigadora, incluye referencias racistas, sexistas y coloniales. En este sentido, durante estas décadas, por ejemplo: “El protagonista de la iconografía escolar suele ser el mismo (ojos grandes y redondos, nariz respingona, adorables cachetes sonrosados, boca sonriente con adornos tales como moños o gorras según el género representado)” (Venegas 2011: 90).

Aun así, las publicaciones literarias se siguen produciendo, pero, salvo pequeñas excepciones, no se demuestra interés en hacerlas visualmente atractivas, de modo que el diseño, el rol de la imagen –muchas veces ausente o con espacios mínimos– y el cuidado en general por el libro como objeto pierden importancia. Algunos de estos libros se han reeditado años después con mejores resultados y otros, como *El conejo viajero* de María Eastman, aun con las dificultades técnicas y la poca experiencia editorial con la que se contaba, se resalta actualmente como uno de los precursores de los libros-álbum en el país en cuanto demostró ser innovador en sus técnicas de diseño, a pesar de que Zully Pardo afirma que: “no siempre acierta con el binomio imagen-texto” (Pardo 2010: 2)

Después de este periodo, la década de los 80 representa un punto de partida importante en el que no solo se establece una industria editorial, sino que, a pesar de que se le reconozcan intereses más comerciales que culturales, crea un espacio de publicación para ilustradores y escritores. Igualmente, indica cambios políticos, técnicos y sociales, tal y como señala la bibliotecaria y editora Silvia Castrillón:

Los libros ilustrados, tal y como se caracterizan hoy: álbumes y libros ilustrados dirigidos especialmente a público infantil y juvenil, se empezaron a producir en Colombia gracias a ciertas condiciones, materiales unas, y no materiales o “espirituales otras”, asociadas las primeras con el desarrollo de la economía de mercado y con la introducción al país de tecnologías que dieron impulso al sector gráfico, y las segundas con la representación de la infancia, su educación y su cultura. (Castrillón 2011: 129)

Es necesario decir que estas causas de orden distinto se entrecruzan a la vez como condiciones y resultados de las otras. Durante la década de los 70, ideas pedagógicas del corte de aquellas que intentaron ponerse en marcha durante la década de los 30, pero nutridas por más de 4 décadas de cambios y por la revolución que la denominada sicología genética en cabeza de Jean Piaget implicó en el campo de la pedagogía, llamaron la atención sobre la etapa de la infancia que precede la vida escolar. En el mismo orden, Castrillón señala que se identificó

una: ““crisis de lectura” cuya responsabilidad se adjudicó a la escuela y que condujo a planteamientos sobre la “desescolarización de la lectura” (Castrillón 2011: 129).

Este contexto redirigió la mirada a la necesidad de definir claramente los límites de esas dos vías de concebir la lectura y los libros para niños que habíamos ya mencionado, esto es, la estética y la pedagógica. La lectura en la pedagogía había sido concebida como el instrumento para adquirir un saber, y aun destinada a esta función, frente a los avances pedagógicos en boga los expertos identificaron una muy baja calidad cualitativa de la educación en Colombia.

Con el propósito de cumplir con los dos objetivos, a saber, mejorar la calidad de la educación y fomentar la lectura en sí misma, es decir, como algo más que un instrumento de aprendizaje, el gobierno promueve diversas vías. Por una parte, el Ministerio de Educación crea bibliotecas escolares nutridas de literatura para niños que, aún en esta década, deben importarse casi en su totalidad de España, y crea *el Laboratorio de literatura Infantil y Juvenil*, que busca estudiar obras del campo para establecer parámetros de calidad para seleccionar sus materiales. Esta iniciativa se convirtió en el precedente para la creación de la *Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil*, ACLIJ, a inicios de la década de los 80, como rama colombiana de la *International Board on Books for Young People*, IBBY (Ver Castrillón 2011: 130-131). Esta institución se fusionó con *Fundalectura*, creada en 1990 y cuyos socios fundadores son dos empresas productoras de papel, la *Cámara Colombiana de Libro* y la *Asociación Colombiana de la Industria de Producción Gráfica*.

El aumento en la demanda de literatura para niños, sumado a la tendencia mundial a ver en el niño un consumidor potencial de productos diferenciados, creó un ambiente favorable para la industria editorial, que comienza a ver en el libro infantil una opción interesante. Castrillón destaca en particular tres editoriales que resaltamos aquí también como espacios propicios para fomentar el desarrollo que requería la creación de libro-álbum. Por una parte, la editorial *Kapelusz*, que se distingue por haber contado con un equipo editorial conocedor y estudioso que emula el modo de trabajar de la editorial *Ekaré*, de Venezuela, que con apoyo estatal es

todavía pionera y representante sobresaliente del género en Latinoamérica. La segunda, *Carlos Valencia Editores*, que centró su atención en la ilustración y el diseño. La tercera es *Norma*, que buscó trabajar con ilustradores colombianos y creó colecciones que se mantienen actualmente y que son ícono de la literatura infantil colombiana.

Bajo la dirección editorial de Silvia Castrillón, en *Norma* se concibió el personaje Chigüiro, creado por Ivar Da Coll como respuesta a la invitación de la editora de crear una serie de libros de narración con imágenes con un personaje de origen nacional. Este personaje se mantiene hoy en día como emblemático dentro la literatura infantil colombiana. La serie se reeditó en 2006 por *Babel libros* y continúa gozando de muy buena circulación. Castrillón y la ilustradora y docente de diseño Diana Castellanos como directora de arte, ejercieron como equipo tanto en *Norma* como en *Kapelusz*.

La creación de casas editoriales o de su rama infantil y la existencia de ACLIJ en Colombia sirvieron además como marco de un proceso de profesionalización, no solo del oficio de ilustrador, sino de todos aquellos que hacen parte de la cadena del libro hasta su publicación. Diseñadores, directores de arte, editores, escritores, ilustradores y mediadores tuvieron un espacio de formación, gracias a los talleres impartidos en el seno de la ACLIJ y con el apoyo del CERLALC (*Centro Regional para el Fomento del libro en Latinoamérica, El Caribe, España y Portugal*).

Esto permitió, además, que aquellos que participaban del proceso de creación y edición contaran con más elementos para concebirlo en su totalidad, mientras que antes, quienes se dedicaban a ilustrar las obras para niños eran en su mayoría pintores que ejercían irregularmente como ilustradores y, por ello, como resalta el diseñador Carlos Martín Riaño (Riaño 2011: 164), no se interesaban por la diagramación o la tipografía.

Aparte de estas tres editoriales se resaltan otras que existen actualmente y que, aunque no concibieron de manera tan completa el proceso de edición y es posible encontrar varias falencias en el producto final, sirvieron como fuente de trabajo y de divulgación de nuevos ilustradores en el país y consolidaron la producción de este tipo de libros.

Asimismo, el campo de la divulgación también se impulsó con la creación de Bibliotecas públicas y programas de lectura que fomentaban una visión de acercamiento estético a los libros –siguiendo un modelo de prácticas que contaban con buena aceptación en los países pioneros y que se promueven como aquellas que corresponden a libros producidos también como obras artísticas-. Ya en 2001, el nacimiento de *Babel libros* como distribuidora y luego como librería especializada y editorial representa un paso muy importante para consolidar una cadena del libro regida por estas concepciones del niño, de los libros que se le destinan y de las prácticas de lectura que están presentes en los esfuerzos de editores y creadores a la hora de concebir los libros, y además de bibliotecarios, especialistas, mediadores de lectura y libreros en el campo de su difusión.

Estas iniciativas, además, comienzan a encontrar un contexto más favorable a nivel institucional con cambios en la legislación colombiana que reconocen una nueva concepción del niño y del joven así como del acceso al libro, identificado como derecho cultural. Así las cosas, en 1989 se redacta el “Código del Menor” que, a su vez, es modificado en un proceso de trabajo conjunto con la “Ley No. 1098. 8 de Noviembre de 2006. Por la cual se expide el código de la infancia y la adolescencia” que, como se resalta en la página oficial de la UNICEF:

Desde el año 2002, un grupo de entidades del gobierno, del Ministerio Público, del Sistema de las Naciones Unidas y de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, se unieron con el propósito de construir de manera conjunta, un proyecto de ley integral para la infancia y la adolescencia en Colombia que permitiera actualizar el Código del Menor vigente desde 1989, y poner a tono la legislación sobre niñez en el país con la Convención

Internacional de los Derechos del Niño, los demás instrumentos internacionales de derechos humanos y los mandatos de la Constitución Política de 1991.

www.unicef.org.co

Uno de los avances más importantes de la *Convención internacional de los Derechos del Niño* es su definición como sujetos titulares de derecho, medida que se adoptó luego de la segunda guerra mundial y a la que Colombia se adhirió con esta nueva ley de infancia, especificando claramente los derechos que le corresponden y las responsabilidades del Estado para asegurar su cumplimiento (Cantillo 2007: 5). Igualmente, la ley 1098 contempla el concepto de “Primera Infancia”, etapa correspondiente a los primeros 6 años de vida y considerada “la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano” (Cantillo 2007: 29), visión que ratifica la necesidad de atender ciertos derechos, dentro de los que se cuentan el acceso a la cultura y a las artes, en ámbitos que no se restringen a la vida dentro del sistema educativo y que vinculan el concepto de desarrollo integral, derivado como dijimos en el primer capítulo de la definición de desarrollo humano.

Esta normatividad se hace evidente en la formulación de los programas Estatales “De cero a siempre” y el “Plan nacional de lectura y escritura: *leer es mi cuento*” y su estrategia “Fiesta de la lectura”, en marcha desde el 2011. Es preciso resaltar además que iniciativas como estas acogen estrategias antes desarrolladas por *Fundalectura* y que continuaron trabajando en conjunto con esta organización, el CERLALC y la *Fundación Rafael Pombo*. A la par de estas últimas organizaciones, *Asolectura*, la *Red Nacional de Bibliotecas Públicas* así como otras iniciativas privadas de fomento a la lectura en distintos espacios fueron construyendo una manera de acercar a la lectura que replicaba en algunos casos experiencias adelantadas en otros países pero que también, como ha ocurrido en varias experiencias adelantadas América Latina, exploraron el modo en que este acercamiento estético al libro podía responder a un contexto marcado por inequidades sociales y de acceso a la cultura.

De igual modo, es importante resaltar con Carlos Riaño un acontecimiento que consideramos que antecedente a esta sumatoria de Colombia a normatividades internacionales y que puede evidenciar el vínculo con la creación de literatura y de productos culturales destinados al niño que hemos señalado que cuenta con un impulso muy importante en la década de los 80:

Es de anotar que a finales de la década de los años 70, y a raíz de la participación de Colombia en la celebración del año internacional del niño, mediante el decreto 668 del 17 de abril de 1978, surgió un interés particular de ciertas editoriales como *Norma* y *Voluntad* por generar proyectos ilustrados para niños, lo que derivó en propuestas de ilustración mejor orientadas hacia los intereses de ese grupo lector; quizás este sea un antecedente que ayudó a generar el clima ideal para los proyectos exitosos de los años 80. (Riaño 2011: 184)

Aun cuando Riaño coincide con algunos críticos que hemos mencionado en que las décadas del 80 y el 90 continúan evidenciando problemas de continuidad y de claridad respecto a los criterios de calidad del producto editorial dirigido a los niños, resalta este periodo mostrando además que la formación del ilustrador comenzó a hacer presencia en la academia durante ese mismo periodo.

Así las cosas, dirigidos a pensar el panorama reciente de producción de libros para niños en Colombia dentro del que se inscribe nuestro corpus y que tiene detrás estos periodos de búsqueda dirigidos a la producción de libros para niños dentro de un marco que tiende a reconocer con mayor claridad la especificidad de la literatura para niños como un producto cultural diferenciado y las prácticas de mediación que le corresponden, queremos retomar las palabras de Jairo Buitrago con las que comenzamos este aparte, a fin de concluir este apartado encaminándonos hacia el modo en que el lector empieza a hacerse sentir en esta historia del libro ilustrado y en particular, del libro-álbum.

Hasta el momento hemos hecho referencia a variaciones en la concepción del niño y de su definición como destinatario de libros y al modo en que esto influencia en la manera misma

de crear literatura dirigida a ellos y de concebir las prácticas de acercamiento a la lectura. A este respecto, podemos añadir con Venegas que la falta de cuidado que se prestaba a la estética del libro puede equipararse a una falta de cuidado por el lector. La investigadora ve en los intentos por superar la prevalencia del texto que reinaba en los años 30, maneras de concebir al niño lector que reflejan además esa ruta que hemos expuesto. En este sentido, afirma a propósito de los cambios que se hacen sentir desde la década de los 70: “El niño se vuelve sujeto de lenguaje, protagonista de sus aprendizajes, más independiente, más libre. Eso también lo convierte en lector, y no en locutor de parlamentos ajenos” (Venegas 2011: 122)

Teniendo en cuenta además que, aunque aquellos esfuerzos por encontrar a un niño lector activo y por destinarle libros que lo interpelen en cuanto tal trazaron una historia con muchas discontinuidades en Colombia, podemos afirmar que el cuidado más generalizado y acogido por un contexto más propicio desde los 70, permitiría iniciar un camino más continuo, mejor demarcado y más coherente a la hora de ligar esfuerzos de creación, edición y difusión de este tipo de literatura.

Así pues, volviendo a Buitrago, uno de los aspectos que resalta el autor a la hora de emitir su juicio optimista es la existencia de lectores y seguidores del libro ilustrado en Colombia. Si bien la pregunta puntual por el lector de libros-álbum será abordada con mayor profundidad en el siguiente capítulo, vale la pena esbozar una respuesta preliminar a la pregunta que podría seguirse de sus palabras: ¿Quiénes son los lectores y los seguidores del libro-ilustrado en Colombia? Y particularmente en esta instancia, ¿quiénes los seguidores?

Podemos identificar como seguidores a los adultos que han elegido este tipo de libro como su espacio de creación, o que están interesados por producirlos, difundirlos o comprarlos. Dentro de este grupo de profesionales puede identificarse actualmente una nueva generación de ilustradores-autores o de duplas entre un ilustrador y un autor que, junto a pioneros como Ivar Da Coll, Diana Castellanos o Alekos son los protagonistas de aquella inscripción del libros-álbum colombiano en la historia general de este tipo de libros.

A propósito de su trabajo, varios de aquellos –y quienes son además los ilustradores y autores de gran parte del corpus que nos ocupa– afirman en una entrevista realizada para la *Revista Nuevas Hojas de Lectura* titulada “La aventura de ilustrar en Colombia” ([Janeth Chaparro, María Cristina Rincón, N.º. 14, 2007](#): 28), que aún sigue siendo difícil abrirse camino en el país como ilustrador ya que los espacios editoriales se caracterizan en su mayoría, y particularmente para el año de la entrevista, por no reconocer al ilustrador y a su labor como equiparables –y en algunos casos preponderantes– al escritor. Claudia Rueda compara incluso las condiciones laborales con las que ha contado al iniciar su carrera en los Estados Unidos frente a las propuestas en Colombia, que no contemplaban pagar derechos de autor al ilustrador en igualdad de condiciones con el escritor. Igualmente, reconocen desigualdades en términos del tiempo que se les otorga para la elaboración de sus trabajos y en la voz que se les concede a la hora de editar, así como la falta de directores de arte. (Ver anexo a partir del no. 20 y hasta el 26. Págs. 24 a 29)

Este panorama parece responder entonces negativamente a la pregunta que guía el artículo, esto es, si existe una “cultura del álbum” en Colombia. Aun así, las editoriales independientes contemporáneas y especializadas en el libro infantil como *Babel libros* y *Gato Malo*, se cuentan también dentro de aquellos que estamos identificando como seguidores de este tipo de libros, y en cuanto tales, como pioneras en un giro en el modo de reconocer al ilustrador.

Pese a lo anterior, María Osorio, jefe editorial de *Babel libros*, resalta otro aspecto que torna difícil el panorama para este sector de profesionales y para el libro infantil. Tal y como afirma como parte del panel de invitados titulado “El editor es la estrella” en el marco del *Hay Festival* en Cartagena en 2014, a pesar de que en América Latina el libro infantil se compra más que los otros tipos de libros, esto no implica que exista un mercado consolidado, sino que su compra se efectúa por intermedio del Estado para bibliotecas y planes de lectura. De ahí que haya un pobre “circuito ciudadano”, como lo llama Osorio, para este tipo de libros.

Más allá de lo que este estado de cosas implique para el panorama que habíamos ya calificado como prometedor, el grupo de seguidores que puede reconocerse en el campo formalmente definido de mediación de la lectura parece contar con mejores perspectivas que, al fortalecerse, siguen abriendo posibilidades de permanencia a quienes crean y editan estos libros en el país. En este espacio, que ha visto nacer nuevas iniciativas estatales más serias y comprometidas con los principios que impulsa la creación del libro infantil y que reúnen o replican esfuerzos privados precedentes, también se han gestado lectores y seguidores del libro-álbum, al punto que como acabamos de mencionar con Osorio, será casi su vía exclusiva de circulación.

Seguidores y lectores serían, por tanto, no solo los niños sino los adultos, y no principalmente los padres o los maestros, sino en primera instancia los mediadores de lectura que participan de planes de lectura y de programas por fuera del circuito escolar, aun cuando la pregunta por ese adulto que media comience a cobrar cada vez más relevancia y a convocar a esas figuras que acompañan cotidianamente a los niños. La importancia del mediador, como aquel que participa de las prácticas que se han fomentado de la mano de una visión del niño y del libro infantil, aparece entonces central en ese panorama favorable a la creación de libros-álbum en Colombia, particularmente si tenemos en cuenta que la lectura compartida reposa en la definición misma de este tipo de libros, tal y como la presentamos al final del primer capítulo.

2.3 El corpus: procesos creativos y de edición

En el primer capítulo hablamos de la experimentación libresca como característica predominante de los libros-álbum en lo que respecta a la experimentación en el proceso creativo. Esta característica da cuenta de la importancia material que se le concede al objeto libro en este tipo de expresión artística.

Así mismo, tal y como habíamos anticipado, este tipo de experimentación evidencia la presencia marcada del lector que acompaña los procesos creativos dirigidos a los niños. Así pues, estos incluyen dos recursos narrativos fundamentales de los libros-álbum que dan cuenta

del interés por atraer al lector, y en este caso en particular, al niño lector. Nos referimos a la imagen y a su presencia espacialmente predominante y a la lúdica y a su permanencia en este tipo de libros pese a que nacen en aquella línea de creación de libros para niños que distinguimos como estética, en contraposición a aquella otra que los concibe como instrumentos de la pedagogía y en los que por lo general el texto sigue siendo central y la imagen decora o refuerza el mensaje como máximo.

La lúdica aparece además como recurso valioso en la exploración de las posibilidades narrativas de la imagen en interacción dinámica con el texto y de la inscripción en el soporte libro como espacio donde esto se hace posible. Esta se constituye igualmente en una herramienta para integrar recursos venidos de otros soportes, medios o formas de arte, característica que habíamos mencionado como aquella por la que se le suele atribuir el adjetivo de postmoderno, en la medida en que, además de integrar recursos de otras formas de arte y de la cultura popular, deja atrás el centralismo del texto, la linealidad narrativa y la idea de autoría ligada al escritor predominantes en los modelos anteriores para dar paso a la interacción de recursos, a la ironía, a la puesta en cuestión del autor como creador exclusivo de la obra, al entrecruzamiento de géneros y de perspectivas y a la participación activa del medio.

Ya en el primer capítulo nos servimos de algunos títulos de nuestro corpus para ejemplificar cómo el libro-álbum narra desde el libro en su totalidad, esto es, desde la interacción de los códigos, pero además desde los soportes, construyendo la unidad que define su naturaleza secuencial. Del mismo modo, los pusimos en relación brevemente para ejemplificar los contrapuntos irónicos y las relaciones básicas que definen la interacción entre texto e imagen de acuerdo a la propuesta de Nikolajeva y Scott y que convocan a un lector activo.

La presencia de estas dinámicas narrativas nos sirvió de criterio para seleccionar nuestro corpus, que pasamos a presentar a continuación al tiempo que comenzamos a resaltar detalles editoriales y del proceso creativo que en algunos casos coinciden con esta visión que hemos

caracterizado brevemente como relevante en el origen de este tipo de libros y que en otros evidencian condiciones propias del proceso en Colombia. Hemos identificado 26 títulos y dos series producidos en Colombia o por autores e ilustradores colombianos. En este apartado y en el tercer y último capítulo, todos estos títulos serán tenidos en cuenta y mencionados en la medida en que brinden elementos, como parte de un conjunto o individualmente, para ejemplificar o servir de fuente de análisis. En este sentido, al identificarlos no pretendemos analizar cada título en detalle sino dar cuenta de la producción de libros-álbum durante el periodo y evidenciar tendencias generales de estos procesos.

En este apartado que viene presentaremos los títulos que componen el corpus en miras a resaltar aspectos editoriales y del proceso creativo por medio de una exposición descriptiva y no analítica con la que esperamos ofrecer un panorama que refuerce la presentación sobre el contexto colombiano que acabamos de exponer.

Todos los libros del corpus, salvo la serie *Chigüiro*, y los libros *¡No, no fui yo!* y *Tengo miedo* (Ivar Da Coll), fueron publicados en la primera década del 2000 y hasta el 2013. En primera medida, hemos incluido a la serie *Chigüiro*, publicada por primera vez por la editorial *Norma* en 1985, por tratarse de uno de los libros considerados pioneros de este tipo de publicaciones en Colombia y porque ha continuado editándose y distribuyéndose durante el periodo de nuestro estudio. Sobre las razones para incluir los otros dos títulos hablaremos más adelante.

Chigüiro, como mencionamos, fue encomendado por la editora y bibliotecóloga Silvia Castrillón al artista Ivar Da Coll con especificaciones de pensar en un personaje nacional y en un libro dirigido a los más pequeños. La última edición estuvo a cargo de *Babel Libros* y a la decisión que habíamos mencionado de optar por un formato cuadrado de 14x14 centímetros se sumó el cambio en el material de las páginas desde 2014, ofreciendo una versión en cartóné, material que facilita el primer contacto de los más pequeños con el objeto libro, permitiéndoles explorarlo y familiarizarse con la lectura de derecha a izquierda característica

de la cultura occidental al facilitarles pasar hojas más duras. El resultado, tal y como describe la editorial en su página de internet, son:

Álbumes sin palabras que describen en simples pero inquisitivas imágenes el diario deambular de un pequeño mamífero peludo de los llanos. Personaje entrañable para los niños colombianos, les ha mostrado en sus aventuras el innegable valor de su ingenuidad e imaginación: una ramita puede ser un juguete, una pelota logra la estatura de un amigo, un lápiz adquiere el poder de la creación. En: <http://babellibros.com>. 10 de abril de 2016.

La serie está compuesta por seis títulos. A estos se sumaron tres títulos reeditados igualmente por *Babel libros*, en los que el personaje adquiere características de un niño que vive en familia e incluye textos escritos por el mismo Da Coll en una interacción con las imágenes que sigue la estructura de un libro ilustrado y que por ello no hemos incluido dentro del corpus.

La segunda serie que incluimos en el corpus comparte la característica de poner un mismo personaje en diferentes situaciones y de narrar a partir de las imágenes. La serie *Pesadillas de una bruja* de Olga Cuellar (2007), sin embargo, se plasma en un formato rectangular muy pequeño de cobertura rústica que, por razones que parecen obedecer más bien al objetivo de ofrecer un libro económico, no se dirige específicamente a un público en la primera infancia. Esto puede inferirse además de su contenido, que incluye historias un poco más complejas y que precisa mayores referentes que la compañía del adulto no necesariamente podría llenar con un lector tan pequeño, por ejemplo, para acercarse al concepto de la bruja y de aquello que puede ser una pesadilla para un personaje cargado culturalmente por características habituales. Esta serie ha sido publicada por la editorial mexicana dirigida a ámbitos educativos *Ríos de Tinta* y hace parte de la colección literaria: *Te cuento*. (Ver anexo 9, Págs. 13)

Los demás títulos del corpus son publicados por pocas casas de edición y muchos repiten autores, ilustradores o duplas de autores e ilustradores. Publicados por *Babel Libros*, hemos identificado además de la serie Chigüiro, siete títulos. Uno de estos es también escrito e

ilustrado por Ivar Da Coll. Como parte de la colección *Ilustrados* (que no hace distinción específica entre libros ilustrados y libros-álbum), a partir de 2012 se reeditaron las tres historias de *Eusebio*, igualmente un personaje ya clásico de Da Coll, de las cuales hemos incluido solo la publicada en 2012, pues los demás son posteriores a 2013. Se trata de *Tengo Miedo*, una reedición que modifica en gran medida la original aun cuando conserva los dos personajes principales y en la que la editorial le apuesta a una versión donde las imágenes, modificadas en su totalidad, cobran un papel más activo que en la versión original y el manejo de la página se evidencia relevante en la narración.

Así mismo, hemos seleccionado tres títulos de la dupla de Jairo Buitrago y Rafael Yockten. *Emiliano* (2007), *Camino a casa* (2008) y *Eloísa y los bichos* (2009). De estas tres obras, las dos últimas se han destacado como modelos de libros-álbum producidos en Colombia y con reconocimiento internacional, partiendo por el prestigioso premio *A la orilla del viento* en su edición número 11, del *Fondo de Cultura Económica de México*, que ganó *Camino a Casa*. Este premio da cuenta de la noción del libro-álbum que comienza a hacerse más clara en el campo editorial en América Latina y a delimitarse de publicaciones similares para niños en América Latina, dados los requisitos del concurso.

Como parte del premio, el libro se publica por la editorial y por ello este es el único de los tres títulos que no es publicado por *Babel Libros*. Además de este concurso, *Camino a Casa* y *Eloísa y los bichos* han logrado reconocimiento internacional al ser recomendados y resaltados dentro de las publicaciones para niños por entidades internacionales como la IBBY y el catálogo White Ravens de la *Biblioteca Internacional de Múnich*. Buitrago cuenta con experiencia en investigación de temas cinematográficos y ha participado como guionista de programas infantiles y Yockten es diseñador gráfico y hasta el momento ha trabajado siempre ilustrando para otros o en creaciones colaborativas como estas con Buitrago. Emiliano, por su parte, nos resulta más cercano a las dinámicas que la dupla explora en estas dos obras muy destacadas que su obra posterior *Jimmy el más grande* (2010) o *El primer día* (2010), que no incluimos en el corpus porque se acercan más al libro ilustrado, mientras que Emiliano

incluye elementos más complejos de interacción, como por ejemplo el *contrapunto de género o modo* que invita a una lectura más dinámica y que es sello también de los otros dos títulos seleccionados, como mencionamos en el primer capítulo.

También hace parte del corpus *Mi Mascota* (2011), un trabajo colaborativo nuevamente de Yockten como ilustrador y la escritora Yolanda Reyes. Con un amplio recorrido en el campo y reconocida como una de las expertas en literatura para niños y formación de lectores más destacadas del país, Reyes conoce de primera mano el campo de la mediación de lectura en Colombia y este libro puede dar cuenta de ello en la medida en que el contrapunto entre las imágenes y los textos, aunque menos complejo y abierto a distintas lecturas que aquellos de la dupla Buitrago-Yockten, ofrece más guiños a los mediadores, en la medida en que mantiene un juego de anticiparse adivinando aquello que no queda claro en los textos, en términos de saber de qué mascota habla el niño, y de jugar a resolverlo al pasar la página a partir de imágenes. Estas dan cuenta del punto de vista subjetivo del niño en el que la mascota es, de hecho, tantos animales como el juego le permita experimentar, para revelar al final de la historia, y luego de dejar a la imagen ofrecer la pista más clara posible en dos páginas individuales, se confirma en la página doble final entre texto e imagen que la mascota es el papá.

Otros dos títulos publicados por Babel son *Camila* (2006) y *Rana* (2006), de María Paula Bolaños. Maestra en Bellas Artes y cuyo primer trabajo en el campo fue justamente *Rana*, este libro que se destaca dentro de las apuestas de la editorial en tanto experimenta con mucho éxito con las dinámicas del libro-álbum, al punto que Zully Pardo afirma que “este libro podría ser considerado el primer auténtico libro-álbum colombiano en el que hay un texto. *Rana* se presta a múltiples y ricas lecturas, creando un complemento perfecto e inseparable entre la imagen y el texto” (Pardo 2010: 149).

Nosotros coincidimos en que es uno de los libros de nuestro corpus que más se vale de las posibilidades narrativas del soporte y que mejor crea esa unidad de la hemos hablado para definir al libro-álbum, aun cuando hemos incluido por ejemplo un libro precedente como ¡No,

no fui yo! (Da Coll. Alfaguara: 2006) porque, aunque los soportes no sean muy explotados, el uso de la doble página y de la página individual según uso tradicional de texto en la izquierda y de la imagen en la derecha en combinación con páginas dobles ayudan a construir una narración secuencial y la relación entre el texto y la imagen supera el uso tradicional en el libro ilustrado, como señalamos en el primer capítulo, incluyendo incluso contrapuntos que enriquecen la narración. (Ver anexo no. 11. Pág 15)

Camila evidencia igualmente un esfuerzo claro por incluir de manera más activa los soportes, y por ello puede destacarse entre el corpus, aunque el resultado no sea tan afortunado como el de *Rana*, en la medida en que ese uso de los soportes no alcanza a crear interacciones tan efectivas con el texto, en el sentido de que, usando la idea de Sendak, las costuras son evidentes sin que esto parezca intencional. (Ver anexo no. 2. Pág. 2)

Babel libros inició como dijimos como distribuidora en 2001, continuó como librería y desde 2007 creó su fondo editorial. En su página de internet se define como: “una empresa dedicada a todos los aspectos de la producción, difusión y comercialización del libro infantil en Colombia”. Su fundadora, María Osorio, participó de aquellos procesos que señalamos más atrás que comenzaron a pensar la lectura y los libros para niños por fuera del circuito escolar desde la década de los 80. Arquitecta de profesión, fue desde 1986 directora de publicaciones de la *Asociación Colombiana para el Libro Infantil y Juvenil (ACLIJ)* y luego trabajó como subdirectora de *Fundalectura*, desde su fusión con *ACLIJ* en 1990 hasta el año 2001, cuando fundó *Babel libros*.

Así mismo, de los autores e ilustradores de quienes hemos seleccionado obras para nuestro corpus, Ivar Da Coll y Olga Cuellar hacen parte de ese grupo de predecesores en la medida en la que los dos contaban ya con una trayectoria en el campo y comenzaron su carrera atraídos por el impulso a nuevos autores e ilustradores a través de iniciativas editoriales y de los talleres de formación impulsados por la *ACLIJ* en los inicios de los años 80.

Los dos hacen parte, junto con Alekos, Diana Castellanos, Esperanza Vallejo y Rodez, de un ramillete de ilustradores que desde esa década comienzan a destacarse en el campo de las artes plásticas o el diseño y que participan en publicaciones para niños, pero a diferencia de estos últimos, Da Coll y Cuellar han continuado concentrando sus trabajos en la creación literaria para el público infantil y han continuado no solo acompañando obras de autores sino creando sus obras como autores e ilustradores. Rodez, por su parte, publicó en 2004 una obra constituida de 4 volúmenes ilustrados que fue seleccionada en la lista de honor de la *White Ravens*², que destaca cada año lo mejor de la literatura para niños publicado en el mundo, pero no tuvimos acceso a esta obra para evaluar si es posible considerarla dentro del corpus. Aunque habría sido muy valioso explorar esta obra sin textos, Rodez, en cualquier caso, es más conocido como diseñador de libros de arte, artista de carteles o, particularmente en sus inicios, como ilustrador de libros o de recopilaciones de otros autores, que como creador de libros para niños.

Así mismo, es innegable el lugar destacado que en el campo de la literatura infantil colombiana y latinoamericana guarda particularmente Da Coll, pues su carrera se ha reinventado de la mano de colaboraciones diversas con casas editoriales nacionales y latinoamericanas. Su lugar destacado en esta historia refleja además la importancia del tipo de recepción que convoca el libro-álbum, siguiendo el carácter teatral que liga a un adulto que muestra y a un niño que mira en la experiencia de lectura, tal y como mencionamos siguiendo a Uri Shulevitz. En este sentido, ese destino que lo mantiene vigente, reeditando sus obras e innovando en la exploración de las relaciones entre texto e imagen puede asociarse además en buena parte a su procedencia profesional, tal y como afirma Beatriz Elena Robledo al señalar

2 Tal y como lo presentan en la página de la *International Digital's Library*: Each year the language specialists (Lektoren) at the *International Youth Library (IYL)*, in Munich, Germany, select newly published books from around the world that consider to be especially noteworthy. This list of books is compiled into the annual White Ravens Catalogue, which is introduced each year at the Bologna (Italy) Children's Book Fair. En: <http://www.childrenslibrary.org/>. 20-02-2016. De los libros del corpus figuran en este catálogo *No, no fui yo; Circo de Pulgas; Dos pajaritos; Eloisa y los Bichos y El Viaje de los Elefantes*.

la ruta que lo llevó a crear libros-álbum en el especial destinado a su obra dentro de la serie *Cuadernos de literatura infantil colombiana* publicada por la *Biblioteca Nacional de Colombia*:

El camino para llegar al libro-álbum es diferente para cada creador. Algunos vienen de las artes gráficas y por casualidad o azar devienen en el oficio de crear libros para niños; otros provienen del mundo de la pintura; y otros se forman en la academia como ilustradores. Ivar viene de un espacio que quizás logre explicar su vocación literaria: el teatro. Su formación inicial es la de titiritero. Oficio que lo acerca desde una mirada lúdica al universo de los niños, y que le da los elementos esenciales para crear personajes. Y quizás estos sean dos secretos que explican su consolidación como creador de libros para niños: la construcción de personajes y una intuición, expresada en voluntad creativa, para descifrar el mundo infantil. (Robledo 2007: 13)

Continuando con el corpus, otra casa editorial creada en 2005 y especializada en libros para niños es *Gato Malo*. Su fundador, el diseñador gráfico Enrique Lara, publica por primera vez en 2005 tres títulos cuya concepción, diseño y textos es de su autoría, y comparte el trabajo creativo de las ilustraciones con Luis Fernando García para *Circo de pulgas* y *Hojas*, mientras que encarga las ilustraciones de *Estúpido* a Daniel Padilla. Este trabajo “de encargo” de las ilustraciones hace muy difícil crear un libro-álbum, en cuanto la interacción entre textos e imágenes exige un trabajo de colaboración y de intercambio entre escritor e ilustrador, concebidos en este tipo de libros como autores conjuntos. Esto efectivamente se confirma en *Estúpido*, que podría más bien entenderse como un libro ilustrado que se vale de técnicas del cómic para sus ilustraciones y por ello no lo incluimos en el corpus.

En una entrevista concedida por Lara para la Revista virtual especializada en literatura infantil *Caballito de madera*, el artista responde a la pregunta por la caracterización del tipo de libros que crea afirmando que no lo tiene claro, que determinarlo es una tarea más propia del crítico y añade al final de su respuesta: “creo que para un niño, el que un libro sea o no un libro álbum, es completamente irrelevante puesto que lo recibe desde una perspectiva nueva, fresca,

sin prejuicios” (“Un gato bueno: entrevista a Enrique Lara”. En: www.caballitodemadera.org. 15-01-2016).

De esta respuesta, y de las líneas editoriales que se resaltan en el sitio virtual de la editorial, destacamos que esta pequeña editorial independiente que define su misión como la de: “estimular la lectura con obras originales, con valor literario y gráfico, y llenas de cariño por el oficio de pensar libros y hacerlos” se inscribe en esa línea por la que también opta *Babel libros* de no definir las colecciones por edades de lectores, como se acostumbraba especialmente antes al pensar en la escuela como el espacio donde se leerían, y de hecho, en su caso particular no existen colecciones.

Esto podría explicarse por el hecho de que la producción no es todavía muy numerosa y, sin embargo, lo que prima es la idea que está detrás de la misión de la editorial y por ello, todos parten del criterio básico de publicar autores e ilustradores que resalten lo gráfico y que ofrezcan historias originales o peculiares, como también mencionan en su página. Este criterio de apuntarle a “lo peculiar” se evidencia en los temas que se abordan y en la experimentación gráfica, más que libresca en general en cuanto todas experimentan particularmente con la técnica, la tipografía y en algunos casos con la disposición en la página, pero no tanto con los formatos, los materiales, la cobertura y las guardas.

De los libros publicados por *Gato Malo* en nuestro periodo de análisis, hemos categorizado y seleccionado como libros-álbum, además de *Hojas y Circo de Pulgas* a *El Viaje de los elefantes* (Dipacho, 2011), *Los Diferentes* (Paula Bossio, 2012) y el libro sin textos *La Pelota* (Roberto Sánchez, 2013). Además de *Estúpido*, no incluimos tres obras de Lara que, aunque difíciles de categorizar, no evidencian esa narración complementaria e inseparable de texto e imagen inscrita en el libro, sino que más bien la narración recae en uno u otro código, aunque en todos haya una experimentación gráfica que se evidencia relevante.

Respecto a los autores, presentaremos a Dipacho más adelante. Por su parte, Paula Bossio es diseñadora gráfica y cursó estudios de postgrado en ilustración de libros para niños en Barcelona. En 2010 recibió una mención de honor en el concurso *A la orilla del viento* con su libro *El lápiz*, que fue publicado por la editorial que organiza el concurso el año siguiente. Su segundo libro creado e ilustrado por ella fue aquel publicado con *Gato Malo* y actualmente prepara el lanzamiento de un tercero con la misma editorial. Para la publicación de *Los diferentes* recibió una mención honorífica del Ministerio de Cultura de Colombia en 2011 para publicaciones de libros ilustrados, libros-álbum, cómic o novelas gráficas. Esta convocatoria hace parte de la Política de Estímulos en diferentes áreas culturales y que anualmente selecciona entre los participantes a uno o más creadores y a la editorial que se haya presentado en conjunto con ellos como interesada en publicar su trabajo. (Ver anexo no.4. Pág. 5)

Respecto a Roberto Sánchez, este libro publicado por *Gato Malo* constituye su primera obra publicada en el campo de la literatura para niños. *La pelota* es un libro-álbum sin texto y fue seleccionado para la exhibición internacional impulsada por la IBBY Italia: *Silent Books, Lampedusa*, en su versión 2015. (Ver anexo no. 27. Pág 30 y 31)

Los demás libros del corpus han sido publicados por grandes editoriales. Publicados por el *Fondo de Cultura Económica* tenemos, además de *Camino a casa*, *El lápiz* (Paula Bossio, 2011) y el también ganador del concurso *A la orilla del viento*, *Jacinto y María José* (Dipacho: 2009). Esta editorial con presencia en varios países de Hispanoamérica a través de filiales de su fondo editorial y de librerías, es una institución del Estado Mexicano que goza de gran estabilidad y prestigio en el contexto hispanoamericano. En 1996 crearon la colección *A la orilla del viento*, especializada en libros para niños y con subdivisiones determinadas en gran medida por la competencia lectora de sus receptores, salvo aquella destinada a los libros-álbum: *Los especiales de A la orilla del viento*, donde se publica a autores reconocidos internacionalmente y se impulsa la creación en español con el concurso anual cuya primera versión fue en 1996, que ha contado siempre con jurados destacados en el campo de creación de libros-álbum. En la misma línea del concurso, esta subcolección recalca que los libros que

publica deben constituir una unidad entre texto e imagen, incluso si el texto está implícito, y señala además que está dirigido a un público que abarca cualquier edad y competencia lectora.

En esta colección el FCE puso a circular en español grandes autores como Anthony Browne y Chris Van Allsburg, entre otros, y se constituye con su concurso en una puerta de entrada al campo para nuevos creadores en español.

Otra editorial que puso a circular títulos destacados en el mercado editorial para niños hispanoamericanos fue la línea *Alfaguara infantil*. Perteneciente al Grupo Santillana de España, esta editorial tiene un papel histórico importante en el desarrollo de las publicaciones para niños pues, como señala Patricia Kolesnikkov en el periódico argentino *El Clarín* (www.elclarin.com, 21-10-2015) tuvo como editora a la alemana Michi Strausfeld quien, aunque dedicaba sus investigaciones a la obra de Gabriel García Márquez, había llamado la atención durante la década de los 70 sobre la ausencia de publicaciones en español de calidad para niños. En la filial de Colombia se creó además en 2005 la colección *Nidos para la lectura*, dentro de la cual se rescató un libro-álbum de David Mackee que había dejado de circular (*Ahora no, Bernardo*) y se publicó *Where the Wilds Things Live* de Sendak, que bajo su título en español *Donde viven los monstruos*, había circulado hasta entonces con algunas secuencias de imágenes modificadas por la editorial que lo había publicado al intentar ajustar el formato original a la colección a la que había sido insertado.

Yolanda Reyes asumió la dirección de esta colección, pues dada su reconocida experiencia en procesos de lectura literaria durante la primera infancia se le encomendó la selección de libros destacados para potenciar la formación de lectores teniendo en cuenta un contexto donde los adultos acompañan esos procesos. Así las cosas, Reyes afirma de algunos criterios de selección y de categorización:

Este menú de géneros se ha organizado en tres etapas distintas que se constituyen en grandes hitos en el desarrollo del lector y que no están ligadas a lo estrictamente cronológico, sino a esos grandes saltos que experimentamos en nuestro proceso de formación. Desde el momento en que no leemos sino que “alguien nos lee”, hasta ese momento en que, después de “leer con otros”, descubrimos el placer de “leer solos”, la colección pretende acompañar al niño y a los adultos que lo guían a conectar la literatura con las preguntas y las emociones que vamos experimentando durante los diversos momentos de la vida. (*El nacimiento de Nidos para la Lectura*. En: www.espantapájaros.com. Consultado el 10 abril de 2016)

Dentro de esta colección que parte principalmente de la idea de seleccionar y publicar según cada franja y comenzando por obras publicadas anteriormente, solo incluimos un título: *¡No, no fui yo!*, de nuevo un clásico de Ivar Da Coll publicado por primera vez por en 1998 por la editorial panamericana y reeditado en 2004 por *Alfaguara* en un formato más grande de pasta dura, siguiendo el formato de la colección.

La tercera gran editorial es el fondo infantil del grupo español *Océano: Océano Travesía*. Esta editorial y distribuidora cuenta igualmente con filiales en 21 distintos países de América Latina y de los libros de nuestro corpus, ocho han sido publicados por este fondo como parte de la colección “Los álbumes”, siendo todos creaciones de Claudia Rueda. Esta colección no hace diferencias de edades tampoco ni se subdivide, aunque es posible hacer búsquedas en su catálogo según la referencia de edad en relación a la competencia lectora.

Algunas de las obras de Claudia Rueda fueron publicadas originalmente en inglés y la gran mayoría de sus obras en español han sido publicadas por *Océano travesía*. Además de los ocho títulos publicados en esta editorial que hemos identificado como libros-álbum según la definición que presentamos, hace parte del corpus un séptimo libro escrito e ilustrado también por ella (*Anaconda: 2011*) y publicado por el sello *Lumen* y un título de trabajo colaborativo entre Rueda y el escritor Triunfo Arciniegas (*Letras Robadas*, *Océano travesía*: 2013).

Claudia Rueda terminó su carrera como abogada en Colombia con una tesina ilustrada sobre derecho romano y ya radicada en Estados Unidos cursó estudios en ilustración y comenzó su carrera combinando siempre texto e imagen. Aunque ha trabajado también como ilustradora por encargo, el grueso de su obra son libros creados por ella en su totalidad con una conciencia clara que pone de manifiesto en sus entrevistas de que tiene en mente la idea de libros-álbum cuando crea. De sus publicaciones, consideramos que desde los criterios de categorización de este tipo de libros, *Letras Robadas* es el único libro del que, aunque se encarga solo de las ilustraciones, puede decirse que es autora junto con el escritor.

A diferencia de los casos que hemos resaltado antes, como dijimos, inició su carrera en Estados Unidos, un espacio editorial que, como ella resalta en una entrevista para la Revista *Nuevas hojas de lectura*, encontró competitivo pero dirigido a la calidad y con buenas condiciones la mayoría de las veces para los ilustradores, a quienes se les otorga igualdad de condiciones respecto al autor. Rueda destaca además en otra entrevista que el camino de presentar sus trabajos a distintas casas editoriales le permitió aprender en el encuentro con diversos editores. Es de destacar también que este proceso de buscar ser publicada y de dar un primer impulso a su carrera contó con el contexto de Nueva York como espacio muy propicio para ello, dadas las numerosas casas de edición para niños que allí existen. De regreso a Colombia, Claudia Rueda se mueve constantemente por Hispanoamérica presentando sus libros con actividades de mediación de lectura y directamente en contacto con el público infantil, razón por la que ella misma se define, además de autora de libros-álbum, como mediadora. (Ver: www.claudiarueda.com, Entrevista para el periódico *La Nación*, Argentina)

Triunfo Arciniegas, por su parte, tiene una destacada y prolífica trayectoria de más de dos décadas como escritor de libros para niños y jóvenes que incluye cuentos cortos publicados como recopilaciones con pequeñas ilustraciones, poesía, teatro, novela y libros ilustrados. Su trabajo en libros ilustrados incluye tres publicaciones con ilustraciones del autor entre doce. Nueve de estos trabajos fueron publicados en el periodo de nuestro estudio, pero hemos escogido solamente a *Letras Robadas* como libro-álbum.

Este libro junto con *El niño gato* (2013), ilustrado por Dipacho, son los únicos realizados en conjunto con ilustradores con experiencia en la creación de libros-álbum pero consideramos que, si bien este último se presenta como un trabajo colaborativo y las ilustraciones de Dipacho logran ofrecer mucho más que un trabajo puramente decorativo o de réplica, el resultado continúa siendo un libro ilustrado en el que el grueso de la narración recae sobre el texto -bastante largo, por lo demás, para lo que se acostumbra en los libros-álbum- y en el que la interacción con las imágenes no alcanza a crear contrapuntos ni una dinámica secuencial inscrita en el soporte.

Al contrario, *Letras Robadas* se destaca dentro del total del corpus como uno de los libros que más explora dentro de las posibilidades de este tipo de libro. Aun con textos largos, la conexión con las imágenes logra contar una historia paralela que viene a sumarse a las dos historias paralelas que ya podían identificarse al remitirnos por separado al texto (Clara y su madre durante una tarde en el mercado) o a las imágenes (la niña curiosa descubre el misterio de letras perdidas en los anuncios que nadie parece remarcar).

Al final de la historia, la dinámica que se había mantenido más o menos constante de páginas individuales ubicadas de forma tradicional, esto es, el texto a la izquierda y la imagen a la derecha a fondo perdido con marcos que cambian ligeramente de tamaño y de color según una gama pastel constante en el libro, da en las páginas finales más espacio a la imagen y el texto se reduce a dos líneas en cada conjunto de páginas. Esta estrategia dirige la atención del lector que tal vez había pasado por alto la importancia de la historia que estaba narrándose desde la imagen al tiempo que lo impulsa a conectarla con el texto, derivando en esa tercera historia paralela que se nutre de los ratones y su deseo de aprender a leer, del hábito de coleccionar dientes del que nos hablaba Clara al principio y de ese relato que pasaba como simple anécdota en el texto en el que contaba que se come las letras al escribir.

Retomando los nueve títulos en los que participa Rueda y que aún no hemos presentado en su totalidad, queremos resaltar que estos se mueven en un espectro que en algunos casos se acerca al libro ilustrado y en otros exploran claramente esos rasgos que incluimos en la definición del libro-álbum que presentamos en el primer capítulo.

En este sentido podríamos presentarlos, sin mayor detalle, desde aquellos más cercanos al libro ilustrado hasta aquellos que utilizan dinámicas de interacción de los dos códigos y del soporte más complejos en un orden que no presumimos exacto, del siguiente modo: *Dos ratones, una rata y un queso* (2011); *No* (2009); *Un día de lluvia* (2008); *A veces* (2012); *La vida salvaje* (2007); *Pum* (2010); *Todo es relativo* (2011); *Anaconda* (2010), *Letras Robadas y Formas* (2009).

Para cerrar con esta presentación del corpus, nos resta presentar a Diego Francisco Sánchez, conocido como Dipacho, de quien ya hemos mencionado algunos trabajos. En total, hacen parte de nuestro corpus cuatro títulos escritos e ilustrados por este diseñador gráfico quien, como él mismo se presenta, adelantó estos estudios en la Universidad Nacional de Colombia encaminado desde el inicio a formarse como creador de libros ilustrados y libros-álbum para niños (<http://dipacho.blogspot.ca>). Dipacho ha participado de talleres de formación de creación de libros-álbum, entre otros, con Claudia Rueda y con Carlos Riaño, diseñador gráfico, ilustrador y docente de ilustración de libros para niños en la Universidad Nacional de Colombia.

Los cuatro títulos de Dipacho son: *El animal más feroz* (Norma, 2009), *Jacinto y María José* (FCE, 2009), *Dos pajaritos* (Lumen, 2010) y *El viaje de los Elefantes* (Gato Malo, 2010). Como puede notarse, la obra de Dipacho no ha surgido particularmente en el seno de alguna editorial colombiana ni extranjera. Sin embargo, sin duda haber ganado la edición 2008 del concurso *A la orilla del viento* del FCE le brindó un gran impulso a su carrera, que cuenta ahora con varios libros en proceso, algunos trabajos solo como ilustrador y de los cuatro títulos que hacen parte del corpus, el primero fue reconocido por su edición en la Bienal de Bratislava y los tres siguientes cuentan reconocimientos y lugares destacados en los

organismos de crítica y análisis de libros para niños dentro y fuera de América Latina. (Ver anexo no. 15. Pág 19, 20 y 21)

De las editoriales con las que ha trabajado, no hemos mencionado hasta el momento a *Lumen* y a la *Editorial Norma*. La primera, que publica además a *Anaconda* de Claudia Rueda, es un sello de la que ahora se conoce como *Penguin Random House Grupo Editorial*, una gigante editorial que se presenta como la más grande en edición y distribución en español y que, fruto de lo que se ha llamado como “concentración editorial”, compró igualmente al grupo Santillana el sello *Alfaguara*, dedicado a la publicación de literatura. El grupo conservó los derechos sobre su línea de libros de texto y temporalmente sobre *Alfaguara infantil*, cuyo sello podía usar hasta 2017. El Grupo Santillana está haciendo entonces la transición de este sello a uno nuevo denominado *loqueleo*, que lanzó en Noviembre de 2015 durante la Feria del libro en Guadalajara.

La Editorial Norma, por su parte, es un grupo editorial colombiano que nació en 1960 y que, como mencionamos en el primer capítulo, jugó un papel importante al impulsar la publicación de nuevos autores e ilustradores colombianos, entre ellos justamente a Ivar Da Coll y en cuyo seno, bajo la edición de Silvia Castrillón, nació la idea de crear la serie *Chigüiro*. Igualmente, editó en su colección *Buenas Noches* títulos extranjeros sobresalientes que no circulaban anteriormente en español. Esta editorial que llegó a hacer presencia con filiales y sus obras literarias en varios países hispanoamericanos, reorientó en 2011 también su línea de negocio bajo el nombre de *Carvajal educativo* exclusivamente a los productos educativos y a la literatura infantil y juvenil.

Aunque *Norma* no ha representado en los últimos años ese espacio de creación para nuevos artistas e ilustradores que fue en la década de los 80, ha mantenido el prestigio dentro de la literatura para niños por varios de los títulos que publica y especialmente por aquellos que pone a circular en español, conservando colecciones ya muy tradicionales en el medio Latinoamericano que definen muy bien el rango de edades de los lectores como indicador que

el sistema educativo sigue apreciando. Así las cosas, colecciones como las *Torres de Papel* reflejan, no tanto la separación entre la lectura concebida como herramienta del sistema escolar y aquella concebida como acto estético que surgió por fuera del circuito escolar y justamente gracias a ello, sino que hace parte de los puentes que de algún modo se han mantenido entre los dos espacios. Sin embargo, es importante señalar que el protagonismo de la literatura que hace presencia en los colegios ha seguido concentrado en la lectura de textos y la diferenciación de competencias lectoras. Ejemplo de ello es esta colección, que se divide en tres etapas distintas y se destina a niños a partir de los 7 años.

2.4 Particularidades de los libros-álbum colombianos

En este punto, cabe preguntar por las particularidades del contexto colombiano que podemos destacar hasta el momento respecto a esos rasgos que identificamos como propios del surgimiento del libro-álbum. Como habíamos dicho en el primer capítulo, Colombia no cuenta con una cultura gráfica particularmente fuerte, y de hecho, el rol del ilustrador y de la imagen continúa posicionándose en el medio editorial. Esa historia discontinua que obedece a diferentes aspectos dentro de los que se cuenta una historia política y social inestable y el atraso en las condiciones técnicas de reproducción e impresión respecto a Europa y Estados Unidos han hecho lento y, sobre todo, tardío el proceso de experimentación.

Como habíamos mencionado, dos aspectos que jalonan ese camino de experimentación son la importancia que puede concederse a la imagen y a la lúdica a la hora de dirigirse al público infantil. Carlos Riaño señala algunos aspectos importantes respecto a la relación con la imagen y de esta dirigida a los niños en Colombia durante la década previa al periodo de nuestro estudio:

[La década de los 90] en las áreas del diseño y de la ilustración significó la época en que se empezaron a redefinir las prácticas tradicionales dentro de estas disciplinas a partir del uso de

nuevos medios digitales que, naturalmente, impregnaron algunos aspectos formales del libro infantil ilustrado. Esta década es particularmente rica en cuanto a la convivencia de medios y estímulos visuales para los niños en nuestro país: franjas de televisión infantil y canales extranjeros que llegaron a través del cable empezaron a convivir con una mayor oferta de cine y la popularización de los dispositivos de videojuegos, lo que suscitó el desarrollo de nuevas competencias para la lectura de la imagen y lo audiovisual que devienen nuevas exigencias y expectativas sobre la imagen impresa en los libros. (Riaño 2011: 178-18)

Por una parte, a partir de lo que acabamos de señalar, es importante resaltar ese vínculo cercano con la cultura popular postmoderna a la que hicimos referencia en el primer capítulo siguiendo a Silva-Díaz, una característica que además le dio cierta libertad en sus procesos de experimentación al no medirse por los mismos estándares de la literatura para adultos. Siguiendo este argumento, y reconociendo que esos procesos que señala Riaño, junto con la normatividad sobre el reconocimiento del niño como sujeto de derecho en 1989, podrían bien entenderse como la llegada tardía de ciertas condiciones que permitieron y determinaron la publicación de un objeto cultural de las características del libro-álbum en otros contextos. Esto no implica que esa apropiación no evidencie diferencias ni que el surgimiento de publicaciones regulares de libros-álbum en Colombia con un desfase que alcanza casi dos décadas tenga en estos aspectos sus únicas causas evidentes.

Esa “personalidad propia” que adquieren las distintas expresiones artísticas venidas de afuera puede leerse por ejemplo en una caracterización general que hacen Janeth Chaparro y María Cristina Rincón:

De rápida evolución dentro de la literatura infantil y juvenil, el álbum y el libro ilustrado se consolidan como fuerzas que mueven la industria editorial. Al mirar la producción de cada país, se puede constatar que reflejan su cultura, que coinciden en los temas y problemáticas sociales, pero también en la manera de abordarlos (en la invención de lenguajes y combinación de estéticas). Cada país crea sus álbumes y escuelas y éstos tienen su sello: la sobriedad de los álbumes ingleses, las reflexiones existencialistas de los alemanes, la ironía de los

franceses, la inocencia juguetona de los estadounidenses, la sensibilidad nostálgica de los españoles, la atmósfera fresca o cruda, a veces divertida, de los latinoamericanos. (Chaparro, Rincón: 28)

Estas características más o menos comunes y que intentaremos resaltar no solo para identificar lo que sería además de latinoamericano un cierto sello colombiano, podría empezar a señalarse en esta instancia respecto a la tendencia a la experimentación libresca. Los libros del corpus que analizamos representan los primeros libros-álbum creados con la intención de poner a dialogar al texto con la imagen en igualdad de condiciones, y en algunos casos, con plena conciencia de la noción de libro-álbum como lo ha hecho *Babel libros* en Colombia y *Océano* y *FCE* afuera, y en otros, como resaltamos por ejemplo de *Gato Malo*, partiendo en todo caso de una postura que resalta el objeto libro y el rol de lo gráfico en las narraciones.

Para comenzar, no parece un rasgo característico experimentar con los formatos y las texturas. Apenas algunas decisiones concernientes al tamaño y a la forma, aun cuando el más común sigue siendo el formato apaisado que es particularmente propicio para aumentar el efecto de la doble página. Por su parte, *Anaconda*, de Claudia Rueda, es aquel en el que la narración depende en gran medida del formato escogido, como habíamos mencionado, un formato tipo retrato que sin embargo se despliega como un acordeón que permite ir apareciendo lentamente a la anaconda y que refuerza además la sensación de desplazamiento de los personajes. Igualmente, este formato le permite ofrecer un revés que narra visualmente un segundo momento de la historia que queda inconclusa y sobre el que ni siquiera es posible determinar definitivamente si es previo o posterior. Dependiendo de lo que el lector suponga se abren nuevas lecturas gracias a la posibilidad de adelantarse a un evento que se aproxima, al mostrar que en esa extensión de la gran página que constituye el acordeón desplegado, el ratón encontrará pirañas si sigue avanzando.

En otros casos como *Rana*, *Hojas* y *Emiliano* se optó por incluir solapas, que juegan un rol evidente en *Hojas*, en la medida en que la solapa extiende la imagen de la carátula que contrasta con el fondo blanco de una página de créditos que antecede las páginas llenas de

color y de detalles que aparecerán a partir de la guarda y que, por esto mismo, se anticipa como un llamado a mirar fijamente los detalles de esas páginas que vienen. En *Emiliano*, la solapa anticipa igualmente el color que la imaginación del personaje impregna a ritmos distintos en ese ambiente mayoritariamente gris en el que vive. Así pues, una extensa solapa color verde dinosaurio recubre una parte de la guarda en la que se ilustra un panorama de esa ciudad en tonos grises que recrea a la enorme Bogotá, replicando la carátula en gris en la que se ve una multitud de piernas de adultos que caminan y entre estas un pequeño dinosaurio verde.

Con respecto a la experimentación con materiales en *A veces*, la narración se refuerza con un material brillante que semeja el espejo en el que el personaje se refleja página tras página. Como único escenario que ofrece esta historia, el efecto de espejo refuerza la necesidad de concentrarse en ese objeto enfocado en el centro de la página y que, pese al marco inamovible que pretende cercarlo, cambia de forma y de tamaño según el reflejo del estado de ánimo del personaje. Así mismo, en la carátula este material juega a esconder y sugerir la presencia constante del espejo a lo largo del relato en la medida en que solo se presenta un fragmento rectangular con dos círculos que al recorrer el libro podremos identificar como los ojos de la niña reflejados en el espejo, pero que en esa instancia solo el material que simula aquel otro de un espejo sugiere la asociación de los círculos con la imagen de una mirada allí reflejada.

Los demás ejemplos de experimentación libresca se refieren más a la técnica y a la disposición sobre las páginas. En cualquier caso, la metaficción no se explota demasiado incluyendo referencias o guiños directos al lector aunque sí se logre en muchos títulos aprovechar los soportes para reforzar la narración; comenzarla o continuarla; sugerir otras; hacer guiños a los lectores sobre lo que viene o dejar abiertas posibles historias o complementar aquella que parecía haber terminado, como resaltamos por ejemplo del uso que hacen Buitrago y Yockten de las guardas y que además parece una tendencia de la línea editorial en *Babel Libros*.

Es posible afirmar que de los creadores que hacen parte de nuestro corpus, diremos que Claudia Rueda se destaca como aquella que explora más entre un libro y otro al cambiar de técnicas y de materiales, dando como resultado incluso esa gama que mencionamos que en algunos casos puede ser cercana al libro ilustrado y en otras claramente un libro-álbum. No hay que olvidar, sin embargo, que Rueda publica en Estados Unidos, España y en México y que su trayectoria comienza y se consolida en un contexto en el que el libro-álbum es ya un producto que goza de mucha popularidad, de modo que el concepto mismo de libro-álbum está bien posicionado en el campo editorial.

La exploración que se ha llevado a cabo en Colombia desde el punto de vista editorial ha sido más irregular. Las editoriales que surgieron ligadas a una idea centrada de producir literatura para niños según criterios estéticos no alcanzaron a llegar a esta década de producción organizada y consiente de libros-álbum, un vacío que sin duda *Babel Libros* ha comenzado a llenar al dar cuenta de esa producción bien articulada entre escritores, ilustradores y editores que ha dado como resultado una serie de libros-álbum que comienzan a mostrar un cierto sello colombiano y que resalta la importancia del equipo tras la creación de este tipo de libros.

En este sentido, dentro de los libros del corpus que ha publicado esta editorial puede reconocerse con mayor claridad, en términos de consistencia en su línea de publicación, aquello que podría indicar particularidades de lo que sería un sello colombiano.

La exploración que reconocemos en muchos de los títulos del corpus tiene que ver con los temas, con las representaciones de la infancia y con las maneras de presentarlos al público infantil. En este sentido, esta exploración coincide, en mucho, con aquella que en general ha experimentado el campo de la literatura para niños en el país en todos sus campos, de nuevo, con intermitencias y con excepciones.

Esta búsqueda que tiene como antecedente la revista *Rin Rin* en la década de los 30 y que comenzó a rescatarse en la década de los 80 en un intento ligado a aquel que potenció el

cambio de mirada del niño y de la lectura, se intentó romper con esas líneas tradicionales en las que se reproducía la mayoría de las veces una imagen de la infancia marcadamente europeizada que desconocía la especificidad del receptor colombiano y no lo incluía en sus representaciones, tal y como mencionamos más atrás siguiendo a Venegas. Así las cosas, al mismo tiempo que el papel de la imagen comenzaba a conquistar un lugar de mayor importancia en las publicaciones colombianas para niños, se empezaron a incluir personajes más ligados a la idiosincrasia colombiana y realidades sociales que incluían paisajes y personajes identificables como colombianos y realidades complejas que abarcan el conflicto interno del país y las desigualdades sociales.

Este proceso que también ha sido reconocido por los críticos como escenario de aciertos y errores sirvió para ir depurando una imagen del niño acorde con las nuevas tendencias que lo consideran sujeto de derecho y capaz de representarse y de recibir representaciones desde realidades complejas y diversas en medio de situaciones innegables de la realidad colombiana. Estas incluyen tanto ese carácter fresco y divertido como realidades difíciles de representar por fuera del realismo como el secuestro, la violencia, el desplazamiento y la pobreza, que por ello mismo pueden ser crudas.

Algunas muestras de esta tendencia de exploración pueden reconocerse en algunos títulos de narrativa infantil y juvenil producidos a partir de la década de los 80 y así mismo, la producción gráfica comienza a incluir representaciones de ambientes colombianos. Ejemplos pioneros de este proceso son el libro de narrativa visual *El mercado* (Alekos, Norma 1986) y los libros de tradición oral ilustrados por Diana Castellanos *La casa que Juan construyó* (Norma, 1987) y *El mico y el Loro* (Norma, 1987). Estas obras representan espacios típicamente bogotanos en el caso de los dos primeros, y el último de la costa atlántica.

Así mismo, es de destacar con Pardo, que: “*El mico y el Loro* causó tal controversia que no se reimprimió por su contenido político y violento” (Pardo, 2011: 145). Esta controversia evidencia justamente la necesidad de ese proceso de exploración respecto a aquello que se

narra y al modo de hacerlo en un caso tan particular como el campo de las publicaciones destinadas a los niños, en el que justamente por eso, y como ya hemos mencionado, la idea del receptor es particularmente evidente desde los procesos de creación y edición.

En este orden de ideas, estos procesos de apropiación se suman a aquellos que aun con un desfase temporal respecto a los países pioneros, pueden reconocerse como presentes en esos contextos que resultaron más propicios para crear libros-álbum en Colombia. Así las cosas, ya en la década de nuestro corpus parece evidente, y efectivamente es el caso, que no se hallarán en los libros que analizamos esos modelos de niño rubio de mejillas sonrosadas a los que hicimos referencia, y asimismo, vemos esa tendencia a privilegiar el realismo, aun cuando este se ponga en contrapunto con visiones fantásticas que responden más al lugar de la imaginación que se atribuye al mundo infantil que a una tendencia hacia la fantasía.

En este orden de ideas, la tendencia de exploración de Claudia Rueda, más ligada a aquella predominante en Estados Unidos que a esta que ha tenido lugar en Colombia, hace posible un caso atípico dentro del corpus en términos de las representaciones. En *No*, Rueda recrea la discusión de dos osos al inicio de un invierno nevado. Aunque este libro difícilmente se había producido en Colombia, hay que decir que las atmósferas de Claudia Rueda son bastante diversas y que el producto de la exploración de la que hablamos muestra que se ha superado, tanto la relación de simple imitación de lo que se produce en esos países que antes podían considerarse como modelos culturales, como la inclinación a centrar el interés creativo en lo idiosincrático que en algunos casos fue la mayor causa de lo que mencionamos más atrás como errores en estos procesos de experimentación.

Estas maneras de narrar realidades complejas o simples que se permean por la realidad del contexto colombiano a través de un libro-álbum nos permite llamar la atención sobre un aspecto ligado a la imagen del niño y que define aquello que hemos anunciado ya como central: la relación entre el adulto y el niño que reposa en este tipo de libros que están hechos para leerse en compañía.

Esto se puede ver igualmente en el hecho de que, como hemos dejado ver, cuando se trata de publicar libros-álbum, las categorías tan comunes en el campo de la literatura infantil respecto a la edad de sus destinatarios no tienden a estar presentes. Las particularidades de este tipo de libros que Olivier Douzou llamó “a entradas múltiples” al referirse a la ausencia de edades recomendadas en los libros que él creaba y editaba en Francia, llaman la atención sobre el elemento que consideramos central a la hora de pensar la recepción de los libros-álbum y que constituirá el foco central en el siguiente y último capítulo de esta tesina, a saber, el doble destinatario y la relación entre el adulto y el niño en torno al libro que fomenta y convoca el libro-álbum.

Tercer capítulo: la recepción del libro-álbum colombiano

Hemos presentado hasta el momento tanto las particularidades del libro-álbum como expresión artística como las condiciones de su surgimiento y desarrollo en Colombia. Al hacerlo, avanzamos poniendo de relieve su vínculo con una concepción del niño, del libro y de las prácticas de lectura que asumen al niño como sujeto de derecho y lector activo, al libro como objeto cultural estético que se lee desde sus códigos y desde su materialidad y a las prácticas de lectura como dirigidas desde un acercamiento estético al libro en el que un niño y un adulto mediador comparten la experiencia de lectura.

A partir de esta manera de proceder, hemos podido además señalar cómo el lector puede asumirse como presente a lo largo de todo el circuito del libro, esto es, desde los procesos creativos y editoriales que asumen a su destinatario como distinto del adulto, hasta la distribución y recepción, y por ello, incluye las experiencias de lectura. A lo largo de este circuito intervienen adultos en el proceso productivo, pero además en el de consumo como librereros, mediadores y como lectores.

Así las cosas, aunque parezca evidente la presencia del adulto en el acercamiento de los niños a cualquier libro que se les destine y más aún si este incluye textos, queremos centrar nuestra atención en la importancia particular que las prácticas de acercamiento a la lectura -mediadas por un adulto y dirigidas por una noción estética del libro y de la lectura- tienen en el surgimiento, desarrollo y recepción de los libros-álbum, de modo que las referencias dirigidas a considerar la recepción del corpus se harán desde ese contexto de lectura compartida.

Dado que la recepción del libro-álbum colombiano publicado entre 2000 y 2013 constituye el foco de la presente tesina, esa presencia que el lector y las prácticas de lectura hicieron en los capítulos precedentes exigirá en este capítulo una operación inversa. Es decir, ahora que comenzamos a abordar directamente la recepción del tipo de libro que constituye nuestro corpus, las condiciones particulares de su surgimiento y de su desarrollo en Colombia, así

como sus características como obra artística tendrán que atravesar igualmente el análisis ahora centrado en el lector.

Teniendo esto presente, dividiremos este capítulo en tres apartados. En el primero situaremos la preocupación por el lector que dirige los estudios de recepción de modo que podamos poner de relieve acercamientos que se hayan emprendido anteriormente en estudios de libros-álbum. A partir de esto, igualmente, definiremos el acercamiento que corresponde a nuestro análisis. En el segundo apartado, puntualizaremos en la mediación de lectura compartida como marco para definir el tipo de lector implícito que rastreamos en las obras. Por último, en el tercer apartado abordaremos algunas de las obras del corpus identificado para poner de relieve cómo puede reflejarse allí esta manera de concebir la lectura compartida que proponemos que propicia la creación y difusión de libros-álbum en Colombia.

Así pues, buscamos ofrecer un análisis que incluya al libro en cuanto objeto que se diseña y se fabrica, que soporta y se involucra en la narración y que se comparte al ser leído. Estas características, a su vez, han de tener en cuenta que el circuito del libro ocurre bajo determinadas circunstancias históricas y culturales que crean y delimitan sus condiciones de posibilidad y sus rumbos.

3.1 El papel del lector en los estudios literarios: enfoques dirigidos al análisis de libros-álbum y definición del enfoque a emplear

En *Una introducción a la Teoría Literaria*, Terry Eagleton comienza por dedicar su introducción a la pregunta que él mismo presenta como obvia a la hora de llevar a cabo el propósito de la obra. Así pues, dedica esa primera parte a intentar responder la pregunta ya formulada antes: ¿Qué es la literatura? Al recorrer distintas respuestas que aquella ha suscitado o que pueden derivarse justamente del modo en que se ha teorizado sobre la literatura, Eagleton resalta el hecho de que, más que encontrar lo que podría considerarse como *la esencia* de la literatura, se trata de acercarse a lo que una sociedad y una época

particular considera *literario*, y en este mismo sentido, la pregunta y su respuesta parecen rondar más bien los modos en que la gente se relaciona con lo escrito. En otras palabras, aquello que consideramos literatura merece tal apelación en cuanto responde a nuestra acepción “históricamente específica” de lo literario.

Esta, a su vez, está ligada no solo a las concepciones del uso del lenguaje sino a los juicios de valor que le conceden o no el sentido de “valioso” en cuanto escrito. Así mismo, estos, en cuanto insertos también es un momento histórico, superan el ámbito de los meros gustos personales, tal y como el teórico inglés afirma al concluir su texto introductorio:

Lo que hasta ahora hemos descubierto no se reduce a ver que la literatura no existe en el mismo sentido en que puede decirse que los insectos existen, y que los juicios de valor que la constituyen son históricamente variables, hay que añadir que los propios juicios de valor se relacionan estrechamente con las ideologías sociales. En última instancia no se refieren exclusivamente al gusto personal sino también a lo que dan por hecho ciertos grupos sociales y mediante lo cual tienen poder sobre otros y lo conservan (Eagleton 1998: 14).

Al iniciar este apartado con el análisis a partir del cual Eagleton abre su texto, pretendemos no solo reafirmar la necesidad de situar históricamente nuestro corpus sino encaminarnos además a pensar en la recepción de aquello que se estima como literatura considerando las particularidades que sitúan al libro-álbum como expresión artística que vincula otras formas de arte y por ello otras maneras de apreciación.

De este modo, si continuamos en la línea según la cual lo literario hace referencia a un modo en el que la gente se relaciona con lo escrito, la pregunta por aquello que podría ser o que implica la noción de literatura llamaría la atención sobre aquellos que, justamente, la juzgan según un determinado sistema de valores. Aun así, esta pregunta parece ser también históricamente específica y, junto con ella, la pregunta por aquellos que la valoran desde la creación, la difusión, la crítica o desde la lectura en ese espacio donde aquello que se ha concebido como literatura se recibe efectivamente, cuenta con una historia relativamente reciente dentro de la teoría literaria. A propósito de esto, Eagleton señala:

A muy grandes rasgos, la historia de la teoría literaria moderna se podría dividir en tres etapas: preocupación por el autor (romanticismo y siglo XIX); interés en el texto, excluyendo todo lo demás (Nueva Crítica); en los últimos años, cambio de enfoque, ahora dirigido al lector. El lector ha sido siempre el menos favorecido del trío, lo cual resulta extraño pues sin él, por ningún concepto existirían los textos literarios (Eagleton 1998: 49).

A su vez, Susan Suleiman introduce el libro “The Reader in The Text” (1980), en el cual se recogen ensayos escritos por teóricos que han dedicado su análisis o parte del mismo a pensar la recepción del libro. La autora comienza por resaltar que el lector y la audiencia habían ocupado hasta la década del 70 un papel secundario en la medida en que se asumían como no problemáticos o como evidentes. Así mismo, nos da pistas sobre aquello que ha hecho posible que esta pregunta cobre importancia. La autora señala que esta vuelta de la mirada al papel del lector se corresponde con una tendencia que comienza a hacerse común igualmente en otros campos, esto es, la de pasar de observar al objeto a considerar la relación entre el observador y lo observado.

En este sentido, y si seguimos lo expuesto en los capítulos precedentes, el surgimiento de esta pregunta dentro de los estudios literarios es contemporánea de ese periodo en el que puede decirse que surge y se reconoce como tal el libro-álbum. Como hemos señalado, el desarrollo de la literatura infantil, y en particular de aquella que explora las posibilidades narrativas de la imagen en interacción con el texto que termina por encontrar su lugar en el libro-álbum, sigue una ruta particular trazada en el campo de la literatura infantil en la que el lector ha tenido durante su historia un papel prioritario en cuanto su destinatario se reconoce como distinto de aquel que crea y pone en circulación los libros. Esta conciencia del lector, a su vez, está fuertemente influenciada por el modo en que se concibe la infancia y es también a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando toma forma una mirada del niño que termina por definirlo como sujeto titular de derecho y, en consonancia, como posible lector activo.

Así pues, este periodo que, como señala Suleiman pasa a enfocarse en “las relaciones entre observador y observado” y que puede identificarse como favorecedor de la entrada del lector

como foco de análisis en la crítica literaria, resulta igualmente favorecedor para la creación del libro-álbum que, como hemos señalado, pone en relación a los códigos, a los creadores y a los lectores.

En el mismo sentido, y como hemos intentado señalar a lo largo de esta tesina, la concepción del libro, del niño y de las prácticas de lectura se determinan entre sí y por ello, cuando abordamos al libro-álbum nos dirigimos a una visión del libro que lo concibe como unidad que supera la forma textual, del niño como distinto del adulto pero equiparable en su condición de lector, y de las prácticas de lectura determinadas por un acercamiento estético que buscan vincular al niño y al libro a partir de una relación dialógica con el adulto mediador que emula aquella entre códigos que define en gran medida el libro-álbum.

Es por esta razón que al pensar en su recepción partimos de la postura según la cual no podemos eludir la influencia de estos tres ejes de reflexión que han atravesado el desarrollo de la tesina y por ello exploraremos acercamientos previos a la recepción del libro-álbum en miras a definir el acercamiento que se evidencia más acorde con el recorrido que hemos emprendido, esto es, aquel que nos permitirá partir tanto de las dinámicas específicas del libro-álbum como del contexto en el que surge y se lee mayoritariamente nuestro corpus.

Así las cosas, siguiendo el repaso que hace Suleiman de las preocupaciones preponderantes en la teoría literaria antes de que el lector entrara a completar aquel trío que menciona Eagleton, la crítica señala que, del mismo modo en que es difícil delimitar las rutas de análisis desde las que ha sido considerado, resulta difícil identificar un solo origen de este enfoque. En este sentido, a pesar de que las corrientes que se han denominado como *Teorías de la recepción* hallen en la hermenéutica sus orígenes más evidentes, la crítica señala que posturas que no se interesan por la recepción habrían influenciado el surgimiento de corrientes que, al menos por contraste, se encaminaron hacia la búsqueda de aquello que sobrepasa la forma textual e indaga por el espacio en que este entra en relación con un lector.

Respecto a los acercamientos al lector, ya sea desde la interpretación, la preocupación por la audiencia o la respuesta estética, Suleiman enuncia al menos seis variables que podrían destacarse como tendencias más o menos demarcadas, aun cuando afirma que al interior de cada una existen diferencias, así como entre las seis pueden identificarse puntos comunes. Las posturas que delimita son las siguientes: la Subjetiva y psicoanalítica; la Hermenéutica; la Semiótica y estructuralista; la Sociológica e histórica; la Retórica y la Fenomenológica.

Entre estas variables, si vamos a estudios específicos de literatura infantil, podríamos reconocer tendencias ligadas a la corriente *subjetiva y psicoanalítica*, que parte del psicoanálisis y se interesa por la influencia de la historia personal en la experiencia de lectura. Sin embargo, más que enfatizar en las historias personales que se derivan de esta variable, es muy común que los estudios de recepción de literatura infantil partan de experiencias concretas de lectura resaltando las reacciones de los niños en interacción con los libros y las iniciativas de los adultos mediadores en miras a analizar la recepción según los objetivos que se trace cada estudio y partiendo de elementos derivados de otros acercamientos, que incluyen además de los estudios literarios a la didáctica, la lingüística y psicología.

Esta tendencia a vincular los estudios de recepción a estas ramas del conocimiento llama la atención no solo sobre la presencia del adulto durante la lectura sino además, como señala Cielo Érika Ospina en su tesis de maestría en pedagogía titulada *El libro álbum: lecturas y lectores posibles* (2011), sobre la búsqueda por definir las particularidades del niño lector. Ospina ofrece un análisis de diferentes fuentes teóricas que han pensado la recepción de la literatura infantil y resalta aquellas que tienen en cuenta que el niño está en una etapa de la vida que entendemos característicamente como de formación. Aun cuando esto permita un mejor conocimiento de las necesidades y de los procesos distintos que pueden identificarse durante esa etapa de la vida, consideramos que es importante precisar que, del mismo modo en que el destinatario se define con tanta precisión en este campo de la literatura al sugerir generalmente edades de lectores posibles, no hay que olvidar que los libros-álbum se caracterizan cada vez más por ser de difícil clasificación o de hecho, por salirse de esta

tendencia de clasificación por edades o competencias lectoras que, además, están asociadas mayoritariamente a las competencias de decodificación textual.

Retomando los acercamientos a partir de experiencias concretas de lectura, podemos mencionar algunos ejemplos que permiten reconocer cómo la lectura compartida y las dinámicas particulares del libro-álbum son tenidas en cuenta.

En el caso de Fanuel Hanán Díaz, el venezolano incluye un último capítulo en su obra *Leer y Mirar el Álbum: ¿Un género en construcción?* (2007) en el que aborda lo que algunos llaman “lectura de imágenes” para llamar la atención sobre la necesidad de decodificar también las imágenes en la medida en que estas participan de la narración. Para ello, alude a una experiencia de campo de más de ocho años en los que el autor ha ofrecido talleres de lectura de libros con imágenes en diferentes contextos de América Latina de modo que su análisis, como el mismo autor afirma:

(...) ofrece un conjunto de pistas y claves orientadoras para estimular la capacidad de observación, acrecentar la agudeza visual, entrenar destrezas perceptivas y sostener una mirada articulada de las imágenes en el contexto dinámico de cada libro, donde dialogan códigos para generar significados. Muchos aportes de docentes, padres, niños y niñas han enriquecido esta propuesta y la han deslastrado de ciertos tecnicismos (Díaz 2007: 15).

Igualmente, pueden resaltarse los ensayos seleccionados para el apartado destinado a pensar los lectores en relación al libro-álbum en la obra conjunta *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (2010). De los seis ensayos seleccionados, tres parten de experiencias de lectura con lectores concretos que abarcan, en un caso, el análisis de cómo los silencios propiciados en la obra seleccionada dirigen la puesta en escena del libro y propician que los niños se impliquen y aporten desde su creatividad (Morag Styles). Así mismo, se estudia en otro ensayo la intertextualidad a partir de la experiencia de lectura de libros-álbum postmodernos que circulan en Inglaterra a grupos de niños muy jóvenes provenientes de minorías étnicas inmigrantes en ese país (Evelyn Arizpe). Por último, el ensayo de Injevorg Mjør pone en relación la lectura en voz alta, que el autor define como *motivada* y a la que

volveremos más adelante, con la capacidad que puede tener el adulto mediador de acercar el lector implícito, inscrito en las obras tal y como lo propone Wolfgang Iser (*Estética de la recepción* derivada de la variable fenomenológica), al lector real, que en este caso son niños a quienes leen sus padres.

Por otra parte, María Nikolajeva plantea en su ensayo *Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks* (2010), como lo hace en varios de sus aportes, que es necesario construir una teoría literaria específica para la literatura infantil pero, además, que al reconocer las dinámicas que definen al libro-álbum, los estudios de la recepción deberían partir de lo que puede identificarse en las obras y no de las experiencias de lectura pues, a su juicio, esta tendencia implica que no se distinga claramente entre la reacción y el entendimiento.

Partir de las obras y ponerlas en relación con un posible entendimiento que tiene lugar al construir sentido durante la lectura se justifica además por la noción de *lector implícito* que plantea Wolfgang Iser que, además de resaltarse en esta obra, está detrás del contrapunto de destinatario que Nikolajeva y Scott identifican como uno de los contrapuntos irónicos presentes en los libro-álbum, tal y como lo presentamos ya en el primer capítulo a partir de su obra *How Picturebooks Works* (Nikolajeva y Scott, 2006: 24).

La figura del *lector implícito* se asume como susceptible de ser identificada en los textos en la medida en que la estructura narrativa incluye un efecto potencial sobre el lector y dirigirá por tanto hasta cierto punto la recepción. Así pues, el *lector implícito* es aquel receptor que puede reconocerse dados los vacíos que el lector real está llamado a completar durante el acto de lectura. En el caso del contrapunto de destinatario, las autoras aluden explícitamente a vacíos que se dejan deliberadamente en los libros-álbum y que están destinados a lectores con competencias, experiencias y percepciones distintas.

Por su parte, Mjør la define brevemente como “la imagen que tiene el propio texto de una supuesta audiencia” y alude a continuación a la descripción que ofrece Torben Weinreich

(2001) y según la cual esta implica “un conjunto de competencias que se espera que posea el lector verdadero” (Mjør 2010: 176).

En este sentido, estas competencias esperadas que pueden identificarse en las obras justifican la diferencia entre lo que podría identificarse como reacciones de los lectores en estudios que parten de experiencias concretas y lo que Nikolajeva define como entendimiento en el sentido de que la experiencia de lectura conlleve a elaborar construcciones de sentido que las obras presuponen.

En este orden, Nikolajeva comienza por resaltar, con Perry Nodelman (2000), que en el caso del libro-álbum es preciso también plantear la noción de *observador implícito* y en consecuencia, llama la atención sobre la necesidad de formar en competencias de desciframiento de imágenes. Así las cosas, Nikolajeva propone poner en función de libros multimodales, como define a los libros-álbum por sus dinámicas de interacción entre códigos, los 5 códigos que plantea Roland Barthes (variable semiótica y estructuralista) en *S/Z* para acceder al sentido de un texto, sobre los que volveremos más adelante.

Esta necesidad de formar un lector literario y de comprender los distintos niveles de competencia con los que un lector puede o no contar, lleva a Nikolajeva a plantear la diferencia entre un lector más o menos sofisticado y más o menos competente que no equivale necesariamente a la diferencia entre un lector adulto y un niño sino que muchas veces depende, por ejemplo, de una distancia entre las percepciones o en la exposición a la cultura popular dirigida a los niños o a los adultos, del contacto con dispositivos y nuevas tecnologías o de la manera en que el sistema educativo ha dirigido la mirada cada uno. En cualquier caso, y pese al llamado por formar literariamente, la crítica rusa resalta cómo la exposición constante a libros que proponen este tipo de narrativas constituye en sí misma una manera de formar en su decodificación, por ejemplo, en lo que en analogía a la intertextualidad se ha empezado denominar como “*intervisuality*”, que depende de la exposición a la cultura popular dirigida a los niños a la que muchas veces el adulto no se vincula y que incluye, por supuesto, la lectura previa de otros libros. (Nikolajeva 2010: 38)

Esta mirada a la recepción que tiene en cuenta las competencias que exige la lectura del libro-álbum ligada a la formación literaria que requiere y posibilita hace parte del acercamiento que propone María Cecilia Silva-Díaz (2005), encaminada además en su tesis doctoral a mostrar cómo la lectura de libros-álbum metaficcional es constituye una fuente de formación privilegiada de lectores literarios gracias particularmente a que la presencia de elementos metaficcionales permite generar discusiones sobre la construcción misma de las narraciones.

Dirigida entonces a pensar también en la educación literaria, su extenso trabajo recoge diversas fuentes teóricas que le permiten definir al libro-álbum y demarcar sus elementos metaficcionales, así como pasar por los estudios de recepción y de didáctica en miras a proponer un modelo de análisis que se pone en práctica en experiencias concretas de lectura que se registran y sistematizan en función de dicho modelo. Este trabajo muestra ampliamente cómo no es necesariamente requisito partir de las obras o de las experiencias concretas sino que, como otros casos, las experiencias se abordan a partir de herramientas teóricas que definirán justamente la manera en que la experiencia se lleva a cabo y dirigirán los alcances del análisis.

Esta influencia que ejerce el adulto que media el acercamiento al libro y que nosotros asumimos como central a la hora de abordar la recepción de los libros que nos ocupan puede reconocerse también en el trabajo de Cielo Érika Ospina, quien, dirigida por la noción del niño como aquel que está en proceso de formación y de un interés por analizar la recepción de los libros-álbum que tenga en cuenta las competencias de decodificación que precisa en miras a ligarlas con la formulación de una pedagogía de la lectura, resalta además el doble rol que el lector adulto ejerce en la experiencia de lectura.

Así pues, Ospina destaca la presencia del adulto que, en distintos contextos e incluido el colombiano, ejerce como lector crítico que evalúa las obras desde criterios de calidad ofreciendo, por ejemplo, listados de libros destacados y de lecturas recomendadas que en

algunos casos ofrecen sugerencias de edades recomendadas, labor que por ejemplo asume *Fundalectura* en Colombia. En este sentido, Ospina afirma:

En la actualidad, tanto los programas de lectura, como la escuela han entrado en los campos no sólo de la alfabetización, sino de la formación de hábitos de la lectura, apelando a técnicas que generalmente se utilizan en espacios como las bibliotecas para “motivar” y formar lectores que disfruten con la experiencia estética de una obra literaria; estos objetivos se llevan a cabo a partir de diversas estrategias, entre ellas la lectura en voz alta, en la que un animador lee a otros, sin importar los niveles de alfabetización; esta técnica incluye a todas las personas. Tales dinámicas establecen un nuevo fenómeno en las formas de lectura clásicas entre dos; y es la participación de otro lector en el proceso de interpretación entre texto y lector empírico, un segundo lector que mediante su interpretación, selección de texto y acondicionamiento de un espacio sugiere caminos de sentido para el otro que lee. (Ospina 2011: 177)

Este papel del que Ospina llama segundo lector es puesto en consideración en su análisis, a partir de las nociones de *lector modelo* y *lector empírico* propuestas por Umberto Eco en *Lector in fabula*, obra inscrita en la variable semiótica. Sin pretender entrar en detalles del análisis de Eco, basta con mostrar a grandes rasgos aquello que resalta Ospina sobre el mediador durante la experiencia de lectura. Así pues, el lector crítico (promotor de lectura, padre o madre de familia, profesor) sería aquel segundo lector que, sin embargo, aborda como lector empírico la obra antes de proponerla y de mediar entre esta y el lector empírico quien se dirige la obra, denominado en su propuesta *estudiante*. Esto produciría, según el análisis de la autora, que el texto llegue al lector a quien se dirige la mediación de alguna manera filtrado por intenciones e interpretaciones previas del mediador, aun cuando durante la lectura compartida pueda producirse aún una distinta.

Esta visión que parte, como dijimos, del reconocimiento del campo de la promoción y la mediación de lectura cada vez más común en espacios de lecturas públicas en Colombia y cuyos orígenes ubicamos a finales de la década de los 70 como parte de los procesos que abogaban por la desescolarización de la lectura, está sin embargo ligada a una visión pedagógica de la lectura que, como intentaremos mostrar más adelante, no necesariamente reposa en las visiones de mediación de lectura, aun cuando conciben al niño como quien

atraviesa una etapa de formación y aunque, como bien afirma, estas prácticas de acercamiento estético a la literatura comiencen a llegar a las aulas de clase.

Siguiendo una ruta similar, en la medida en que ubica al adulto en medio de un proceso de lectura que en la lectura individual pasaba directamente del texto al lector, Mjør plantea que:

La lectura en voz alta, cuando se hace de manera que yo llamo motivada puede ser vista como una guía de las competencias lectoras y de las diferentes maneras que tiene la cultura de relacionarse con la literatura. El papel mentalmente activo de un lector, tal como ha sido descrito por Wolfgang Iser, tiene su paralelo en el diálogo con el que padres (u otros adultos) invitan a sus niños a incorporarse y asumir roles activos en la lectura. Encuentro que los padres, al guiar a los niños en el proceso de creación de significados, se muestran preocupados por presentarles el texto de manera que sea relevante para ellos y porque intentan relacionarlo con las propias experiencias del niño, le prestan mucha atención a la activación del propio conocimiento del niño. (Mjør 2010: 176)

Esta manera de presentar al mediador activo se evidencia más cercana a lo que hemos identificado como prácticas de mediación estética del libro tal y como se han impulsado en Colombia, en tanto lo concibe como alguien atento al niño y dispuesto a hacer las presentaciones adaptándose a lo que esta observación evidencia como necesario para vincularlo afectivamente a la lectura. Si bien consideramos que, como señala Ospina, las intenciones y las lecturas que ese lector adulto hace antes de los encuentros influyen las experiencias conjuntas de lectura, la visión del niño y de la lectura que está tras las actividades de acercamiento estético a la lectura influyen sobre todo una apertura del adulto para ponerse en cierta relación con el niño y con el libro que permita crear vínculos entre estos. En este sentido, aun cuando pueda asumirse que durante las experiencias de lectura pueda estar fomentándose una educación literaria o una pedagogía de la lectura y se valoren estos posibles resultados de experiencias placenteras de lectura compartida de obras consideradas de calidad, no son estos objetivos predeterminados los que han fomentado o dirigido las experiencias.

Igualmente, la manera de concebir la mediación estética de la lectura evidencia la noción de que el niño es un ser humano en una etapa de desarrollo particular para quien la presencia del adulto puede potenciar esos contactos con la literatura, sin que esto implique valerse de este vínculo para enseñar un contenido, como se hacía tradicionalmente en los ambientes escolares al asumir la lectura como instrumento de la pedagogía.

Así pues, si hemos afirmado que la lectura compartida es aquella que un libro como el que estudiamos convoca, cuando hablamos de mediación de lectura en Colombia como contexto en el que la gran mayoría de las veces tiene lugar la experiencia de lectura de los libros-álbum que componen nuestro corpus, el acercamiento a su recepción debería permitirnos incluir en el análisis estas prácticas específicas de lectura.

En este orden, siguiendo lo que hemos presentado hasta el momento podríamos valernos, por una parte, del acercamiento a los dos lectores implicados en la lectura de libros-álbum al modo en que lo hace Cielo Ospina a partir de la noción de lector modelo, o por otra, de la presencia de dos lectores implícitos inscritos en las obras desde el acercamiento de Nikolajeva y Scott, o por último, y siguiendo de nuevo la noción de lector implícito de Iser, de la propuesta de Mjør de considerar que el adulto mediaría entre el lector implícito y el lector real que en ambos casos sería un niño.

Sin embargo, consideramos que además de tener en cuenta la presencia del adulto en esas experiencias, es necesario hacerlo situándolas en el contexto particular en el que se produce y se difunde nuestro corpus y poniéndolas en relación con las características del libro-álbum, siguiendo lo que presentamos en los dos primeros capítulos. Esta condición difícilmente puede cumplirse partiendo únicamente desde las propuestas anteriores, en la medida en que el contexto no halla allí un lugar relevante y una manera de llenar esa ausencia sería partiendo de experiencias concretas de lectura con un grupo específico, metodología que no usaremos.

Teniendo en cuenta lo anterior, y sumándonos a la idea de literatura que expusimos al inicio del apartado, siguiendo a Eagleton, como algo que es valorado como tal según una época y

una sociedad específica, partiremos de la noción de *Comunidades interpretativas* propuesta por Stanley Fish de tal manera que podamos incluir el contexto de mediación de la lectura en Colombia para ponerlo en relación con nuestro corpus teniendo en cuenta sus maneras de promover las prácticas de lectura dirigidas a los niños en interacción con obras como el libro-álbum.

Como habíamos mencionado, Suleiman resalta que, dentro de las variables de acercamiento al lector desde la teoría literaria, es a veces difícil establecer límites cerrados entre unas y otras. Así por ejemplo, uno de los acercamientos que resalta como particularmente fructífero reúne distintas variables que conceden gran importancia a las convenciones y al modo en que estas determinan los rumbos de la construcción de sentido.

Así por ejemplo, aunque pueda decirse que la semiótica no tiene por el lector un interés central, en cuanto no se interesa por la interpretación en el sentido de que su pregunta no se dirige a asignar un significado al texto sino que busca analizar los múltiples códigos y convenciones que hacen que un texto sea leído, en la medida en que la pregunta por el lector comienza a cobrar más relevancia dentro de la teoría literaria, la pregunta por las convenciones implica la entrada del tema de la recepción en algunos enfoques dentro de la corriente.

Así, Suleiman resalta dentro de las preguntas que dirigen los intereses semióticos, aquella que vincula las convenciones al análisis, a saber: ¿Cuáles son los códigos y las convenciones – estéticas y culturales– a las que un lector real alude para crear sentido en un texto y cuáles utilizan los autores para facilitar, complicar o incluso frustrar la actividad lectora de construcción de sentido? Dirigidos a dilucidar esta pregunta dentro de la corriente pueden contarse los aportes de, entre otros, Roland Barthes y de Umberto Eco.

Aun así, con respecto a la propuesta de Barthes en *S/Z*, a partir de la cual Nikolajeva analiza la recepción del libro-álbum desde el punto de vista de las competencias que exigiría la lectura de este tipo de obra artística, Suleiman señala que Barthes llega a afirmar que algunas

obras de carácter experimental podrían salirse de toda convención. Ante esto, la crítica refuta: “Every literary text, no matter how “modern” or “unconventional”, contains some indication of the artistic and-or cultural codes it is, affirming, reaffirming, on “playing” it (playing against)” (Suleiman 1980: 21).

Por su parte, el acercamiento de Stanley Fish se inscribe en la hermenéutica. Dirigido en esta línea que estamos abordando de conceder un lugar importante a las convenciones a la hora de pensar en los textos pero especialmente en sus procesos de lectura, evita las controversias que, dentro de la corriente, había suscitado el intento por diferenciar lo que se ha llamado hermenéutica positiva, ligada a posturas tradicionales que buscaban desligar la interpretación de tonos subjetivos y le apostaban a sacar a la luz lo que sería una interpretación universalmente válida y aquella otra denominada hermenéutica negativa, que rechaza la unidad textual.

Posturas centradas en las convenciones que rigen las interpretaciones lo harían posible entonces en la medida en que: “By this view, what separates the positive from the negative hermeneuticians is what separates any community of readers from any other –whether separates defined in terms of history, culture, ideology, or simply temperament” (Suleiman 1980: 45).

La noción de *comunidades interpretativas* alude a la institucionalidad que define lo que se dice o se escribe y el modo en que se comprende. Presente en relación a la interpretación de textos en la segunda parte de la obra *Is There a Text in This Class (1980)*, titulada *Interpretative Authority in the Classroom and in Literary Criticism*, Stanley Fish la presenta desde las primeras páginas al definir en la introducción las dos motivaciones tras la escritura de la serie de ensayos que constituyen dicho apartado de la obra. Una de ellas es la publicación del ensayo *How To Do Things with Texts*, de Meyer Abrams, en la que se critica la propuesta teórica frente a la interpretación de textos de Jacques Derrida, Harold Bloom y Fish.

Fish cita entonces las palabras de Abrams para poner en evidencia la acusación que recae sobre las tres propuestas de jugar doble en la medida en que estarían: “introducing his own interpretative strategy when reading someone else's text, but tacitly relying on communal norms when undertaking to communicate the methods and results of his interpretations to his own readers” (Fish 1980: 303). En este sentido, se critica el uso que hacen del lenguaje estándar cuando comunican sus teorías aun cuando sus discursos pretenden reconstruir ese tipo de lenguaje, y con ello, estarían no solo presumiendo que es posible sino además facilitando que se les comprenda y al tiempo negando la posibilidad de comprender un texto desde aquello que este enuncia.

Esta crítica le permite a Fish traer a colación la segunda motivación tras los ensayos que presenta de modo que pueda contrargumentar la crítica de Abrams al tiempo que presenta aquello que esta no toma en consideración, esto es, que no son las reglas y las significaciones fijas de un sistema lingüístico las que dirigen las actividades interpretativas, y sin embargo, que esto no implica que existan tantas interpretaciones como lectores.

Así las cosas, partiendo del relato de cómo una estudiante, que ha asistido a las clases del profesor Fish y ha escuchado sus afirmaciones sobre la inexistencia de una autonomía del texto, pregunta a otro docente: “Is there a text in this class?”, le permite abordar el modo en que la pregunta fue comprendida por su colega para aludir a ese contexto en el que nacen y se reciben los enunciados y a la influencia que aquel ejerce justamente porque, aunque el lenguaje no pueda asumirse como desprovisto de normas, es comprendido como organizado en función a ciertos objetivos.

En el caso del ejemplo, el profesor comprendió la pregunta por el texto enmarcada además en una conversación de carácter práctico entre el profesor y la estudiante, de modo que le responde aludiendo a las lecturas que harán parte del curso. La estudiante, por su parte, se refería a la noción de “texto” en el sentido de aquel tejido lingüístico que conforma cierta unidad y que podría asumirse como el objeto al que accede un lector durante la experiencia de lectura.

En este sentido, Fish menciona la noción que estamos abordando muy pronto al afirmar: “What Abrams and those who agree with him do not realize is that communication occurs only *within* such a system (or context, or situation, or interpretive community) and that the understanding achieved by two or more persons is specific to that system and determinate only within its confines” (Fish 1980: 304).

Sumados entonces a esta manera de comprender la comunicación y, en particular, aquella que tiene lugar entre una obra literaria y un lector durante el acto de lectura, la recepción de los libros-álbum colombianos se asume como ligada a una *comunidad interpretativa* que los lee, pero además, que está determinada por convenciones sociales, culturales y artísticas que comparte con el contexto en el que estos se crean y se difunden. En este orden, este acercamiento nos encamina a pensar en aquellos elementos que presentamos en el primer capítulo como parte de aquel contexto “general” en el que surgió este tipo de libros junto con aquellos otros que definen ciertas particularidades dado el contexto colombiano.

Así pues, del mismo modo en que Fish relata cómo en el marco de un curso de poesía invitó a sus estudiantes a leer un texto que no fue concebido como poesía pero que, dado el contexto del curso ellos leen como tal, su postura nos recuerda esa tendencia que mencionamos con Suleiman que influencia el ingreso de la preocupación por el lector a la teoría literaria, esto es, la tendencia a pensar la relación entre el observado y el observador.

En este sentido, la propuesta de Fish apuntaría, al modo en que lo enuncia Yves Citton en el prefacio de la traducción del texto al francés bajo el título: *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interpretatives (2007)*, a superar la presunción de un sujeto que se acerca objetivamente a un objeto que sería el texto a fin de descifrarlo, en la medida en que se parte de la idea de que el objeto está constituido por sujetos, esto es, por una comunidad interpretativa que, bajo estrategias de lectura que les son particulares saca a flote características del texto. Esto se corresponde con aquello que Fish afirma respecto a cualquier enunciado, esto es, que las frases nacen siempre en situación y es dentro del marco de estas en el que se asumirá una significación como aquella más evidente, normalizada y accesible.

En este orden, Fish afirma que la lengua no es un sistema abstracto sino social en la medida en que: “il ne s'agit pas d'une structure unique dans un rapport privilégié avec le processus de communication tel qu'il se produit dans n'importe quel situation, mais d'un sujet qui change lorsqu'une situation, avec son arrière plan supposé des pratiques, des finalités et d'objectifs, laisse place à une autre” (Fish 2007: 48). Esto implica que, como continúa argumentando, las palabras se reciban siempre cargadas de significado en cuanto nacen, como dijimos, en situación, esto es, en el seno de una comunidad interpretativa, de tal forma que no existiría una distancia entre la recepción y la determinación de significado.

En este sentido, considerando con Fish que la interpretación es un acto común y marcadamente influenciado por el contexto, consideramos que esta relación entre el niño, el adulto y el libro definida desde principios estéticos y afectivos tal y como se ha replicado y puesto en práctica desde finales de la década de los 70 en Colombia, define las comunidades interpretativas que mayoritariamente propician y participan en la recepción de los libros que constituyen nuestro corpus y que aplican estrategias interpretativas derivadas de códigos y convenciones culturales que son comunes en este caso a los creadores y editores que se han interesado por producir libros-álbum.

Así las cosas, complementaremos al inicio del apartado siguiente en líneas generales el marco de prácticas de mediación estética de la lectura en Colombia que ya hemos venido anticipando, dado que lo asumimos como el contexto que define las estrategias interpretativas que creadores y editores anticipan en sus creaciones y que efectivamente definen las prácticas de recepción a la luz de las cuales analizaremos nuestro corpus.

Este marco, a su vez, define una actitud particular del adulto puesto en relación con el niño que nos permitirá abordar el corpus en búsqueda de ese conjunto lector que conformará el lector implícito que identificaremos en las obras a partir del contrapunto de destinatario que definen Nikolajeva y Scott. Sujeto a este contexto definido por una comunidad interpretativa que lee en compañía los libros-álbum de nuestro corpus, podremos valernos de esta noción ya analizada en función de las dinámicas narrativas del libro-álbum sin ignorar el contexto en el que se

crean y se leen estas obras y, de este modo, podremos superar en alguna medida aquello que la crítica ha señalado de la figura de lector implícito propuesta por Iser, esto es, que parte de una idea general de lector que difícilmente integra idiosincrasias donde tiene lugar efectivamente la recepción de las obras.

Esta manera de proceder implica que la propuesta de Cielo Ospina no se adapte a nuestra búsqueda, como dijimos, en la medida en que su análisis del lector adulto lo sitúa principalmente como aquel que antecede el momento de lectura como lector crítico, mientras que nosotros consideramos que, si bien es indispensable tener en cuenta esa visión y ese conocimiento que tiene el adulto de la literatura para niños y de los niños, así como de las maneras de crear vínculos entre ellos, a partir de la noción de comunidades interpretativas podemos incluirlo en el análisis a partir del modo en que esos adultos han impulsado, creado y promovido la lectura de libros-álbum y por el modo en que se ponen en relación con el niño para mediar su lectura.

Por otra parte, nos valdremos del análisis de recepción que hace Nikolajeva a partir de las competencias que exigiría un libro con las características del libro-álbum a partir de los 5 códigos que define Barthes en la medida en que la crítica rusa hace referencia a las competencias infantiles en un sentido más o menos general respecto a las etapas de desarrollo que pueden identificarse en un niño, o de lo que incluso podría diferenciar a un lector adulto como lector más o menos sofisticado respecto al niño. Estos aportes, en particular, nos aportarán criterios adicionales para asociar ciertos vacíos con un posible adulto o un niño que dirija la mirada de quien lee con él ya sea por diferencias de competencias, de percepciones, de sensibilidades, de afinidades o de experiencia de vida.

3.2 Lector implícito relacional y mediación estética de lectura

El enfoque en las relaciones que hemos señalado ya como muy clave a la hora de comenzar a pensar el lector coincide históricamente con la definición del niño como sujeto de derecho que

lo saca de ese lugar que se le había destinado durante la modernidad como adulto en proceso a quien se le ofrecían solo actividades que aseguraran el advenimiento de ese modelo de adulto que debería llegar a ser.

En este mismo contexto, y en gran medida gracias a esto último, surge el campo de la mediación estética a la lectura como espacio independiente del sistema escolar, todavía demasiado impregnado por valores precedentes centrados en el texto y en la autoridad del adulto y encaminado a promover libros dirigidos a los niños que parten de una concepción estética también de las obras.

Así las cosas, los intentos editoriales que nacen siguiendo esta nueva mirada, aunque no logran prosperar de una manera consistente hasta nuestros días, vinculan esfuerzos públicos y privados que continúan en algunos casos presentes en la trayectoria de creadores que vieron despegar sus carreras en su seno y de manera continua en esos espacios de mediación de lectura que han ido formando ese grupo de seguidores de la literatura infantil creada como obra estética y no educativa.

Es así como, aunque la literatura infantil producida en Colombia avanzaba todavía con tropiezos y con limitaciones de permanencia editorial, los espacios de mediación de lectura se nutrían de aquella literatura para niños que veía dinamizar sus creaciones en otros países y asistía igualmente al surgimiento del libro-álbum.

Así mismo, estos procesos en el campo de la difusión avanzaban con mayor consistencia que los esfuerzos editoriales -que no hallaban una demanda suficiente para subsistir- fueron abonando el camino por medio de prácticas dirigidas por principios de acercamiento que coinciden con la mirada que yace tras la creación de libros para niños como piezas artísticas diferenciadas que asumen al niño como distinto al adulto, pero no por ello pasivo ni desprovisto de sensibilidad. Cuando hablamos de mediación de lectura nos estamos refiriendo a cualquier adulto que haga las presentaciones entre los libros y los niños acompañándolos a leer.

El campo de actividad constituido formalmente en Colombia como “promoción de lectura” reúne mediadores que ejercen como tales como oficio, algunos exclusivamente desde el contacto con grupos y otros además o exclusivamente desde la gestión de recursos, la selección de materiales, la planificación, la sistematización de experiencias o la producción intelectual sobre el tema. Más allá de la diferencia entre unos u otros, que como menciona Luis Bernardo Yepes (1999) ha llamado la atención sobre la necesidad de diferenciar a aquel que ejerce exclusivamente en la práctica con grupos como *animador de lectura*, nosotros nos referimos al mediador de lectura en esta tesina como aquel adulto que acompaña a un niño a leer impulsado por una cierta visión que ese campo que se ha ido organizando y definiendo desde diversas iniciativas ha promovido. Es decir, pese a las diferencias que puedan hallarse en sus definiciones o fundamentos teóricos, en todas se apunta a fomentar un acercamiento estético al libro, es decir, al fomento de la lectura en sí misma y no como instrumento.

En líneas generales, un promotor de lectura procura acercar el libro a posibles lectores considerando, primordialmente, que hacerlo vale la pena. Pese a la falta de unidad definitiva frente a aquello que justifica esto último, gran parte de las actividades de promoción de lectura en Colombia resaltan la línea de reflexión parte de la psicolingüística. A partir de este campo de estudio, el libro y el lenguaje del relato aparecen como fundamentales para aquel que, nacido en el grupo humano, se juega sus posibilidades de pensamiento en el modo en que logre enhebrar el sentido de todas las informaciones que recibe en un mundo complejo. Esta actividad emularía la construcción de sentido que un lector está llamado a hacer cuando lee y en los más pequeños está ligada además al desarrollo psíquico del bebé.

Esta confianza en el libro y, particularmente en aquello que apreciamos como literatura, da enorme importancia al papel del adulto como mediador. Uno de los teóricos que más ha alimentado y servido como referente del campo de mediación de la lectura en Colombia es el psicolingüista Evelio Cabrejo. En estas palabras que reseñamos a continuación puede hallarse mucho del espíritu que ha permeado estas prácticas:

Para los bebés, los libros son objetos como los demás. Los pequeños utilizan los mismos esquemas de acción que les sirven para explorar los objetos: los llevan a la boca, los muerden, los chupan, los sacuden, los mueven, los cambian de lugar, etc. (...). Lo propio de un objeto, desde el punto de vista visual, es que continúa siendo él mismo cuando se le hace girar en el espacio en diferentes direcciones, pero la utilización cultural del libro en la lectura implica que el lector lo coloque y lo examine visualmente de una manera muy especial. Las prácticas de lectura nos hacen descubrir diferentes organizaciones del objeto libro. Los japoneses, los chinos y los árabes no leen como nosotros puesto que los movimientos y las pausas de la mirada no están organizados de la misma manera. Los bebés descubren dichas sutilezas gracias a la mirada conjunta realizada en compañía de un lector adulto. (Cabrejo, 2009)

Esta *mirada conjunta* que resume en gran medida esa puesta en relación del niño y el adulto en torno a un objeto cultural como el libro, encuentra en el libro-álbum una materialización de su manera de concebir las presentaciones que el adulto hace a los niños de la literatura. En este tipo de libros se reconoce una conciencia de esa mediación desde el momento de su concepción, en la medida en que, como dijimos, define sus dinámicas por una relación dialógica entre códigos que será decodificada idealmente por un conjunto lector compuesto por un adulto y un niño que se relacionan también dialógicamente.

Esta disposición del adulto que no se empodera de una posición de superioridad frente al niño sino que se dispone al diálogo y a la construcción de sentido desde las precepciones y competencias que se asumen susceptibles de complementarse, refleja además otra de las tendencias que acompaña la justificación de estas prácticas. En este sentido, Yepes cita la definición de la promoción de lectura que encamina la acción de las Bibliotecas públicas de Comfenalco Antioquia así: “es cualquier acción o conjunto de acciones dirigidas a acercar a un individuo y comunidad a la lectura elevándola a un nivel superior de uso y gusto; de tal forma que sea asumida como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil” (Yepes 1999: 2). Esta concepción que dirige la idea de las Bibliotecas como espacios de democratización de la lectura, justifican además la importancia que se concede a la lectura desde una visión también social y política.

Esta concepción se evidencia muy relevante en países fuertemente marcados por inequidades sociales como los latinoamericanos y se refleja en la cantidad de propuestas de promoción de lectura dirigidas a poblaciones vulneradas. Así pues, dispone las acciones dirigidas a dar acceso al libro como un derecho cultural que supera la alfabetización y como posibilidad de fomentar la escucha y la toma de la palabra. En este sentido, Jesús Martín-Barbero señala en el informe del proyecto *La lecto-escritura en la sociedad de la información: Por una nueva alfabetización, clave de desarrollo social y la creatividad ciudadana* (2006), que puede reconocerse en América Latina un cambio en el horizonte político en el campo de la cultura: “cuyo eje se halla en la necesidad de hacer explícitas las dimensiones sociales de los procesos culturales en cuanto dinámicas de inclusión y de participación, de potenciación del capital social de las comunidades y de profundización de las capacidades de intercambio e interacción entre ellas”. (Barbero 2006: 1). En este sentido, el informe recoge experiencias de mediación a la lectura en Latinoamérica que dan cuenta de prácticas encaminadas por esta concepción del acceso a la lectura.

Experiencias de este tipo, que buscan llegar a comunidades que no han encontrado en los espacios escolares verdaderas posibilidades de vincularse con la lectura y de ejercer el derecho a “contar la propia historia”, como señala Martín-Barbero aludiendo a Paulo Freire, se reflejan también en el *Fondo para niños en crisis* de la IBBY. Este fondo se creó luego de una experiencia llevada a cabo por el *Banco del libro* de Venezuela dirigida a niños víctimas de un desastre natural y, por ello, como señalan en la página oficial de la IBBY:

IBBY sostiene que los niños víctimas de desastres naturales, desplazamiento, guerra y sus secuelas, tienen urgente necesidad tanto de libros y cuentos como de alimento, refugio, ropa y medicamentos. Son todas necesidades básicas y no se excluyen mutuamente”. (<http://www.ibby.org/>. Consultado el 10 abril de 2016)

Como parte de este fondo se han creado hasta el momento 15 programas en el mundo dentro de los que se cuenta uno en Colombia dirigido a niños víctimas de desplazamiento forzado por el conflicto armado.

Así las cosas, del mismo modo en que seguimos el hilo de la imagen para caracterizar el surgimiento y la especificidad del libro-álbum, el papel del mediador en los libros-álbum tiene una presencia particular en la medida en que se dirige al niño desde esos dos principios que la lúdica y la imagen también expresan, esto es, desde el deseo de atraer y de compartir una lectura que busca una vinculación primero afectiva que referencial. Así por ejemplo, al abordar el tema de los receptores, Van der Linden afirma:

L'album est un objet initialement conçu pour s'adresser aux non-lecteurs. L'une de ses spécificités est donc de toucher son public par des médiateurs qui, d'une part, achètent le livre, et d'autre part, le lisent souvent à haute voix pour ce public. (...) La plupart des créateurs et des éditeurs orientent plus ou moins leur démarche en fonction des attentes supposées des médiateurs. (Van der Linden, 2006: 29)

Esta conciencia de la mediación como práctica social en la que el libro será recibido, nos ha llevado, como dijimos, a plantear a la mediación de lectura como la práctica que define mayoritariamente las estrategias interpretativas a la luz de las cuales queremos abordar la recepción de nuestro corpus. Las define desde los creadores y editores, que han participado de estas prácticas al menos indirectamente o cuyos formadores en la academia han pasado por esos talleres de formación que empezaron a dictarse en otros circuitos no académicos por agrupaciones como la ACLIJ; las define desde los recursos narrativos que se conciben además para potenciar ese encuentro definido por la puesta en escena de la imagen en esa distribución espacial que propone el libro-álbum y de ese texto que está hecho para ser leído en voz alta mientras se muestran las imágenes; y las define desde el modo en que estas dinámicas se comprenden y se explotan efectivamente el acto de lectura.

Estas prácticas comienzan a llegar lentamente a los ámbitos escolares pero, en todo caso, lo hacen de manera estructurada y como parte de una política pública solo a partir 2008 dada la Estrategia *De cero a siempre* y su componente *Fiesta de la lectura*, con el apoyo de *Fundalectura*, la *Fundación Rafael Pombo*, *Círculo abierto*, la *Fundación Carvajal* y el CERLALC. Esta estrategia plantea no solo la selección de colecciones de libros para niños bajo criterios de calidad que incluyen el uso de la imagen, sino que además lleva a cabo una

formación y seguimiento continuo a los agentes educativos que mediarán el contacto entre las colecciones y los niños en los centros de primera infancia. Así pues, se fomenta una mediación que replique las prácticas que corresponden al acercamiento estético ligado además a nociones de desarrollo integral durante esta etapa de la vida y, según las cuales, el niño es un sujeto de derecho, diverso según su contexto, su cultura y sus particularidades individuales y la literatura es una de las actividades rectoras de su desarrollo integral, ligada al juego, la exploración del medio y el arte. Esas colecciones de libros, a su vez, vienen a ser un ejemplo de cómo el Estado es el mayor comprador de libros para niños en el país y de cómo estos criterios que empiezan a expandirse pueden crear aún mayores estímulos para editores y creadores.

Así pues, a partir de una noción de la infancia, de la lectura y del libro se deriva una actitud hacia el niño que regirá esas prácticas de lectura conjunta. Esta última, a su vez, que ahora que pensamos en la recepción del libro-álbum se revela tan relevante como las dinámicas de los códigos y la inscripción en el soporte, nos permite resaltar de nuevo al libro-álbum como escenario privilegiado de aquellas en la medida en que la interacción entre texto e imagen y su inscripción en el soporte convocan al adulto que lee el texto y al niño que lo escucha a mirar juntos y a interactuar desde sus competencias y experiencias distintas.

Así mismo, el carácter oral que adquiere el texto abre el espacio a esos elementos no verbales que definen también la comunicación, más allá de la decodificación del código escrito, y viene a otorgar sin mayores distinciones a niños y adultos el rol de pares lectores, en cuanto la decodificación del texto ocurre vía el adulto y la construcción de sentido de la totalidad de la obra se pone en manos del conjunto lector que mira y escucha.

Es así como, por tanto, continuará primando aquello que el enfoque de Fish nos permite al concentrarse en el contexto en el que surge esa comunicación y en el modo en que este determina tanto los enunciados como su recepción. Como hemos dicho, en un contexto centrado en las relaciones que tanto la práctica de lectura en voz alta como las características del libro-álbum expresan, no es posible ni necesario determinar de antemano certezas que una

visión tradicional del libro y de la lectura podría dar por hecho. Por ejemplo, que el código escrito está para ser leído por el adulto y la imagen por el niño, si todavía no decodifica, pues muchas veces las imágenes son aquellas que aportan mayor complejidad al libro; o que es el adulto quien guía al niño, cuando la manera de percibir de este último lo convierte a menudo en aquel que guía la mirada del adulto, además de influenciar en gran parte el ritmo de lectura.

Por nuestra parte, hemos definido la comunidad interpretativa a la luz de la cual analizamos la recepción de este tipo de libros en Colombia como aquella que valora, por una parte, las interacciones y la experimentación que tiene lugar en los libros-álbum y por otra, las relaciones que disponen al adulto como un mediador que lee en voz alta el texto del libro y hace las presentaciones de esos objetos de cultura al niño pero que, a su vez, se asume interpelado junto con el niño como lectores activos y se dispone al diálogo.

3.3 Leer juntos: la recepción del libro-álbum colombiano

Dada la importancia que concedemos a la lectura conjunta que suscita el libro-álbum haremos referencia a algunos títulos de los libros de nuestro corpus intentando buscar lo que llamaremos lector implícito relacional, en cuanto evidencia el modo en que adulto y niño pueden hallarse convocados en este tipo de libros a ponerse en una relación como la que hemos descrito en el apartado anterior para construir sentido juntos.

Comencemos entonces por un tema que ya tocamos respecto al carácter “nacional” en los temas y en las representaciones presentes en los libros de nuestro corpus. Como habíamos mencionado, el hecho de poner sobre la mesa aquello que se cuenta y que se muestra a los niños y el modo de hacerlo da cuenta de una visión del niño que ya lo reconoce como distinto del adulto, en cuanto se reflexiona en torno a cómo hacerlo, pero igualmente como alguien en capacidad de recibir obras que no se concentren solo en una cotidianidad ligada a modelos idealizados.

A este respecto, varios libros del corpus publicados por *Babel libros* evidencian esta búsqueda. Por una parte, encontramos representaciones de contextos que reflejan ciudades como Bogotá de manera evidente, como en *Emiliano*, donde puede verse una cadena de montañas tras los altos edificios y, además, una iglesia en la punta de una de ellas que bien podría ser la iglesia de Monserrate, mientras que las montañas se identifican fácilmente con los cerros orientales que demarcan Bogotá. Esta historia en la que la ciudad es protagonista, en cuanto la frase que la hila y que se repite incluso en la contraportada es: “Emiliano es simplemente un niño de ciudad”, narra desde la cotidianidad de un niño que crece en una ciudad muy grande; un niño que bien podría ser un niño bogotano de clase media que vive su niñez sin mascotas, sin cometas y sin salir nunca sin la compañía adulta. Igualmente, refleja ese niño de ciudad en contacto con medios visuales para quien un perro y un dinosaurio pueden ser sus referentes más próximos. La presencia de Emiliano, que desea la mascota y la cometa y que imagina y espera sorpresas en sus rutinas diarias va dejando trazos de color en el contexto gris de la gran ciudad. (Ver anexo no. 7. Pág 10)

Por su parte, *Camino a casa* transcurre en una ciudad que puede asociarse a las grandes ciudades latinoamericanas: contaminada, un poco caótica y rodeada de barrios pobres. Así mismo, *Eloísa y los bichos*, que ha sido asociado con el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia, no refleja en sus escenarios este propósito de manera tan evidente, particularmente porque recrea una ciudad ficticia que parece extranjera: bastante ordenada y con un metro subterráneo que no existe en Colombia y que, si se asocia al conflicto colombiano por la escena en la que el personaje recuerda lo que dejaron atrás mirando la fotografía de una madre que ya hemos reconocido como ausente, podría asociarse más bien con una familia colombiana que deja el país. (Ver anexo no. 8. Pág 11)

Estas tres historias de la dupla Buitrago-Yockten, como habíamos mencionado, se valen del contrapunto de género en la medida en que las tres presentan un texto realista contrastado con imágenes de escenarios cargados de detalles a fondo perdido que introducen el mundo subjetivo del personaje que carga de fantasía lo que se muestra. Este contrapunto enriquece las tres historias además al relacionarse con el contrapunto de destinatario, en la medida en

que la presunción de que la imagen está dirigida a los niños por su carácter fantástico y por ser aquello que, como hemos dicho, atrae en un primer acercamiento al niño, se ofrece cargada en los detalles de vacíos, en algunos casos evidentes, dirigidos a los adultos.

Este es el caso particularmente en *Camino a casa*. Este libro ofrece muchos elementos para resaltar la presencia de vacíos a cada lector y al conjunto lector. En esta historia la niña recorre el camino del colegio a su casa acompañada por un león. En este recorrido, sin la presencia improbable del león, estaría sola pese a su edad y a la ciudad en la que habita. Así pues, vamos notando condiciones de la ciudad que dejan ver que su vida transcurre en medio de condiciones de pobreza. Esta cotidianidad mostrada sin lástima, muestra una niña que hace naturalmente lo que una niña en ese contexto colombiano o bien latinoamericano podría efectivamente hacer: volver del colegio sola; recorrer largas distancias; recoger a su hermano menor; hacer las compras pidiendo crédito; cocinar. Y en esas actividades que otro niño colombiano probable en otras condiciones no hace, como *Emiliano*, se presentan por anticipado, y solo en las imágenes, posibles explicaciones de la ausencia de su padre, que se revela al final de la historia.

En la primera página vemos junto al león una base para estatua con una placa en la que puede leerse “1948”. Esta fecha que aparece solo en ese momento es emblemática para un lector adulto cercano al contexto histórico colombiano que la recuerde como aquella en la que fue asesinado Jorge Eliecer Gaitán y que desembocó el llamado *Bogotazo*, identificado como el inicio de la época de *La Violencia* bipartidista en Colombia.

Así mismo, en las dos últimas páginas dobles puede verse una pila de periódicos arrumados. Al pasar a la segunda página doble se repite la escena haciendo un acercamiento a la mesa de noche, sobre la que reposa un portarretratos, iluminado por la luz de una lámpara que alcanza proyectar tenuemente la luz sobre la pila de periódicos. Estos dos elementos revelan dos claves de la ausencia del padre, pero la disposición en la página les otorga dos niveles de importancia que queremos diferenciar.

Por una parte, el periódico recibe menos luz que el portarretratos, y muy pequeño, si se pone atención a los pequeños detalles, puede leerse una noticia: “Familias de desaparecidos en 1985”, que en el contexto colombiano alude a los desaparecidos de la Toma del Palacio de Justicia. Junto con la placa de 1948, aparecen como vacíos para el adulto en tanto lector, en primera medida, en cuanto no ocupan un lugar espacial relevante para el encadenamiento del libro y pueden bien pasarse por alto en la lectura compartida. Sin embargo, llaman la atención del adulto sobre si se explota o no el tema, y justamente, avivan la reflexión en el adulto sobre aquello que se dice a los niños, como una de las posibilidades que el libro, dialógico en sus dinámicas de interacción entre dos códigos, propicia también entre sus lectores.

Esta reflexión posible se potencia además con vacíos destinados al conjunto lector en ese momento crucial en el que el león se ha ido y la niña acaba de decirle que vuelva cuando ella se lo pida. La familia sin padre que se revela en esa cama compartida por los hijos y la madre se presenta completa en la fotografía del portarretratos. Adulto y niño, en esa fotografía, pueden asociar la figura del león que parece que va y viene con la imagen de un padre que tiene una esponjosa cabellera rubia. El adulto, más que el niño por su experiencia de vida, podrá además inferir del contraste entre el escenario de la foto en unas vacaciones en la playa con la pobreza material que evidencia el barrio y la casa de la niña, que la ausencia del padre ha determinado un empobrecimiento de la familia.

Como dijimos, los vacíos que hemos identificado como dirigidos a un lector adulto que cuenta con referentes que el niño no tiene, están ubicados de manera poco llamativa para el niño lector, y atraen más a un lector adulto que, en un caso, puede leer la placa y hacer el vínculo con el león a su lado como ídolo caído. En el caso del periódico, este se halla en un punto oscuro de la imagen, alumbrado tenuemente por una lámpara que focaliza más la atención en la flor que la niña ofrecía al inicio al león y que ahora acaba de dejar junto al portarretratos. El periódico, así mismo, es un objeto que generalmente hace parte del mundo adulto y si resulta un referente para el niño será justamente al ligarlo con el adulto que lo lee.

En el caso de la imagen del portarretratos, esta focaliza la atención de los lectores al ocupar un lugar central en la doble página del relato, no solo espacialmente sino al recibir la luz de la lámpara directamente y al ser señalada por la flor que vuelve a aparecer, y constituye además el punto de encadenamiento al ser la imagen que llena casi todo el espacio de la siguiente doble página. Esta imagen convoca entonces de manera más evidente al conjunto lector y llama la atención del adulto mediador a dirigir la mirada del niño a esa melena, aun cuando el niño pueda ser también quien dirija la mirada a ese detalle con un comentario, una pregunta o simplemente con un dedo que señala y marca el tiempo de permanencia en esa página, y el adulto entonces estaría en esa interacción interpelado a fijarse en detalles como los que hemos señalado y que podría haber dejado pasar dado un ritmo de lectura formado en la lectura lineal, en la que se pasa la página cuando el texto termina.

En este sentido, aun cuando este libro presente vacíos tan claramente dirigidos a un lector adulto que podamos identificarlos y presentarlos aquí, el libro en su totalidad, que hemos dicho y reiterado que debe entenderse como unidad, evidencia una relación entre los lectores que emula aquella entre los códigos y por ello, identificar los vacíos dirigidos a uno u otro lector resulta llevándonos a un ir y venir que, de nuevo, llama más la atención sobre la relación que se establece durante la lectura conjunta y sobre la construcción de sentido que esta permite alcanzar que sobre aquella que puede hacer uno u otro lector de manera independiente.

Antes de continuar presentando el modo en que las representaciones nacionales hacen presencia en algunos libros del corpus y al modo en que esto deja ver una concepción del niño capaz de leer historias que abarcan complejidades de su contexto, veamos a la luz de lo anterior, en qué medida los códigos de Barthes y el análisis de las competencias que a partir de estos propone Nikolajeva para un libro multimodal como el libro-álbum puede ofrecernos a este respecto. Barthes propone cinco códigos en orden de aparición en *Sarrasine* (proairético, cultural, hermenéutico, sémico y simbólico), de Balzac, enfatizando en que ninguno tiene una posición jerárquica sobre el otro y que estos reúnen todos los significantes del texto, en la medida en que “forment une espèce de réseau, de topique à travers quoi tout le texte passe (ou

plutôt : en y passant, il se fait texte)” (Barthes 1970: 27). Los presentamos a continuación valiéndonos del texto de Nikolajeva.

El código proairético, relacionado con la secuencia de las acciones y los comportamientos se liga a la posibilidad de decodificar la trama, lo que permite además anticiparse. Al respecto Nikolajeva señala que las nociones de causalidad y temporalidad no son necesariamente dadas en un lector niño. Así mismo, señala que: “The most essential code in reading a picturebook is its sequential nature (...). Frequently, a subplot in a picturebook is employed as a metafictional comment on the main plot. To see the correlation demands sophisticated decoding” (Nikolajeva 2010: 30).

Parte de esta naturaleza secuencial se define por el uso de los soportes. Así las cosas, la historia no sigue la estructura básica de las narraciones dirigida justamente por la presencia de la temporalidad y la causalidad. En el libro-álbum, el rol de la materialidad y la interacción de los códigos muchas veces propician la ruptura de esas estructuras y proponen líneas narrativas distintas a aquella que podría leerse solamente desde el texto o siguiendo el orden de principio a fin. La crítica señala entonces cómo la narrativa de los libros para niños se califica a menudo de simple porque la causalidad y la temporalidad se presentan de un modo muy evidente, muy “explicado” a los niños que no tienen todavía competencias para hilar estructuras narrativas más complejas. Sin embargo, llama la atención sobre cómo, justamente, la simplicidad que podría derivarse de entender la trama exclusivamente a partir de la estructura más evidente es más compleja cuando se hace una lectura del libro como unidad secuencial, y esta complejidad tiene un carácter distinto de aquel que puede derivarse de narraciones textuales para adultos.

Así por ejemplo, *Camino a casa* podría ser simplemente la historia de una niña que vuelve del colegio y se imagina que un león la acompaña, si se sigue un hilo narrativo tradicional que da prioridad al texto y asume las imágenes y la materialidad del libro como ilustración de lo dicho y soporte del texto respectivamente. Esta lectura, sin embargo, no tiene lugar en el marco de las comunidades interpretativas que hemos definido en cuanto el mediador reconoce

la dinámica de interacción de los códigos y lee al niño dejando que él la aprecie deteniéndose en las imágenes y siguiendo caminos que algunos elementos dispuestos en el libro como los que mostramos guíen la lectura.

Así entonces, la lectura dinámica que convoca a dos lectores distintos permite reconocer hilos narrativos diversos y no siempre lineales, como habíamos señalado, lo que disminuye la necesidad imperiosa de esas nociones de causalidad y temporalidad que la misma estructura de los libros-álbum desafían. Es así como la diferencia entre un lector más y otro menos sofisticado no siempre recae en el adulto como aquel que tiene más competencias, en cuando el niño cuenta con otras competencias y perspectivas, no solo por no haber pasado por el sistema escolar que organiza la decodificación narrativa en esas nociones de causalidad y temporalidad, sino además por su contacto con nuevas tecnologías en las que prima la interconectividad que le hacen más natural ir y volver en la historia o conectar elementos venidos de códigos distintos.

Así pues, por ejemplo, en libros en los que se hace uso de las guardas, como hemos dicho ya que hacen de manera muy particular Yockten y Buitrago, estas abren y completan vacíos y el cierre de la historia puede remitir a regresar a la guarda inicial, como pasa en *Eloísa y los Bichos*, que invierte los personajes entre humanos y bichos, o en *Camino a Casa*, donde las huellas del león pasan a ser huellas de humano y de algún modo ponen en cuestión lo que la lectura más superficial que señalamos habría terminado con la partida del león y el regreso de la niña de su mundo imaginario a “la realidad”.

Otros ejemplos son *Tengo Miedo*, de Da Coll, que repite la guarda y, dado que la primera se usa además como página de título, crea un contraste ahora que las palabras *Tengo miedo* ya no están presentes. Igualmente, en *Formas*, de Rueda, la primera guarda permite anticipar un hecho que tendrá mucha relevancia al final de la historia, al simular que se está pescando la forma con la que comienza la historia, y la guarda final presenta la figura completa con la que se termina pero en un uso nuevo, como globo, invitando a continuar la historia, del mismo modo en que el libro ha jugado, tanto a invitar a anticiparse continuamente suponiendo una

solución derivada de conocer las figuras geométricas y de deducir cómo se ensamblarán como de sorprender a lectores experimentados o no con lo que efectivamente sucede y que va ligando una secuencia que se anuncia cada vez difícil de predecir.

Esta naturaleza secuencial del libro-álbum y la lectura dinámica e interactiva que su construcción provoca, permite además a Nikolajeva señalar otro papel del adulto mediador, quien, como menciona la crítica, puede intervenir en la anticipación como elemento de ensamblaje en ese momento que se ha señalado muchas veces como clave en los libros álbum, esto es, durante el paso de una página doble a la siguiente. Dado que esto implica parar de una unidad de sentido a la otra, el mediador a menudo encuentra guiños que le permiten intervenir. Por ejemplo, en *Camino a casa*, antes de pasar la página en la escena que relatamos más arriba en la habitación, si el niño no lo ha señalado, puede optar por preguntar, por ejemplo y si el momento de lectura lo permite: ¿Por qué crees que dejó la flor al lado de la foto?, para pasar a la página siguiente y en el acercamiento potenciar la mirada a esa imagen y propiciar una posible conversación que puede llevar la narración no solo a la melena del padre y su relación con el león sino al periódico o a otros detalles en la habitación según el niño dirija también la mirada.

Es así como la decisión de contar o no y de saber y cómo y cuánto acerca de, por ejemplo, la violencia en Colombia, está en manos del adulto lector, pero se determina por el rumbo de la lectura, por los caminos que propicie ese ir y venir de los soportes a los códigos y de la voz del niño a la del adulto. Y esta voz de cada uno, además de marcada por una cierta relación que define su comunicación, se define por un contexto de lectura en el que ese referente cultural que parece exclusivo del adulto y que define el código cultural que enuncia Barthes, muchas veces hace parte de la experiencia de vida o de los referentes visuales de un niño, y más aún de un posible niño colombiano.

De hecho, como habíamos mencionado, los programas de mediación de lectura en América Latina evidencia la necesidad de responder al contexto social y por ello muchas iniciativas tienen lugar en lo que, por ejemplo, *Fundalectura* llama “espacios no convencionales”, como

hospitales, plazas de mercado, paradas de buses, cárceles, o el reconocido *biblioburro*, que parte de una iniciativa personal de un profesor que visita zonas rurales alejadas, entre otros. En estos espacios que se caracterizan por la idea de biblioteca itinerante que busca a sus lectores y en los convencionales, como las bibliotecas públicas, cuando la lectura se dirige a niños es común que allí se lea con y para niños que no necesariamente están vinculados al sistema escolar o cuyos centros educativos no cuentan con los recursos que instituciones privadas podrían estar en posibilidad de ofrecer en términos de acceso al libro.

Así mismo, la estrategia *Fiesta de la lectura* de la que hablamos más atrás se dirige a los centros de atención a la primera infancia públicos que atienden principalmente a niños de barrios económicamente en desventaja o en resguardos indígenas, y en ambos casos es común que muchos de los niños que asisten hayan vivido el conflicto colombiano de manera directa y sean desplazados por la violencia o que vivan la situación compleja en términos de seguridad y de aseguramiento de acceso a recursos básicos que puede ser común en sus comunidades.

Así las cosas, si pensamos en el código cultural, que señala la presencia intertextual o de referentes de contexto que un lector puede identificar, la apuesta por incluir en las narraciones dirigidas a los niños apartes complejos y que superan desde el ideal la que se supone es la cotidianidad más próxima de un niño, responde al hecho de que ese lector implícito niño pueda incluir también a ese posible lector real que puede estar expuesto, en mayor o menor medida, a este tipo de realidades. Es así como, aunque la información puntual dirigida a nociones históricas como los eventos de la historia colombiana que mencionamos difícilmente hagan parte de los referentes culturales de un niño, las consecuencias de hechos como estos pueden hacer parte de su realidad inmediata.

Otros libros del corpus que aluden a referentes próximos al contexto colombiano evidencian este tipo de realidades difíciles, como *La pelota*, de Sánchez, que narra con imágenes realistas un día de juego entre dos niños en un barrio popular y representa espacios de juego son muy limitados, así como una relación con adultos en la que estos no son necesariamente figuras confiables. Este libro sin textos se vale de los marcos para marcar la secuencia y el ritmo, pero

también para centrar la mirada del lector, intercalando páginas a fondo perdido, que como señala Van der Linden invitan al lector a entrar en la escena, y otras con marcos para marcar una distancia y situar al lector.

En el caso de varias de las imágenes a fondo perdido de este libro las escenas recrean momentos de la acción en las que las sensaciones son fuertes, empezando por la portada que repite una imagen interna en la que los niños se esconden de sus perseguidores tras unas plantas y dejan ver sus ojos atemorizados. Así mismo, en la página con cuatro viñetas en la que se despiden para regresar a sus casas, la cuarta viñeta aparece debajo aislada, reforzando la soledad de uno de los niños, sensación que se reproduce luego en la secuencia del segundo niño llegando a la casa y pasando de largo ante la espalda de sus padres, que no aparecen como referentes de consuelo.

En las imágenes realistas de *La pelota*, igualmente, uno de los niños es moreno, representación poco frecuente y que Dipacho pone en circulación en los libros-álbum colombianos con *Jacinto y María José*, que transcurre en un escenario similar a la Costa Pacífica Colombiana recreando el tipo de arquitectura y, sin ofrecer una visión que pretenda ser realista respecto al contexto, pone a vivir a dos niños una aventura en la selva que rodea su comunidad y que va avanzando y marcando las secuencias con indicios de movimiento, aunque inicia y termina con los niños estáticos, uno junto al otro, pensando para sí mismos que el otro le gusta.

Esta representación de lo que puede pasarle a un niño en cualquier contexto rural, viene a nutrir un contexto receptor que efectivamente es diverso en muchos campos, incluso en aquel que no parte de referentes nacionales, sino que también tiene muchos referentes culturales venidos de la exposición a la televisión por cable o los juegos de videos, como mencionamos atrás, lo que introduce además referentes ligados a lo que se ha denominado, como menciona Nikolajeva, como “interpictorial images” aludiendo a las referencias que pueden suscitar ciertas imágenes y que en algunos casos provienen de fuentes a las que el adulto no está habituado y por ello será el niño quien los reconozca.

En cualquier caso, como habíamos mencionado ya, las prácticas de lectura compartida van creando igualmente una red de referencias comunes al niño y el adulto, tal y como afirma Nikolajeva, van potenciando la interacción con el libro y entre lectores en las lecturas por venir:

Intervisual literacy is a matter of training. Extensive exposure to picturebooks, as well as other texts, verbal and visual, historical and contemporary, highbrow and mass-market related, stimulates readers to make connections between texts, recognize visual allusions, acknowledge recurrent features in picturebooks by the same author, and not least appreciate parodic play. (Nikolajeva 2010: 39)

Por su parte, Ivar Da Coll recrea sus escenarios en ambientes imaginarios que se parecen a contextos nacionales sin ser realistas y crea personajes la mayoría de las veces de características animales con comportamientos humanos inspirados en la fauna Latinoamericana, empezando por *Chigüiro*. Este primer libro sin textos que narra secuencialmente, no ofrece mayores detalles de escenario, como suele ocurrir cuando se recrea la cotidianidad inmediata de los niños más pequeños. Con mayores detalles de escenario, *No, no fui yo* presenta tres amigos que usan prendas colombianas, como el carriel antioqueño, por ejemplo.

Resulta sin embargo interesante analizar los cambios propuestos por *Babel libros* a la serie del gato Eusebio, particularmente de *Tengo miedo*, que hace parte de nuestro corpus. Los libros originales presentan esos personajes característicos de Ivar Da Coll, animales con comportamientos difíciles de situar en una edad particular. Por ejemplo, tanto Chigüiro, como los tres amigos y el gato Eusebio viven solos, son autónomos y no tienen familia sino amigos. Algunos parecen más sabios o experimentados que otros, aunque difícilmente pueden asociarse a la niñez o la adultez y las actividades que llevan a cabo son algunas típicamente adultas y otras infantiles como, por ejemplo, jugar o hacer labores del hogar.

Aun así, en *Tengo miedo* la historia fue modificada a tal punto que los personajes adquirieron una edad y Eusebio resultó ser sin duda un niño y Ananías un adulto, aunque sigue siendo su

amigo. La historia original es un libro ilustrado muy tradicional que narra a la izquierda y replica lo dicho en imágenes a la derecha, hechas en rapidógrafo en tinta china. La situación típica de la edad infantil de tener miedo a la oscuridad se aborda en la historia recurriendo a referentes visuales venidos del mundo de los cuentos y de la televisión, de modo que, aunque no se enuncie el nombre del monstruo sino que se describan ciertas características, los niños pueden fácilmente adivinar de quién se trata y disfrutar haciéndolo, de modo que el libro, en sus propias dinámicas, es reconfortante y divertido sin recurrir a moralejas evidentes.

En la edición de 2012 se busca crear un libro-álbum, se redefinen todas las ilustraciones, se modifica ligeramente el texto inicial y completamente el texto del desenlace de la historia. Como mostramos en el primer capítulo, el uso de las imágenes en interacción con los textos evidencia distintos niveles. El resultado final deja ver ilustraciones muy bellas y su disposición en la página evidencia ejercicios de experimentación que permitirán una interacción interesante entre adultos y niños, como la inclusión de secuencias de movimiento de un mismo personaje en una misma doble página y dentro de un mismo escenario, recurso que Da Coll había ya experimentado en la versión ilustrada que hizo de los poemas de Rafael Pombo, *Cuentos Pintados*.

Llaman la atención, sin embargo, los cambios en los personajes y en los textos del desenlace de la historia, bajo la intención de recrear el conflicto colombiano en el campo. Los referentes pasan a ser entonces monstruos que el niño podrá asociar con un poco más de dificultad a figuras del contexto popular infantil y que adultos, y en algunos casos niños, identificarán también con autores y ejecutores de secuestro, desplazamiento, tomas de pueblos o masacres. Este cambio nos permite introducir el código sémico, que se relaciona con la comprensión de los personajes como entidades ficcionales, esto es, justamente como signos que connotan al igual que las palabras y no como personas reales que significan.

Nikolajeva agrega que, aunque Barthes se concentra en los personajes, teorías recientes que retoman el tema de la ficcionalidad sitúan su comprensión como un elemento clave de la competencia literaria que permea todos los aspectos de la narración, en la medida en que esta

se hila en una estructura que muestra y oculta constantemente al lector el hecho de que se las está viendo con una creación artística. Esta competencia, compleja para un lector niño o un adulto poco experimentado en lectura, se enfrenta de manera particular en la lectura de libros-álbum. Es así como, la crítica destaca que si bien la ficcionalidad narrativa se basa en una selección de eventos y personajes que construyen una estructura más ordenada que la que puede hallarse en la vida real, los creadores de libros-álbum experimentan con el soporte y la interacción de textos e imágenes permitiéndose crear narraciones que juegan con la ironía o el sinsentido, de modo que texto e imagen puedan bien aparecer carentes de referente pero aun así ser muy valiosas para la educación visual o, como mencionamos que analiza Silva-Díaz en referencia a la metafiction, como una fuente muy valiosa de educación literaria para los más pequeños.

En esta misma vía, Nikolajeva afirma:

The ontological status of fictional characters, that is, their relationship to real people or other objects outside the text, is highly dependent on our general position towards art as mimetic or semiotic. If we view literature as a direct reflection of reality, we interpret it in a different way as compared to when we perceive it as a pure construction. A mimetically oriented reader will in literary characters seek, for instance, psychological credibility, motivation, and background causality. A semiotically oriented reader will accept that literary characters have no will of their own, that they can lack integrity, wholeness, complexity that real people possess. Characters can be fully subordinate and instrumental to the plot and lack any psychological traits, as for instance fairy-tale heroes (Taylor y Francis, 2010: 35).

En el caso de los libros-álbum, y teniendo presentes sus dinámicas narrativas, la visión de los creadores se liga justamente a una visión del libro que lo define como artefacto artístico, esto es, como soporte que se liga a los códigos para constituir una expresión artística que no solo propicia una experiencia estrictamente literaria, sino además visual, táctil, y auditiva, si tenemos en cuenta la mediación en el momento de la lectura.

Aunque Nikolajeva no incluye la mediación a la hora de concebir las particularidades de la recepción de los libros-álbum, su acercamiento semiótico nos permite contemplar la idea de cómo esa intención de incluir el tema nacional en la historia de *Tengo miedo* propició cambios que pusieron en riesgo su efectividad como libro-álbum. El vínculo entre textos e imágenes no parece tan articulado, por más que se usen recursos del libro-álbum, y pareciera que se hubiera hecho aquello que Nikolajeva resalta al referirse a la actitud con la que un lector se acerca a un texto. Si un lector se acerca a pedirle a un texto creado como obra semiótica que sea mimético, tendrá muy probablemente la sensación de que los personajes y los eventos son inverosímiles.

En este caso, la edición parece pedirle a un libro como el libro-álbum que adquiera características miméticas pero adaptado a un público infantil. Consideramos que aquello que se muestra inverosímil es el resultado en su unidad y es menos afortunado que en los libros que ya mencionamos que abordan temas nacionales y complejos porque la experimentación visual y material contrasta con un texto que vuelve difusa la concepción del niño tras la creación estética de literatura, en la medida en que se le comunica un tema complejo pero, al tiempo, concluye con enseñanzas que recuerdan la literatura escolar. En este sentido, se evidencia más una tendencia a vincular al adulto que concibe al niño como receptor capaz de abordar estos temas complejos, pero consideramos que no ofrece maneras de crear el vínculo con el niño durante la lectura en torno a esta intención, aun cuando las imágenes seguramente lo atraerán y propician el detenimiento e interacción.

En este sentido, si sumamos a esta reflexión el código simbólico, que vincula un sentido profundo a la narración, vemos además que la potencia simbólica de las imágenes del libro justamente pierde posibilidades al no experimentar contrapuntos con el texto, y con ello, aportan complejidad al tema y a las imágenes, pero no al mismo nivel a la interacción con el texto, como sí lo hacen *Camino a casa* y *Eloísa y los bichos*. Estos últimos logran ser un ejemplo de cómo este código se presenta en los libros-álbum, al modo en que lo postula Nikolajeva: “Images encourage symbolic encoding, for instance, by adding the sense of hesitation as to the interpretation of events as external or internal, as play, dream or actual

happening. The counterpoint of words and images creates a tension that stimulates different levels of reading” (Nikolajeva, 2010: 38).

Esta presencia se explota igualmente en *Los diferentes*, de Paula Bossio y en *El viaje de los elefantes*, de Dipacho. En el primero, se plantea un contrapunto de género entre textos e imágenes, entre realista y fantástico respectivamente y, de hecho, la diferencia que la niña menciona en los textos que percibe en los otros aparece desde la portada como indicio en una cola que va creando el juego de mostrar y ocultar a quién pertenece, hasta resolverlo en la última página y confirmarlo en la contraportada, solo a partir de las imágenes. Este contrapunto crea al menos dos vías a la lectura que puede, o bien asociar la fantasía de las imágenes con la sensación de la niña, o bien asumirlas como la realidad que le corresponde a esos personajes que existen en un mundo extraño como el que reflejan las imágenes.

El adulto mediador puede bien aprovechar como guiños los juegos con la cola a lo largo del libro. Igualmente, puede aprovechar el contrapunto de destinatario que resulta de las dos lecturas que mencionamos, en la medida en que aquella ligada a las sensaciones de la niña puede asociarse a nociones de diferencia que empiezan a ser comunes en el mundo adulto y es en la lectura conjunta que el adulto estaría particularmente llamado a potenciar esa lectura, aunque el niño pueda inclinarse más por la segunda y es la interacción entre ambos la que determinará los modos de ponerlas en conexión.

En el segundo caso, las imágenes a fondo perdido presentan escenas que la editorial plantea como una metáfora del amor y que efectivamente, ligadas a los textos pueden asociarse muy pronto al transcurrir de la vida o a la búsqueda de una pareja, según referentes adultos y gracias además al tono de las frases dirigidas al lector, como por ejemplo la frase inicial: “a veces empiezas una búsqueda” y la frase final distribuida en las tres últimas páginas dobles: “y a veces... / a veces.../ te quedas”. Estas frases muy cortas van acompañando imágenes a fondo perdido en las que los elefantes comienzan un viaje que puede entenderse como realista y muy pronto comienzan a introducir elementos fantásticos, que juegan con el tamaño de los elefantes que reposan en un nido o que interactúan con una araña que casi los iguala en

tamaño; referentes que atraen la mirada del niño y que al tiempo se dirigen a un adulto que puede asociar el nido con establecerse o la araña con la idea de “caer en las redes” de una pareja.

Veamos ahora los libros sin texto que componen el corpus. Hemos mencionado ya a *Formas* y a *Chigüiro*. En este tipo de libros sin texto explícito, el texto que subyace está llamado a completarse en interacción constante con el niño, y en esta, cualquiera de los dos puede llevar la iniciativa, según la dinámica de la experiencia de lectura. Existen sin embargo niveles de complejidad en los referentes que el mediador tendrá en cuenta, junto con otros factores, como por ejemplo la edad del niño o su carácter, para propiciar el tipo de interacción.

El caso más básico es el de *Chigüiro*, que como hemos mencionado presenta situaciones ligadas a la cotidianidad inmediata de los niños. Durante la lectura, el adulto podrá intervenir si lo quiere para conversar, poner voces, cantar incluso, por las pausas que permite cada secuencia. En este libro, por ejemplo, Chigüiro como personaje es un signo que carga contenidos de un animal colombiano que no es una mascota ni es común en la vida de un niño de ciudad, pero es peludo y entrañable y hace actividades que el niño disfruta como dibujar o ir de paseo, por lo que despierta empatía.

Un caso muy similar es la serie de *Pesadillas de una bruja*, de Cuellar, aun cuando los referentes puedan ser un poco más complejos al poner un personaje que el niño tal vez no conozca o si conoce por la televisión u otras lecturas puede asociar al personaje malvado, mientras que aquí se presenta un personaje en actividades que pueden ser cercanas al niño pero que introducen la rareza que le aporta el carácter mismo del personaje que las vive. Particularmente *Pss, pss*, permite al adulto introducir más intervenciones al seguir ese hilo guiado por el personaje que va rompiendo con la tranquilidad del paseo de la bruja y que, para sorpresa del niño y el adulto, es solo un pollito.

Por su parte, *El lápiz*, de Paula Bossio, recrea un hilo narrativo que se sigue ya no por las actividades consecutivas como *Chigüiro*, sino que se va hilando explícitamente por la línea

que el personaje va siguiendo. En este libro el adulto encuentra vacíos como el vínculo entre la escritura y el dibujo y la posibilidad de narrar historias mientras que el niño está convocado más desde el juego que el mismo personaje lleva a cabo con ese trazo que el título anunciaba como venido de un lápiz pero que solo en la contraportada descubrimos como efectivamente trazado a lápiz por un segundo personaje. En la interacción, estos dos vacíos pueden invitar justamente al adulto a crear una narración para el niño según cada figura que va apareciendo o invitar al niño a hacerlo. (Ver anexo no. 5. Pág 7)

Un libro sin texto con referentes más complejos es *Dos Pajaritos*, de Dipacho. En esta historia la secuencia se marca no por el desplazamiento, como suele ser común en los libros sin texto, sino que mantiene fijo el escenario y va hilando gracias a la partida o el regreso de los pájaros al árbol y por la acumulación de objetos que van trayendo. Con este juego que convoca al niño a ver partir y regresar cada pajarito y a descubrir qué traen se hace evidente un vacío dejado para el adulto por la referencia a la acumulación. El juego que la ida y el regreso propiciaba termina entonces cuando el árbol no soporta más peso y la interacción entre los vacíos dejados a cada destinatario parece inevitable, en tanto niño y adulto reconocen que las ramas se rompen por tantos objetos acumulados.

El quinto código que nos resta poner a consideración para cerrar es el hermenéutico. Este código que da cuenta de la construcción de sentido, esto es, de la resolución del enigma que traza la obra en tanto artificio. Aquí reposa la idea de textos “escribibles” que plantea Barthes y que se ofrece tan próxima a ese lector activo y en constante interacción que hemos planteado que propicia el libro-álbum, de modo que ese “enigma” o significado aparezca como distintas lecturas posibles que la construcción misma permite y potencia en la interacción con sus lectores.

En este sentido, aquella carencia de referentes o de significado a decodificar en el plano visual o en los textos que puede reconocerse en algunos libros-álbum contemporáneos, harían “vano” a juicio de Nikolajeva preguntar por la búsqueda de significado y por ello propone

modelos de lectura acordes con el carácter multimodal del álbum como textos escribibles en los que el significado es una construcción constante.

Por nuestra parte, dadas las estrategias interpretativas que asumimos derivadas de un contexto de mediación estética de lectura, la construcción de sentido no solo se asume como dirigida por estas dinámicas del libro-álbum y potenciada por ellas sino reflejada en las relaciones entre un niño y un adulto que construyen sentido juntos. Así las cosas, la dinámica de interacción entre los lectores en torno al libro constituye ya una forma de construcción de sentido, en la medida en que niño y adulto participan de esas dinámicas de adivinar o de detenerse en los detalles, por ejemplo, o complementan sus referentes y sus perspectivas acordando en esa experiencia relacional entre lectores y con el libro una lectura posible, haciendo por ejemplo que *Dos pajaritos* sea una lectura detenida y lúdica de juego de acumulación y reflexiva en torno a la acumulación como noción abstracta ligada al consumismo.

Estos vacíos que, además de abiertos a diversos significados abren posibilidades de interacción, constituyen una manera de hilar narraciones desde una experiencia de lectura que, desde nuestra perspectiva, exigen en primera medida una cierta manera de ponerse en relación frente al niño y el libro. Así las cosas, es en el seno de estas prácticas en las que el libro es más que un soporte, el adulto es más que un mediador y el niño es más que alguien que necesita ser guiado.

En otras palabras, esas prácticas reproducen las dinámicas que se pueden identificar en los libros-álbum en la medida en que rompen también con el centralismo del libro, del adulto o del niño. Puestos en relación dinámica, el libro llama la atención insistentemente sobre su carácter material, es decir, sobre su carácter de cosa y no de simple soporte que pone en circulación ideas e intenciones humanas. Así mismo, logra descentrarse, como mínimo, por la igualdad en el estatus de los códigos y de los destinatarios, lectores activos, que vincula. El niño y el adulto, a su vez, se permiten romper las relaciones que otras instituciones, otros

objetos, u otros espacios les han prescrito, permitiéndose nuevas maneras de ponerse en relación con el libro y ente ellos.

CONCLUSIONES

El libro-álbum puede definirse a partir de las dinámicas de interacción entre el código visual y el código textual inscritas y inscritas en el libro en tanto soporte. Estas dinámicas lo diferencian de otros libros producidos en el campo de la literatura infantil en cuanto la relación entre la imagen y el texto resultan indisolubles y esta se hace posible gracias al modo en que se aprovecha e incluye el soporte como espacio narrativo.

Este tipo de libro, a su vez, comienza a reconocerse como forma de expresión particular a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando creadores y editores comienzan a explorar las posibilidades de esta puesta en común del texto y la imagen como códigos narrativos inscritos en el libro apuntando a la creación de obras artísticas. Dirigidas a un público que se reconoce igualmente como distinto del adulto pero receptor válido de productos culturales, este tipo de libros da cuenta de un cambio en la mirada del niño que comenzaba a vislumbrarse desde finales del siglo XVIII y que comienzan a reconocer en niño características y necesidades distintas de las del adulto.

Este reconocimiento que en un principio funda acercamientos ligados a la manera de educar al niño, cobra mayor relevancia después de la Segunda guerra mundial, cuando comienza a construirse una concepción del niño que lo definirá en la Convención de los derechos del niño proclamada en 1989 como sujeto titular de derecho. Con ello, se le reconocen no solo derechos particulares sino capacidades para definirse y para participar activamente de la sociedad y de su propio desarrollo.

Ligada esta visión a la creación de obras artísticas destinadas al niño como receptor, puede reconocerse igualmente una visión de la lectura como proceso de construcción de sentido de la que el niño es capaz de participar, al contrario de una visión que restringía su uso a propósitos pedagógicos en los que el adulto dirigía el acceso a la lectura principalmente como instrumento para acceder a la transmisión de conocimientos.

En este sentido, los libros-álbum responden a una visión estética del libro dirigido a los niños, de la lectura como acto estético y fin en sí mismo, y del niño como sujeto lector. Así mismo, dado que su creación está inmersa en esta visión del niño, de la lectura y del libro pero que son los adultos quienes crean y hacen las presentaciones entre los niños y los productos culturales, en su creación se tienen en cuenta las prácticas de mediación estética a la lectura que comenzaban a promoverse igualmente durante la época para acercar a los niños a la literatura por fuera del circuito escolar.

Esta participación en valores que son contemporáneos tanto a los procesos de creación como a la difusión, implican además que las prácticas en las que se reconoce que tendrá lugar principalmente su recepción, puedan identificarse en la misma definición del libro-álbum. Así pues, cuando abordamos al libro-álbum nos dirigimos a una visión del libro que lo concibe como unidad que supera la forma textual, del niño como distinto del adulto pero equiparable en su condición de lector, y de las prácticas de lectura determinadas por un acercamiento estético que buscan vincular al niño y al libro a partir de una relación dialógica con el adulto mediador que emula aquella entre códigos que define en gran medida el libro-álbum.

En este sentido, la definición del libro-álbum a la que llegamos se define no solo por sus dinámicas internas sino por las prácticas de lectura que convoca como expresión artística. Así pues, tal y como se hizo en el primer capítulo, lo definimos en los siguientes términos:

El libro-álbum constituye un tipo de expresión artística de naturaleza secuencial fundada en la interacción dinámica y en la tensión constante que se establece entre el texto y la imagen, pero, además, y en igual medida, en su inscripción en el libro en cuanto su soporte material. La unidad de sentido es la doble página y en esta, la imagen ocupa un lugar espacialmente preponderante y el texto es característicamente corto o puede aparecer solo en el título. Esta disposición se presta para lecturas compartidas en las que el libro se presenta abierto de cara a un público infantil y el texto se lee en voz alta generalmente por parte de un adulto.

Así las cosas, además de factores técnicos que permitieron la experimentación de interacción entre códigos y de inscripción en el soporte, esta visión que acompaña las motivaciones tras la creación y las prácticas de mediación pueden identificarse como las condiciones de posibilidad del origen y desarrollo de este tipo de libros en Europa y Estados Unidos.

En el caso del contexto colombiano, en el que surgen y se difunden los libros de nuestro corpus, estas condiciones que contaron a la hora de dar origen al libro-álbum y de encontrar condiciones favorecedoras de permanencia y desarrollo, pueden reconocerse también como presentes aunque de manera tardía y discontinua dadas las condiciones políticas y sociales del país que, sumido en un conflicto interno y con una desventaja de desarrollo técnico que comparten los países latinoamericanos frente a los países donde este tipo de obras surge enfrentó obstáculos particulares.

En ese contexto sin una tradición gráfica fuerte y sin coherencia política respecto a la visión del niño y del acercamiento a la lectura, durante la década de los 70 comienzan a promoverse de manera más continuada visiones acordes con aquellas que favorecieron la creación de libros desde intenciones estéticas y no pedagógicas y comienzan a reconocerse esfuerzos públicos, pero particularmente privados, por producir literatura para niños en ese marco estético. Además de la producción, se llama la atención sobre la necesidad de sacar a la lectura del espacio antes exclusivo de promoción y difusión en el circuito escolar y comienzan a promoverse prácticas de mediación estética a la lectura.

Así las cosas, comienza a construirse un campo de creación de libros para niños que se ofrece a escritores, ilustradores y editores que le apuestan por esa mirada que, sin embargo, recorre un camino que no está marcado necesariamente por la coherencia y la continuidad. Aun así, es posible reconocer en la década del 2000 una tendencia a diferenciar con mayor claridad las motivaciones tras la creación de libros para niños y la conciencia de que el campo de la mediación estética de la lectura, que ha contado con mayor continuidad y coherencia en el país, contribuye igualmente a construir un espacio propicio de recepción en la medida en que valora y fomenta la lectura de obras de este tipo.

Por ello mismo, además de los aportes que tienen en cuenta la presencia de un lector doble implícito en las obras, hacer un estudio de recepción a partir del concepto de *comunidades interpretativas* propuesto por Stanley Fish permite incluir esas concepciones que dirigen las prácticas de recepción y que impulsan la creación de las obras.

Por nuestra parte, hemos definido la comunidad interpretativa a la luz de la cual analizamos la recepción de este tipo de libros en Colombia como aquella que valora, por una parte, las interacciones y la experimentación que tiene lugar en los libros-álbum y por otra, las relaciones que disponen al adulto como un mediador que presta su voz al libro y hace las presentaciones de esos objetos de cultura al niño pero que, a su vez, se asume interpelado junto con el niño como lectores activos.

Esta conciencia de la mediación como práctica social en la que el libro será recibido, nos ha llevado a plantear a la mediación estética de lectura como la práctica que define mayoritariamente las *estrategias interpretativas* que se ponen en marcha a la hora de leer libros-álbum. Las define desde los creadores y editores, que han participado de estas prácticas al menos indirectamente o cuyos formadores en la academia han pasado por esos talleres de formación que empezaron a dictarse en otros circuitos no académicos y que promovían esas concepciones del niño, del libro y de la lectura que hemos señalado. Las define desde los recursos narrativos que se conciben además para potenciar ese encuentro definido por la puesta en escena de la imagen en esa distribución espacial que propone el libro-álbum y de ese texto que está hecho para ser leído en voz alta mientras se muestran las imágenes. Las define, por último, desde el modo en que estas dinámicas se comprenden y se explotan efectivamente el acto de lectura.

Es por ello que hemos planteado la necesidad de explorar la recepción de las obras buscando, además de estas condiciones en las que tiene lugar su recepción en ese marco de mediación estética de la lectura en Colombia, el modo en que las concepciones del niño, de la lectura y del libro dirigen los encuentros de lectura. Por ello, además de identificar vacíos en las obras destinados a dos lectores distintos, como puede seguirse del modo en que Nikolajeva y Scott

adaptan la noción de lector implícito de Wolfgang Iser, hemos dirigido el análisis a resaltar el modo en que la presencia de estos vacíos responden a un modo en el que el adulto y el niño están llamados a ponerse en relación durante el acto de lectura.

BIBLIOGRAFÍA

CORPUS

- Arciniegas, T., & Rueda, C. (2013). Letras robadas. Mexico: Oceano.
- Bolaños, M. P. (2006a). Camila. Bogotá: Babel
- Bolaños, M. P. (2006b). Rana. Bogotá, D.C.: Babel Libros
- Bossio, P. (2012). Los diferentes. Bogotá, Colombia: Gato Malo
- Bossio, P. (2011). El lápiz. México, D.F.: Fondo de Cultura Economica.
- Buitrago, J., & Yockteng, R. (2008a). Camino a casa. México: Fondo de Cultura Económica.
- Buitrago, J., & Yockteng, R. (2008b). Emiliano. Bogotá: Babel.
- Buitrago, J., & Yockteng, R. (2009). Eloísa y los bichos. Bogotá: Babel
- Cuellar, O. (2007). Pss, pss. Pesadillas de una bruja. México, D.F.: Ríos de tinta.
- Cuéllar, O. (2007a). El triciclo. México, D.F.: Ríos de Tinta.
- Cuéllar, O. (2007b). Felices sueños. México, D.F.: Ríos de Tinta.
- Cuéllar, O. (2007c). Los patines. México, D.F.: Ríos de Tinta.
- Cuéllar, O. (2007d). Mesita de noche: pesadillas de una bruja. México: Ríos de Tinta.
- Da Coll, I. (2006b). Chigüiro viaja en chiva. Bogotá: Babel Libros.
- Da Coll, I. (2006a). Chigüiro encuentra ayuda. Bogotá: Babel Libros.
- Da Coll, I. (2007b). Chigüiro y el lápiz. Bogotá: Babel Libros
- Da Coll, I. (2006c). Chigüiro y el palo. Bogotá: Babel Libros.
- Da Coll, I. (2005). Chigüiro chistoso. Bogotá: Babel Libros.
- Da Coll, I. (2006g). No, no fui yo! Bogota, Colombia: Alfaguara.
- Da Coll, Ivar. (2012). Tengo miedo. Babel Libros.

- Dipacho. (2009a). El animal más feroz. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Dipacho. (2009b). Jacinto y María José. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dipacho. (2010). Dos pajaritos. Lumen
- Dipacho. (2011). El viaje de los elefantes. Bogotá: Gato Malo.
- Lara, E., & García, L. F. (2005a). Circo de pulgas. Colombia: Gato Malo.
- Lara, E., & García, L. F. (2005b). Hojas. Bogotá: Gato Malo.
- Reyes, Y., & Yockteng, R. (2011). Mi mascota. Bogotá: Babel Libros.
- Rueda, C. (2007a). Dos ratones, una rata y un queso. México, D.F.: Océano Travesía.
- Rueda, C. (2009a). Formas. México, D.F.: Oceano.
- Rueda, C. (2010a). Anaconda. Bogotá: Lumen.
- Rueda, C. (2010b). PUM. Barcelona, España; México, D.F.: Océano Travesía.
- Rueda, C. (2011). Todo es relativo. [Barcelona]; [México: Océano Travesía.
- Rueda, C. (2012). A veces. Mexico: Océano Travesía.
- Rueda, C. (2009b). No. Barcelona, España; México, D.F.: Océano Travesía.
- Sanchez, Roberto. 2013. La Pelota. Bogotá. Gato Malo.

OTRAS OBRAS

- Arizpe, Evelyn. (2010) "Este libro va de libros": Los libros-álbum, la Cultura y el conocimiento metaliterario". En: *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Colomer, Teresa [et al.] (eds.). Caracas: Banco del Libro.
- Bajour, Cecilia. (2010). "El arte de la sorpresa: la metonimia de la imagen en los libros-álbum". En: *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Colomer, Teresa [et al.] (eds.). Caracas: Banco del Libro.
- (2007). "Artesanía del silencio". Texto presentado en el Foro "Pido gancho. Textos, voces e imágenes", realizado dentro del marco de las Jornadas de Formación e Intercambio " Mediadores a la vista", durante la 18ª Feria del Libro Infantil y Juvenil (Buenos Aires, 26 de julio de 2007).
- Barthes, Roland. (1970). *S/Z*. Éditions de Seuil.
- Buitrago, Jairo. (2011). "Cuentos pintados a través del tiempo". En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá : Biblioteca Nacional de Colombia.
- Cabrejo, Evelio. (2003). "La lectura comienza antes de los textos escritos". En: *Nuevas hojas de lectura*, 3, Bogotá: Fundalectura.
- (2009). "Competencias de los bebés y disponibilidad síquica del adulto: una alianza indispensable". En: *memorias, novenos congreso de lectura*. Fundalectura. Bogotá.
- Castellanos, Diana. (2011). "Qué decir y cómo decirlo". En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá : Biblioteca Nacional de Colombia.
- Castrillón, Silvia. (2011). "La ilustración del libro para niños en Colombia: apuntes para una historia". En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá : Biblioteca Nacional de Colombia.
- Chaparro, Janeth y Rincón María Cristina. (2007). "Ilustrar en Colombia". En: *Nuevas hojas de lectura*. No. 14. Fundalectura.
- Colomer, Teresa [et al.] (eds.). (2010). *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro.
- (2010b). "Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo". En: *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro.

- Díaz, Fanuel Hanán. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Durán, Teresa. (2000). “¿Qué es un álbum?: Problemas de léxico, de público y de divulgación”. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Rui Pérez. Barcelona.
- (2007b). “Ivar Da Coll: entre la permanencia y el cambio”. En: *Ivar Da Coll y la crítica*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá : Biblioteca Nacional de Colombia.
- Eagleton, Terry. (1998). *Teoría literaria: una introducción*. México. FCE
- Fish, Stanley. (1980) *Is There a Text in This Class?: The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass. Harvard University Press
- (2007) *Quand lire c'est faire : l'autorité des communautés interprétatives*. Paris. Prairies Ordinaires.
- Green, Ellin. (2005). “Los libros álbum de Randolph Caldecott: la invención de un género”. En: *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. En: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. [Caracas]: Banco del Libro. Segunda Edición.
- Instituto de bienestar Familiar y CERLALC Eds. (2015). *Módulos de formación*, diplomado virtual Fiesta de la lectura.
- Kalmanovitz, Salomón. (2003). *Economía y Nación: una breve historia de Colombia*. Editorial Norma.
- Kiefer, Bárbara. (2005). “Una mirada más allá de las preferencias del libro-álbum”. En: *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. En: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. [Caracas]: Banco del Libro. Segunda Edición.
- Lionni, Leo. (2005). “Antes de las imágenes”. En: *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. En: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. [Caracas]: Banco del Libro. Segunda Edición.
- Lorraine, Walter. (2012). Entrevista a Maurice Sendak. En: Maurice Sendak (1928-2012). Revista Imaginaria. No. 314. 22 de Mayo de 2012. www.imaginaria.ar
- Maggi, María Elena. (2007). “Ivar Da Coll y la poética del libro-álbum”. En: *Ivar Da Coll y la crítica*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- McKee, David. (2005). “El libro álbum como medio”. En: *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. En: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*.

Muñoz-Tébar, Juan-Ignacio, Cecilia Silva-Díaz. Eds. (2005). [Caracas]: Banco del Libro. Segunda Edición.

Mjor, Ingeborg. (2010). “Servir de guía en los álbumes: retos de la cognición y la connotación”. En: *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro.

Montaña, Francisco. (2011). “Las luces detrás de la colina: un homenaje a cuatro editores”. En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.

Muñoz-Tébar, Juan-Ignacio, Cecilia Silva-Díaz. Eds. (2005). *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. [Caracas]: Banco del Libro. Segunda Edición.

Naranjo, John. (2011). “Dos décadas definitivas: 1920-1940”. En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.

Nikolajeva, Maria. (2006). *How picturebooks work*. 1st pbk. ed. Children’s Literature and Culture. New York: Routledge.

----- (2010). “Interpretative codes and implied readers in children's picturebooks” En: *New Directions in Picturebook research*. (Children’s Literature and Culture). Taylor y Francis. Kindle Edition.

Nodelman, Perry. (2005). “Pistas y secretos: cómo funcionan los libros-álbum”. En: *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. En: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. (2005). [Caracas]: Banco del Libro. Segunda Edición.

----- (2010). “Las narrativas de los libros álbum y el proyecto de la literatura infantil”. En: *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro.

Osorio, María. (2011). “Para recuperar la memoria: dieciocho imágenes del siglo XX”. En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá : Biblioteca Nacional de Colombia.

----- (2014). *El editor es la estrella: espacios editoriales para la ficción y la creación contemporánea. Proyectos consolidados*. Mesa compartida con Juan Casamayor y Valeria Vergali. Primer encuentro de Talento editorial Cartagena. 30 de enero de 2012.

Ospina Canencio, Cielo Érika. (2011). *El libro álbum: lectura y lectores posibles*. Instituto de investigación en educación. Universidad Nacional de Colombia.

Pardo, Zully. (2010). “El desarrollo del libro álbum en Colombia: 1970-2008”. En: *Bellatera Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 2, No.2. p. 138-151

- Paz-Castillo, María Fernanda. Ed. (2011). *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- , Ed. (2007). *Ivar Da Coll y la crítica*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Petit, Michèle. (2008). *Variaciones sobre tres vocablos: palabra, comunicar, narración*. Bogotá. ASOLECTURA.
- Poslaniec, Christian, y Bibliothèque nationale de France. (2008). *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*. [Paris]: Gallimard : Bibliothèque nationale de France.
- Riaño, Carlos. "El libro infantil ilustrado en Colombia desde los años noventa hasta el presente". En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Robledo, Beatriz Helena. "El niño en la literatura infantil colombiana". En: fundacioncuatrogatos.org. <http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=145>. Verificado el 06-06-16
- , (2011). "Antecedentes del libro infantil ilustrado en Colombia. Siglo XIX y primeras décadas del siglo XX". En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- , (2007). "Ivar Da Coll: auténtico intérprete de la cultura infantil". En: *Ivar Da Coll y la crítica*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Shulevitz, Uri. (2005). "¿Qué es el libro álbum?". En: *El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños*. En: *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Muñoz-Tébar, Juan-Ignacio, Cecilia Silva-Díaz. Eds. [Caracas]: Banco del Libro. Segunda Edición.
- Silva-Díaz Ortega, María Cecilia. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Tesis doctoral. Departamento de didáctica de la lengua y literatura. Universidad de Barcelona.
- Sipe, Lawrence y Pantaleo Sylvia. Eds. (2008). *Postmodern Picturebooks: play, parody and self-referentiality*. Routledge.

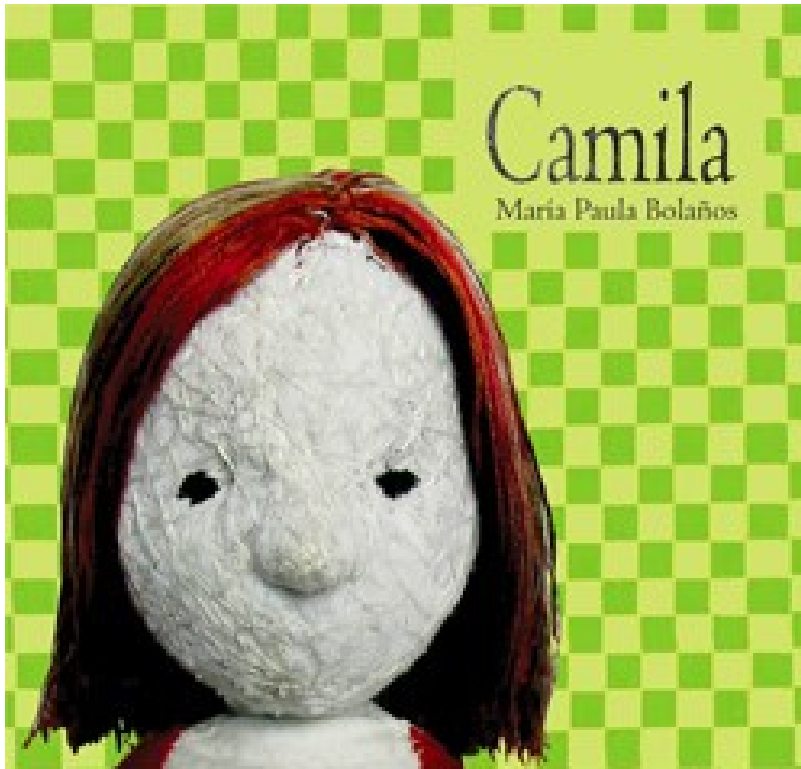
- Styles, Morag. (2010). “Me encanta Laureen Child. Las voces detrás de las imágenes. Los niños rellenan los silencios en los libros-álbum postmodernos”. En: *Cruce de miradas. Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Colomer, Teresa [et al.] (eds.). Caracas: Banco del Libro.
- Suleiman, Susan y Crosman, Inge. Ed. (1980). *The reader in the text: essays on audience and interpretation*. Princeton University Press.
- Umaña, Camilo. (2011). “Pintaba letras”. En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Van der Linden, Sophie. (2006). *Lire l’album*. Le Puy-en-Velay : Atelier du poisson soluble.
- Venegas, María Clemencia. (2011). “Pocos, pero excepcionales: los libros ilustrados para niños en Colombia entre 1940 y 1970). En: *Una historia del libro ilustrado para niños en Colombia*. Series: *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Wolfgang Iser. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore. Johns Hopkins University Press
- Yepes Osorio, Luis Bernardo. (1999). *La animación de lectura: un viejo invento*. En: Jornada: anzuelos para cazar lectores. Taller de talleres. Bogotá.

Anexo. Algunas imágenes del corpus.

1. Arciniegas, T., & Rueda, C. (2013). *letras robadas*. Mexico: Oceano.



2. Bolaños, M. P. (2006a). *Camila*. Bogotá: Babel



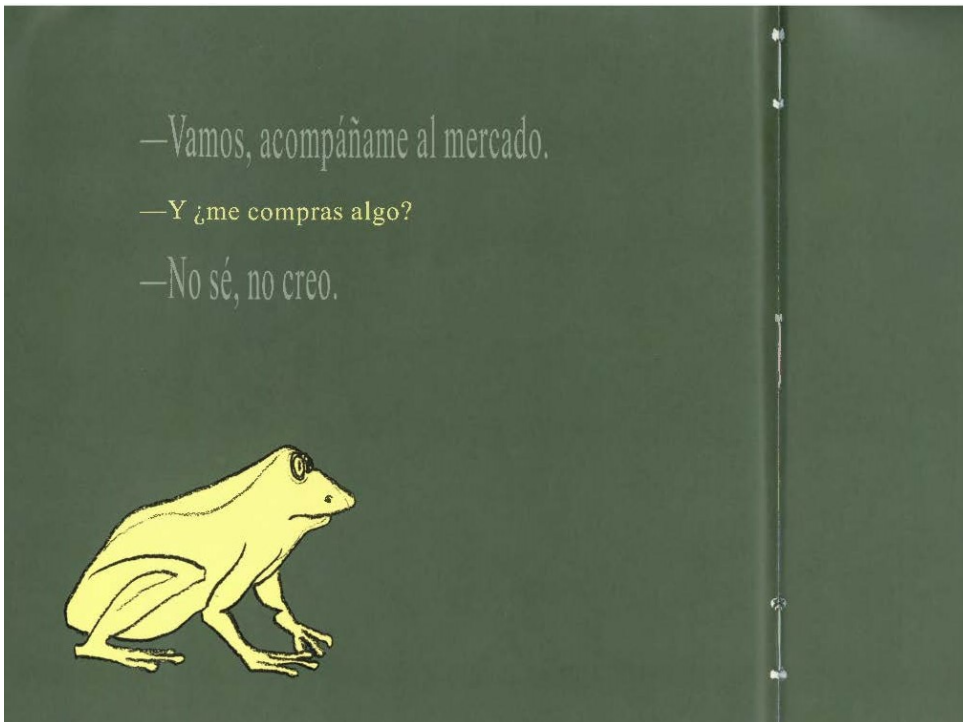
3. Bolaños, M. P. (2006b). *Rana*. Bogotá, D.C.: Babel Libros

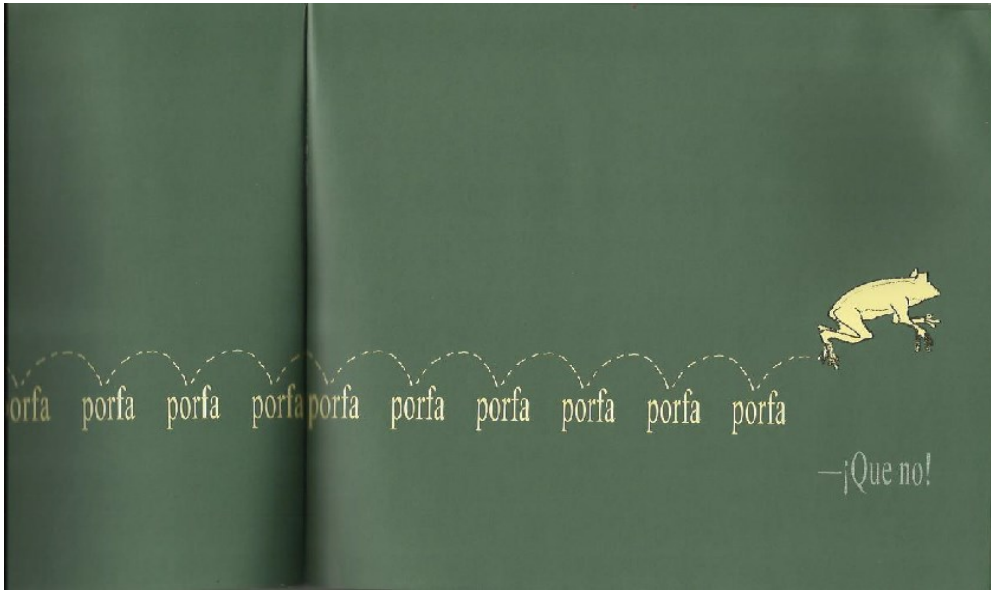
3.1 Portada y contraportada





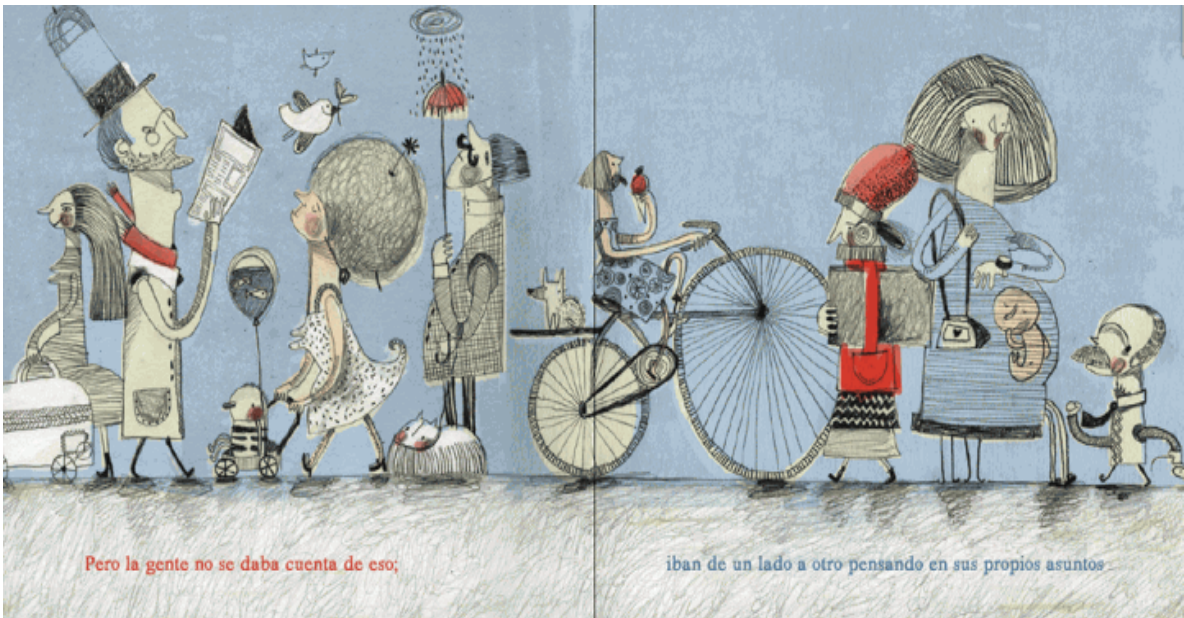
-Páginas interiores





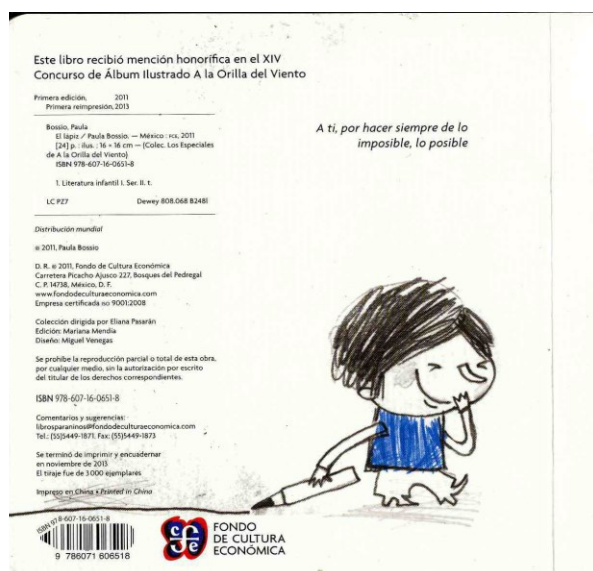
4. Bossio, P. (2012). *Los diferentes*. Bogotá, Colombia: Gato Malo

-Portada y pagina interior



5. Bossio, P. (2011). *El lápiz*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

-Portada y contraportada



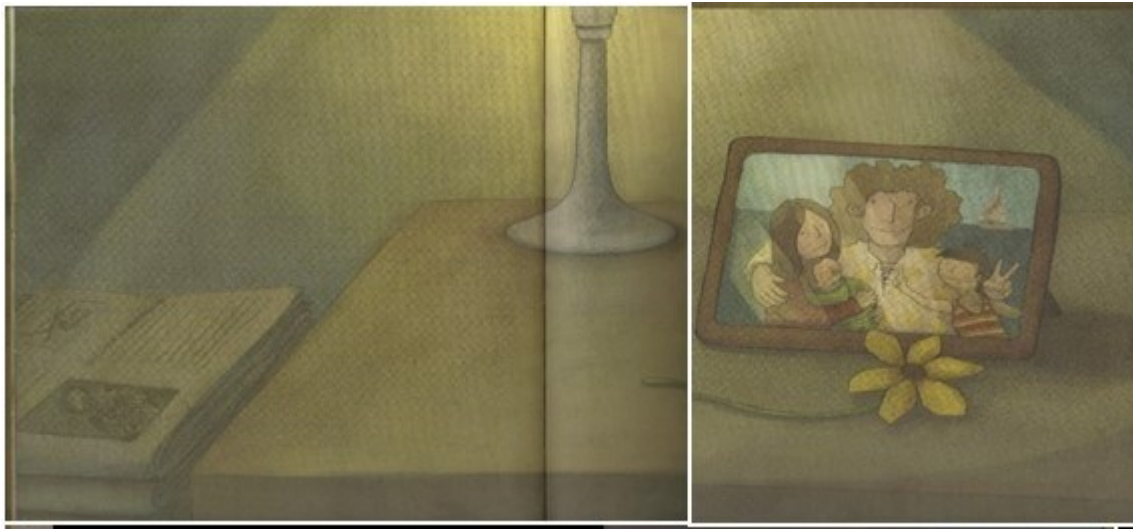
- Página interior



6. Buitrago, J., & Yockteng, R. (2008a). *Camino a casa*. México: Fondo de Cultura Económica.

-Páginas interiores



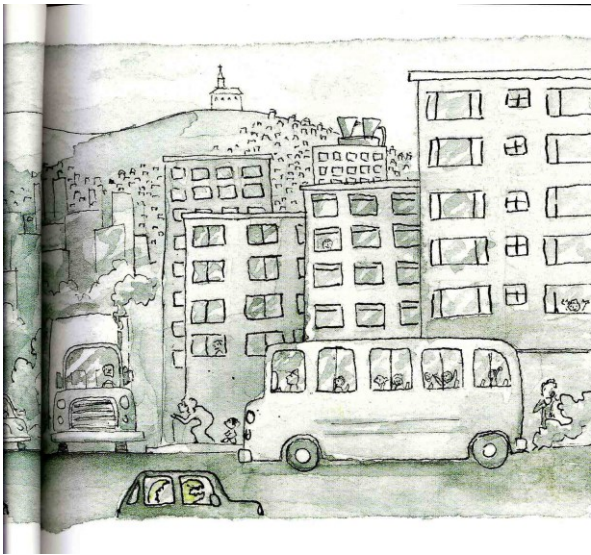
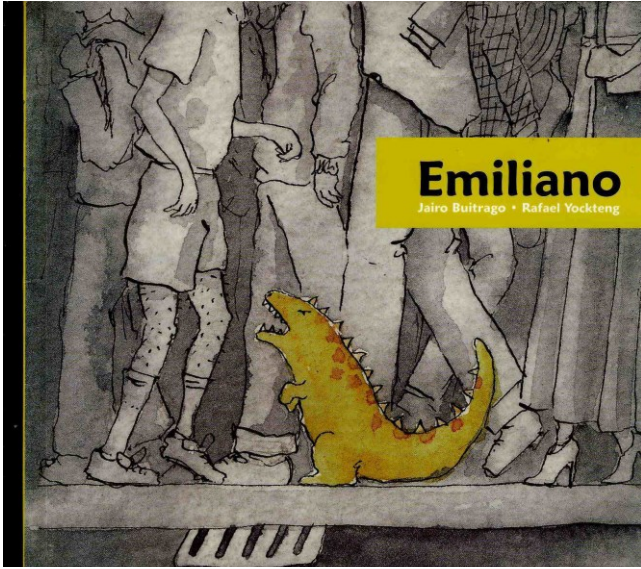


- Guardas



7. Buitrago, J., & Yockteng, R. (2008b). *Emiliano*. Bogotá: Babel.

- Portada y página interior



8. Buitrago, J., & Yockteng, R. (2009). *Eloísa y los bichos*. Bogotá: Babel



- Guardas



9. Cuellar, O. (2007). *Pss, pss. Pesadillas de una bruja*. México, D.F.: Ríos de tinta.





Otros títulos de la serie:

Cuéllar, O. (2007a). *El triciclo*. México, D.F.: Ríos de Tinta.

Cuéllar, O. (2007b). *Felices sueños*. México, D.F.: Ríos de Tinta.

Cuéllar, O. (2007c). *Los patines*. México, D.F.: Ríos de Tinta.

Cuéllar, O. (2007d). *Mesita de noche: pesadillas de una bruja*. México: Ríos de Tinta.

10. Da Coll, I. (2006b). *Chigüiro viaja en chiva*. Bogotá: Babel Libros.

- Portada



Otros títulos de la serie: Da Coll, I. (2006a). *Chigüiro encuentra ayuda*. Bogotá: Babel Libros.

Da Coll, I. (2007b). *Chigüiro y el lápiz*. Bogotá: Babel Libros



Da Coll, I. (2006c). *Chigüiro y el palo*. Bogotá: Babel Libros

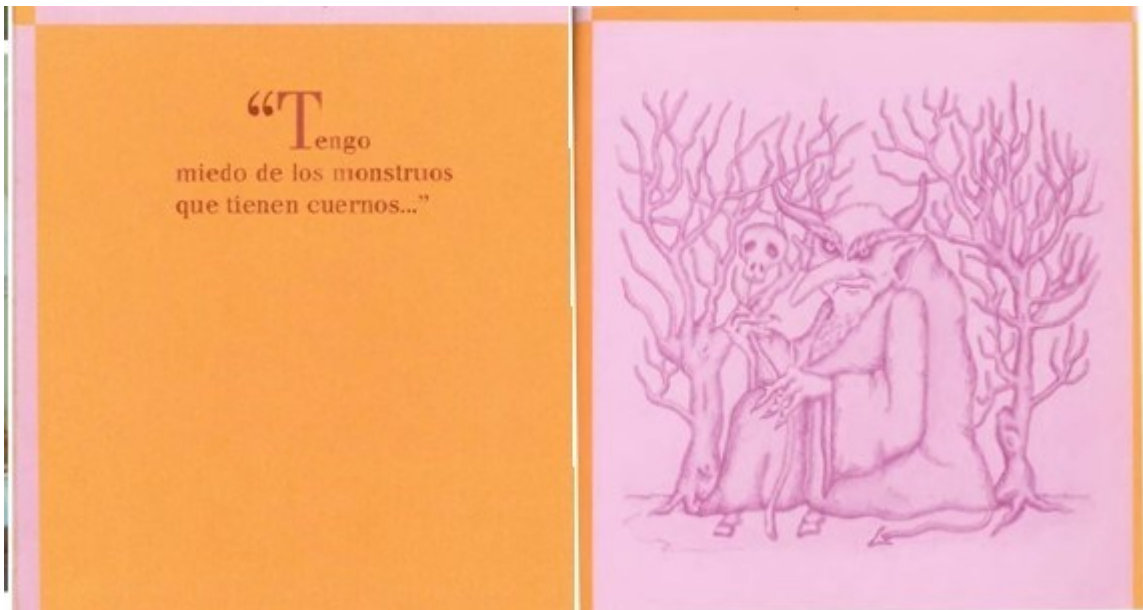
Da Coll, I. (2005). *Chigüiro chistoso*. Bogotá: Babel Libros.

11. Da Coll, I. (2006g). *No, no fui yo!* Bogota, Colombia: Alfaguara.



12. Da Coll, Ivar. (2012). *Tengo miedo*. Babel Libros.

(Primera edición: (1998). *Tengo miedo*. Santafé de Bogotá, D.C.: Panamericana.)



—Trago miedo—

De los monstruos que tienen cuernos...

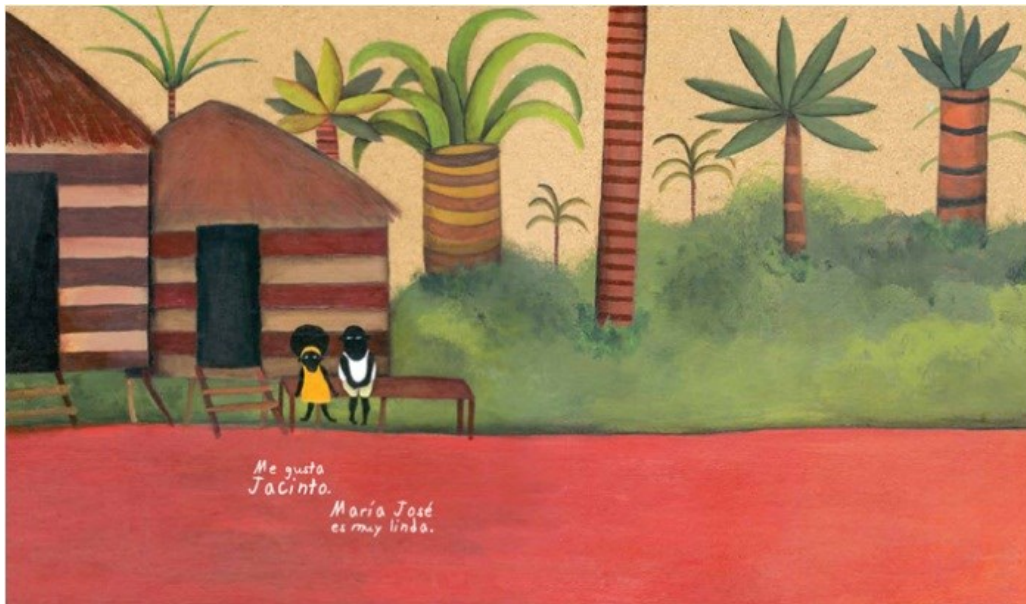




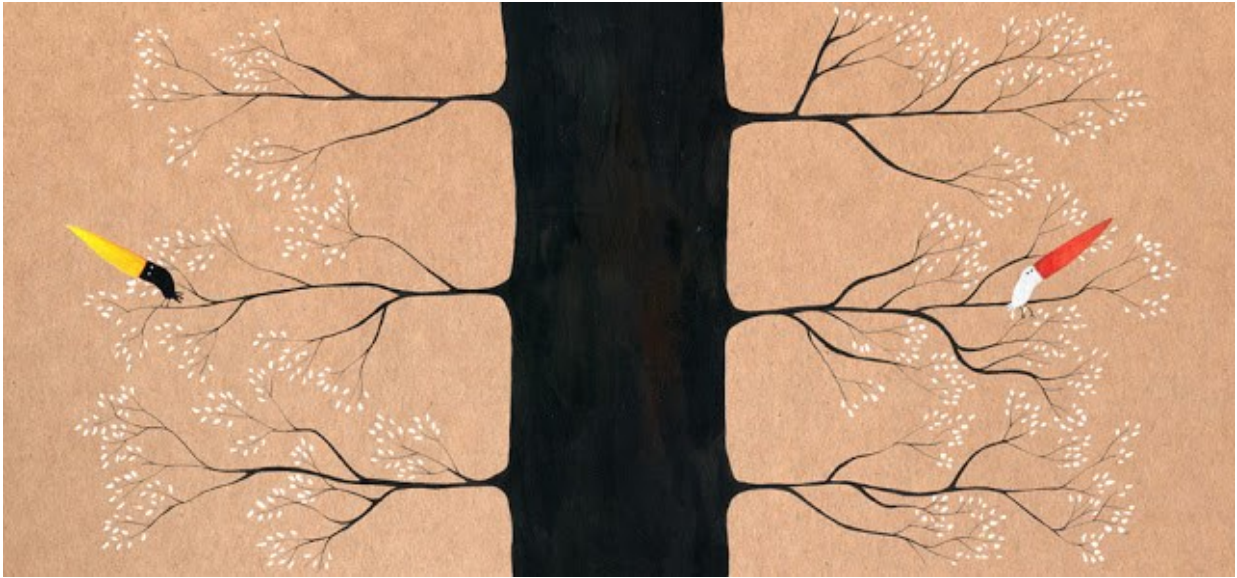
13. Dipacho. (2009a). *El animal más feroz*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.



14. Dipacho. (2009b). *Jacinto y María José*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.



15. Dipacho. (2010). *Dos pajaritos*. Lumen





16. Dipacho. (2011). *El viaje de los elefantes*. Bogotá: Gato Malo.





17. Lara, E., & García, L. F. (2005a). *Circo de pulgas*. Colombia: Gato Malo.



18. Lara, E., & García, L. F. (2005b). *Hojas*. Bogotá: Gato Malo.



- Página interior



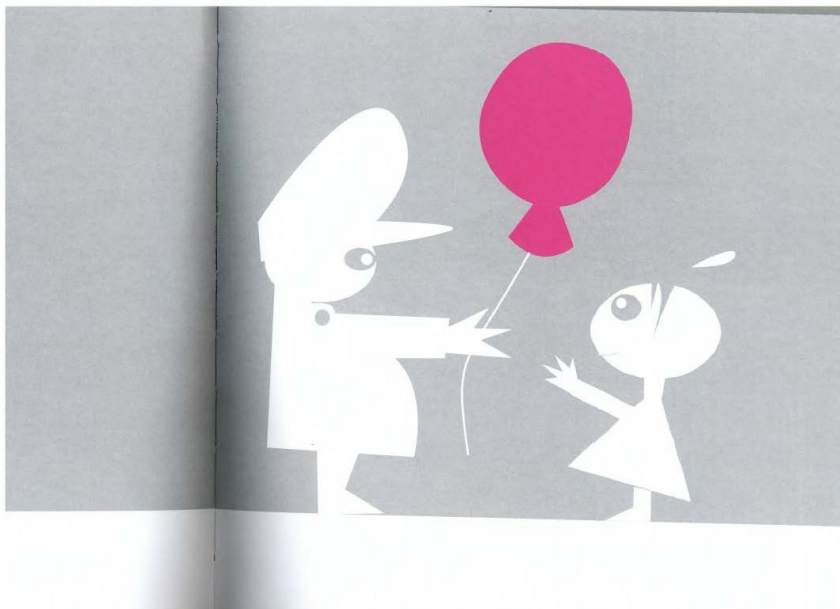
19. Reyes, Y., & Yockteng, R. (2011). *Mi mascota*. Bogotá: Babel Libros.



20. Rueda, C. (2007a). *Dos ratones, una rata y un queso*. México, D.F.: Océano Travesía.



21. Rueda, C. (2009a). *Formas*. México, D.F.: Oceano.

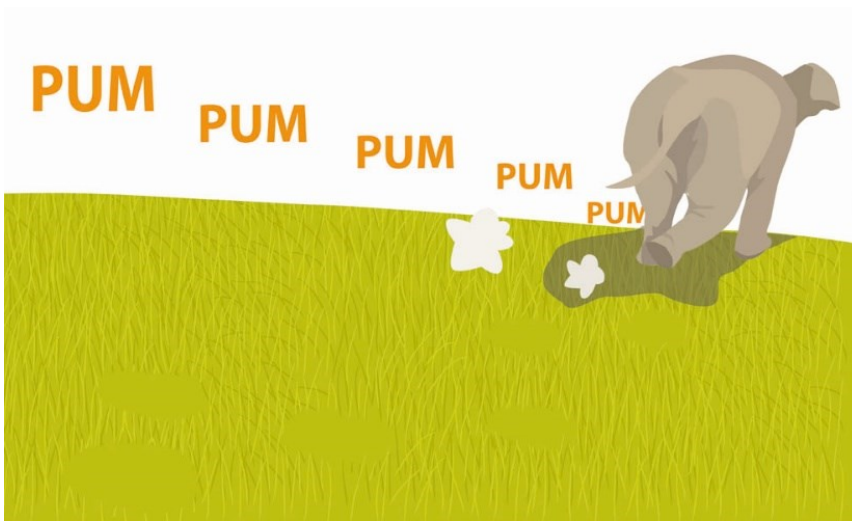


22. Rueda, C. (2010a). *Anaconda*. Bogotá: Lumen.



23. Rueda, C. (2010b). *PUM*. Barcelona, España; México, D.F.: Océano Travesía.

-Páginas interiores

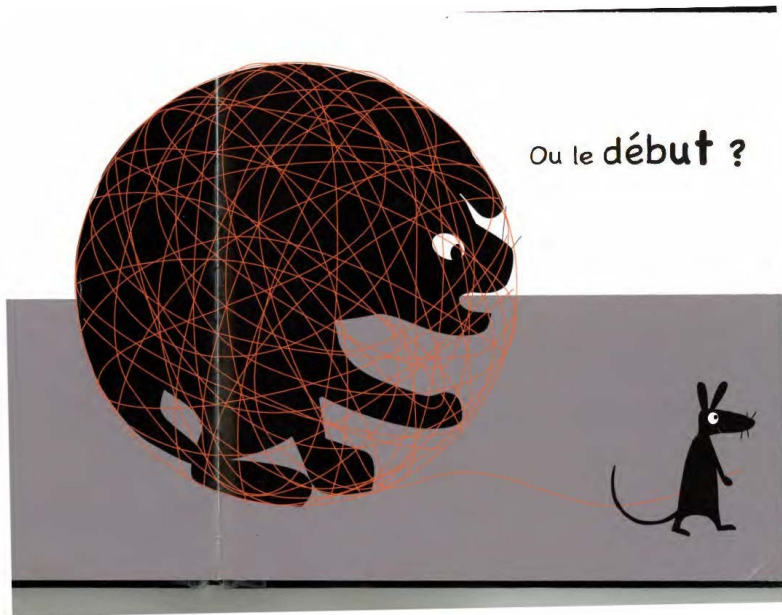
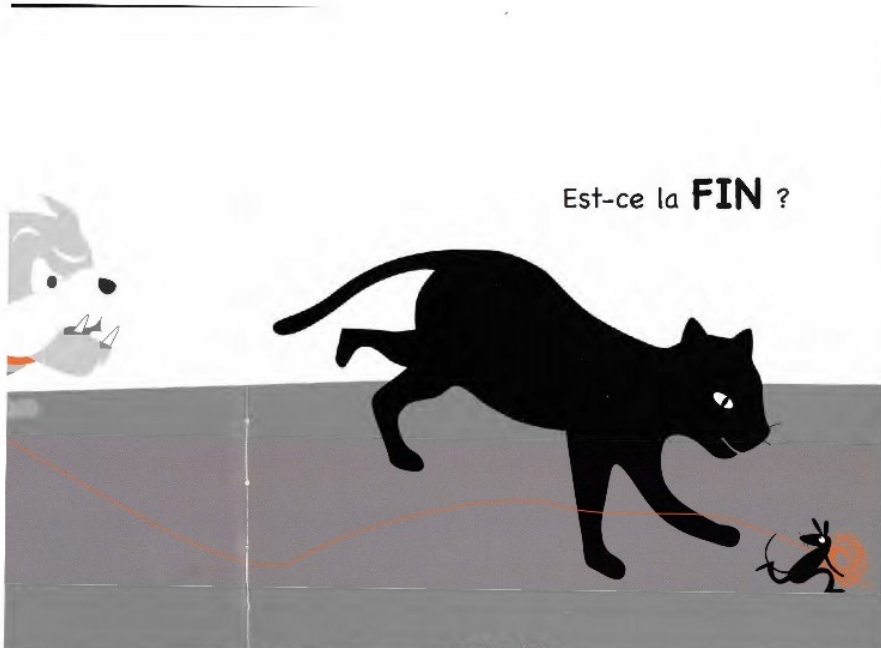


24. Rueda, C. (2011). *Todo es relativo*. [Barcelona]; [México: Océano Travesía.

-Carátula



-Páginas interiores



25. Rueda, C. (2012). *A veces*. Mexico: Océano Travesía.

-Página interior



26. Rueda, C. (2009b). *No*. Barcelona, España; México, D.F.: Océano Travesía.

-Página interior



27. Sanchez, Roberto. 2013. *La Pelota*. Bogotá. Gato Malo.

-Páginas interiores



