

Peonza, nº 39. 1996.

El Álbum y el texto

Teresa Colomer *

Doc. 3979.



En las siguientes líneas la autora reflexiona sobre la relación que se establece entre el texto y la imagen en los álbumes, sobre las diferentes combinaciones que se pueden producir entre ambos, que en muchas ocasiones se convierte en un fructífero campo para la experimentalidad

Lo que caracteriza a los álbumes es que utilizan dos códigos -la imagen y el texto- para contar su historia. Este recurso puede utilizarse con propósitos distintos y la obra resultante puede dirigirse a lectores de distintas edades. Pero sin duda, uno de los grandes campos de aplicación de los álbumes ha sido la creación de libros para primeros lectores.

Acoger al primer lector

Este tipo de libros se ha desarrollado en las últimas décadas. Antes se suponía que los niños y niñas aprendían a leer en las cartillas -primero las letras, después las sílabas, más tarde las palabras- y que, mientras, sólo oían o miraban los cuentos que se les relataban. Pero cuando se empezaron a hacer cuentos para que los lectores con poca habilidad lectora leyeran autónomamente sus historias, los libros tuvieron que hallar recursos para solucionar dos problemas distintos:

1. El primero es que existe un desajuste entre las capacidades de los niños y niñas para entender narraciones orales y su capacidad para entender narraciones leídas por sí mismos. Ello es evidente, por ejemplo, en el caso de la longitud del texto, en la cantidad de información que pueden relacionar si se les explica la historia o si, en cambio, deben extraerla a partir de su lenta y trabajosa lectura. Por ello, si leemos en voz alta un cuento para estas edades acostumbra a ser mucho más corto que los cuentos populares, ya bien conocidos por ellos.

Por consiguiente, los libros para primeros lectores se ven obligados a dar algún paso atrás. Es decir, han de hallar formas más simples de expresar algunos de los elementos narrativos que forman parte de las narraciones tradicionales.

2. El segundo problema es el de forzar los límites que imponen las capacidades de los lectores. Los autores parten de las formas más simples de la narración, pero utilizan recursos que inician la posibilidad de desviarse de ellas, recursos que ayudan a

los niños y niñas a ir más lejos en su competencia literaria.

Uno de los grandes recursos para solucionar ambos problemas se halla en la utilización conjunta del texto y la imagen. La creación de los álbumes ha sido un camino potente, tanto para simplificar la lectura como para ofrecer un andamiaje para narraciones más complejas.

El trasvase hacia la imagen afecta a casi todos los elementos narrativos. Un trasvase muy usual es el de confiar a la imagen la descripción de los personajes, de los escenarios e, incluso, de las acciones secundarias de los personajes.

Astrid Lindgren inicia su narración en *Yo también quiero tener hermanitos* diciendo: “Pedro es así de mayor, ahora”. Y la frase resulta comprensible sólo viendo la ilustración. El siguiente paso pertenece al texto: “Pero antes era así de pequeño”. Y la imagen se encarga de completar la frase con el dibujo de un bebé. En otros cuentos los personajes se presentan en un momento previo al del inicio de la historia. Si esta presentación fuera verbal, el lector tendría muchas dificultades para recordarla, ya que se trata de una información aún muy poco significativa y le costaría reconocer a los personajes una vez que hubieran entrado en acción. La imagen, en cambio, no sólo permite la presentación previa, sino que facilita el establecimiento del marco de relaciones de la historia.

Por otra parte, en *La rebelión de las lavanderas*, pongamos por caso, lo que el texto se ahorra no es la descripción de personajes, sino la pormenorización de las acciones que realizan, acciones que permiten afirmar en el texto: “Todos aquellos que intentaron detenerlas acabaron muy mal”. La imagen se encarga aquí de mostrar la traducción exacta de ese “muy mal” en sus terribles y variadas acepciones.

Otro recurso encaminado a facilitar la lectura es el de silenciar las indicaciones sobre quién habla. El uso de los “bocadillos” creado por el *cómic* permite atribuir nítidamente las palabras al personaje que las pronuncia sin alargar el texto. En algunas ocasiones la información aparece de forma redundante tanto en el texto como en los bocadillos de la imagen. Se trata entonces de una ayuda extra al lector, que puede reafirmar su comprensión en ambas fuentes y que, a menudo, halla resumidas en los bocadillos las ideas principales de la historia relatada por el texto, tal como ocurre, por ejemplo en *!Qué risa de huesos!*.

Y tirar de él

Por el contrario, en otros casos la imagen ayuda a ampliar las posibilidades de complicación narrativa de las historias. Permite, por ejemplo, desdoblar el hilo argumental incluyendo una historia dentro de otra. El texto cuenta entonces la narración principal, mientras que la imagen incluye la narración que cuenta uno de los personajes. Puede hacerlo a través de un bocadillo, como en el caso del lobo o del cazador de *El Último lobo* y *Caperucita*, o de otros recursos.

Posibilita también el vulnerar la linealidad



del discurso. Los niños y niñas pequeños tienen grandes dificultades para entender los saltos cronológicos en el interior de una historia. Pero en *¡No queremos dormir!*, o en otros cuentos de la serie de J. Stevenson, el bigote del abuelo ha sido mantenido en su imagen de cuando el abuelo era niño, aunque ya no se trate de un bigote encanecido. Ese detalle humorístico ayuda al lector a recordar que se halla en un tiempo anterior al de la historia inicial. Asimismo, el uso de la imagen hace factible introducir complicaciones que afectan a la interpretación de la historia.

La literatura actual establece muy a menudo juegos de ambigüedad entre la realidad y la ficción de lo que se explica. Los álbumes utilizan el reparto de esos papeles entre el texto y la imagen, de manera que la ilustración ofrece pistas para poner en duda la realidad de lo que afirma el texto. En *Donde viven los monstruos*, por ejemplo, la difuminación del empapelado de la pared hasta convertirse en un bosque o el dibujo infantil de Max caracterizado como un monstruo que vemos colgado en la pared nos llevan a pensar que su viaje sólo ocurre en su imaginación, mientras que el texto no contiene ninguna afirmación que nos permita poner en duda la veracidad de la aventura.

También es el recurso a la imagen lo que permite establecer divergencias significativas entre otros elementos del discurso, tales como la interpretación del narrador y la historia que él mismo nos cuenta. En *Lo malo de mamá* la voz del narrador infantil empieza la historia informándonos de que “Lo malo de mamá son los sombreros que se pone”. Pero la ilustración notifica al lector que lo más extraño de la señora no son precisamente sus sombreros, sino su cualidad de bruja. Y es este conocimiento el que permite seguir la narración de forma distanciada con respecto a un narrador que no parece darse cuenta jamás de cuál es el problema real de lo que acontece.

La literatura actual se caracteriza también por una inclusión muy abundante de alusiones culturales y literarias. La poca experiencia cultural de los primeros lectores hace muy difícil la presencia de estos guiños al lector y, por lo tanto, es una característica que sólo puede producirse de forma muy limitada. Ocurre, por ejemplo, a través de la apelación a su conocimiento sobre los cuentos populares, en aspectos tales como la desmitificación de los personajes tradicionales. Pero el uso de la imagen en los álbumes permite incorporar otro tipo de referencias visuales, como en el caso de cuadros o películas, o bien, una manera más sutil de hacerlo.

La imagen de la Mona Lisa en *Gorila* de A. Brown o del muñeco de *Elmer, el elefante*, en la estantería del protagonista de *¡Ahora no, Fernando!*, de D. McKee serían ejemplos de esta iniciación al juego intertextual. Dando la vuelta al recurso, en *El sombrero* de T. Ungerer, es el texto el que ofrece una pista para el reconocimiento de la imagen al exclamar “Por mil Potemkines!” ante la caída de un cochecito de bebé por unas escaleras. Un tema distinto es el de que esa pista -y esa imagen- parezca claramente dirigida a la experiencia cultural adulta, lo cual nos remite a la vieja discusión sobre la existencia de un doble destinatario en los libros infantiles.

Un campo para la experimentalidad

Sin embargo, los álbumes han ido mucho más allá de su utilización como lectura adecuada a las primeras edades. Han abordado temas que suponen un desafío a las convenciones sobre lo que los niños y niñas son capaces de interpretar a causa de la rique-

za de mensajes implícitos que han incorporado e, incluso, de su apelación a una experiencia adulta. De este modo, el género que parecía destinado a ser el más sencillo y amable de la literatura infantil ha producido las mayores tensiones sociales y estéticas, porque ha aprovechado los recursos de dos códigos simultáneos y porque ha implicado a dos audiencias distintas.

El álbum se ha desarrollado en un espacio nuevo, sin tradición anterior en la literatura infantil e incluso sin tradición anterior en la literatura de adultos. Ello le ha obligado a experimentar con las reglas y a fijar sus propias pautas. La falta de tradición ha permitido entonces que los álbumes incorporaran con mayor rapidez y facilidad que otros géneros los nuevos temas y características artísticas de la cultura actual.

Efectivamente, contra la idea de un ascenso progresivo de innovaciones a través de los libros para las distintas edades, los álbumes para primeros lectores presentan un índice más elevado de novedades literarias. El énfasis actual en la literatura psicológica, por ejemplo, tienen una traducción numérica mucho mayor en los libros para las primeras edades (un 42% en la literatura de calidad destinada a lectores entre 5 y 8 años) que en los dirigidos a los siguientes grupos de edad (un 11% en las obras para 8-10 años o un 16% en las de 10-12 años). O bien, la mezcla de elementos propios de géneros narrativos distintos se produce en un 28% en los primeros lectores, mientras que esta característica actual desciende a un 12% en el grupo de 8 a 10 años.

Por otra parte, los álbumes han sido las obras que han incorporado con mayor rapidez algunas características de acusado carácter experimental, provenientes de lo que ha venido a denominarse “postmodernismo” como etiqueta para describir las tendencias de la cultura en las sociedades postindustriales.

Una de estas características es el juego metaliterario. Desde esta perspectiva, los autores asumen un juego deliberado con las convenciones para hacer más conscientes a sus lectores sobre cómo opera el texto. Como señala Whalen-Levitt “cuando leemos un álbum que nos impulsa a romper la seguridad de los modelos de respuesta, se nos proporciona la oportunidad de desarrollar un conocimiento más íntimo de nuestras propias expectativas” (1984:6).

Una de las expectativas de la lectura “inocente” es la de que todo lo que se explica debe fusionarse en una sola línea narrativa. Pero una de las formas de ruptura propiciadas por el postmodernismo es la de representar un “mundo polifónico”, una multiplicación de líneas narrativas que se relacionan como los temas de una sinfonía musical para expresar la pluralidad simultánea de la realidad. En *No quiero mi osito* de D. McKee, por ejemplo, el texto y una parte de la imagen nos ofrecen una sencilla línea argumental sobre niños y juguetes. Pero la imagen nos ofrece también un telón de fondo repleto de sorprendentes líneas narrativas distintas, algunas de las cuales se resuelven de alguna manera más o menos lógica al final y otras no. O bien, *Blanco y negro* de D. Macaulay reparte la historia en cuatro espacios por página y obliga al lector a esforzarse por establecer la coherencia entre ellas a través de las pistas de la imagen y el texto.

En otras ocasiones la experimentalidad se dirige a buscar el impacto emotivo en el lector con la introducción de temas especialmente duros que antes quedaban fuera de la literatura infantil. Es lo que ocurre, por ejemplo, en *Los niños del mar* de J. Escala y C. Solé Vendrell. La contraposición entre ficción y realidad, entre la representación literaria y sus correspondencias con la experiencia de la vida marginal se plasma en el diálogo

go entre un adulto y un niño. Si en las páginas de la derecha la evocación verbal del adulto tiene una traducción paralela en la imagen, en las de la izquierda la correspondencia verbal establecida por el niño a partir de su conocimiento del mundo nos revela en la imagen el impacto de su exacta traducción.

En definitiva, las características literarias específicas de los álbumes son las que derivan de su relación con la imagen. La combinación de los dos códigos abrió un nuevo campo de recursos que ha sido aprovechado, tanto para la creación de libros adecuados a lectores con escasa capacidad de lectura autónoma, como para la experimentación literaria y artística.



* **Teresa Colomer** es profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona

Referencias

- AHLBERG, A.y J.: *¡Qué risa de huesos!*. Altea
BROWN, A.: *Gorila*. Fondo de Cultura Económica
COLE, B.: *Lo malo de mamá*. Altea
ESCALA, J./ C.SOLE VENDRELL *Los niños del mar*. Siruela
GARCÍA SÁNCHEZ, J.L -M.A.PACHECO: *El último lobo y Caperucita*.
LINDGREN, A.: *Yo también quiero tener hermanitos*. Juventud.
MACAULAY, D. *Blanco y negro* Aura Comunicación
McKEE, D.: *Ahora no, Fernando!*. Alfaguara
McKEE, D. *No quiero mi osito*. Espasa Calpe
SENDAK, M. *Donde viven los monstruos*. Alfaguara
STEVENSON, J. *No queremos dormir*. Anaya
UNGERER, T. *El sombrero*. Alfaguara
YEOMAN, J. *La rebelión de las lavanderas*. Altea
WHALEN-LEVITT, P. (1984): "Picture play in children's books -a celebration of visual awareness". En: P. BARRON i J.BURLEY (eds.) *Jump Over the Moon*. New York:Holt, Rinehart & Winston.

