

## **Libros- álbumes en la escuela: una oportunidad para la experiencia estética**

**Gabriela Purvis  
(CENDIE)**

### ***Resumen***

Dice Eulália Bosch en su libro *Un lugar llamado escuela* (2009) que: “Un espacio puede convertirse en un lugar en cuestión de segundos o con el paso de los años. La piedra angular está en habitarlo” (p. 118). Es la calidad (y no la cantidad) del tiempo vivido en un espacio genérico lo que le da significación, lo que lo convierte en un lugar particular y singular; los lugares, al contrario de los espacios, están ligados a nuestras experiencias vitales, a nuestra historia y a nuestro imaginario. La escuela es simultáneamente, un espacio y una de las mayores fuentes de lugares que uno pueda imaginar. Ahora bien, la escuela es también el nombre de todas las relaciones de aprendizaje y convivencia que se dan en su vida cotidiana. Hablar de la escuela como lugar, es hablar de una escuela generadora tanto de lugares compartidos como de otros pura y exclusivamente personales, dice Bosch (2009) “los lugares de la ficción, los lugares del conocimiento, los lugares del miedo y de los secretos, los infinitos lugares de la imaginación...” (p. 119). En estos lugares que la escuela genera, ¿Qué lugar ocupa el arte, si lo ocupa, en ella? ¿Hay lugar para el arte, para vivenciar experiencias estéticas en la escuela? aún más ¿Hay tiempo destinado ello?

***Palabras clave:*** escuela – arte – libros álbum - experiencia

## **El arte en la escuela: diálogos, puentes**

Dice Eulália Bosch en su libro *Un lugar llamado escuela* (2009) que: “Un espacio puede convertirse en un lugar en cuestión de segundos o con el paso de los años. La piedra angular está en habitarlo” (p. 118). Es la calidad (y no la cantidad) del tiempo vivido en un espacio genérico lo que le da significación, lo que lo convierte en un lugar particular y singular; los lugares, al contrario de los espacios, están ligados a nuestras experiencias vitales, a nuestra historia y a nuestro imaginario. La escuela es simultáneamente, un espacio y una de las mayores fuentes de lugares que uno pueda imaginar. Ahora bien, la escuela es también el nombre de todas las relaciones de aprendizaje y convivencia que se dan en su vida cotidiana. Hablar de la escuela como lugar, es hablar de una escuela generadora tanto de lugares compartidos como de otros pura y exclusivamente personales, dice Bosch (2009) “los lugares de la ficción, los lugares del conocimiento, los lugares del miedo y de los secretos, los infinitos lugares de la imaginación...” (p. 119). En estos lugares que la escuela genera, ¿Qué lugar ocupa el arte, si lo ocupa, en ella? ¿Hay lugar para el arte, para vivenciar experiencias estéticas en la escuela? aún más ¿Hay tiempo destinado ello?

Para empezar a desmadejar la pregunta por el lugar del arte en la escuela, retomamos algunos de los planteamientos que Hebe Miriam Roux formula en su libro *Desplegar la mirada: las artes visuales en la escuela* (2013). Convengamos en que el espacio más ligado al arte que encontramos en las escuelas es el área curricular Educación Artística. La autora sostiene que hay, respecto de este espacio, en la escuela “la creencia más o menos extendida de que en educación artística los chicos se entretienen, “hacen cosas lindas”, desarrollan algunas habilidades manuales referidas al uso de herramientas o materiales pero no construyen ‘conocimientos significativos’” (p. 35), lo que termina por reducir el propósito de la enseñanza plástica a la ornamentación del edificio para actos escolares, a un amontonamiento de hojas guardadas en una carpeta que casi nadie mira o en una cartelera para decorar espacios escolares que se perciben ajados o vacíos.

La función de la educación visual en la escuela debe ser más amplia y estar dotada de mayor sentido. Debe ir más allá de la consigna de hacer imágenes que es lo que hoy se le propone a chicos y chicas, bajo la consigna de dejar que fluya la “libre expresión” (cuando no, se les pide hacer imágenes *a la manera de*, o *a partir* –Miró, Picasso...con un mero

sentido reproductivista). Es bien sabido que “nadie es libre en tanto no conozca” de dónde debe partir, respeto de qué está realizando una transgresión o un desvío, o por el contrario, cuándo está acercándose a un estilo al realizar una imagen, como sostiene María Teresa Andruetto (2015) “es verdad que los procesos de creación implican desvíos de la norma pero también es verdad que necesitan nociones de las formas y de la sistematización del conocimiento para poder tomar los propios y singulares desvíos” (p. 22). Sumamos a este punto de vista las palabras de Martha Nussbaum (2010) cuando retoma a Dewey: “lo relevante para el niño no es el aprendizaje de las ‘bellas artes’ en tanto ejercicio contemplativo mediante el cual se aprende a apreciar las obras artísticas como objetos separados de la realidad” y agrega que “tampoco se debe enseñar que la imaginación sólo es pertinente en la esfera de la fantasía y de lo irreal” (pp. 140-141) , sino que chicos y chicas deberían aprender a captar la dimensión imaginativa en todas sus interacciones.

Es necesario, así, conferirle a “lo visual” en la escuela, el estatuto de lenguaje, el espacio y el tiempo que el mismo requiere. La concepción del arte como lenguaje es un enfoque que respeta el espíritu del arte así como su intención, lo que implica como sostiene Roux (2013) que:

La creación o la apreciación de imágenes son prácticas sociales, comunicativas y expresivas en las que se activan conocimientos materiales y conceptuales específicos (...) y por ello resulta indispensable aprender a mirar tanto como vivificar la experiencia de aquello que no es posible decir desde el verbo, sencillamente porque no todas las ideas ni todas las sensaciones ni todas las metáforas pueden ser explicadas o develadas desde la palabra (p. 23).

Se trataría entonces de que el acercamiento al arte adquiriera este sentido en la escuela. Para que algo de esto se refleje el ámbito de lo escolar se requiere de una práctica pedagógica, educativa, docente que vaya en dirección a pensar lo artístico desde esta perspectiva, lo que equivale posicionarse desde un lugar que sostenga lo que dice Roux: que existe contenido antes del “contenido curricular”, que hay cosas que le ocurren a los niños y a los jóvenes y que el arte es territorio para decir e interrogar desde su *poiesis* personales, sin anteponer criterios universales en la planificación, normalización y homogeneización. Nos surgen, entonces, algunos interrogantes: ¿qué vínculos establece la escuela con el arte? ¿Cuál es la relación entre educación, experiencia estética, conocimiento y enseñanza? ¿Qué sucede en el espacio de Educación artística? es decir, ¿qué tipo de experiencias tienen chicos y

chicas con lo estético en dicho espacio curricular? ¿Sucede, como en cierta literatura, que hay en él prácticas didactizantes y pedagogizantes? ¿Cómo se plantea la vinculación con otras artes, fuera de la literatura, en el ámbito escolar? En última instancia, ¿Por qué acercar al arte desde la escuela y cómo hacerlo?

Inmersos en un contexto de época en el cual la importancia de la formación artística durante la escolarización se minimiza (y se cuestiona) restándole carga horaria, en la que se sigue poniendo el acento en otros espacios curriculares considerados hegemónicos, reafirmar la importancia y el sentido de una educación estética en la infancia, el propiciar encuentros con el arte, tender puentes en y desde la escuela con lenguajes estéticos y artísticos es casi de una obligación y un compromiso humano, ético y político.

### **Libros- álbumes, una oportunidad para la experiencia estética en la escuela**

Pareciera ser, entonces que, al menos en la escuela, son pocas las ocasiones en que chicos y chicas pueden atravesar una experiencia estética genuina que respete las reglas del arte como lenguaje. Sin embargo, creemos que la presencia cada vez mayor de libros-álbumes en el mercado, en el campo de la LIJ pero sobre todo, en las escuelas (que es lo que en el marco de esta ponencia nos interesa) constituye una oportunidad para el encuentro con este tipo de experiencias. ¿En qué sentido el libro- álbum abre una posibilidad para la experiencia estética? La respuesta no es unívoca. El libro- álbum como objeto estético y cultural complejo interpela a chicos y chicas en múltiples sentidos: desde su materialidad, por su intención deliberadamente estética (cada libro- álbum es pensado por su autor, desde el inicio, como un proyecto artístico) que se nos presenta ya como objeto estético y porque como obra total apela (al tiempo que lo crea) a un tipo de lector como ningún otro género, obra o formato lo ha hecho hasta el momento. Coincidimos con Arizpe y Styles (2004) cuando expresan que la lectura del libro -álbum puede convertirse en una experiencia significativa, ya que se produce con ella un placer intelectual que converge con el estético, con grandes resonancias emotivas. Y tiene que ver la materialidad de estas obras, por eso Lee (2014) “La forma del libro se convierte en contenido potencial” (p. 99). El libro álbum como “macrogénero”, acepción que retomamos de Cecilia Bajour (2016)<sup>1</sup> hace de la materialidad

---

<sup>1</sup> En su libro recientemente publicado *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros álbum* (2016) la escritora Cecilia Bajour opta por categorizar al libro álbum como “macrogénero” (aclarando, no

de la obra uno de sus temas. Al hacer evidente y dejar al descubierto sus modos de producción gráfica cuando crea la historia, se propone al lector como un objeto estético, proporcionando así una experiencia que lo acerca al terreno de lo artístico. Además, y esto es bien conocido porque el diálogo entre texto e imagen, en todas sus variantes (integración, contrapunto, solidaridad, contraste, polifonía narrativa, etc) hace de estas obras un oportunidad para una experiencia literaria y estética distinta a cualquier otra. Dice Susy Lee en *La Trilogía del límite* (2014)<sup>2</sup>: “el artista se prepara para contar una historia con el libro como escenario” (p. 112). En estas obras todos los espacios son aprovechados para contar la historia: tapas, contratapas, guardas, troqueles, bordes, papel, doble página se constituyen así en partes de lo que el autor quiere contar. Forma y contenido se entretrejen para dar lugar a una obra totalmente excepcional. Lo material toma, así, un rol narrativo tanto o más importante que la propia voz del autor; aún más, el autor se sirve de los aspectos materiales del libro para decir lo que quiere decir y elegir cómo quiere decirlo...“Cuatro esquinas, una tapa más gruesa, un encuadernación cosida...un libro tiene unas características muy definidas en tanto que objeto como para que sea concebido simplemente como una pantalla que proyecta una historia”, nos dice Lee (2014). Ignorando la compartimentación habitual de la página, el uso de la doble página como unidad primaria para narrar es lo que caracteriza al libro-álbum. Sostiene la ilustradora Susy Lee (2014):

Algunos artistas componen la estructura del libro trabajando (...) como si se tratara de un escenario teatral. El lector sólo tiene que recoger las páginas con la mirada. Otros, por el contrario despliegan paisajes interminables que llevan al lector a un viaje sin límites (...). Mil años pueden pasar en un abrir y cerrar de ojos” (p. 96).

O, en una vuelta de página. De hecho, lo que sucede en el acto de dar vuelta -y lo que sucede en ese dar vuelta la página es la historia misma- la página es otra de las características de los libros- álbumes. Como sostienen Arizpe y Styles: los libros -álbum son “narrativas absorbentes” que se basan en el “drama de dar vuelta la página”; el significado aparece entre las páginas y con el mismo acto de pasar a la siguiente, expresa Lee (2014). La materialidad

---

obstante, que la del libro álbum es una zona de producción estética que no permite definiciones puristas) por considerar que abarca diversos géneros y subgéneros (por ejemplo: inclusión de marcas del género policial, el relato maravilloso, alteración de formas de narrar o, por el contrario, acercamiento a construcciones poéticas más formales son algunos de los mecanismos que menciona la autora presentes en este tipo de obras).

<sup>2</sup> Libros álbumes de Suzy Lee: Espejo (2008), La ola (2008), Sombras (2010), El pájaro negro (2011).

del libro -álbum abre la posibilidad a lo lúdico, a tocar, a manipular, a ir y venir entre páginas en la historia y en ese vaivén abre al lector a una experiencia estética singular. Al hacerlo así el libro -álbum propone al lector un acercamiento al objeto, porque el lector también toca el libro físico cuando lee<sup>3</sup>. Dice Cecilia Bajour (2016):

La peculiaridad de estos libros es la de haber encontrado una manera coral de construir sentidos, donde se conjugan ‘voces’ provenientes de múltiples lenguajes: la palabra, la imagen y la edición como articuladora estética del diálogo entre voces, en el plano del desarrollo material del libro.

Y es aquí donde anida la posibilidad de construcción de sentido, dónde es posible la búsqueda de algo que, para el lector, no está dado de antemano, al menos no totalmente y que necesita de su colaboración para completarse, porque en estas obras cuentan las decisiones estéticas que habilitan otras formas de lectura y de abordaje.

Entre lo que cada obra calla y lo que dice, entre lo que oculta y lo que muestra: en los pliegues, bordes, en las guardas, en la página en blanco (o en el negro pleno), en el personaje ingenuo “el libro- álbum sigue en este sentido la regla que todo arte supone entre el decir y el callar, entre el sonido y su ausencia, entre lo visible y lo velado, lo dicho y lo sugerido” (Bajour, 2016). Así, a través del libro -álbum como objeto estético se generan en la escuela las condiciones para un acercamiento al lenguaje artístico en los niños y niñas. Pero, ¿Es esto suficiente?

### **Libros- álbumes, libros que construyen lectores, lectores que construyen historias**

“En el corazón de la experiencia de la lectura se encuentra la brecha en el texto que el lector debe llenar”

W. Iser, citado en Arizpe y Styles.

“Y el juego empieza de nuevo cada vez que se abre el libro”

Suzy Lee.

---

<sup>3</sup> Dice en este sentido Van der Linden (2015): “Resulta difícil de explicar lo que se produce entre el tacto con el libro y a lectura inducida, pero es evidente que la textura del papel (offset, cuché, etc) y su espesor (el gramaje) estimula la aprehensión sensorial del libro de maneras diferentes. La encuadernación y la cubierta también tienen su importancia (...) desde que aquella que no produce ninguna ruptura (...) hasta la cubierta que retarda el acceso al contenido”.

Cuando hablamos de literatura infantil la pregunta por la infancia es insoslayable. María Adelia Díaz Rönner en *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas* (2011) fue una de las primeras escritoras en alertar sobre esta relación necesaria entre literatura infantil y un conocimiento de lo que denominó cultura de la infancia. En este sentido, los libros-álbumes privilegian una mirada valorizadora de la infancia, al depositar confianza en los niños y niñas como lectores. Infancia y libros-álbum se encuentran, además, en un tiempo otro, porque estos textos proponen una experiencia distinta del pensar, del leer; una relación con el libro y con el tiempo muy diferente a la que practicamos habitualmente. Como sostiene Jorge Larrosa (2006), lo importante no es el texto en sí sino la relación con el texto, el texto como acontecimiento (“eso que me pasa” con lo que leo), el leer y el pensar como experiencia y retomamos también a Kohan (2015) cuando expresa: “No se puede pensar en serio cuando se tiene un tiempo limitado, cuando se dispone por ejemplo de 50 minutos para pensar. Pensar supone una inmersión temporal otra que la del reloj” (p. 11). El tiempo de la infancia no es un tiempo cronológico, es un tiempo detenido, espeso “...el tiempo de la infancia es el tiempo del juego, de la repetición, del pensamiento. Es el tiempo del arte y de la experiencia estética” (p. 11). Y el libro-álbum, en la sucesión, en el gesto de dar vuelta la página, en el volver a mirar lo visto para hallar sentido en la historia requiere de ese otro tiempo. En el caso de los libros sin palabras, libros silenciosos, o libros de imágenes por ejemplo el lector no siempre está acostumbrado a este tipo de obras, por lo tanto es posible que le lleve un tiempo “entrar” en el libro. El lector avanzará a partir de las pistas que le brinda el texto y en este proceso ambiguo, sin prisas, se hará preguntas y arriesgará respuestas posibles...como lo plantea Lee (2014) “hay cosas que se revelan de forma furtiva cuando no hay palabras que las indiquen” (p. 147).

Entonces retomando el interrogante, ¿es suficiente la presencia de libros-álbumes en la escuela? Que las obras estén allí es importante. Que circulen textos desafiantes en las escuelas es primordial. Pero esto no basta si estas obras no son puestas a jugar en situaciones de lectura que sean, también ellas, desafiantes. Como venimos sosteniendo, los libros-álbumes suponen un tipo de lector, que no es un lector ingenuo, sino lector que goza de una gran estima, al que se le otorga un rol participativo, al que se hace parte en la resolución de intrigas y conflictos. Lejos del acercamiento al arte y de la experiencia estética como ejercicio contemplativo, el libro-álbum propone una participación activa para el lector, implica un lector que juega, que construye la historia, que la completa en el mismo acto de

leer, en definitiva, se trata de un lector al que no se subestima ya que no se le pide que decodifique sin más, sino que construya significaciones en los terrenos de la incertidumbre y la ambigüedad, confiando en que podrá hacerlo. “Como lectores llenamos todo el tiempo un vacío central en nuestra experiencia. Son los vacíos la asimetría fundamental entre el lector y el texto, lo que da lugar a la comunicación en el proceso de lectura” (Iser, citado en Arizpe y Styles). En el mismo sentido Cecilia Bajour (2016) sostiene “Si bien toda lectura supone un diálogo entre texto y lector, los textos que construyen una trama entre la palabra, la palabra y el silencio enfatizan el estado de pregunta que subyace en todo pacto artístico” (p. 24). Es en esa brecha, hueco, vacío en la que lector de libro- álbum se construye como lector de estas obras a la vez que construye sentido, significaciones y donde encuentra, finalmente la ocasión para el goce estético.

Ahora bien, hay aquí con estas obras, con su presencia en las escuelas, una responsabilidad de los mediadores. No basta con proponer textos desafiantes si las situaciones de lectura que se disponen o habilitan con ellos no dan lugar al enigma, a la búsqueda, a lo incierto, a que el lector coopere con la historia. La lectura de libros - álbum supone un mediador capaz de dar lugar a la incertidumbre y al desborde, de tolerar la ambigüedad, dispuesto a salir de las zonas seguras en lo literario. Porque el sentido no es algo dado, no es algo que esté allí esperándonos. El libro -álbum obliga entonces a tomar decisiones de mediación y de selección. Elegir trabajar con este corpus de textos implica adentrarse en terreno de la formación estética, de la presencia de lo poético en la literatura infantil...lo poético no como ligado a la poesía como género, sino como dice Bajour (2016) lo poético como puente a un encuentro cercano con textualidades múltiples y esto es lo que viene a proponer al lector el libro -álbum. Por último como creemos al igual que Díaz Rönner (2011) que hablar de literatura infantil es hablar de infancia (y porque aquello que pensamos de los niños influye decisivamente en lo que hacemos con ellos) esta literatura tiene el “plus” de poner por delante las voces y perspectivas de los niños y niñas. En palabras de Maite Alvarado y Horacio Guido (1993): “una literatura que por oposición podríamos llamar ‘de’ los niños (en lugar de literatura para niños); relatos que los niños se apropian al margen de lo que los mayores consideran conveniente” (p. 10). En este sentido, entonces podríamos llamar, por qué no, a esta literatura del libro álbum, una literatura *de* los niños.

---



## **Bibliografía**

- Alvarado, M.; Guido, H. (Comp.) (1993). *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca.
- Bajour, Cecilia (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros álbum*. Córdoba: Comunicarte.
- Bosch, E.(2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Editorial Grao.
- Díaz Rönner, M.D. (2011). *La aldea literaria de los niños. Problemas, ambigüedades, paradojas*. Córdoba: Comunicarte.
- Kohan, W. (2015). “El niño en la filosofía y la filosofía en el niño”. En: *Diploma Superior Infancia, educación y pedagogía*, Cohorte 5, FLACSO virtual.
- Lee, S. (2014). *La trilogía del límite*. Buenos Aires: Bárbara Fiore Editora.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Barcelona: Katz.
- Roux, H. M. (2013). *Desplegar la mirada: las artes visuales en la escuela*. Buenos Aires: Biblios.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum [es]*. Caracas: Ekaré, Variopinta Ediciones.