

PARTE I

Definiciones, procesos y modelos

1. La naturaleza de los álbumes ilustrados

TEORÍAS SOBRE LOS TEXTOS VISUALES Y SUS LECTORES

Los álbumes ilustrados, al combinar con éxito lo imaginario con lo simbólico, lo icónico con lo convencional, consiguieron lo que ninguna otra forma literaria.

(NIKOLAJEVA Y SCOTT, 2000, p. 262)

Las imágenes producen un particular punto de fricción y molestia en un amplio espectro de la investigación intelectual.

(MITCHEL, 1994, p. 13)

QUÉ SON LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS

En la introducción de *American Picture Books*, Bader (1976) nos ofrece una definición sucinta:¹

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultá-

¹ Al igual que Lewis (2001) y Nikolajeva y Scott (2000), y a diferencia de Bader (1976), escribimos "picturebooks" (álbumes ilustrados) como una palabra compuesta, para indicar que su naturaleza depende por igual de ambos términos. (En algunas citas aparece "picture books" como dos palabras separadas.) [N. del E.: Desde luego, en español no se presenta esta sutileza y, en tanto no se trató de libros con ilustraciones, siempre se tradujo este término como "álbumes ilustrados".]

neo de dos páginas encontradas y en el drama de dar vuelta a la página.

En el presente libro nos ocuparemos de la mayoría de los conceptos que menciona Bader: álbumes ilustrados muy elaborados que requieren lectores avezados; álbumes ilustrados que son a la vez obras de arte y la primera literatura de la infancia; en ellos se hace patente la importancia del diseño y las interconexiones entre palabra e imagen; álbumes ilustrados como narrativas absorbentes que, de hecho, se basan en el “drama de dar vuelta a la página” (1996, p. 1). En este análisis no abordamos de forma sobresaliente la característica de los textos de transmitir mensajes culturales, sociales e históricos, y de que se elaboran como productos consumibles, pero forma parte implícita del trasfondo teórico de nuestra investigación.

Nodelman extiende un poco más la definición cuando argumenta que “los álbumes ilustrados son medios importantes a través de los cuales integramos a los niños y niñas pequeños a la ideología de nuestra cultura. Como la mayor parte de las narraciones, las historias en estos libros empujan a los lectores hacia ideas culturalmente aceptables sobre quiénes son, al privilegiar el punto de vista desde el cual refieren los acontecimientos que se describen [...] en otras palabras, nos permiten ver y comprender los sucesos y a las personas de la manera en que el narrador nos invita a verlos” (Nodelman, en Hunt, 1996, pp. 116-118). De manera similar, en *Language and Ideology in Children's Fiction* (1992), Stephens habla de las intenciones socializadoras y educativas de los álbumes ilustrados y analiza la manera en que se logra que el lector adopte una u otra postura, de acuerdo con el estilo, perspectiva e interacción entre palabra e imagen, y señala que no podemos afirmar que los álbumes ilustrados existan “sin

una orientación específica hacia la realidad que construye la sociedad que los produce” (Stephens, 1992, p. 158).

Aunque este libro trata de lo que los niños expresan acerca de los álbumes ilustrados y no sobre éstos mismos, es obvio que los trabajos académicos sobre el tema nutrieron nuestra investigación. Por tanto, debemos ofrecer un breve recuento de las teorías que profundizan en el estudio del álbum ilustrado como objeto estético y, en algunos casos, del modo en que los niños entienden este objeto.

CÓMO FUNCIONAN LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS

La forma en que entendemos el proceso de lectura debe mucho a Iser² y Rosenblatt. En el corazón de la experiencia de la lectura se encuentra la brecha en el texto que el lector debe llenar, lo que por supuesto se advierte de manera más notable en los álbumes ilustrados. Iser ahonda en la idea de Laing, bien argumentada en *The Politics of Experience*, sobre cómo los seres humanos “llenamos todo el tiempo un vacío central en nuestra experiencia [...]”, y continúa: “son los vacíos, la asimetría fundamental entre el lector y el texto, lo que da lugar a la comunicación en el proceso de la lectura” (1980, pp. 165-167).

Rosenblatt abordó un tema similar: “El trabajo literario existe en un circuito vivo que se establece entre el lector y el texto; el lector infunde significados intelectuales y emocionales al modelo de símbolos verbales, y esos símbolos cana-

² Iser acuñó conceptos como “lector implícito” y nos ilustró acerca de la construcción de significado entre el lector y el escritor: “el texto representa un efecto potencial que se actualiza durante el proceso de lectura [...] los polos texto y lector, junto a la interacción que se lleva a cabo entre ellos, forman el plan básico sobre el cual se construye una teoría de comunicación literaria [...] [la respuesta estética al leer es] una relación dialéctica entre el texto, el lector y su interacción” (1980, pp. IX-X).

lizan sus pensamientos y sentimientos. Afuera de este proceso surge una experiencia imaginativa más o menos organizada” (1978, p. 25).

Mientras que Iser y Rosenblatt se enfocan en textos literarios, Nikolajeva y Scott examinan álbumes ilustrados, los cuales, afirman, se prestan al análisis hermenéutico; el lector empieza por el conjunto, mira los detalles, después regresa a la imagen completa y el proceso empieza de nuevo.

Ya sea que comencemos con lo verbal o con lo visual, cada uno crea una expectativa del otro, lo que a su vez nos aporta nuevas experiencias y nuevas expectativas. El lector pasa de lo verbal a lo visual y a la inversa, en una continua expansión del entendimiento [...] Puede suponerse que los niños intuyen esto cuando piden que se les lea en voz alta el mismo libro una y otra vez. En realidad no leen el mismo libro: se adentran más y más en su significado. Demasiado a menudo, los adultos perdemos la habilidad de leer de esta forma los álbumes ilustrados, pues ignoramos la totalidad y consideramos las ilustraciones como mera decoración. Es muy probable que esto tenga que ver con la postura dominante de la comunicación verbal, en especial la escrita, de nuestra sociedad, aunque esto tiende a disminuir en las generaciones que crecieron con la televisión, y ahora con las computadoras. (2000, p. 2)

Esta descripción del círculo hermenéutico puede parecer evidente, pero nuestra investigación reveló la complejidad del proceso cuando se refiere a álbumes ilustrados muy elaborados.

Si alguien duda todavía de que los álbumes ilustrados sean algo más que vehículos para el entretenimiento infantil, bastará para convencerlos un vistazo a algunas críticas recientes a la exploración de la naturaleza de este género en apariencia simple. Estas críticas se basan en las teorías literarias más

recientes —del posestructuralismo al poscolonialismo, del psicoanálisis a la teoría de género—, y aún no consiguen abarcar la dinámica multimodal entre la imagen y el texto (la cual no tiene equivalente en la literatura para adultos, pues trasciende incluso a la novela gráfica).

Para los padres o maestros que recurren sobre todo a los álbumes ilustrados a la hora de dormir a los niños o en la hora de lectura, estos libros, en el peor de los casos, proporcionan un escape de la rutina y la realidad. Pero para los adultos que se acercan a los álbumes ilustrados con alguna conciencia de la forma en que operan, su lectura puede resultar mucho más significativa, pues el placer intelectual converge con el estético, en ocasiones con resonancias emocionales y casi siempre con un poco de humor por añadidura. Como señala Nikolajeva, la mayoría de los adultos requieren más ayuda que los niños para apreciar un álbum ilustrado más allá del ámbito de la trama. De hecho, los criterios convencionales sobre la cultura, el arte, la literatura (que abarcan los “clásicos” para niños y los recuerdos de las lecturas infantiles) son un estorbo, así como algunas creencias morales y religiosas dogmáticas. Por fortuna, los niños, sobre todo los más pequeños, no se acercan a los álbumes ilustrados con estos prejuicios e ideas preconcebidas, y su apertura y curiosidad son una lección para muchos de nosotros sobre el arte de mirar.

LA RELACIÓN ENTRE PALABRAS E IMÁGENES

Debemos hacer hincapié en que aquí hablamos sobre álbumes ilustrados, y no libros ilustrados. En los álbumes ilustrados, la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes; ambos se crearon con una intención

estética consciente (no sólo pedagógica o comercial). Hablamos de libros compuestos de imágenes y palabras cuya interacción íntima crea niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer. Con algunas notables excepciones, nos referiremos a álbumes ilustrados publicados en los últimos veinte años, durante los cuales tuvo lugar una revolución silenciosa en la literatura infantil. Dichos álbumes ilustrados (además de otras áreas de la literatura infantil) difieren de cualquier concepto que se refiera a los libros para niños como “simples”, si por simple nos referimos a aspectos tales como estructuras narrativas bien definidas, orden cronológico de los eventos, voz narrativa unívoca y, por último, pero no menos importante, límites fijos y bien definidos entre la fantasía y la realidad. Se observa un cambio en la representación artística que va de lo mimético a lo simbólico. Este cambio de perspectiva tal vez se relacione con el cuestionamiento posmoderno sobre la capacidad del arte para reflejar la realidad por medio del lenguaje, o por medios visuales específicamente. (Véase, por ejemplo, Nikolajeva y Scott, 2000, pp. 260-261.)

La relación entre palabra e imagen en un álbum ilustrado es por demás interesante. Mitchell (1994) habla de una compleja relación de traducción e interpretación mutua; Kress y Van Leeuwen se enfocan en el componente visual del texto como un “mensaje organizado y estructurado de manera independiente, conectado al texto verbal. [...] Por tanto, los dos cuerpos de significado no están unidos por completo ni son opuestos por completo” (1996, pp. 16-17). Kümmerling-Meibauer sugiere que la relación entre palabra e imagen es siempre dialógica y que, al aprender de texto e imágenes, las funciones cognitivas que se ponen en operación son las más significativas: “la tensión entre el texto y las imágenes es el

tema principal de estos álbumes ilustrados. El descubrimiento visual, el aislamiento de las cosas y la interrupción del contexto tradicional originan la transformación y exigen una mayor conciencia cognitiva por parte del observador [...] las imágenes transforman el significado de las palabras” (1999, pp. 163-176). En un artículo que explora la posibilidad de una teoría semiótica de las relaciones texto-imagen, Sipe nos muestra cómo los álbumes ilustrados muy elaborados demandan una lectura recurrente: “Existe, entonces, una tensión entre nuestro impulso de observar las imágenes [...] y de no interrumpir el flujo narrativo temporal. El texto verbal nos lleva a leer en forma lineal, mientras que las imágenes nos seducen para que nos detengamos a observar” (1998, p. 101).

Sipe (1998) y Lewis (2001)³ revisan las teorías recientes acerca de las relaciones entre texto escrito e imágenes, así como de un lenguaje metafórico adecuado para describir esta compleja y variada interacción. Entre los dos, citan a Moebius, por su comparación geológica entre “placas tectónicas” y “polisistemia”; a Schwarcz, quien denomina “congruentes” las relaciones armónicas entre palabra e imagen; a Nodelman, quien con ironía describe la forma dinámica en que “las palabras cambian las imágenes” y viceversa; a Meek, con su “interanimación”; citan la “traducción mutua” de Mitchell; la “transmediación” de Sipe y la propia analogía ecológica de Lewis, que desarrolla *in extenso* en *Reading Contemporary Picturebooks*; así como diversas metáforas musicales en tanto autor, como “el efecto de fuga antifonal”, de Ahlberg, y en tanto ilustrador, como la conceptualización que hace Sendak de su arte como “casi igual a la manera en que un compositor piensa en música cuando lee poesía” o el “contrapunto”

³ Un análisis más amplio se puede encontrar en Lewis (2001), *Reading Contemporary Picturebooks*, caps. 2 y 3.

que emplean de distinta forma Pullman (1989), Schwarcz (1982), y Nikolajeva y Scott (2001).

CRÍTICA DE ARTE, EDUCATIVA Y LITERARIA

Desde los años sesenta hay cada vez más textos acerca de las ilustraciones en la literatura infantil en general, álbumes ilustrados incluidos. Los trabajos de Hurlimann (1968), Alderson (1973), MacCann y Richard (1973), y Bader (1976), entre otros, fueron pioneros en el estudio de las ilustraciones. De acuerdo con Nikolajeva y Scott, el primero en considerar los álbumes ilustrados como unidad, como una secuencia de “comunicación simbólica” más que como imágenes individuales, fue Schwarcz (1982). En su obra, no sólo procuró entender cómo aportan significado las imágenes, sino también cómo se relacionan con el texto verbal, y exploró elementos específicos, como motivos, metáforas y contextos, a fin de crear conciencia sobre la forma en que trabaja el ilustrador. Otros autores, como Roxburgh (1983), Moebius (1986), Bradford (1993) y Sipe (1998), abordan el tema de la dinámica texto-imagen desde diferentes ángulos teóricos.

Uno de los autores más influyentes, que elevó el análisis de los álbumes ilustrados y le dio mayor relevancia académica es Nodelman. En *Words About Pictures*, Nodelman examina a fondo los aspectos visuales, como el estilo, los símbolos y el movimiento, para revelar el proceso de la comunicación. Fue uno de los primeros críticos en considerar la relación entre palabras e imágenes en el significado integral del libro, con la convicción de que, “al colocarlos en relación mutua, es inevitable que cambie el significado de ambos, de manera que un buen álbum ilustrado como unidad conforma una

experiencia más rica que la simple suma de sus partes”. Sostiene además que los álbumes ilustrados mejor logrados parecen aquellos en los cuales “la unidad en un nivel superior” surge de imágenes y textos notablemente fragmentarios, cuyas diferencias son parte importante del efecto y significado del conjunto (1988, pp. 199-200).

Es la diferencia entre palabras e imágenes la que nos hace reinterpretar cada una a la luz de la otra; esto llevó a Nodelman a elaborar la teoría de que dicha relación es básicamente irónica. No obstante, como señala Kümmerling-Meibauer en su detallada exploración acerca de la ironía en los álbumes ilustrados, la relación imagen-texto no es siempre irónica; esta afirmación se aplica sólo a algunas instancias del género. Aunque el álbum ilustrado sea o no irónico, Kümmerling-Meibauer concluye que

Lo que debe quedar bien claro es que la mayoría de los elementos clave de las narrativas elaboradas están presentes de manera más simple en los álbumes ilustrados. Estas afirmaciones sugieren que el álbum ilustrado moderno, como forma de arte, está listo ya para reclamar su propio terreno tanto en el arte como en la investigación.

(1999, p. 177)

Otra fructífera aproximación es la de Graham (1990) en *Pictures on the Page*, al abordar el mecanismo con que los artistas transmiten emociones mediante temas, personajes, ambientes e historia. Graham también revela cómo lo anterior enseña al lector las convenciones narrativas y desarrolla sus habilidades literarias, con el argumento de que los niños reaccionan a estas emociones y tienen la habilidad de interpretar complejos libros “posmodernos”, como los de Browne, Sendak o Burningham, que asumen con seriedad al lector implícito.

Doonan es un crítico muy perceptivo y original. En *Looking at Pictures in Picture Books* (así como en varios artículos en revistas internacionales), nos indica, con sus exhaustivos conocimientos de arte y artistas, cómo transformarnos en “observadores”.⁴ Doonan (1993) examina los álbumes ilustrados como objetos estéticos, y facilita la comprensión del lector respecto de la forma en que operan los elementos visuales al destacar cómo los elementos abstractos de las imágenes —color, línea, forma, composición— junto con los materiales escogidos y el estilo, “aluden a estados psicológicos complejos a través de imágenes que funcionan como el equivalente visual del símil, la metáfora y la intertextualidad”. Doonan explica que los lectores deben “tolerar la ambigüedad”, “permanecer con la mente genuinamente abierta y estar listos para dar el tiempo necesario a la totalidad del proceso” (1993, pp. 9-11). Su análisis de Browne y Kitamura es extraordinario, y su influencia en las autoras es evidente, como lo atestiguan las citas de sus acertados comentarios a lo largo de este libro.

En *How Picturebooks Work*, Nikolajeva y Scott argumentan que, a pesar de que el trabajo de Schwarcz, Moebius, Nodelman y Doonan es útil para decodificar imágenes, no avanza lo suficiente para “decodificar el texto específico de los álbumes ilustrados, el texto creado por la interacción entre la información verbal y la visual” (2000, p. 4). Con base en los trabajos de otros académicos internacionales,⁵ Nikolajeva y Scott esbozan un sistema de categorías que pretende describir la mencionada interacción. Un cuidadoso examen

⁴ Con este término Doonan denota a la persona que posee un entendimiento formal de las imágenes visuales no como obras de arte aisladas ni decoraciones únicas, sino como secuencias de imágenes, cuadros de historieta o ilustraciones de libros.

⁵ No los incluimos aquí debido a que no hay traducción al inglés. [N. del E.: Las transcripciones de las obras que citan se tradujeron de esta obra, por lo que quizá no coincidan exactamente con las ediciones en castellano.]

de los álbumes ilustrados donde las palabras y las imágenes ofrecen “narrativas mutuamente dependientes” (categoría que llaman “contrapunto”) les permite acuñar una terminología que, como indica el título de su obra, sirve para describir el funcionamiento de este tipo de libros.

Aunque Nikolajeva y Scott se interesan por la forma en que la imaginación del lector participa en la lectura, no abordan las respuestas de los niños. Mientras admiten que evitan el problema del público lector, sostienen que los álbumes ilustrados proporcionan una ocasión especial de relación de colaboración entre niños y adultos, pues, frente a los álbumes ilustrados, niños y adultos ostentan el poder de igual manera. “Aquéllos menos limitados por las convenciones aceptadas para la decodificación de un texto tienen mayor libertad para responder a un trabajo menos convencional, por lo que la mayor ingenuidad de los niños y niñas les es de gran ayuda en este campo y los hace más veraces compañeros en la experiencia de lectura. Por tanto, la habilidad de niñas y niños de percibir y tamizar detalles visuales a menudo deja atrás la del adulto” (2000, p. 261). Es posible argumentar que no es sólo la “habilidad de niños y niñas de percibir y tamizar” lo que les permite ostentar el poder, si no que, si bien pueden ser “ingenuos” respecto de las convenciones literarias, son tanto o más sofisticados que los adultos en otros aspectos.

A diferencia de los académicos mencionados, Lewis sí reporta las respuestas de niños y niñas hacia algunos álbumes ilustrados que trata. En su artículo sobre el libro de Burningham, *Where is Julius?* (1992), Lewis compara su propia lectura de este álbum con la de sus dos hijos. Describe el libro en detalle, así como la manera en que varió su interpretación a raíz de escuchar las dificultades de los niños para recontar la historia. Analiza después la subversión que experimenta la rela-

ción convencional entre imagen y texto, y cómo los lectores se embarcan en un juego para encontrar el sentido de un libro metaficticio y de final abierto como éste. Lewis afirma que este tipo de libro obliga a los lectores infantiles (y adultos) a echar mano de habilidades críticas que hablan sobre la verdadera naturaleza de la lectura de imágenes.⁶

En un artículo posterior, Lewis afirma:

Distingo al menos dos vías hacia el estudio y la crítica del álbum ilustrado, ninguna de ellas nueva, y ambas consideran el enfoque sobre textos individuales con el ánimo de adecuar la diversidad y la diferencia. Una vía implica escuchar, con cuidado y paciencia, lo que los niños dicen mientras leen; la otra, una descripción por igual paciente y cuidadosa de libros individuales.

(1996, p. 113)

En su reciente estudio, Lewis eligió la segunda vía, pues, a pesar de que en ocasiones describe sus conversaciones con niños y niñas de edad primaria en relación con algunos libros, y en otras destaca la importancia de tener en cuenta las respuestas de niños y adultos, *Reading Contemporary Picturebooks* (2001) habla sobre todo de la comprensión de la naturaleza de los álbumes ilustrados más que sobre la comprensión que de ellos tienen los niños. Lewis comienza por analizar los elementos formales de los álbumes ilustrados y por revisar las clasificaciones (entre ellas, las de Nikolajeva y Scott) de la interacción entre palabras e imágenes. Después explora la naturaleza multiforme y en constante desarrollo del género, mediante los conceptos de ecología, juego, pos-

⁶ Si bien Lewis se refiere a la imagen de padres e hijos compartiendo un libro, es importante recordar que éste tal vez no sea el caso de muchos niños y niñas, para quienes las "prácticas de lectura" ocurren más en la escuela.

modernismo⁷ y los últimos avances filosóficos de Wittgenstein sobre juegos de lenguaje, etcétera. Experimenta también con la aplicación de la gramática del diseño visual de Kress y Van Leeuwen a las imágenes en estos libros. Lewis nos informa de las múltiples formas que adoptan y adoptarán en el futuro estas obras. Debido a este cambio constante, afirma que "el álbum ilustrado es, por tanto, idealmente adecuado para la tarea de absorber, reinterpretar y re-presentar el mundo de un público para el cual negociar con la novedad es un reto diario" (2001, p. 137). Una vez más nos recuerda la importancia de observar de cerca el fenómeno de la lectura en sí mismo.

VOCES DISCORDANTES

Por desgracia, cada vez nos sumergimos más en una cultura educativa oficial en la que se "subestima el potencial del álbum ilustrado para despertar diversas respuestas emocionales e intelectuales", como sostiene Kiefer en *The Potential of Picture Books*. A continuación, documenta cómo los sistemas educativos

ignoran el potencial de los álbumes ilustrados para desarrollar las habilidades de alfabetización visual, de la misma forma que las investigaciones sobre la lectoescritura pasan por alto las oportunidades para el aprendizaje del lenguaje y la alfabetización que ofrecen estos libros. Los niños viven en un mundo visual complejo y, más que las generaciones anteriores, bajo un constante bombardeo de estímulos visuales. Y sin embargo, muy pocos maestros se toman el tiempo para ayudarlos a ordenar, reconocer y comprender las muchas formas de

⁷ Anstey y Bull apuntan al álbum ilustrado posmoderno como una ayuda para que el lector se torne más activo en su interacción con el texto, precisamente debido a las múltiples narrativas, ambigüedades y contradicciones que el texto ofrece.

información visual que encuentran, ciertamente no del mismo modo en que tratan con el texto escrito.

(1995, p. 10)

Goldsmith, en *Research into Illustration*, admite por igual: “si bien varios investigadores estudian el papel de la ilustración en la enseñanza de la lectoescritura, no sólo obtuvieron resultados en apariencia contradictorios, sino que [...] muy pocos prestaban la atención debida a la naturaleza de la ilustración misma” (1984, p.2)

Nos parece que estos atributos deberían valorarse en las escuelas, pero en Gran Bretaña y Estados Unidos, y tal vez en la mayor parte de los sistemas educativos del mundo, las habilidades visuales se subestiman, y en los casos más extremos, se desprecian. Echemos un vistazo al trabajo de Protheroe, en un libro cuyo título lo dice todo: *Vexed Texts: How Children's Picture Books Promote Illiteracy* (Los textos de la discordia. Cómo fomentan el analfabetismo los álbumes ilustrados), quien afirma lo siguiente:

[Los niños] están expuestos a lo que se denomina un lenguaje “contextualizado”, o rodeado de contexto [...] no tiene que imaginarse nada [...] ¿Cómo crearán “significados” por sí mismos si el significado siempre se les presenta en forma de objetos o dibujos? No podrán hacerlo [...] Mi argumento es que los álbumes ilustrados perjudican el desarrollo de las habilidades de lectura [...] y que pueden frenar de forma permanente el crecimiento intelectual[;] [...] desde el principio, los niños necesitan cuentos sin ilustraciones.

(1992, pp.8-10,158)

No sólo consideramos que Protheroe se equivoca, sino que en *Lectura de imágenes* aportamos las pruebas para sustentar el punto de vista contrario. Nuestra investigación demuestra

que los álbumes ilustrados fomentan el desarrollo intelectual en los niños, y creemos con firmeza que deberían emplearse con alumnos mayores así como con pequeños que estén adquiriendo los rudimentos de la lectura.

Sin embargo, sí existen algunos datos que sugieren que las ilustraciones no siempre son beneficiosas para los jóvenes lectores. Aunque Goldsmith afirma que “al comunicarnos por medio del texto escrito con personas que no saben leer, las ilustraciones son esenciales”, a continuación cita a Hale y Piper (1973), quienes descubrieron que “en niños menores de 13 años, hay una dificultad en ignorar materiales irrelevantes, de forma que la ilustración, si no les ayuda, puede muy bien estorbarles”. También observa que Donlan (1977) encontró que los niños demostraban mayor imaginación en sus dibujos y en su uso del color si no habían visto las ilustraciones (1986, p. 111). Goldsmith sugiere también que “una vez que existe la capacidad para producir estructuras internas (alrededor de los 8 o 9 años) en tareas con cierto grado de dificultad, las ilustraciones estorban más de lo que ayudan [...] [y] pueden tener un efecto nivelador al ayudar a los más rezagados y detener a los demás”. Sin embargo, la apreciación de Goldsmith de las posibilidades que ofrece un álbum ilustrado complejo es más bien limitada, puesto que sugiere también que el texto y la ilustración “deben comunicar en lo posible el mismo mensaje al lector” (1984, pp. 78-799, 354-395). Desde *Rosie's Walk* a *The Stinky Cheese Man*, y de manera más notoria, en *Zoológico* y *Lily*, los autores/artistas han demostrado con éxito que en realidad puede suceder exactamente lo contrario; de hecho, la mayor parte de los álbumes ilustrados irónicos (véase el capítulo 4) operan precisamente con el principio de que las palabras y las imágenes cuentan historias opuestas, que animan a los lectores a elaborar sus propias interpretaciones.

Todos los autores mencionados han sido importantes para la mejor comprensión de los álbumes ilustrados, en particular en sus formas más recientes y complejas; y todos ellos están conscientes de la importancia del público. No obstante, existe otro conjunto de obras recientes que intenta incluir las voces de niños y niñas, y sugiere cómo la pedagogía puede servir para extender la comprensión y diversión de niños y niñas de los álbumes ilustrados.

Una de las influencias principales es *How Texts Teach What Readers Learn* (1988), el importante trabajo de Meek. En él, explica que los libros para niños inician a los lectores en el conocimiento de los mecanismos de los diferentes tipos de narración. Estos "juegos" de lectura sólo se aprenden adecuadamente con la inmersión en una amplia variedad de textos que revelen poco a poco sus secretos. Tal vez estas ideas influyeron en Hollindale (1997), quien aboga por una "crítica infantilista" de la literatura para niños, un enfoque crítico que dé importancia a las opiniones y preferencias de niños y niñas, y que refleje el contexto en el cual se lleva a cabo el acto de la lectura. Esta aproximación se asocia, por lo general, a la teoría de la recepción, la cual se centra en el papel activo del lector en el proceso de lectura, proceso que Rosenblatt llama "transaccional", debido a que el lector y el texto se "moldean" uno a otro. Según Watson, el resultado de la interacción no es sólo que el texto resulte de múltiples niveles, sino que también el acto de leer: los lectores aportan a los textos su "potencial de respuesta comprometida", los textos, a su vez, invitan al lector a aumentar su compromiso y a cobrar conciencia de su potencial. Un buen maestro reconocerá esto y trabajará en ambos potenciales (Watson, en Styles y Drummond, 1993).

Michaels y Walsh (1990) abordan diferentes tipos de álbumes ilustrados y de respuestas del lector al texto visual, y hablan sobre la viabilidad de que los primeros sirvan para enseñar temas tales como narrativa, género y registro visual en el trabajo en clase de las escuelas primarias y secundarias. Baddeley y Eddershaw (1994) siguen una línea similar en *Not So Simple Picture Books*, en donde analizan la respuesta de niños y niñas para demostrar que los álbumes ilustrados demandan del lector complejas habilidades visuales e intelectuales, y que los niños son capaces de afrontar el reto. En consecuencia, critican el programa nacional de estudios de Inglaterra por no aprovechar la enseñanza que estos libros ofrecen a todos los lectores de cualquier edad. Estos autores nos muestran, en diversas formas, cómo lograr esto con la guía del maestro. En *Reading the Visual* (2000), Anstey y Bull proporcionan una amplísima introducción al género y hablan sobre los álbumes ilustrados en el contexto de los programas educativos de Australia. *Talking Pictures* (Watson y Styles, 1996), en especial los capítulos de Bromley, Rosen, Styles y Watson, se centra en los niños, las más de las veces al analizar lecturas compartidas que demuestran que los lectores muy pequeños se relacionan intelectualmente con los álbumes ilustrados. La importancia de la respuesta de los lectores de menor edad queda de manifiesto también en la colección de artículos *What's in the Picture?* (Evans, 1998). El eje del trabajo es el deseo de especialistas en arte y pedagogos de entender cómo funcionan los álbumes ilustrados para incrementar así el conocimiento y la apreciación de esta forma de arte por parte de niños y adultos. El estudio de Nodelman, por ejemplo, pretende

Sacar a la superficie este conocimiento tan invisible, a fin de apreciar mejor las impresionantes capacidades de aprendizaje de los niños y

así permitirles apreciarlas a su vez. Mi propia experiencia con niñas y niños confirma que muchos aprenden a desarrollar una rica y sutil conciencia de las características especiales de la narrativa a partir de los álbumes ilustrados, y que disfrutan enormemente haciéndolo. Pero tal conocimiento no se adquiere si no se enseña.

(1988, p. 37)

A continuación exploraremos algunas formas en que este aprendizaje se desarrolla en los niños y cómo puede enseñarse con mayor éxito.

PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE Y ALFABETIZACIÓN VISUAL

Muchos textos que abordan la forma en que los niños leen imágenes provienen de la psicología del desarrollo. El principal objetivo de investigación en este campo examina, por lo general en condiciones de prueba, las respuestas de los niños a imágenes particulares, a menudo aisladas, o a imágenes en libros de texto. Debido a su enfoque cognitivo, tales investigaciones casi siempre olvidan tomar en consideración el magnífico trabajo artístico de muchos álbumes ilustrados, e ignoran que puede provocar reacciones tanto afectivas como cognitivas en los lectores infantiles. También pasan por alto la relación dinámica entre el observador y el texto, tan evidente para aquellos de nosotros que estudiamos las reacciones integrales de los niños frente a los álbumes ilustrados.

A pesar de que ni Piaget ni Vygotsky se refieren a la manera específica en que los niños miran imágenes artísticas del tipo que nos interesa, sus teorías (y más tarde la de Bruner) sobre el desarrollo cognitivo sustentan nuestra concepción del modo en que los niños aprenden a pensar. Al observar la interpretación del significado de las imágenes por parte de

niños de 4 a 11 años, resultó inevitable que volviéramos a sus ideas básicas, aunque no pretendemos ser expertos en todos los debates sobre sus obras ni en el enorme trabajo académico en este campo.

Una de las teorías más importantes de Piaget liga el pensamiento con la experiencia; los niños actúan sobre el mundo a través de sus sentidos y desarrollan hipótesis con base en las consecuencias de sus acciones. Vygotsky adopta un punto de vista diferente: mientras que acepta la opinión de Piaget de que la acción es crucial para el aprendizaje, cree que es el lenguaje el que desempeña un papel indispensable como mediador entre los procesos internos del pensamiento: la habilidad de razonar o reflexionar. Como Dewey, Vygotsky argumenta que el lenguaje es una forma de clasificar los pensamientos, el vehículo primordial de conocimiento y socialización, y destaca los aspectos sociales, colaborativos y culturales del aprendizaje. Vygotsky de hecho pretendió ligar la psicología y el arte, la literatura, la emoción y otros aspectos de la cultura. De haber vivido más, tal vez hubiera extendido su pensamiento hasta el aprendizaje en los niños, específicamente a través de la imagen.

Piaget reveló que los bebés descubren modelos predecibles y aprenden a anticipar. En su opinión, la percepción se subordina a la acción, y, por tanto, los niños sólo entienden el mundo dentro de su etapa de desarrollo. La influencia de Piaget en los educadores ha sido enorme. Esto incluye a quienes se interesan en los textos visuales, como Sipe, cuando habla de lo que llama la "transmediación" de palabra e imagen en los álbumes ilustrados:

Al volver cada página se nos presenta un nuevo bloque de palabras y nuevas ilustraciones por considerar en nuestra construcción de significado. Revisar y releer producirá siempre nuevas ideas mientras

construimos nuevas conexiones y modificamos nuestras interpretaciones previas, en un proceso piagetiano de asimilación y acomodación. En otras palabras, asimilamos nueva información, y al hacerlo cambiamos nuestras estructuras cognitivas para acomodarlas a la información nueva.

(1998, p. 106)

De la teoría de Piaget se desprende que los niños pequeños no son capaces de ver el mundo de la misma manera que los niños mayores o los adultos, pues carecen de las operaciones mentales necesarias para dar sentido a lo que ven. Wood,⁸ sin embargo, argumenta que tal vez “no es la incapacidad de los niños y niñas pequeños para realizar operaciones lógicas, sino su carencia general de experiencia lo que los lleva a percibir situaciones de manera distinta a los adultos” (1998, p. 36). Esto concuerda con la noción de Vygotsky de que el desarrollo de los niños interactúa con su experiencia cultural, y que la percepción, acción y lenguaje son inseparables y necesarios para la adquisición de conocimiento.

Como señaló Bruner (1983), en la teoría de Piaget el niño se encuentra solo con la tarea de discernir acciones y pensamientos, pues recibe muy poca ayuda de los demás. Bruner también resalta la importancia de la resolución de problemas en el proceso de aprendizaje, pero su interés se dirige a los procesos sociales que esto implica. De acuerdo con Bruner,⁹ al trabajar sobre las ideas de Vygotsky, el desarrollo del conocimiento y la formación de conceptos se acelera en “escalafones o andamios”, en especial a través del lenguaje mediado, de forma que aquel con mayor experiencia conduce

al de menor experiencia hacia una mayor comprensión. Como Vygotsky, Bruner piensa que el lenguaje representa un papel crucial en la adquisición de conocimiento y pensamiento, por lo que estos procesos se desarrollan en los niños principalmente mediante la interacción social que por el niño por sí mismo. Aquí es aplicable también el concepto de Vygotsky de una “zona de desarrollo próximo”. El autor lo define como “la distancia entre el grado de desarrollo actual, determinado por la resolución independiente de problemas, y el grado de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (1978, p. 86).

En el transcurso de nuestra investigación, fueron evidentes los resultados de aprendizaje adquirido por cooperación, en particular en los análisis grupales y entrevistas de seguimiento. Las preguntas funcionaron no sólo como herramientas para explorar, sino también como tabloncillos y estructuras de escalafón que permitieron a los niños y niñas continuar hacia áreas de desarrollo próximo. Las investigadoras se convirtieron en facilitadoras, sobre todo para aportar un lenguaje gracias al cual los niños y niñas pudieran hablar sobre las imágenes, modelar conceptos y utilizar pautas y preguntas dirigidas. Aquellos con mayor experiencia (por tener mayor acceso a la cultura que produjo los álbumes ilustrados) ayudaron de manera inconsciente a sus compañeros a entender mientras hablaban acerca de lo que veían y la forma como lo explicaban. Esto nos lleva a coincidir con la idea de que la experiencia comunitaria desempeñó un papel más importante que las operaciones lógicas individuales para determinar hasta qué grado los niños son capaces de entender textos visuales. Observamos también la función indispensable del lenguaje para el desarrollo del pensamiento, pero descubrimos que con los niños y niñas más pequeños,

⁸ Wood (1998) presenta una de las críticas más importantes a la obra de Piaget.

⁹ Bruner acuñó el término “escalafón” (*scaffolding*) junto con Wood y otros colegas, pero como este término tiende a significar enseñanza personalizada, también resulta útil el término más preciso “participación guiada” (Rogoff, 1990).

lo que no podía ser comunicado verbalmente, podía a veces encontrar expresión en sus dibujos.

Tal vez el siguiente ejemplo (la observación de Flora, de 17 meses, mientras leía *Peepo!*, tomada del diario informal de Evelyn Arizpe sobre la alfabetización de sus hijas) muestre cómo se aplican las teorías cognitivas a la lectura de imágenes.

Siempre había albergado dudas sobre leer *Peepo!*, de Ahlberg, con un niño pequeño. A pesar de que Flora disfrutaba la historia, con sus versos y repeticiones divertidas, y, por supuesto, la ventanita. Pensaba que las imágenes eran demasiado detalladas para que Flora distinguiese alguna con claridad, excepto el bebé que aparece constantemente en la página izquierda. Pero mi hija mayor adoraba el libro, así que Flora debió de verlo una docena de veces antes de la lectura particular que describiré ahora. Por alguna razón, me pareció que en esta ocasión Flora disfrutaba el libro mucho más, y era porque había hecho la conexión entre el bebé de la izquierda, la ventanita y el dibujo al otro lado. Aunque es difícil explicar esta intuición con palabras (sobre todo porque Flora no hablaba en ese entonces), la evidencia que me hacía pensar que algo se desencadenó en su entendimiento era su detenido y prolongado escrutinio de las imágenes después de la lectura. En la página en la que el bebé está en la silla alta, Flora señaló el pie que no tiene zapato. "¿Dónde está el zapato?", le pregunté, y volví la página con la ventanita y le mostré el zapato debajo de la mesa. El dedo de Flora se movió del zapato debajo de la mesa al pie sin zapato, y a sus propios pies. Comenzó a señalar en otras páginas las cosas que conocía, como el tazón de avena, el pastel y el patito de juguete. Me pareció interesante que este desarrollo de conciencia ocurriera después de que Flora pasara dos semanas en otra casa, una casa caótica, llena de objetos y parientes, no muy diferente a la del libro. Era como si esa experiencia hubiera ayudado a Flora a distinguir objetos individuales entre todos los demás, y a conectarlos con el bebé del libro y con ella misma.

Esto revela cómo el "niño preoperacional" de Piaget se relaciona con su entorno en un nivel perceptual y actúa sobre él con manos y ojos (literalmente sujetando, pasando páginas, metiendo los dedos por los agujeros y señalando). Flora aprendió a predecir y anticipar dónde habrá un bebé, una ventanita y una imagen más grande en cada página. La conducta de Flora es una muestra de la operación del círculo hermenéutico de Nikolajeva y Scott, y se relaciona también con la primera fase de entendimiento de una obra de arte visual de Clark (véase el capítulo 2), en la cual el observador se compromete con el texto al obtener una impresión general del conjunto, para de ahí pasar a la segunda etapa, que consiste en observar con cuidado, lo cual requiere tiempo. Con mis preguntas (sobre cosas en las que yo sabía que ella tenía experiencia), y al ofrecerle claves y pistas, llegamos a la zona de desarrollo próximo de Flora para pasar a un nuevo nivel de comprensión.

En la tercera fase de Clark, el observador conecta su propia experiencia (sentarse en la silla alta mirando a un montón de parientes que entran y salen de un cuarto desordenado) con su conocimiento (los zapatos se pierden a veces). Esto lleva a un nuevo examen de las imágenes, en el cual Flora registra lo que conoce y está alerta para encontrar otros objetos que pudiera reconocer. En este caso, en su siguiente lectura, Flora descubrió de repente los pequeños objetos en la esquina del marco que rodea al bebé. Es difícil determinar la forma cómo, al observar las imágenes de este libro, alteró el universo cotidiano de Flora (fase final de Clark), pero es evidente que la acumulación de conocimientos obtenidos al observar éste y muchos otros álbumes ilustrados tendrá un efecto en su visión del mundo.

Leer la imagen del artista es movilizar nuestros recuerdos y nuestra experiencia del mundo visible, y probar su imagen a través de proyecciones tentativas [...] Sin embargo, no es el "ojo inocente" el que consigue esta unión, sino la mente inquisitiva que sabe poner a prueba las ambigüedades de la visión.

(GOMBRICH, 1962, p. 264)

Como nos demostró, entre otros, Barthes, lejos de abordar los textos con ojos inocentes, el lector es un "ser socializado", una colección de "subjetividades" que responde al mundo visual con un cuerpo y una mente conformados por "la realidad en la que creció" (Raney, 1998, p. 39).

En su libro *Visual Thinking*, Arnheim se ocupa de la percepción visual como actividad cognitiva. Sostiene que la actividad artística es una forma de razonamiento en la cual la percepción y el pensamiento se entretajan de manera indivisible: "Mi argumento es que las operaciones cognitivas llamadas pensamiento no son privilegio de los procesos mentales sobre la percepción, y más allá de ella, sino los ingredientes esenciales de la percepción misma". Arnheim nos remite a la creencia de Platón en "la sabiduría de la visión directa" y a su comparación de la ceguera de Sócrates con "perder el ojo de la mente". Con el argumento de que los filósofos griegos concibieron primero la dicotomía de percepción y razón, Arnheim nos recuerda que jamás olvidaron que "la visión directa es la primera y última fuente de sabiduría" (1970, pp. 7-13).

En una obra posterior, Arnheim describe el proceso por el cual los niños y las niñas obtienen sus primeros "conceptos intelectuales" a través de la observación inteligente:

La intuición perceptual es la forma primaria en que la mente explora y concibe el mundo. Antes de que la mente infantil defina su noción de lo que es, por decir, una casa, recoge intuitivamente algo de un gran objeto que se presenta todo el tiempo en la experiencia diaria. Todos esos edificios se ven distintos entre sí, pero tienen algo en común, y esta característica común es lo que se aprehende de manera intuitiva por la mente que observa. Yo lo llamo "concepto perceptual". [...] La mente infantil adquiere así sus primeros "conceptos intelectuales".

(1989, p. 28)

Langer ya había hablado, en los años cuarenta, sobre el poder de la imagen y la forma en que opera en la *psique* humana en su importante libro *Philosophy in a New Key*. En uno posterior, la autora elabora: "El regocijo de la experiencia estética directa indica la profundidad a la que penetra esa experiencia en la mentalidad humana. Lo que hace en nosotros es formular nuestras concepciones de sentimiento y de la realidad visual, factual y audible juntas. Por esto, tiene la fuerza de una revelación e inspira un sentimiento de profunda satisfacción intelectual" (1953, p. 397).

Pocos educadores, salvo aquellos que se ocupan de la educación artística y algunos psicólogos, parecen conscientes de la ardua disciplina necesaria para mirar imágenes con atención. En *Iconology: Image, Text, Ideology*, Mitchell asevera: "la lucha con una obra de arte visual nos revela, con mayor claridad que ningún otro uso de los ojos, lo activa que es la tarea de construir formas, tarea que pasa por los simples nombres de 'ver' o 'mirar' (1986, p. 36). En una vena similar, Eisner señala en el prefacio del libro de Arnheim, *Thoughts on Art Education*:

El ojo, como afirma Arnheim, forma parte de la mente. Para que la mente florezca, necesita un contexto sobre el cual reflejarse. Los senti-

dos, en tanto parte de un inseparable conjunto cognitivo, proporcionan ese contexto [...] El desarrollo óptimo de la mente requiere atención, no sólo a los procesos intelectuales, sino también a los intuitivos. Niños y adolescentes deben ser alentados a ver la totalidad, no sólo las partes. El arte enseña esto [...] La esencia del mensaje de Arnheim es que la visión misma es una función de la inteligencia, que la percepción es un fenómeno cognitivo, que interpretación y significado son un aspecto indivisible del acto de ver y que los procesos educativos frustran o fomentan tales habilidades humanas.

(EISNER, EN ARNHEIM, 1989, PP. 4-7)

ALFABETIZACIÓN VISUAL Y LAS ARTES

La obra de Gardner y su equipo del Proyecto Cero, en la Universidad de Harvard, produjo múltiples bases y teorías revolucionarias en la educación artística, que abarcan trabajos sobre inteligencias múltiples y análisis visual. En su intento por ligar el desarrollo humano y el proceso artístico, Gardner estudia el momento en que los niños comienzan a entender y usar sistemas simbólicos, y lo describe como una “revolución” debido a que el niño ya no se limita a hacer, percibir y sentir en relación con los objetos materiales, sino que inventa objetos y sucesos imaginarios para usarlos en la mediación de sentimientos, experiencias, ideas y deseos. También opina que a la edad de 3 o 4 años, niños y niñas experimentan “emociones discretas”, como aquellas que responden a una obra de arte, aunque no sean capaces de articular dichas emociones. En oposición a los teóricos cognitivos, Gardner opina que esta transición —que va de operar con acciones directas sobre el mundo a operar en un plano de símbolos— tiene lugar en el periodo temprano, entre las edades de 2 y 7 años, aunque los niños carezcan de palabras

para expresar este nuevo conocimiento.¹⁰ Ambas formas de operar se encuentran presentes al crear o responder al arte:

Sostengo que, conforme el niño se desarrolla, continúa haciendo, sintiendo y respondiendo a objetos y experiencias en la forma directa característica del periodo sensomotor, así como en un plano sobrepuesto de experiencia simbólica. Realizar una pintura requiere tanto actuar sobre objetos y utilizar habilidades motoras como tratar con un sistema simbólico exquisito. De manera similar, mirar una pintura implica la consideración de su estatus de “cosa” en el mundo, como objeto atractivo y como comentario sobre aspectos del mundo expresado en un medio simbólico. El poder y la fascinación del arte residen precisamente en que el individuo participa en los dos planos: sensorio-motor y simbólico.

(1973, p. 132)

No obstante, Gardner también cita a Piaget para expresar la deprimente advertencia de que esta aptitud artística puede experimentar una regresión “si no hay una apropiada educación artística que cultive con éxito estas vías de expresión y aliente estas primeras manifestaciones de creación artística. La acción de los adultos y las restricciones de la escuela y la vida familiar en la mayoría de los casos tienen el efecto de reprimir o frustrar tales tendencias en lugar de enriquecerlas” (1973, p. 19).

Perkins también formó parte del equipo de investigación del Proyecto Cero. Sus brillantes comentarios acerca de que la forma como se observa el arte produce pensamiento, nos conduce a una fructífera línea de investigación. En *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*, Perkins muestra este mecanismo:

¹⁰ Ciertamente observamos pruebas de esto entre los niños y niñas más pequeños de nuestro estudio. Hay una exposición más elaborada de las teorías del desarrollo de Gardner en el cap. 5.

Observar arte tiene un valor instrumental. Proporciona un excelente ambiente para el desarrollo de mejores habilidades de pensamiento mediante lo que podría llamarse el arte de la inteligencia [...] [y] un contexto en especial adecuado para cultivar la disposición al pensamiento [...] pues [las obras de arte] demandan una atención consciente para descubrir aquello que tienen que mostrar y decir. Asimismo, las obras de arte conectan diversas dimensiones de nuestra vida, incluidas la social y la personal, con propuestas afectivas sólidas.

(1994, pp. 3-4)

Perkins continúa con la identificación de seis categorías con las que se fomenta la disposición al pensamiento:

- *Anclaje sensorial*: es útil contar con un objeto físico sobre el cual enfocarse.
- *Acceso instantáneo*: el arte está abierto a todo el que quiera ver, y por su naturaleza alienta a mirar más de cerca o proporciona una perspectiva fresca para observar lo conocido.
- *Compromiso personal*: el arte está hecho para mantener la atención y sirve para sostener una reflexión prolongada.
- *Atmósfera abierta*: el arte cultiva la disposición al pensamiento y proporciona una atmósfera de influencia elevada.
- *Multiconexión*: el arte promueve las conexiones entre los aspectos morales y los sociales, alusiones filosóficas, temas históricos, estructuras formales, relevancia para la experiencia personal, etcétera.
- *Conocimiento de amplio espectro*: ver arte une diferentes tipos de conocimiento, como elaboración visual, pensamiento analítico, planteamiento de preguntas, puesta a prueba de hipótesis y razonamiento verbal. (1994, pp. 4-5)

Perkins desarrolla a continuación la idea de lo que denomina “inteligencia experimental y reflexiva”, que describe como “el

despliegue de nuestros recursos intelectuales hacia una conducta inteligente [...] Mediante el cultivo de la conciencia de nuestro propio pensamiento, del planteamiento de las preguntas adecuadas, la guía de estrategias, dirigimos nuestra inteligencia empírica en direcciones fructíferas” (1994, p. 11). Sus conclusiones reflejan perfectamente nuestros descubrimientos, razón por la cual las citamos con amplitud.

Kress y Van Leeuwen señalan que, a pesar de que ahora la imagen es por lo menos tan fuerte como la palabra, quienes toman decisiones, sobre todo educativas, no entienden tal reconocimiento: “el lenguaje visual predominante está controlado por los imperios tecnológicos culturales y globales de los medios de comunicación [y vemos ahora] la incursión de lo visual en muchos dominios de la comunicación pública en donde antes el lenguaje era el modo único y dominante”. Kress y Van Leeuwen lamentan “la enorme incapacidad por parte de todos nosotros de hablar y pensar de manera seria sobre lo que se comunica a través de imágenes y diseño visual” (1996, pp. 4, 13-16). El resto del presente libro pretende mostrar el complejo trabajo de pensamiento que niños y niñas llevan a cabo para encontrar el sentido de una imagen. En los capítulos 3 a 9 se ofrece evidencia empírica y su análisis; el capítulo 2 trata de los diversos modelos, clasificaciones y marcos teóricos con que se pretende explicar las diferentes fases o estados del proceso de apreciar imágenes, o, dicho de manera más sencilla, de aprender a mirar.



2. Procesos, marcos de referencia y modelos de alfabetización visual

HACIA UNA TEORÍA DEL DESARROLLO SOBRE LA RESPUESTA A TEXTOS VISUALES

Sólo he arañado la superficie con el gastado instrumento de las palabras. Más allá de las deficiencias de la percepción, existe la diferencia de tornar las experiencias visibles en lenguaje.

(CLARK, 1960, p. 17, EN BENSON, 1986)

Muchos teóricos pretendieron construir modelos para rastrear la respuesta a los textos visuales en términos de desarrollo. (Usamos aquí la palabra "texto" en su sentido más amplio: puede tratarse de pintura, fotografía, video, ilustración, objeto artístico, etc.) Algunos más trataron de identificar las fases que atraviesan los observadores al profundizar en sus respuestas frente a obras de arte. En este capítulo revisamos algunos de los trabajos más importantes en este campo, que abarca un amplio intervalo de disciplinas, desde la historia del arte hasta la psicología, desde la estética hasta los estudios culturales, desde la tecnología de la información hasta la educación. Algunos académicos se enfocan sobre todo en los niños, otros se ocupan más de la respuesta de los adultos frente al arte. Mientras que Parsons dedicó años a recabar datos para desarrollar su modelo de respuesta estética, otros, como Clark, incluyen algunas contribuciones relativas al proceso de respuesta frente a obras de arte dentro de un enorme y variado cuerpo de trabajo. Comenzaremos por re-

visar las definiciones del esquivo concepto de alfabetización visual, y a continuación examinaremos algunos procesos, marcos de referencia y modelos evolutivos de respuesta frente a textos visuales.

ALFABETIZACIÓN VISUAL: DEFINICIONES Y DEBATES

Tal vez Debes (1968, p. 28) fue quien acuñase el término alfabetización visual (*visual literacy*) a fines de la década de 1960. Debes se centró en las capacidades de una persona visualmente letrada: “discriminar e interpretar las acciones, objetos y símbolos visibles, naturales o artificiales, que encontrarse en su medio”, así como en la aplicación “creativa” de estas destrezas para la comunicación con los demás y la apreciación de textos visuales. El concepto pronto encontró acogida en estudios de los medios, tecnología de la información, estudios culturales y educación en artes visuales.

La alfabetización visual se arraiga también en el estructuralismo (Saussure, Lévi-Strauss, Barthes *et al.*) y encaja con facilidad en las nociones de alfabetizaciones (en contraste con la estrecha visión de alfabetización en singular, que se refiere de forma exclusiva a la lectoescritura) como práctica social (lo cual presenta consideraciones culturales e ideológicas), cuyos pioneros fueron académicos como Street (1984), en Reino Unido, y Brice Heath (1983), en Estados Unidos. Heath abarcó además las disciplinas de antropología social, lingüística, inglés y educación. El trabajo más reciente de Heath relaciona descubrimientos de la neurobiología para explicar las “interacciones recursivas entre las imágenes periféricas y los centros corticales superiores que procesan la representación simbólica. El trabajo colaborativo a través del arte permite la descripción y explicación ver-

bal de los detalles, abstracciones y procesos que conducen a la elaboración de teorías que dependen del conocimiento propositivo, de procedimiento y disposicional” (2000, p. 121). La forma en que el cerebro procesa representaciones simbólicas es un fascinante y relativamente nuevo campo de estudio que trasciende el ámbito de este libro.

Otros estudiosos, como Allen (1994), sostienen que cualquier definición de alfabetización visual debe incluir la investigación sobre el idioma inglés en la educación, que se liga al concepto y la pedagogía de la alfabetización desde hace por lo menos veinte años. Al citar a autores como Hoggart, Street y Burgess, y repasar las concepciones de Boughton sobre alfabetización visual (1986), Allen aboga por una amplia aproximación al tema que abarque argumentos críticos, filosóficos y de historia del arte.

Como se ve, la alfabetización visual es un término polémico y tema de múltiples debates, que muchas veces se limita a la forma particular que requieren las diferentes disciplinas. Suhor y Little (1988, p. 470), por ejemplo, ven en la alfabetización visual un “concepto agregado” y no ya “un área de estudio coherente, sino, en el mejor de los casos, una orquestación ingeniosa de ideas”. Algunos escritores se inclinan por definiciones sencillas, “de sentido común”, como Hortin (1997, p. 281), pedagogo tecnólogo, quien la describe como “la habilidad de entender y usar imágenes para pensar y aprender en términos de imágenes, es decir, pensar visualmente”. Sinatra (1986, p. 5) considera que los tres componentes esenciales de la alfabetización visual son la observación, la exploración sensomotora y la representación no verbal. Sostiene que la alfabetización visual es indispensable para pensar y la define de manera convincente como “la reconstrucción activa de experiencias pasadas con información visual nueva para obtener significado”. Otros más, co-

mo Dondis (1973), la definen como una sintaxis visual comparable a la gramática lingüística, con términos tales como línea, color, forma, tono, dimensiones, textura, etc., en lugar de verbo, preposición, enunciado, etcétera.

Sin embargo, Raney advierte de los peligros de transitar demasiado lejos por ese camino, pues puede “duplicar la suposición de un modelo autónomo de alfabetización, de que existe un ‘código único’ o fijo que aprender, de que ver las cosas es una ciencia, o de que clasificar y diseccionar imágenes revelará sus significados”. Raney sugiere así que nociones tales como desempeño de lectura o decodificación deberían reemplazarse al considerar

nuestra relación con el mundo visual en términos de poder, elección, hábito, pasión o deleite. [...] El impulso son las expectativas de significado previas [,] determinadas por los campos sociales en los que se encuentra un objeto [...] ya sea en el marco de referencia del “arte”, las inclinaciones de género, identidad de clase o generación, o las de la experiencia y asociaciones personales.

(1998, p. 39)

De hecho, es la misma Raney quien ofrece una de las definiciones más amplias y, para nosotros, convincentes de alfabetización visual: “es la historia de pensar sobre lo que significan las imágenes y los objetos: cómo se unen, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo pueden funcionar como modos de pensamiento y cómo se ubican en las sociedades que los crearon” (1998, p. 38).

La investigación de Raney, desde la perspectiva de la educación sobre los medios, arte y lengua inglesa,¹ la condujo a

¹ Raney dirigió un proyecto de investigación sobre alfabetización visual para el Arts Council y la Universidad de Middlesex.

construir un marco de referencia de diferentes tipos de alfabetización visual en donde identifica cinco dimensiones. La *sensibilidad perceptiva* es la recepción visual básica que se encuentra en todas las personas que pueden ver, pero el nivel de sensibilidad es variable, matizado por factores culturales que se profundizan con la educación. El *hábito cultural* se refiere a las variaciones que responden a diferentes prácticas culturales y periodos históricos. El *conocimiento crítico* alude a las concepciones sobre el modo en que se moldea y se mediatiza la representación visual de manera histórica, cultural y artística, y cómo se coloca el espectador en relación con ella. La *apertura estética* describe “nuestra capacidad de deleite visual”. Aquí, Raney se ocupa de las respuestas emocionales y sensuales a la experiencia visual, las cuales dan “acceso inmediato al significado [...] es la experiencia la que colorea nuestras ideas”. La última dimensión de Raney es la *elocuencia visual*, “en la cual se integran todas las anteriores en el acto de crear cosas para ser vistas [...] lo que requiere una compleja mezcla de sensibilidad perceptual, hábito cultural, conocimiento crítico y apertura estética” (1998, p. 41). En la mayoría de los casos, los alumnos en nuestro estudio mostraron un alto grado de sensibilidad perceptual y una poderosa apertura estética. Sus dibujos dan testimonio de gran elocuencia visual y encanto, en especial los de los niños y las niñas más pequeños.

TRANSFORMAR LA EXPERIENCIA VISUAL EN LENGUAJE

Se debate mucho sobre la posibilidad de que el lenguaje hablado y escrito logrará algún día dar cuenta adecuadamente de la experiencia visual (el mismo argumento aplica a la música y la danza, por supuesto). En su trabajo sobre la educa-

ción en los medios, Raney se pregunta si “adoptar una metáfora del lenguaje será parte de los esfuerzos continos de los historiadores visuales, artistas y diseñadores que abogan por la dignidad y complejidad de las imágenes y objetos visuales, considerados por lo general mudos y simples en contraste con el mundo elocuente” (1998, p. 37).

Kress encabeza el ataque contra el dominio del lenguaje verbal sobre los textos visuales en sus muchas publicaciones, y es quizás el pedagogo académico con mayor influencia en este campo, como lo demuestran sus textos pioneros, como *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. Al igual que Dondis, está muy interesado en desarrollar “un marco teórico establecido dentro del cual se analicen las formas visuales de representación” (Kress y Van Leeuwen, 1996, p. 20), y en su trabajo recupera el lenguaje de la sintaxis para aplicarlo a los textos visuales. Argumenta convincentemente que las imágenes son el medio básico de la comunicación en cualquier texto y nos recuerda que la ideología está siempre presente. Señala que “la comunicación visual siempre está codificada; parece transparente sólo porque conocemos el código de antemano” (Kress y Van Leeuwen, 1996, p. 32). Nos revela cómo podemos leer imágenes por medio del análisis de la gramática visual. Su código semiótico de imágenes utiliza el vocabulario del diseño —con términos como vectores, que representan verbos transitivos; actores y reactivos, como sustantivos; color y foco, como adverbios de lugar; y formas rectangulares que representan construcciones hechas por el hombre, ya sean mecánicas o lógicas, en oposición a las disposiciones más orgánicas y naturales, que representa como curvas y círculos—. El espectador, a su vez, responde al mensaje visual que la imagen produce, pero conserva cierto margen de elección sobre la forma de su respuesta. Como veremos en los datos recabados durante nuestra investigación, incluso una de las imágenes de los ál-

bumes ilustrados contemporáneos que “demandan visión” con mayor fuerza, la del gorila en *Zoológico*, puede oponer resistencia, subvertirse o malinterpretarse por el lector.

En un fascinante artículo sobre arte y lenguaje en la infancia media, Benson plantea preguntas fundamentales acerca del lenguaje escrito y el hablado como medios adecuados para apreciar el arte. “Existen cuestiones muy complejas que deberían incitar a los teóricos de la pedagogía a examinar más de cerca el proceso pedagógico de hablar sobre imágenes como un problema de traducción [...] Un hecho básico de mirar y ver es el silencio. La mirada y la vista son en esencia no verbales.” A continuación, sugiere que las artes no existirían si todos los significados pudieran expresarse adecuadamente en palabras. “Hay valores y significados que sólo se expresan mediante cualidades visibles y audibles, y cuestionar su significado como si se pudiese expresar con palabras es negar su particular existencia.” Después de analizar las nociones metapictóricas de los niños pequeños, Benson se pregunta si la “ambigüedad y las referencias múltiples” que producen las obras de arte pueden generar “el tipo de tensión intelectual que permite aumentar el entendimiento” (1986, pp. 134-138).

FASES DE RESPUESTA A LOS TEXTOS VISUALES

El conocido historiador del arte Kenneth Clark sostenía que la apreciación de obras de arte visuales abarca cuatro fases (1960, p. 69). Primero, habla sobre la obra de arte que ejerce un efecto en el espectador, quien obtiene una impresión general de la obra en su conjunto, lo cual incluye tema, color, forma, composición, etcétera. Si no existiera el efecto, nada pasaría, por lo que un punto de partida esencial es el com-

promiso entre el espectador y la obra. Para que se dé la comprensión, el paso siguiente es el *escrutinio*, la mirada cuidadosa. Clark la describe como el estado puramente estético de respuesta en el que entran en operación las facultades críticas y nos recuerdan la importancia de la paciencia y la constancia: "Ver pinturas requiere una participación activa y, en las primeras etapas, cierto grado de disciplina". Mientras los espectadores miran la obra, puede darse un tercer estado de *recuerdo* en el momento en que se establecen conexiones con su propia experiencia, al plantear preguntas sobre la obra. Es evidente que en este estado del proceso participa el pensamiento, y conduce al estado final: la *renovación*. La imagen original se examina de nuevo con mayor profundidad; se hacen presentes los elementos antes pasados por alto, tal vez adecuándose a conocimientos preexistentes. Lo anterior se describe como el acto de mirar que evoluciona hacia el acto de ver a través de la memoria, la imaginación y el pensamiento.²

Este simple esquema de Clark ofrece un marco de referencia ilustrativo dentro del cual se puede determinar la forma en que los niños de nuestro estudio respondieron a los álbumes ilustrados. Entra en juego aquí el asunto del conocimiento previo, comprensión y exposición a textos visuales. Algunos niños y niñas recurren a complicados repertorios de lectura multimodal y conocían las prácticas de alfabetización en que se requiere dibujar el significado de los textos. Otros lectores inexpertos utilizaron los recursos que tenían

² Las fases de Clark son similares a las de otros académicos con el mismo propósito de describir el proceso de decodificación de imágenes. Avgerinou y Ericson resumen varios estudios para llegar a cuatro fases: "a) descripción de los elementos gráficos que componen la imagen, b) análisis de la forma en que están ordenados esos elementos, c) interpretación de los mensajes comunicados y d) apreciación estética de la imagen" (1997, p. 286). Por lo general se considera que las siguientes dos fases abarcan aspectos tales como apreciación de lo simbólico, creación de asociaciones personales y evaluación crítica de la imagen.

y presentaron respuestas ingenuas e instintivas ante los libros. Esta amplia variedad de experiencia en alfabetización visual abarca, en un extremo, niños de 5 años, recién llegados de otra cultura, que todavía no hablan inglés y que han tenido poco contacto con libros, hasta lectores de 11 años, confiados y fluidos, con un amplio conocimiento sobre libros y quienes conocían a los artistas que presentamos.

De regreso al esquema de Clark, fue rara la ocasión en que, a lo largo de nuestro estudio, los álbumes ilustrados no produjeran un efecto en los niños, pero en uno que otro caso específico (como un niño hiperactivo con un breve periodo de atención) se dio muy poco compromiso entre lector y texto, por lo que la actividad casi no valió la pena. (Como maestros, por supuesto, nos preocuparían esos niños y nos gustaría aplicar estrategias para desarrollar su concentración y encontrar vías para que disfrutaran de los libros.) Sin embargo, para la gran mayoría de nuestra muestra, el efecto de un texto atractivo e interesante los alentó a proseguir hasta la segunda fase de *escrutinio*.

Ahora bien, el *escrutinio* es obviamente crucial; para que haya entendimiento, el niño debe mirar con cuidado y de manera sostenida por algún tiempo. Mirar no es fácil. Piense en su última visita a una galería de arte. ¿Cuánto tiempo tardó en observar cada pintura, escultura o instalación? (Mientras escribíamos este capítulo, una amiga nos llamó para decirnos que ella y su socia, ambas visitantes asiduas de galerías y museos, visitaron la exposición de Vermeer, en la National Gallery, y la exposición Ingres a Matisse, en la Royal Academy, entre su llegada a Londres, cerca de las 11 de la mañana, y su partida a Cambridge, alrededor de las dos de la tarde, ¡y almorzaron además! Aunque las exposiciones hubieran sido muy pequeñas, de unas cincuenta piezas cada una, nos dejaría un poco más de un minuto por pintura.) La

mayoría de quienes visitan una exposición de arte hacen poco más que echar un vistazo a las obras. Se requiere una seria concentración para continuar mirando la obra en su conjunto, cada parte, de cerca, de lejos, concentrarse en un detalle, pensar en la luz o el color o el tono o el género, en otras obras del mismo autor u otras piezas del mismo periodo, o volver a pasar la vista por la obra completa, etcétera. Y aún así, esa seria y sostenida mirada era lo que la mayoría de los niños y niñas de 4 a 11 años aceptaron dedicar gustosos con nuestros álbumes ilustrados. El resto de este libro se dedica a demostrar el valor de esa mirada.

Mientras miramos, tenemos que pensar, o, en términos de Clark, "recordar". Esta también es una tarea ardua: nuestro cerebro integra el nuevo conocimiento al previo. Pero al mismo tiempo pueden suceder otros procesos más involuntarios: se agolpan recuerdos de nuestra experiencia personal al tiempo que la obra interseca nuestras vidas en un momento texto-vida; las ideas bullen y se insinúan destellos de saberes más profundos. Este es el proceso creativo en operación, la mezcla de imaginación, fantasía, recuerdo y asombro. El inconsciente colabora con la actividad consciente. Este es el momento en que un niño dice algo que él mismo no sabía que sabía o en lo que jamás había pensado antes. Es cuando, por ejemplo, Lara (10 años) se da cuenta de repente del horror del cautiverio de los animales, después de leer *Zoológico*:

LARA: Si lo piensas, si tuvieras que estar encerrado en una jaula, ahí te quedarías. Estarías ahí y no puedo imaginar vivir así.

E: ¿Habías pensado en eso antes de leer el libro?

LARA: No, lo acabo de pensar.

Por último, renovación; una y otra vez vemos que los niños regresan a los libros, mirándolos casi con nuevos ojos. En la fase final de respuesta de Clark, el observador puede estar "viendo su mundo cotidiano en una forma alterada por el acto de mirar esa pintura" (Clark, 1986, p. 138, en Benson). Y los alumnos de nuestro estudio hicieron progresos extraordinarios de conocimiento *en el transcurso de varias horas*. ¿Qué no podrían hacer si se dedicase algún tiempo y espacio a los textos visuales y la apreciación artística, y se convirtieran en una parte seria de los programas educativos?

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ALFABETIZACIÓN VISUAL

Perkins se interesa más en la forma como la exposición a obras de arte alienta a los niños a pensar analíticamente. Más que producir un modelo de apreciación estética, cita las características que las obras de arte ofrecen a los espectadores y las relaciona con los pequeños aprendices. (Algunas de estas ideas se plantearon en el capítulo 1, así que sólo mencionaremos algunos puntos ulteriores pertinentes aquí.) Para comenzar, habla acerca del *acceso instantáneo* que ofrece una obra de arte, la cual "puede estar presente físicamente mientras pensamos y hablamos, y ofrecer un ancla para la atención por un periodo de exploración prolongado [...] La imagen es aquí y ahora" (1994, p. 85). Al acceso instantáneo sigue el *compromiso personal*: "Las obras de arte invitan y reciben el compromiso sostenido [...] por su propia naturaleza tienen la capacidad de estimular un tipo de espasmo (simpatía, repulsión...) u otro [...] pensar es una empresa apasionante [que requiere] preocupación y compromiso, espíritu y consistencia" (1994, p. 13). Muchos teóricos mencionados en este capítulo reconocen la importancia del compromiso

personal al mirar textos visuales, pero sólo Perkins alude a las poderosas reacciones que provoca, como la pasión genuina en el ojo del espectador, algo que observamos en muchos de los niños y niñas durante nuestro estudio.

Perkins asigna a las obras de arte una serie de símbolos mediante la *cognición de amplio espectro*, que genera la participación de múltiples modalidades sensoriales (por ejemplo, espacial, de imagen, verbal). Por último, propone que el arte es un asunto de *múltiples conexiones*, y que une temas sociales, preocupaciones estéticas, tendencias actuales, convicciones personales, culturas diferentes, “para crear oportunidades de unir disposiciones del pensamiento a través de otros y diversos contextos explorados en conjunto con la obra de arte” (1994, p. 85). Este autor se entusiasma en particular por “el reto de transferir”, en donde el aprendizaje en un contexto tiene un efecto en otro.

Este “modelo” se ampara en el concepto de *inteligencia empírica* de Perkins: “la contribución de la experiencia previa aplicada al funcionamiento intelectual”, y en el de *inteligencia reflexiva*, la cual se refiere al conocimiento, habilidades y aptitudes que contribuyen al manejo de la propia mente. “Podemos estimular nuestra inteligencia empírica, adularla, animarla, redirigirla, alcanzar lecturas más variadas y profundas de la obra que miramos [...] Si cultivamos la conciencia de nuestro pensamiento, si nos formulamos las preguntas adecuadas y nos guiamos estratégicamente, agitaremos nuestra inteligencia empírica hacia direcciones fructíferas” (1994, p. 82-85). Los dos tipos de inteligencia de Perkins son pertinentes para nuestro estudio con la segunda y más rica vena de interpretación, que surge después de pasar algún tiempo desde la primera mirada al texto visual.

Gardner acuñó el término “inteligencias múltiples” hace unos veinte años, y escribe y desarrolla estas ideas desde en-

tonces. Para él, los seres humanos tenemos, por lo menos, ocho diferentes inteligencias en diversos grados, que abarcan lingüística, lógica-matemática, musical, espacial, corporal-quinestésica, personal, naturalista y existencial. La que por lo general nos viene a la mente en relación con obras de arte es la inteligencia espacial, pero Perkins señala la interconexión del pensamiento cuando apreciamos arte, proceso que inevitablemente recurre a otras inteligencias. Observamos ejemplos claros de muchos niños y niñas que utilizaban la inteligencia personal dentro de nuestro estudio (véase el capítulo 7), y algunos más que recurrieron a las inteligencias lingüística, naturalista y existencial.

RESPUESTA DE LOS NIÑOS A LOS ÁLBUMES ILUSTRADOS

Madura (1998), de la Universidad de Nevada, hace referencia a la obra de Gardner, Perkins y otros teóricos considerados en este capítulo en su artículo sobre el modo en que los niños respondían al trabajo de dos artistas estadounidenses creadores de álbumes ilustrados. Madura siguió de cerca el proceso de cuatro niños de 6 años como maestra-investigadora, y documentó las lecturas y escritos de estos niños y niñas en su ambiente natural. Trabajó con cada uno de manera individual, en parejas y en sesiones de grupo a fin de explorar sus respuestas a los álbumes ilustrados. (Cabe observar que Madura aplicó su enseñanza a partir de un compromiso con una alfabetización integrada, y que conscientemente enseñó a los niños acerca del arte y la estética. La autora también promovió con entusiasmo el habla y el aprendizaje, prácticas que los autores de este libro respaldamos con amplitud.)

Los hallazgos de Madura fueron los siguientes: en las res-

puestas descriptivas a los álbumes ilustrados aparecen resúmenes de la trama, aunque Madura incluye en esta categoría, a modo de rompecabezas, “comentarios sobre ilustraciones y cómo se crearon”. (Nos parece que, mientras las primeras eran las respuestas más simples que esperaríamos de los niños, las últimas no lo eran necesariamente.) En las *respuestas interpretativas* se presentan comentarios sobre la historia, las experiencias que relacionan el texto con la cotidianidad y personales; y *tendencias temáticas* que muestran la apreciación de los niños sobre los temas, estilos y técnicas de los autores/artistas.

Madura describe a continuación una forma simple de instrucción, que comienza por pedir a los alumnos “que describan el libro como una unidad verbal y visual, que digan o interpreten lo que pensaron sobre él [...] y después busquen conexiones (tendencias temáticas) con experiencias anteriores de lectura, escritura y producción artística” (1998, p. 374). En este punto, el énfasis de Madura en las conexiones con otros conocimientos y experiencias concuerda de manera sólida con la noción de Perkins de las “conexiones múltiples”. Mientras que el modelo de Madura es menos desarrollado y preciso que los mencionados antes, nos ofrece un interesante recuento de las respuestas de sus alumnos a textos multimodales que presenta muchas similitudes con nuestra investigación.

Madura recurre al trabajo de Kiefer en uno de los únicos estudios en los cuales el investigador en realidad utilizó álbumes ilustrados para investigar la alfabetización visual de los niños. Kiefer construyó un modelo de desarrollo de las respuestas orales de los niños a los álbumes ilustrados, la cual describe como “útil para entender cómo *aprenden a dar significados* en el mundo de los álbumes ilustrados” (1993, p. 271). Con base en el trabajo de Halliday sobre las funciones del lenguaje hablado, Kiefer se enfoca en cuatro categorías

que emplean los niños y niñas en sus respuestas verbales a los álbumes ilustrados: *informativa*, donde los comentarios se centran en el contexto de las ilustraciones, la línea de la trama, las observaciones cotidianas y comparaciones con otros libros; la *heurística*, donde participa la resolución de problemas, se hacen inferencias y por lo general se emplea un lenguaje hipotético; la *imaginativa*, donde los niños entran en la vida de los libros, casi siempre con un lenguaje figurado; y la *personal*, en la cual los niños expresan sentimientos y opiniones, se refieren a los personajes y evalúan las ilustraciones.

A continuación, Kiefer destaca las diferencias de desarrollo en la forma de aproximación de los niños a los álbumes ilustrados. Percibir detalles parece lo primero, y esta necesidad es tan fuerte que los niños y niñas muchas veces ven elementos que los adultos pasan por alto. Además, sugiere Kiefer, compartir “secretos con los ilustradores a su vez ayuda a los niños a hacerse más sensibles a las cualidades artísticas de los álbumes ilustrados. [...] Descubrí que los niños desarrollaron más pensamiento crítico no sólo acerca de factores cognitivos, sino también de factores estéticos, y que esta conciencia variaba según la edad del niño o niña” (1993, p. 278). La autora menciona también que la conciencia de los artistas y de sus intenciones parecía desarrollarse en paralelo con la edad, si bien “todos los niños y niñas parecían conocer elementos tales como líneas, formas y colores, aunque no siempre conocían la nomenclatura correcta”. Por último, Kiefer nota “cómo los niños parecían crecer al comprender el poder del arte visual en la elaboración de significados” (1993, pp. 278-279).

En general, coincidimos con estas observaciones, pero quisiéramos resaltar que algunos niños más pequeños podrían alcanzar interpretaciones notablemente complejas si las condiciones lo permitían. (También observamos que Kiefer no tomó en cuenta las relaciones palabra-imagen.) Sin em-

bargo, estamos totalmente de acuerdo con algunos comentarios finales de Kiefer: "Los libros que generaron emociones profundas, más que esos que los niños prefirieron, fueron aquellos alrededor de los cuales la respuesta de mayor duración creció y se profundizó". Y sus alumnos, casi haciendo eco de las palabras de nuestros alumnos al otro lado del Atlántico, sostenían que "un criterio importante para los álbumes ilustrados era que no fuera 'fácil encontrar las cosas: sino hacernos pensar más'" (1993, p. 280). Su trabajo refleja muy bien nuestros resultados al destacar la importancia de dar a los niños tiempo para mirar y tiempo para hablar sobre las imágenes dentro de la comunidad de lectores del salón, en una atmósfera de "exploración mutua" entre alumnos y maestros.

MODELO DE DESARROLLO DE PARSONS DE RESPUESTA AL ARTE

La teoría del desarrollo más sustancial acerca de la forma en que las personas entienden el arte es la de Parsons (1987). En ella sostiene que los niños y las niñas responden de manera natural desde muy temprana edad a las cualidades estéticas del arte. Sobre la evidencia recabada durante diez años de investigación un tanto ecléctica con una amplia variedad de adultos y niños, Parsons elaboró un juego de estados de respuesta estética al arte. Al primer estado lo llama *favoritismo*: "un deleite intuitivo en la mayoría de las pinturas, una fuerte atracción al color y una libre respuesta asociativa al tema [...] La mayoría de los niños pequeños entienden la pintura en este nivel" (1987, p. 22). Este estado se caracteriza por respuestas simples, como gustar del tema o del color de la obra. El segundo estado se caracteriza por *la belleza y el realismo*, donde el espectador reconoce los puntos de vista de otras

personas tanto como los propios. En este estado, el realismo tiene la preferencia sobre otros estilos de pintura. El tercer estado lo describe como *expresivo*, cuando los sentimientos que provoca la obra comienzan a ser más significativos y el espectador se interesa más en las intenciones del artista. El cuarto estado se enfoca en *el medio, estilo y forma*: "La nueva idea aquí es que la importancia de una pintura es un logro social más que individual. Existe dentro de una tradición compuesta por un cierto número de personas que miran en el tiempo una cierta cantidad de obras y hablan de ellas" (1987, p. 24). En el último estado, *autonomía, juicio y diálogo* son las claves: "El resultado es una conciencia alerta del carácter de nuestra propia experiencia, un cuestionamiento de aquello que influye en ella, un cuestionamiento si lo que uno ve es en realidad lo que uno cree que ve" (1987, p. 25). Parsons une lo anterior al diálogo y la reflexión.

Si aplicáramos el modelo de Parsons a nuestro estudio, algunos de nuestros niños alcanzarían el nivel 5 en apreciación estética. Esto claramente no era la intención de Parsons, pues él sólo esperaba que un pequeño número de adultos bien educados en alfabetización visual alcanzaran esta lograda posición. Mientras que coincidiríamos con Parsons en que las respuestas al arte de la mayoría de los niños y niñas caben en las categorías 1 y 2, con sus propios criterios podemos ofrecer ejemplos de niños que satisfacen los estados 3, 4 y 5 desde muchos puntos de vista. Al aceptar que todos los niños alcanzan el nivel 1, tomemos uno de los criterios clave en cada estado y examinémoslo a la luz de nuestra evidencia.

Estado 2: Realismo

Es verdad que a la mayoría de los niños les gusta el realismo en las ilustraciones. Tenemos muchos ejemplos de niños que

comentan al respecto. Uno de los tres álbumes ilustrados de nuestro estudio tiene un estilo básicamente realista (*El túnel*), mientras que en *Zoológico*, Browne dibuja a los animales con un realismo casi fotográfico, contrastado con una mezcla de realismo y surrealismo cuando las personas se convierten en animales. De cualquier forma, los aspectos no realistas de *Zoológico* resultaron tan atractivos para los niños como los realistas; mientras que les encantaban los dibujos de los animales, muchas veces se mostraron fascinados por los humanos extrañamente metamorfoseados, a los que les crecían pies membranosos, cuerpos rayados y colas. *Lily*, de Kitamura, no utiliza realismo en absoluto, sino un dibujo muy estilizado con muchas características comunes al universo de las caricaturas, con el cual la mayor parte de los niños han sido saturados por la televisión. Ningún niño pareció encontrar a *Lily* menos interesante o disfrutable por su desviación del realismo. Nuestra investigación sugirió que, a pesar de que los niños sí prefieren el realismo como estilo de dibujo, pueden encontrar otros estilos de arte por igual interesantes y comprensibles. Muchos otros autores de álbumes ilustrados con gran éxito de ventas, como Burningham, McKee, Carle y Sendak, no son realistas. Parece más adecuado pensar que los niños se inclinan por estilos de arte que divierten, producen deleite y son interesantes, y que la gama de estilos de los que los niños obtienen placer y que entienden es mucho más amplio de los que Parsons sugiere. Por supuesto, debido a que su estudio sólo incluye pinturas de artistas famosos en lugar de textos narrativos para niños permite una importante diferencia.

Estado 3: Expresividad

Los niños y niñas de 4 a 11 años mostraron fuertes reacciones emocionales frente a los álbumes ilustrados. *El túnel*, una

historia de conflicto y reconciliación entre hermanos en un ambiente en parte moderno y en parte cuento de hadas, provocó miedo, compasión y alegría en igual medida; empatía y repulsión fueron los sentimientos más fuertes expresados sobre *Zoológico*, libro que desató un debate sobre cautiverio y libertad; mientras que los niños y niñas que leyeron *Lily* estuvieron conscientes de la amenaza en el texto, pero se distanciaron de ella gracias al humor y a los puntos de vista contrastantes de los dos personajes principales. Como respuesta a estos tres libros, los niños no sólo hablaron de sus sentimientos o relacionaron de manera inteligente el tema con su propia experiencia, sino que muchas veces consideraron con mucha atención las intenciones del artista cuando el entrevistador los invitó a hacerlo. (Véanse los capítulos 3 a 9.) Nuestra evidencia sugiere, por tanto, que muchos niños en nuestro estudio alcanzaron el estado 3 en la jerarquía de Parsons durante las entrevistas y los debates. Cuánto se debió a la naturaleza de nuestras preguntas y cuánto habrían logrado los niños de manera espontánea por sí mismos es un asunto que retomaremos en la conclusión.

Estado 4: Medio, estilo y forma

En esta categoría, Parsons se ocupa de la comprensión del contexto social y artístico de una obra de arte y del sentido del artista que trabaja dentro de una tradición. Esta es una posición complicada que Parsons asume como sólo alcanzable por una minoría de espectadores. Sin embargo, nos gustaría destacar la cantidad de ocasiones que los alumnos hicieron referencia a otros libros del mismo artista, para comparar y contrastar lo que hacían en el libro en cuestión con sus otras obras. Por ejemplo, a Amy, de 4 años, le encanta examinar *Zoológico* por los “cambios” que sabe hace

Browne en otros libros, como *Cambios* (México, FCE) Antes de los 3 años, la hija de Evelyn, Isabel, al entrar a una exposición de artistas de álbumes ilustrados, gritó "Lily" al ver en la pared ejemplos del trabajo de Kitamura. Estas ilustraciones en particular no provenían de *Lily*, que Isabel conocía tan bien, tan sólo reconoció el estilo de Kitamura. A muchos niños en nuestro estudio les interesó mucho saber cómo los artistas crearon las ilustraciones, qué medio utilizaron y por qué eligieron un estilo determinado, y expresaron con convicción sus opiniones ("Es un buen artista porque..."). Sugeriríamos que muchos niños en nuestra investigación cubrieron casi por completo los elementos del estado 4.

Estado 5: Autonomía, juicio y diálogo

Queremos resaltar la forma seria y cuidadosa en que niños y niñas examinaron los textos de nuestra investigación. Las entrevistas les proporcionaron la oportunidad de tomarse el tiempo necesario para pensar en los libros en el contexto de apoyo de la conversación personal con el entrevistador. Los debates les dieron la ocasión de escuchar lo que otros tenían que decir, de intercambiar puntos de vista con sus compañeros y, en general, de colaborar en su aprendizaje. Al hacerlo, su razonamiento creció ante una situación de investigación. Creemos que nuestros resultados revelan que los niños son muy buenos críticos de obras de arte cuando las condiciones son adecuadas y se les da la clase de atención integral que por lo general sólo unos cuantos profesionales otorga a las imágenes. La obra de Schiller (1995) en un salón de preescolar en Ohio para medir la comprensión de los niños respecto del arte por medio de conversaciones concuerda con el marco del trabajo de Parsons y respalda nuestros resultados (1995).

Todos los marcos, modelos esquemas y teorías que bosquejamos brevemente en este capítulo ofrecen algo útil para entender la forma en que los niños leen las imágenes, y la mayoría contribuyeron al análisis de nuestros datos. En las siguientes dos secciones se proporcionan algunas bases empíricas para nuestra afirmación de que el tiempo, la observación cuidadosa y el diálogo constructivo permiten a algunos niños (incluso aquellos muy pequeños, los que no hablaban inglés de forma fluida o no leían bien) elaborar juicios significativos sobre imágenes que muchas veces fueron profundos, complejos y ricamente interconectados con otras ideas o sistemas simbólicos, y que los llevaron a producir respuestas autónomas dignas del estatus de élite 5 en la jerarquía de Parsons.

~